

JSES

JOURNAL OF SUSTAINABLE EDUCATIONAL STUDIES



Uluslararası Katılımlı FSMVÜ
Eğitimde Mükemmeliyet Araştırmaları Kongresi
(EMAK-2021)
Kongre Özel Sayısı





FSMVÜ (ULUSLARARASI)

EĞİTİMDE MÜKEMMELİYET ARAŞTIRMALARI KONGRESİ

(EMAK-2021)

**21. Yüzyılda Eğitim:
Dönüşümler**

**KONGRE
ÖZEL SAYISI**



**FATİH
SULTAN
MEHMET**
VAKIF ÜNİVERSİTESİ

**FSMVÜ
MM**
EĞİTİMDE MÜKEMMELİYET
UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ

www.fsm.edu.tr



fsmvu



fsmvuniv

JSES
JOURNAL OF SUSTAINABLE EDUCATIONAL STUDIES
e-ISSN: 2757-5284

FSMVU Adına Sahibi/Owner on Behalf of FSMVU

Prof. Dr. M. Fatih ANDI
Rektör/Rector

İmtiyaz Sahibi/Publisher

Prof. Dr. M. Fatih ANDI
Rektör/Rector

Baş Editör/Editor in Chief

Prof. Dr. Esra MACAROĞLU AKGÜL
(Eğitimde Mükemmeliyet Araştırma ve Uygulama Merkezi Müdürü)/Director of EMAM

Mart/March 2022

Sayı/Issue Özel Sayı 1 (Ö1)/Special Issue 1 (S1)

Yayımlanma Tarihi/Published: 31.03.2022

JSES
JOURNAL OF SUSTAINABLE EDUCATIONAL STUDIES

FSMVU Adına Sahibi/Owner on Behalf of FSMVU

Prof. Dr. M. Fatih ANDI
Rektör/Rector

İmtiyaz Sahibi/Publisher

Prof. Dr. M. Fatih ANDI
Rektör/Rector

Baş Editör/Editor in Chief

Prof. Dr. Esra MACAROĞLU AKGÜL
(Eğitimde Mükemmeliyet Araştırma ve Uygulama Merkezi Müdürü)/Director of EMAM

Editörler/Editors

Doç. Dr./Assoc. Prof. Dr. Gökçen GÖÇEN ÖZDEMİREL
Doç. Dr./Assoc. Prof. Dr. Tuğba YILMAZ BİNGÖL
Dr. Öğr. Üyesi/Asst. Prof. Dr. Nihan SÖLPÜK TURHAN

Sorumlu Yazı İşleri Müdürü/Responsible Managing Editor

Öğr. Gör./Instructor Maşallah ÖZER

Yayın Kurulu/Advisory Board

Prof. Dr. Alpaslan OKUR (Sakarya Üniversitesi)
Prof. Dr. Engin KARADAĞ (Akdeniz Üniversitesi)
Prof. Dr. İsmail GÜLEÇ (Medeniyet Üniversitesi)
Prof. Dr. M. Fatih TAŞAR (Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Melek DEMİR (Ondokuz Mayıs Üniversitesi)
Prof. Dr. Orhan AKINOĞLU (Marmara Üniversitesi)
Prof. Dr. Sefa BULUT (İbni Haldun Üniversitesi)
Prof. Dr. Seher BALCI ÇELİK (Ondokuz Mayıs Üniversitesi)
Prof. Dr. Tuncay AKÇADAĞ (Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi)
Doç. Dr. Beytullah KAYA (İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi)
Doç. Dr. Gökçen GÖÇEN ÖZDEMİREL (Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi)
Doç. Dr. İbrahim TAŞ (İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi)
Doç. Dr. Nalan KAZAZ (Prizren Ukshin Hoti Üniversitesi)

Doç. Dr. Nihan ARSLAN (Necmettin Erbakan Üniversitesi)
Doç. Dr. Özcan Erkan AKGÜN (İstanbul Medeniyet Üniversitesi)
Doç. Dr. Serhat ARSLAN (Necmettin Erbakan Üniversitesi)
Doç. Dr. Tuğba YILMAZ BİNGÖL (Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üyesi Gülten FERYAL GÜNDÜZ (İstanbul Kültür Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üyesi Halime EKER (İstanbul Kültür Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üyesi Hatice MERTOĞLU (Marmara Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üyesi Hatice ŞENGÜL ERDEM (İstanbul Medipol Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üyesi İlhami DANIŞ (Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üyesi Meryem VURAL BATIK (Ondokuz Mayıs Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üyesi Necla AFYONKALE TALAY (Avrasya Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üyesi Nihan SÖLPÜK TURHAN (Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üyesi Okan BİLGİN (Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üyesi Rumeysa HOŞOĞLU KAMA (Kapadokya Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üyesi Zeynep Kevser ŞEREFÖĞLU DANIŞ (Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi)

Editör Yardımcıları/Associate Editors

Öğr. Gör./Instructor Maşallah ÖZER
Öğr. Gör./Instructor Mine KAZANCI GÜL
Arş. Gör./Res. Asst. Şeyda ÇETİNTAŞ
Arş. Gör./ Res. Asst. Şeyda KARAN

Kapak Tasarım/Cover Design

Öğr. Gör./Instructor Akif Yavuz ÖZDEMİREL

JSES
JOURNAL OF SUSTAINABLE EDUCATIONAL STUDIES

e-ISSN: 2757-5284

<i>Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)</i> uluslararası hakemli akademik bir dergidir.	<i>Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)</i> is an international and peer-reviewed academic journal.
Dergide eğitim ve sosyal bilimler alanında özgün araştırma makaleleri yayımlanır.	JSES publishes authentic research papers concerning educational and social sciences.
Dergi Ocak, Nisan, Temmuz ve Ekim olmak üzere yılda 4 sayı yayımlanır.	This journal is published quarterly (January, April, July, October).
Derginin dili Türkçe ve İngilizcedir.	This journal publishes manuscripts in Turkish and English.
Dergimizde yayımlanan yazıların sorumlulukları yazarlarına aittir.	All responsibilities regarding the published manuscripts belong to their authors.
<i>Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)</i> Web: www.jses.fsm.edu.tr e-posta: jses@fsm.edu.tr	<i>Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)</i> Web: www.jses.fsm.edu.tr e-mail: jses@fsm.edu.tr
<i>Eğitimde Mükemmeliyet Araştırma ve Uygulama Merkezi</i> e-posta: emam@fsm.edu.tr FSMVU Valide-i Atik Mah. Kartalbaba Cad. No: 36 Üsküdar /İSTANBUL	<i>Eğitimde Mükemmeliyet Araştırma ve Uygulama Merkezi</i> e-mail: emam@fsm.edu.tr FSMVU Valide-i Atik Mah. Kartalbaba Cad. No: 36 Üsküdar /İSTANBUL

Dizinlenme Bilgileri/Abstracting & Indexing

İdealonline

EuroPub

JSES
JOURNAL OF SUSTAINABLE EDUCATIONAL STUDIES

e-ISSN: 2757-5284

Bu Sayının Hakemleri/Reviewers of This Issue

Mart/March 2022

Sayı/Issue Özel Sayı 1 (Ö1)/Special Issue 1 (S1)

- Prof. Dr. Esra MACAROĞLU AKGÜL (Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi) (5 makale)
Prof. Dr. Orhan AKINOĞLU (Marmara Üniversitesi)
Prof. Dr. Serdal SEVEN (Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi)
Doç. Dr. Aysun ÖZTUNA KAPLAN (Sakarya Üniversitesi)
Doç. Dr. Ebru DERETARLA GÜL (Çukurova Üniversitesi)
Doç. Dr. Elif BAHADIR (Yıldız Teknik Üniversitesi)
Doç. Dr. Ganime AYDIN (Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi)
Doç. Dr. Gökçen GÖÇEN (Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi)
Doç. Dr. İsa KAYA (Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi) (2 makale)
Doç. Dr. Meryem VURAL BATIK (Ondokuz Mayıs Üniversitesi) (5 makale)
Doç. Dr. Muhammet Sani ADIGÜZEL (Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi)
Doç. Dr. Nagihan İMER ÇETİN (Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi)
Doç. Dr. Nihan ARSLAN (Necmettin Erbakan Üniversitesi)
Doç. Dr. Serhat ARSLAN (Necmettin Erbakan Üniversitesi) (2 makale)
Doç. Dr. Tuğba BİNGÖL (Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi) (3 makale)
Dr. Öğr. Üyesi Duygu YALMAN POLATLAR (Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üyesi Halime EKER (İstanbul Kültür Üniversitesi) (5 makale)
Dr. Öğr. Üyesi Hatice ŞENGÜL ERDEM (İstanbul Medipol Üniversitesi) (2 makale)
Dr. Öğr. Üyesi Meltem ASLAN GÖRDESLİ (İstanbul Medipol Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üyesi Nihan SÖLPÜK TURHAN (Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi) (4 makale)
Dr. Öğr. Üyesi Oğuz KÖKLÜ (Marmara Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üyesi Oya ABACI (Marmara Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üyesi Rumeysa HOŞOĞLU KAMA (Kapadokya Üniversitesi) (2 makale)
Dr. Öğr. Üyesi Tuğba DEMİRTAŞ TOLAMAN (Sakarya Üniversitesi) (3 makale)
Arş. Gör. Dr. Nahide İrem AZİZOĞLU (Sakarya Üniversitesi) (3 makale)
Öğr. Gör. Dr. Murat POLAT (Anadolu Üniversitesi)
Öğr. Gör. Banu AKBAŞ (Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi)
Öğr. Gör. Mine KAZANCI GÜL (Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi) (2 makale)

JSES
JOURNAL OF SUSTAINABLE EDUCATIONAL STUDIES

e-ISSN: 2757-5284

İÇİNDEKİLER/CONTENTS

Mart/March 2022

Sayı/Issue Özel Sayı 1 (Ö1)/Special Issue 1 (S1)

Araştırma Makalesi/Research Article	Sayfalar/Pages
“Evvel Zaman İçinde” İsimli Kitabın Masal Terapisi Açısından İncelenmesi / An Examination of “Evvel Zaman İçinde” Book in Terms of Fairy Tale Therapy <i>Oğuzhan YILDIRIM & Hatice KUMCAĞIZ</i>	1-10
Türkiye’de Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Dil Gelişimine Yönelik Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi / Examination of Graduate Thesis on the Language Development of Pre-School Children in Turkey <i>Aysun SEVEN UZUN, Siğnem BAĞCI & İsa KAYA</i>	11-20
Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Dikkat Eksikliği ve Hiperaktiviteye Sahip Öğrencilere Yaklaşımlarında Senaryo Temelli Öğretimin Katkısı / The Contribution of Scenario-Based Education in the Approach of Science Teachers to Attention Deficiency and Hyperactivity Students <i>Zübeyde Burçin USTA, Hatice MERTOĞLU & Esra MACAROĞLU AKGÜL</i>	21-33
Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğretmen Adaylarının Teknolojik Liderlik Öz Yeterliklerinin İncelenmesi / Investigation of Technological Leadership Self-Efficacy of Teacher Candidates in the Process of Distance Education <i>Zübeyde Burçin USTA, Çağlar KARATAŞ & Hatice MERTOĞLU</i>	34-44
Kâğıttan Çember Çıkarma: Bir Modelleme Çalışması / Making a Circle From Paper: A Modeling Study <i>Ayşe Nevin TÜRKOĞLU, Derya KARA & Özlem ÇEZİKTÜRK</i>	45-61
Kısa Süreli Çözüm Odaklı Yaklaşım Dayalı Ebeveyn Öz-Yeterliği Geliştirme Psiko-Eğitim Programının Otizmlili Çocuğu Olan Annelerin Ebeveyn Öz-Yeterliğine Etkisi / Effect of the Development Psycho-Education Program That Based on a Short-Term Solution-Oriented Approach of Mothers with Autistic Children on Parental Self-Efficacy <i>Damla DEMİRÖREN & Tuğba YILMAZ BİNGÖL</i>	62-69
Yabancılar için “Hayat Boyu Türkçe” Ders Kitaplarında Yer Alan Söz Varlığı Unsurları / Vocabulary Elements in “Lifelong Turkish” Textbooks for Foreigners <i>Gökçen GÖÇEN & Fatma BULUŞ</i>	70-87

Lise Öğrencileriyle Çözüm Odaklı Kısa Süreli Yaklaşım Dayalı Olarak Yürütülen Tezlerin İncelenmesi / An Examination of the Theses Conducted Based on a Solution Oriented Short-Term Approach with High School Students	88-96
<i>Cemre OKYAY & Tuğba YILMAZ BİNGÖL</i>	
Cevabı Tek Olmayan Soru Üzerinde Matematiksel Düşünme Süreci: Bir Geogebra Uygulaması / Mathematical Thinking Process on an Open-Ended Question: A Geogebra Application	97-113
<i>Özlem ÇEZİKTÜRK & Tuğba HANGÜL</i>	
Müslüm Gürses Şarkılarının Varoluşçu Terapinin Temel Kavramları Açısından Değerlendirilmesi / Examination of Müslüm Gürses Songs from the Point of View of the Basic Concepts of the Existential Therapy	114-122
<i>Hüseyin Atakan KOÇAK & Tuğba YILMAZ BİNGÖL</i>	
Ruh Sağlığı Alanında Psikanalitik ve Psikodinamik Kuramla Yürütülen Ulusal Tezlerin Derlenmesi / A Review of National Theses on Psychoanalytic and Psychodynamic Theory in the Field of Mental Health	123-132
<i>Emine KOCAADAM & Tuğba YILMAZ BİNGÖL</i>	
İlkokul Türkçe Ders Kitaplarındaki Şiirlerin Çocuğa Görelik Açısından İncelenmesi / Examination of Poems in Primary School Turkish Textbooks in Terms of Related to Children	133-144
<i>Aykut NARİN</i>	
Okullarda Yürütülen Erken Dönem Uyumsuz Şema Odaklı Çalışmalar Üzerine Bir Derleme / A Review on The Early Maladaptive Schema Focused Studies Carried out at Schools	145-156
<i>Pınar ÖCAL & Tuğba YILMAZ BİNGÖL</i>	
Web Macerası (Webquest) Yönteminin Canlılarda Üreme Büyüme ve Gelişme Ünitesindeki Kavram Öğrenmeye Olan Etkisi / The Effect of Web Adventure (Webquest) Method on Concept Learning in the Reproduction, Growth and Development Unit	157-168
<i>Ece ÇEPIÇ & Hatice MERTOĞLU</i>	
Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim ile İlgili Türkiye’de Yapılan Çalışmaların İncelenmesi / Investigation of the Studies Related to Culturally Responsive Education in Turkey	169-181
<i>Seren KAHRAMAN VANGÖLÜ & İkbal Tuba ŞAHİN SAK</i>	
Türkiye’de Özel Gereksinimli Bireylerin Aileleri Üzerine Yapılmış Lisansüstü Tezlerin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (2021) / The Analysis of the Postgraduate Thesis Written on the Families of Individuals with Special Needs in Terms of Various Criteria in Turkey (2021)	182-188
<i>Sümeyra ÖZDEMİR</i>	
Yabancılar İçin Hazırlanmış “Yenisey (C1+)” Türkçe Okuma Kitabında Yer Alan Söz Varlığı Öğeleri / Vocabulary Items in the “Yenisey (C1+)” English Reading Book for Foreigners	189-225
<i>Gökçen GÖÇEN & Gül ÇAKIR</i>	
Yabancı Öğrenciler İçin Türkçe Çalışma Kitaplarındaki Söz Varlığı Unsurları / Vocabulary Elements in Turkish Workbooks for Foreign Students	226-246
<i>Gökçen GÖÇEN & Ahmet İLERİ</i>	

Özel Eğitim Gereksinimli Çocuk Annelerinin Sorunlarla Baş Etme Yöntemleri ve Psikolojik Dayanıklılık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi / Investigation of the Relationship Between Coping Strategies And Resilience Levels of Mothers of Children with Special Needs <i>Yağmur ŞEN ÜN & Esra AKGÜL</i>	247-270
Üniversite Öğrencilerinin Beslenme Okuryazarlık Düzeyleri ile Medya Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişki / The Relationship Between Nutrition Literacy Levels and Media Literacy Levels of University Students <i>Dicle ARSLAN & Hatice MERTOĞLU</i>	271-280
Özgül Öğrenme Bozukluğu Tanılı Kaygılı Ortaokul Öğrencisine Yönelik Bilişsel Davranışçı Temelli Danışmanlık Uygulaması / Cognitive Behavioral Based Counseling Application for Anxious Secondary Schoolstudents Diagnosed with Specific Learning Disorder <i>Özge ERDURAN TEKİN & Seval ERDEN ÇINAR</i>	281-294
1-3 Yaş Arasında Çocuğu Olan Annelerin Psikolojik Esneklik Düzeylerinin İncelenmesi / Research on Psychological Flexibility Levels of Mothers of Children Aged 1 to 3 <i>Hümevra ARI & Nihan SÖLPÜK TURHAN</i>	295-303
Erken Çocukluk ile İlgili Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi (2016-2020) / Examination of Graduate Thesis on Early Childhood (2016-2020) <i>Halime Nur SEZER</i>	304-313
Modern Çocukluğa Bakış: Neil Postman Değerlendirmesi / A Perspective to Modern Childhood: Deep Analysis of Neil Postman <i>Duygu YALMAN POLATLAR, Çiğdem KARAKAYA AKÇADAĞ, Halime Nur SEZER, Kerime Meryem ÖZMEN, Mehmet Hanifi AKYÜZ, Nermin BİLİCİ & Zeynep ÖZDOĞRU</i>	314-328
Derleme/Review	Sayfalar/Pages
Learning Mathematical Structures / Matematiksel Yapıları Öğrenme <i>Özlem ÇEZİKTÜRK</i>	329-340
Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylerde Diyet Yaklaşımları / Dietary Approaches in Individuals with Autism Spectrum Disorder <i>Maşallah ÖZER & Zehra KURŞUN</i>	341-348

Düzenleme Kurulu Başkanı

Prof. Dr. Esra MACAROĞLU AKGÜL
(Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Eğitimde Mükemmeliyet Araştırmaları Merkezi)

Düzenleme Kurulu Üyeleri

Doç. Dr. Gökçen GÖÇEN ÖZDEMİREL (Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi)

Doç. Dr. Tuğba YILMAZ BİNGÖL (Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi Nihan SÖLPÜK TURHAN (Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi)

Öğr. Gör. Maşallah ÖZER (Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi)

Öğr. Gör. Sümeyra ÖZDEMİR (Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi)

Öğr. Gör. Zehra KURŞUN (Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi)

Arş. Gör. Şeyda ÇETİNTAŞ (Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi)

Arş. Gör. Şeyda UÇAR KARAN (Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi)

Bilim Kurulu Üyeleri

- Prof. Dr. Alpaslan OKUR (Sakarya Üniversitesi)
Prof. Dr. Engin KARADAĞ (Akdeniz Üniversitesi)
Prof. Dr. Fatma ALİSINANOĞLU (Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi)
Prof. Dr. İsmail GÜLEÇ (Medeniyet Üniversitesi)
Prof. Dr. Melek DEMİR (Ondokuz Mayıs Üniversitesi)
Prof. Dr. M. Fatih TAŞAR (Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Orhan AKINOĞLU (Marmara Üniversitesi)
Prof. Dr. Sefa BULUT (İbni Haldun Üniversitesi)
Prof. Dr. Seher BALCI ÇELİK (Ondokuz Mayıs Üniversitesi)
Prof. Dr. Seval ERDEN ÇINAR (Marmara Üniversitesi)
Prof. Dr. Tuncay AKÇADAĞ (Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi)
Doç. Dr. Ahmet AVCI (Türkiye Sigorta ve Türkiye Hayat Emeklilik)
Doç. Dr. Beytullah KAYA (İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi)
Doç. Dr. Eyüp ÇELİK (Sakarya Üniversitesi)
Doç. Dr. Gökçen GÖÇEN ÖZDEMİREL (Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi)
Doç. Dr. Hatice MERTOĞLU (Marmara Üniversitesi)
Doç. Dr. Hüseyin ÇALIŞKAN (Sakarya Üniversitesi)
Doç. Dr. İbrahim TAŞ (İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi)
Doç. Dr. Mehmet KAYA (Sakarya Üniversitesi)
Doç. Dr. Meryem VURAL BATIK (Ondokuz Mayıs Üniversitesi)
Doç. Dr. Muhammet Übeydullah ÖZTABAK (Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi)
Doç. Dr. Nalan KAZAZ (Prizprizren Ukshin Hoti Üniversitesi)
Doç. Dr. Nihan ARSLAN (Necmettin Erbakan Üniversitesi)
Doç. Dr. Okan BİLGİN (Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi)
Doç. Dr. Ömer Faruk URAL (Sakarya Üniversitesi)
Doç. Dr. Özcan ERKAN AKGÜN (İstanbul Medeniyet Üniversitesi)
Doç. Dr. Serhat ARSLAN (Necmettin Erbakan Üniversitesi)
Doç. Dr. Sultan Bilge KESKİNKILIÇ (İstanbul Kültür Üniversitesi)
Doç. Dr. Tuğba YILMAZ BİNGÖL (Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi)
Doç. Dr. Yüksel GÜÇLÜ (Sakarya Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üyesi Gülten Feryal GÜNDÜZ (İstanbul Kültür Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üyesi Halime EKER (İstanbul Kültür Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üyesi Hatice Şengül ERDEM (İstanbul Medipol Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üyesi İlhami DANIŞ (Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üyesi İsa KAYA (Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Ali HAMETOĞLU (Sakarya Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üyesi Mariam TEKELİ (Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üyesi Necla Afyonkale TALAY (Avrasya Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üyesi Nihan SÖLPÜK TURHAN (Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üyesi Rumeysa HOŞOĞLU KAMA (Kapadokya Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üyesi Şebnem YAZICI (Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üyesi Ümit SAHRANÇ (Sakarya Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üyesi Zeynep Kevser ŞEREFİOĞLU DANIŞ (Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üyesi Zeynep DEMİRTAŞ (Sakarya Üniversitesi)
Dr. Aynur FIRINCI KODAZ (MEB)
Dr. Çiğdem AKÇADAĞ (MEB)

FSMVÜ EĞİTİMDE MÜKEMMELİYET ARAŞTIRMALARI KONGRESİ (EMAK 2021)

PROGRAM AKIŞI

18 ARALIK 2021 CUMARTESİ

AÇILIŞ KONUŞMALARI

Dr. Sinem TORAMAN

Prof. Dr. Cemil ÖZTÜRK

Başlangıç Saati: 11:00-12:00

Katılım Linki: <https://www.google.com/url?q=https://fsm-edu-tr.zoom.us/j/92496062411?pwd%3DaHdPVFltaVpMUVZaMGkxbHJDZnlmZz09>

MEETING ID: 924 9606 2411

Passcode: 301672

OTURUMLAR

<i>I.</i>	<i>Gün</i>	18 Aralık, 2021
		<i>I. OTURUM</i>
	<i>13.00-14.15</i>	Meeting ID: 954 6493 9480 Passcode: 875011
	<i>Oturum Başkanı</i>	Dr. Öğr. Üyesi Hatice ŞENGÜL ERDEM
	<i>Host</i>	Öğr. Gör. Maşallah Özer
		Hatice ŞENGÜL ERDEM, Ayşe Dilşad YAKUT <i>Özel Eğitim öğretmenleri ve Okullarında Covid-19 Pandemisi: Bir Olgubilim Çalışması</i>
		Yasemin SU <i>Özel gereksinimli Çocukların Müzede Öğrenme Olanakları</i>
		İlyas GÜRSES, Maşallah ÖZER <i>OSB'li Bireylere Görsel Sözcük Öğretiminde ADİS Uygulamalarının Kullanımı</i>
		Maşallah ÖZER, Zehra KURŞUN <i>Otizmlili Bireylerde Diyet Yaklaşımları</i>
		Murat POLAT <i>Kapsayıcı Eğitim Mümkün mü? Kapsayıcı Eğitim Dersini Alan Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin Vignette Tekniği İle İncelenmesi</i>

I. Gün	18 Aralık, 2021
2. OTURUM	
13.00-14.15	Meeting ID: 992 4913 6982 Passcode: 772362
Oturum Başkanı	Prof. Dr. Esra MACAROĞLU AKGÜL
Host	Öğr. Gör. Sümeyra Özdemir
	Yağmur ŞEN, Esra MACAROĞLU AKGÜL <i>Özel Gereksinimli Çocuk Annelerinin Sorunlarla Baş Etme Yöntemleri ve Psikolojik Dayanıklılık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi</i>
	Sümeyra ÖZDEMİR <i>Türkiye’de Özel Gereksinimli Bireylerin Aileleri Üzerine Yapılmış Lisansüstü Tezlerin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi</i>
	Zehra DEMİR, Neslihan ÖZBEK <i>Öğrenme Güçlüğü Tanılı 8.Sınıf Kaynaştırma Öğrencilerinin Mevsim ve İklim Ünitesindeki Performanslarının Belirlenmesi</i>
	Medine Ayla MERTOĞLU, Zübeyde Burçin USTA <i>Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi</i>
	Özge ERDURAN TEKİN, Seval ERDEN ÇINAR <i>Öğrenme Güçlüğü Tanılı Kaygılı Ortaokul Öğrencisine Yönelik Bilişsel Davranışçı Temelli Danışmanlık Uygulaması</i>

I. Gün	18 Aralık, 2021
3. OTURUM	
13.00-14.15	Meeting ID: 940 3423 5010. Passcode: 936155
Oturum Başkanı	Dr. Öğr. Üyesi Oğuz Kamil ERCANTÜRK
Host	Arş Gör. Şeyda Uçar Karan
	Oğuz Kamil ERCANTÜRK <i>İlkokul Türkçe Ders Kitapları Arasındaki Benzerlik ve Farklılıklar Bir İçerik İncelemesi</i>
	Aykut NARİN <i>İlkokul Türkçe Ders Kitaplarındaki Şiirlerin Çocuğa Görelik Açısından İncelenmesi</i>
	Gökçen GÖÇEN, Fatma BULUŞ <i>Yabancılar İçin “Hayat Boyu Türkçe” Ders Kitaplarında Yer Alan Söz Varlığı Unsurları</i>
	Gökçen GÖÇEN, Melike ÇİÇEK <i>Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenler İçin Hazırlanmış Salih Hikaye Seti’nde Yer Alan Söz Varlığı Unsurları</i>

I. Gün	18 Aralık, 2021
4. OTURUM	
14:30-15:45	Meeting ID: 934 5662 8195 Passcode: 564095
Oturum Başkanı	Prof. Dr. Tuncay AKÇADAĞ
Host	Öğr. Gör. Sümeyra Özdemir
	Hilal Güşta ŞAHİN BAYRAKTAR, <u>Betül Kübra ŞAHİN YONCA</u>, İkbal Tuba ŞAHİN SAK <i>Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimine İlişkin Metaforik Alguları</i>
	Betül ÖZCAN, Şevval İREN, <u>Şeymanur Şifa GÖKGÜN</u>, Büşra BEKTAŞ, <u>Atiye ADAK ÖZDEMİR</u> <i>Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Öz-Düzenleme Becerileri İle Matematik Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi</i>
	Aysun SEVEN UZUN, <u>Siğnem BAĞCI</u>, İsa KAYA <i>Türkiye’de Okul Öncesi Dönemdeki çocukların Dil Gelişimine Yönelik Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi</i>
	<u>Eylem BAKIR</u>, <u>Asil Ali ÖZDOĞRU</u> <i>Okul Öncesi Öğretmenlerinin Karakter Eğitimi Yetkinlik İnançları İle Öğrencilerinin Değerleri Arasındaki İlişki</i>
	Şirin Şevval Yılmaz- İrem Akyar, Özkan SAPSAĞLAM <i>Okul Öncesi Eğitim Alan ve Okul Öncesi Eğitim Almayan Mülteci Çocukların İlkokula Uyum Süreçlerinin İncelenmesi</i>

I. Gün	18 Aralık, 2021
5. OTURUM	
14:30-15:45	Meeting ID: 954 1125 1257 Passcode: 686034
Oturum Başkanı	Doç. Dr. Tuğba YILMAZ BİNGÖL
Host	Öğr. Gör. Maşallah Özer
	<u>Aslı Nur İPEK</u>, Nihan SÖLPÜK TURHAN, Tuğba YILMAZ BİNGÖL <i>Romantik Kıskançlığın Ölçülmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması</i>
	<u>Hümevra ARI</u>, Tuğba YILMAZ BİNGÖL <i>“Soul” Filminin Kabul ve Kararlılık Terapisi (ACT) Bağlamında İncelenmesi</i>
	Fadile Zeynep ÇAVUŞ, Nihan SÖLPÜK TURHAN <i>Beliren Yetişkinlerin Sosyal Görünüş Kaygıları İle Kişilerarası Yetkinlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi</i>
	<u>Hümevra SARAC</u>, Tuğba YILMAZ BİNGÖL <i>Üniversite Öğrencilerinin Flört Şiddetine Bakışı</i>
	Hümevra ARI <i>1-3 Yaş Aralığında Çocuğu Olan Annelerin Psikolojik Esneklik Düzeylerinin İncelenmesi</i>

I. Gün	18 Aralık, 2021
6. OTURUM	
14:30-15:45	Meeting ID: 975 1511 0918 Passcode: 904158
<i>Oturum Başkanı</i>	Doç. Dr. Gökçen GÖÇEN ÖZDEMİREL
<i>Host</i>	Arş. Gör.: Şeyda Uçar Karan
	Gökçen GÖÇEN, <u>Ahmet İLERİ</u> <i>Yabancı Öğrenciler İçin Türkçe Çalışma Kitaplarındaki Söz Varlığı</i>
	Gökçen GÖÇEN, <u>Bahar SECEN</u> <i>Yabancılar İçin Hazırlanmış "Galata (A2)" Türkçe Ders Kitabındaki Söz Varlığı Unsurlarının Belirlenmesi</i>
	Gökçen GÖÇEN, <u>Gül ÇAKIR</u> <i>Yabancılar İçin Hazırlanmış "Yenisey (C1+)" Türkçe Okuma Kitabında Yer Alan Söz Varlığı Öğeleri</i>
	Gökçen GÖÇEN, Nebahat ATAŞ <i>"ABC Çocuklar için Türkçe (A1)" Ders Kitabındaki Söz Varlığı Unsurları</i>
	Buse Nur MARAL <i>CEFR Proficiency Level of Reading Texts in 5th Grade English Textbooks in Turkey</i>

I. Gün	18 Aralık, 2021
7. OTURUM	
16:00-17:15	Meeting ID: 991 4734 5838 Passcode: 282514
<i>Oturum Başkanı</i>	Dr. Öğr. Üyesi Duygu YALMAN POLATLAR
<i>Host</i>	Arş. Gör. Şeyda Uçar Karan
	Duygu YALMAN POLATLAR, Çiğdem KARAKAYA AKÇADAĞ, Halime Nur SEZER Kerime Meryem ÖZMEN, Mehmet Hanifi AKYÜZ, <u>Nermin BİLİCİ</u>, Zeynep ÖZDOĞRU <i>Modern Çocukluğa Bakış: Bir Neil Postman Değerlendirmesi</i>
	Halime Nur SEZER <i>Erken Çocukluk Döneminde Güncel Araştırmaların İncelenmesi</i>
	Nesrin İŞİKOĞLU, <u>Merve CANBELDEK</u> <i>Erken Çocukluk Döneminde Çocuğun Ticarileştirilmesi Üzerine Bir İnceleme</i>
	Siğnem BAĞCI, Aysun SEVEN UZUN <i>Çocukların Bakış Açısıyla Toplumsal Cinsiyet ve Cinsiyet Farklılıkları</i>
	<u>Halime Nur SEZER</u>, Merve KOÇOĞLU <i>Eğiticilerin Eğitimi Projesine Yönelik İhtiyaç Analizi Önerisi: Bir Bilim Örneği</i>

I. Gün	18 Aralık, 2021
8. OTURUM	
16:00-17:15	Meeting ID: 952 4856 2765 Passcode: 399941
<i>Oturum Başkanı</i>	Dr. Öğr. Üyesi Halime EKER
<i>Host</i>	Öğr. Gör. Maşallah Özer
	Mevhibe TAŞ; Nursel TOPKAYA <i>Yetişkin Bireylerde Psikolojik Sağlamlığın Yordayıcıları</i>
	Ayla GÜNEŞ KILIC, Esat ŞANLI <i>Annelerin Çocuk Yetiştirme Tutumlarını Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi</i>
	Gülden DAŞCI, Seval ERDEN ÇINAR <i>Genç Yetişkinlerde Büyüme Korkusu İle Öz Şefkat Arasındaki İlişkide Bilişsel Esneklik ve Kendini Saklamanın Aracı Rolü</i>
	Mustafa KUMRU, Seval ERDEN ÇINAR <i>Kişilerarası İlişkilerde Özgüven, Suçluluk ve Utancın Sorumluluk Duygusu Üzerindeki Etkisi</i>
	Halime EKER <i>Türkiye’de Nomofobi İle İlgili Yazılmış Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi</i>

I. Gün	18 Aralık, 2021
9. OTURUM	
16:00-17:15	Meeting ID: 969 4794 1045 Passcode: 995135
<i>Oturum Başkanı</i>	Prof. Dr. Hatice KUMCAĞIZ
<i>Host</i>	Öğr. Gör. Sümeyra Özdemir
	Ayşe KARATAŞ- Hatice EPLİ <i>Yetişkinlikte Algılanan Ebeveyn Kabul-Red Algısı İle Romantik İlişkilerde Sosyal İlgü Düzeyi Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi</i>
	Demet ÖKTEM, Tuğba YILMAZ BİNGÖL <i>Kafka’nın Dönüşüm Kitabında Varoluşçuluk</i>
	Nur AYDIN, Tuğba YILMAZ BİNGÖL <i>“Unorthodox” Dizisinin Feminist Terapi Açısından İncelenmesi</i>
	Hüseyin Atakan KOÇAK, Tuğba YILMAZ BİNGÖL <i>Müslüm Gürses Şarkıları’nın Varoluşçu Terapinin Temel Kavramları Açısından İncelenmesi</i>
	Oğuzhan YILDIRIM, Hatice KUMCAĞIZ <i>Eflatun Cem Güney’in “Evvel Zaman İçinde” İsimli Kitabının Masal Terapi Açısından İncelenmesi</i>

II. Gün	19 Aralık, 2021
1. OTURUM	
10:00-11:15	Meeting ID: 932 3270 1427 Passcode: 145241
<i>Oturum Başkanı</i>	Prof. Dr. Fatma ALİSİNANOĞLU
<i>Host</i>	Öğr. Gör. Sümeyra Özdemir
	Mutluhan TANIĞ, Metin ELKATMIŞ <i>Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Eğitim Modeline İlişkin Tutum Düzeylerinin İncelenmesi</i>
	Mustafa EMEK <i>Türkçe Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Okuma Öz Yeterlik Algıları</i>
	Zülfü ALIMTERİN <i>Öğretmenlerin Göbeklitepe Kazı Alanının Yaratıcı Drama Yöntemini Kullanarak Eğitim Mekanı Olarak Kullanılması İle İlgili Görüşleri</i>
	Zülfü ALIMTERİN <i>Şanlıurfa'da Öğrenim Gören Geçici Koruma Altındaki Çocukların, Öğretmenlerinin ve Okul Yöneticilerinin Karşılaştığı Sorunlar ve Çözüm Yolları</i>
	Sibel ÖNER <i>Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Zihin Haritalarındaki "Çevre Sorunları"</i>

II. Gün	19 Aralık, 2021
2. OTURUM	
10:00-11:15	Meeting ID: 989 5339 9481 Passcode: 292904
<i>Oturum Başkanı</i>	Doç. Dr. Tuğba YILMAZ BİNGÖL
<i>Host</i>	Yük. Lisans Öğrencisi Hümeysra Saraç
	Damla DEMİRÖREN, Tuğba YILMAZ BİNGÖL <i>Kısa Süreli Çözüm Odaklı Yaklaşım Dayalı Ebeveyn Öz-Yeterliği Geliştirme Psiko-eğitim Programının Otizmli Çocuğu Olan Annelerin Ebeveyn Öz-yeterliğine Etkisi</i>
	Cemre OKYAY, Tuğba YILMAZ BİNGÖL <i>Lise Öğrencileriyle Çözüm Odaklı Kısa Süreli Yaklaşım Dayalı Olarak Yürütülen Tezleri İncelenmesi</i>
	Emine KOCAADAM, Tuğba YILMAZ BİNGÖL <i>Ruh Sağlığı Alanında Psikanalitik ve Psikodinamik Kuramla Yürütülen Ulusal Tezlerin İncelenmesi</i>
	Pınar ÖCAL, Tuğba YILMAZ BİNGÖL <i>Okullarda Yürütülen Erken Dönem Uyumsuz Şema Odaklı Çalışmalar Üzerine Bir Derleme</i>
	Nesrin AKIN, Senem DÜZEL, İsa KAYA <i>Türkiye'de Erken Çocukluk Döneminde Otizm Spektrum Bozukluğu İle İlgili Yapılan Tezlerin İncelenmesi</i>

II. Gün	19 Aralık, 2021
3. OTURUM	
10:00-11:15	Meeting ID: 946 5092 7935 Passcode: 456577
<i>Oturum Başkanı</i>	Dr. Öğr. Üyesi Şebnem YAZICI
<i>Host</i>	Arş. Gör. Şeyda Karan
	Şebnem YAZICI <i>Mobbing İle Mesleki Tükenmişlik Arasındaki İlişki</i>
	Dicle ARSLAN, Hatice MERTOĞLU <i>Üniversite Öğrencilerinin Beslenme Okuryazarlık Düzeyleri İle Medya Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişki</i>
	Nermin ÖZCAN ÖZER <i>Formasyon Öğrencilerinin Satır Çizgisi Algıları</i>
	Gülenay Nagihan KILIÇ, Aydın KARABAY, İbrahim KOCABAŞ <i>Liderlik Stilllerinin Örgütsel Mutluluk Üzerindeki Etkisi</i>
	İbrahim KOCABAŞ, Orhun KAPTAN <i>Kademeler Arası Geçişte İmkan Eşitsizlikleri</i>

II. Gün	19 Aralık, 2021
4. OTURUM	
10:00-11:15	Meeting ID: 967 6469 0875 Passcode: 080267
<i>Oturum Başkanı</i>	Dr. Öğr. Üyesi Oya ABACI
<i>Host</i>	Öğr. Gör. Mine Kazancı Gül
	Oya ABACI <i>Çağdaş Eğitim Bağlamında Müzeler</i>
	Seren KAHRAMAN VANGÖLÜ, İkbal Tuba ŞAHİN SAK <i>Türkiye’de Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim İle İlgili Yapılan Çalışmaların İncelenmesi</i>
	Hüseyin Atakan KOÇAK, Nihan SÖLPÜK TURHAN <i>Özel Okul Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi</i>
	Recep KOCAMAN <i>Okul Kültürüne İlişkin Öğretmen Algıları: İmam Hatip Okulları Örneği</i>
	Cemil ÖZTÜRK, Arzu ÖZTÜRK <i>XX. Yüzyıl Başında Kazan Medreselerinde Ceditçi Eğitiminin Yansımaları: Abdurrahim Emîni’nin “Usul-i Terbiye ve Talimiye” Adlı Kitabı Üzerine Bir İnceleme</i>

II. Gün	19 Aralık, 2021
5. OTURUM	
11:30-12:45	Meeting ID: 968 3139 8001 Passcode: 556467
<i>Oturum Başkanı</i>	Doç. Dr. Hatice MERTOĞLU
<i>Host</i>	Öğr. Gör. Mine Kazancı Gül
	Merve ÖZDEMİR, Özlem AFACAN <i>Fen Eğitiminde Öğrenme Stratejileri</i>
	Yüksel NARİN, Aykut NARİN <i>5.Sınıf Fen Bilimleri İnsan ve Çevre Ünitesinde Farklılaştırılmış Eğitim Uygulama Örneği</i>
	Merve GÜNSAL, Melike BOZKURT, Zübeyde Burçin USTA, Hatice MERTOĞLU <i>8.Sınıf Öğrencilerinin Canlılarda Üreme, Büyüme ve Gelişme Konusuna Yönelik Kavram Yanılgılarının Farklı Tekniklerle Belirlenmesi</i>
	Beril SENER, Hatice MERTOĞLU <i>Zenginleştirilmiş Okul Dışı Öğrenme Dersinin Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Öz Yeterliliklerine Etkisinin İncelenmesi</i>
	İsa KAYA, Kevser SAHİN <i>Türkiye’de Eğitim ve Öğretim Alanında Sosyal Beceriyle İlgili Yapılan Doktora Tezlerinin İncelenmesi</i>

II. Gün	19 Aralık, 2021
6. OTURUM	
11:30-12:45	Meeting ID: 926 4632 6986 Passcode: 960552
<i>Oturum Başkanı</i>	Dr. Öğt. Üyesi Nihan SÖLPÜK TURHAN
<i>Host</i>	Yük. Lisans Öğrencisi Fadile Zeynep Çavuş
	Zübeyde BURÇİN USTA, Çağlar KARATAŞ, Hatice MERTOĞLU <i>Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğretmen Adaylarının Teknolojik Liderlik Öz Yeterliliklerinin İncelenmesi</i>
	Ece CEPİC, Hatice MERTOĞLU <i>Web Macerası (Webquest) Yönteminin Canlılarda Üreme Büyüme ve Gelişme Ünitesindeki Kavram Öğrenmeye Olan Etkisi</i>
	Kudret AYKIRI <i>21.Yüzyılda Topluma Hizmet Uygulamaları Yüz Yüze Topluma Hizmetten E-Topluma Doğru Bir Dönüşüm</i>
	Olcay Çetiner ÖZDEMİR <i>Salgın Hastalık Süreci ve Öncesinde Bilgi Teknolojileri Kullanımı İle Uzaktan Erişimli Mimarlık Eğitimi</i>
	Metin ELKATMIŞ, Elif ALAKUŞU <i>İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinin Problemlerini İnternet Kullanımı İle Okuma Motivasyonu Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi</i>

II. Gün	19 Aralık, 2021
7. OTURUM	
11:30-12:45	Meeting ID: 963 6934 5287 Passcode: 134501
Oturum Başkanı	Doç. Dr. İsa KAYA
Host	Arş Gör. Şeyda Uçar Karan
	Elif LÖKLÜ, Sevda SAMANGÜL, İsa KAYA <i>Türkiye’de Çocuk İhmali ve İstismarı Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi</i>
	Metin ELKATMIŞ, Mutluhan TANIK <i>Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Eğitim Modeline İlişkin Nitelik Düzeylerinin İncelenmesi</i>
	Sibel ÖNER <i>Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Zihin Haritalarındaki “Çevre Sorunları”</i>
	Nesrin İŞİKOĞLU <i>Erken Çocukluk Eğitiminde Dijital ve Dijital Olmayan Materyallerle Oynanan Oyunların Karşılaştırılması</i>
	Hatice MERTOĞLU, Esra MACAROĞLU AKGÜL, Zübeyde Burçin USTA <i>Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Dikkat Eksikliği ve Hiperaktiviteye Sahip Öğrencilere Yaklaşımlarında Senaryo Temelli Öğretimin Katkısı</i>

II. Gün	19 Aralık, 2021
8. OTURUM	
11:30-12:45	Meeting ID: 962 3107 9353 Passcode: 728511
Oturum Başkanı	Dr. Öğr. Üyesi Özlem ÇEZİKTÜRK
Host	Öğr. Gör. Sümeyra Özdemir
	Ayşe Nevin TÜRKÖĞLU, Derya KARA, Özlem ÇEZİKTÜRK <i>Kağıttan Çember Çıkarma: Bir Modelleme Çalışması</i>
	Celal BOYRAZ, Merve DOĞAN, Furkan ERTAÇ <i>İlkokul Matematik Dersi Kazanımlarının Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımına Uygunluğunun İncelenmesi</i>
	Özlem ÇEZİKTÜRK <i>Learning Mathematical Structures</i>
	Özlem ÇEZİKTÜRK, Tuğba HANGÜL <i>Cevabı Tek Olmayan Sorular Üzerinde Matematiksel Düşünme Süreci: Bir Geogebra Uygulaması</i>
	Oğuzhan YILDIRIM, Özcan SEZER <i>Dijital Dönüşümde Okul Psikolojik Danışman Rollerine İlişkin Öğretmen Görüşleri</i>



JSES

Journal of Sustainable Educational Studies



Geliş/Received: 05.01.2022 Kabul/Accepted: 07.02.2022

“EVVEL ZAMAN İÇİNDE” İSİMLİ KİTABIN MASAL TERAPİSİ AÇISINDAN İNCELENMESİ¹

Oğuzhan YILDIRIM²

Hatice KUMCAĞIZ³

Özet

Masallar gerçek dışı olay ve kahramanlardan oluşan metinlerdir. Toplumun görüş ve düşüncelerini yansıtan masallar gündelik yaşamdan, kültürden ve geleneklerden de izler taşır. İnsanlar yaşamları boyunca çeşitli problemlerle karşılaşmaktadırlar. Masallar ise karşılaşılan bu sorunlarla mücadele etme konusunda dinleyicilere yol gösterici olmaktadır. Bu araştırmada masalların içinde yer alan psikolojik öğelerin incelenmesi ve ruh sağlığı profesyonelleri için terapötik süreçte kullanılabilir bazı masalların analiz edilmesi amaçlanmıştır. Buradan hareketle ünlü masal yazarı ve derleyicisi olan Eflatun Cem Güney’in “Evvel Zaman İçinde” isimli kitabının masal terapisi açısından analiz edilmesine karar verilmiştir. Araştırma kapsamında kitapta yer alan *Sırmalı Pabuç*, *İncili Yorgan*, *Sedef Bacı*, *Gelincik Günü*, *Hamur Bebek*, *Kösedacağı*, *Perili Ev* ve *Üç Elma* isimli masallar üzerinde incelemeler yapılmıştır. Masallardan elde edilen veriler üzerinde içerik analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucuna göre her masalda birbirinden farklı temalara ulaşılmıştır. Sekiz masalın analiz edildiği bu araştırmada toplam farklı 43 temaya ulaşılmış ve oldukça zengin veriler elde edilmiştir. Araştırmadan edinilen bulgular ışığında araştırmacılara ve uygulayıcılara bazı önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Masal; masal terapisi; doküman incelemesi; evvel zaman içinde

AN EXAMINATION OF "EVVEL ZAMAN İÇİNDE" BOOK IN TERMS OF FAIRY TALE THERAPY

Abstract

Fairy tales are texts consisting of unreal events and heroes. Fairy tales that reflect the views and thoughts of the society also carry traces of daily life, culture and traditions. People face various problems throughout their lives. Fairy tales, on the other hand, guide the listeners in dealing with these problems. In this research, it is aimed to examine the psychological elements in fairy tales and to analyze some fairy tales that can be used in the therapeutic process for mental health professionals. From this point of view, it was decided to analyze the book of Eflatun Cem Güney, who is a famous fairy tale writer and compiler, in terms of fairy tale therapy. Within the scope of the research, examinations were made on the fairy tales named as *Sırmalı Pabuç*, *İncili Yorgan*, *Sedef Bacı*, *Gelincik Günü*, *Hamur Bebek*, *Kösedacağı*, *Perili Ev* ve *Üç Elma*. Content analysis was carried out on the data obtained from the fairy tales. According to the results of the analysis, different themes were reached in each fairy tale. In this study, in which eight fairy tales were analyzed, 43 themes were reached and very rich data were obtained. In the light of the findings obtained from the research, some suggestions were made to

¹ Bu çalışma 18-19 Aralık 2021 tarihlerinde FSMVU Eğitimde Mükemmeliyet Araştırmaları Kongresi'nde (EMAK-2021) sunulan sözlü bildirin genişletilmiş hâlidir.

² Uzm. Psikolojik Danışman, Millî Eğitim Bakanlığı, Tokat-Türkiye, oguzhanyildirim.pdr@gmail.com, ORCID: 0000-0002-8174-9640

³ Prof. Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, Samsun-Türkiye, haticek@omu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-0165-3535

researchers and practitioners.

Keywords: Fairy tale; fairy tale therapy; document analysis; evvel zaman içinde

Makale Türü (Article Type): Araştırma Makalesi/Research Article

Kaynakça Gösterimi: Yıldırım, O., & Kumcağız, H. (2022). "Evvel Zaman İçinde" isimli kitabın masal terapisi açısından incelenmesi. *Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)*, (Ö1), 1-10.

1. GİRİŞ

Masallar fantastik bir dünyanın anlatıldığı, gerçek yaşamdan uzak olay ve kahramanlardan oluşan metinlerdir. Bu masallar toplumun düşüncesini yansıtan ve topluma ayna tutan gerçeklerle ilişkilidir. Günlük hayata ilişkin olay ve olgular, topluma ait gelenek görenekler ve toplumu meydana getiren bireylerin dünya görüşleri masalların içeriğini oluşturmaktadır (Ilıcak ve Bal, 2019). Masalların ortaya çıkış nedeni insanlara ortak bilgi ve deneyimleri aktarmaktır. Ortaya çıktığı toplumun bütününe kapsayan düşünce ve değerlere ilişkin izler taşıyan masallar nesilden nesle aktararak günümüze kadar ulaşmıştır. Yazarlarının belli olmamasından dolayı anonim eser olma özelliği taşıyan masallar toplumu ve onu meydana getiren insanları yansıtan evrensel bir üründür. Gerçek yaşamda rastlanabilecek olay ve kişileri de içeren masalların en büyük karakteristik özelliği olağanüstü olay ve kahramanlara sahip olmasıdır (Seydioğlu, 2016).

Edebî eserler arasında tarihi en eski dönemlere dayanan masallar insan yaşamında önemli bir yere sahiptir. Toplum tarafından masalların yalnızca çocuklara yönelik olduğu düşüncesi hâkim olsa da yetişkinlere sunulmak amacıyla tasarlanan birçok masal bulunmaktadır (Brown, 2008). İnsanlar yaşamları boyunca çeşitli problemlerle karşılaşmaktadırlar. Masallar ise karşılaşılan bu sorunlarla mücadele etme konusunda dinleyicilere yol gösterici olmaktadır (Karadağ, 2021). Ölüm, boşanma, şiddet, taciz, ihmal ve istismar gibi travmatik olay ve krizler karşısında bireylere destek olmak oldukça önemli ve hassas bir müdahaleyi gerektirmektedir. Özellikle gelişim döneminden ötürü bazı durumları sağlıklı şekilde değerlendiremeyen çocuklara yönelik bu konularda yardımcı olmak çok daha hassas bir süreci içermektedir. Örneğin sevdiği bir yakını kaybeden bir çocuğa nasıl davranmak gerekir? Ebeveynleri boşanma sürecinde olan bir ergene nasıl yaklaşılır? Taciz veya şiddete maruz kalan bir kadınla nasıl bir görüşme gerçekleştirilir? Bu bireylere sunulacak destek ve kurulacak iletişim için masallar etkili bir yöntem olarak kullanılabilir. Masalların en büyük işlevi bu bireylere benzer sorunlar yaşayan kahramanları aktararak yalnız olmadıklarını hissettirmek ve sorunu dışsallaştırmaktır (Öztürk, Turan ve Kırıcı, 2021).

Masal içeriklerinde birçok psikolojik öge bulunmaktadır. Yıldız (2006) tarafından yapılan araştırmada incelenen masalarda tespit edilen psikolojik öğeler şu şekilde sıralanabilir:

Aile: Ailede iş birliği ve aidiyet, anne-babanın özverisi, ebeveynlerin sözünü dinleme, kardeş ilişkileri

Bağışlama ve Nezaket: Yüce bir davranış olarak bağışlama, yöneticilerin sahip olması gereken özellik olarak bağışlama

Dostluk, Sevgi ve Saygı: Anne babaya yönelik saygı, bir işi sevgiyle yapma, ebeveynlerin fedakâr ve duyarlı yaklaşımı, hayvanların dostluğu, sevenleri ayırmama, sevginin fedakâr yönü, yaşlılara yönelik saygı ve hoşgörü

Haklılık ve Haksızlık: Bir işi hakıyla kazanma, haksızlığa maruz kalanlara yardım etme, haksızlık yapanların pişmanlığı

İyilik ve Kötülük: İyi olmanın özendirici yönleri, iyiliğin kötülük karşısındaki zaferi, iyilik ve kötülüğün karşılık bulması, yaşamda hem kötülerin hem iyilerin bulunması

Kıskançlık: Başarı ve becerinin bazı kişilerde kıskançlığa neden olması, çok kıskanç kişilerin en çok zararı kendisine vermesi, kıskançlığın her yönüyle istenmeyen bir duygu olması

Paylaşmak: Açgözlü ve bencil kişilerin sonunda pişman olması, sahip olunan şeylerin aile üyeleri ve diğer kişilerle paylaşılması

Sabır ve Kararlılık: İstendiği takdirde her sorunun üstesinden gelinmesi, karşılaşılan olumsuz deneyimlere karşı sabırlı olmanın ödüllendirilmesi, problemler karşısında yılmadan ve sıkılmadan mücadele etmenin çözüm için vazgeçilmez olması, yaşanan problemler karşısında dayanıklı olmanın önemi

Umut ve Şans: Elde edilen şansın iyi değerlendirilmesi, hangi sorun yaşanırsa yaşansın umudun yitirilmemesi, hiç beklenmedik zamanlarda olumlu yaşantıların ortaya çıkabilmesi

Zekâ ve Dikkat: Akıl ve zekânın çözemeyeceği sorunun olmaması, akıl, zekâ ve becerinin fiziksel güçten ve zenginlikten daha güçlü olması, başkalarını iyi tanımanın önemli olması önyargının doğru olmaması, sorun çıkaran kişilere karşı tedbirli olmanın gerekliliği, yakından tanınmayan kişilerle çok samimi olunmaması gerektiği (Yaldız, 2006).

İçinde barındırdığı psikolojik öğeler aracılığıyla kişilere sihirli ve etkileyici bir dünya sunan masalların çocuk gelişiminde de önemli bir rolü bulunmaktadır. Dinleyiciler masalarda yer alan kahraman ve olayların bir tasarımdan ibaret olduğunu bilseler bile onlar sayesinde yeni yaşantılar deneyimlemekte ve yaşama dair yeni kazanımlar elde etmektedirler (Fırat, 2012). Masallar yaşamın birçok yönünde etkili şekilde kullanılabilen, çocuk ve yetişkinlere yönelik mesajlar içeren ve çeşitli sorun alanlarına yönelik çözümler sunan edebi metinlerdir. Psikolojik destek sunmak için de önemli işleve sahip olan masalların çocuk, ergen ve yetişkinlerle yürütülen psikoterapi seanslarında iyileştirici bir role sahip olduğu görülmektedir (Davis, 2017). Bu bağlamda araştırmada masalların içinde yer alan psikolojik öğelerin incelenmesi ve ruh sağlığı profesyonelleri için terapötik süreçte kullanılacak bazı masalların analiz edilmesi amaçlanmıştır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi yöntemi raporlar, kayıtlar, evraklar ve yayımlar gibi görsel ve yazılı materyallerin incelenmesine fırsat vermektedir (Patton, 2002; Yıldırım ve Şimşek, 2018).

2.2. Örneklem

Bu araştırmada ilk olarak masalların incelendiği alanyazındaki çalışmalar bir araya getirilmiştir. Bu çalışmalarda ele alınan masal kitapları arasında değerlendirilme yapılmış ve Eflatun Cem Güney'in "Evvel Zaman İçinde" isimli eserinin disiplinler arası (Eğitim ve Öğretim, Dilbilim, Halk Bilimi, Türk Dili ve Edebiyatı, Fransız Dili ve Edebiyatı) birçok araştırmada çalışıldığı tespit edilmiştir (Daştan, 2012; Emiroğlu, 2005; Kaplan, 2012; Kuvvetli, 2019; Mert, 2009). Buradan hareketle ünlü masal yazarı ve derleyicisi olan Eflatun Cem Güney'in "Evvel Zaman İçinde" isimli kitabının (Güney, 2009) masal terapisi açısından analiz edilmesine karar verilmiştir. Araştırma kapsamında kitapta yer alan *Sırmalı Pabuç*, *İncili Yorgan*, *Sedef Bacı*, *Gelincik Günü*, *Hamur Bebek*, *Kösedağı*, *Perili Ev* ve *Üç Elma* isimli masallar üzerinde çalışılmıştır. Bu masallara aşağıdaki Tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo 1. "Evvel Zaman İçinde" Masal Kitabı ve İncelenen Masallar

Masal İsmi	Sayfa Sayısı
1. Sırmalı Pabuç	28
2. İncili Yorgan	28
3. Sedef Bacı	14
4. Gelincik Günü	10
5. Hamur Bebek	14
6. Kösedağı	12
7. Perili Ev	8
8. Üç Elma	11

2.3. Veri Analizi

Araştırmada masal kitabından elde edilen veriler üzerinde içerik analizi yapılmıştır. Nitel araştırmalarda sıklıkla tercih edilen içerik analizi yöntemi bir metinde yer alan verileri çözümlenmek amacıyla yapılan objektif, sayısal ve sistematik bir analizdir (Wimmer ve Dominick, 2000). Yapılan içerik analiz sonucunda belli temalara ulaşılmış ve bunlar bulgular bölümünde sunulmuştur.

2.4. Çalışmanın Etik Yönü

Bu çalışma kapsamında incelenen "Evvel Zaman İçinde" isimli masal kitabına atıf yapılarak telif hakları yasasındaki kısıtlara uyulmuştur. Ayrıca çalışma yürütülürken herhangi bir maddi veya manevi zarar verme riski bulunmamaktadır. Bu nedenle bu araştırmada etik kurulu onayı gerekmemektedir.

3. BULGULAR

Araştırmada ele alınan masallar masal terapisi perspektifinden analiz edilmiştir. Bulgular bölümünde masalarda saptanan psikolojik öğelere ve bu masalların hangi terapötik amaçlara yönelik kullanılabileceğine yer verilmiştir. Masallardaki psikolojik öğeler her masalın altındaki tabloda derlenerek sunulmuştur.

3.1. Masal 1: Sırmalı Pabuç

Bu masal annesini kaybeden bir kızın yaşadığı zorlukları ve bu süreçte onun yanında olan sosyal destek kaynaklarını konu edinmektedir. Bu masal sevdiği bir yakını kaybeden ve yas yaşayan çocuklara yönelik sunulabilir. Masalın amacı bu çocukların duygularını ifade etmelerini ve rahatlamalarını sağlamaktır. Bunun yanında yaşamındaki önemli kişileri fark ettirerek psikolojik sağlamlıklarını güçlendirmektir.

Tablo 2. “Sırmalı Pabuç” Masalı

Tema	Frekans
1. Kayıp	1
2. Yas Süreci	1
3. Çaresizlik	1
4. Yakın İlişkiler	1
5. Umut	1
6. Sosyal Destek	1
7. Olumsuz Deneyim	1
8. Korku ve Kaygı	1
9. Katarsis (Duygu boşalımı)	1
10. Eğlence	1
11. Empati	1
12. Affedicilik	1
13. Sevgi	1
14. Vefa	1

“Sırmalı Pabuç” isimli masalda tespit edilen psikolojik öğelere Tablo 2’de yer verilmiştir. Bu öğeler; kayıp, yas süreci, çaresizlik, yakın ilişkiler, umut, sosyal destek, olumsuz deneyim, korku ve kaygı, katarsis, eğlence, empati, affedicilik, sevgi ve vefa olarak sıralanmaktadır.

3.2. Masal 2: İncili Yorgan

Bu masal babasını kaybeden üç erkek kardeşin yolculuğunu ve başına gelenleri anlatmaktadır. Masal dürüstlüğün, akıllı karar vermenin, çalışmanın önemine vurgu yaparken açgözlü ve art niyetli insanların eninde sonunda pişmanlık yaşayacağını ortaya koymaktadır. Ayrıca yaşamında önemli bir karar alma aşamasındayken cesaret ve mantık çerçevesinde hareket eden bireylerin başarıya ve mutluluğa ulaşacağı mesajını içerir.

Tablo 3. “İncili Yorgan” Masalı

Tema	Frekans
1. Dürüstlük	1
2. Çalışkanlık	1
3. Kayıp	1
4. Yas Süreci	1
5. Cesaret	1
6. Sosyal Zekâ	1
7. Alçakgönüllülük	1
8. Korku ve Kaygı	1
9. İletişim Becerisi	1
10. Utanç ve Pişmanlık	1

“İncili Yorgan” masalında tespit edilen psikolojik öğeler Tablo 3’de sunulduğu üzere dürüstlük, çalışkanlık, kayıp, yas süreci, cesaret, sosyal zekâ, alçakgönüllülük, korku ve kaygı, iletişim becerisi ve utanç ve pişmanlık olarak sıralanmıştır.

3.3. Masal 3: Sedef Bacı

Bu masal ailevi sorunları olan bireyler için uygundur. Aile üyeleriyle sorun yaşayan, kardeş kıskançlığı bulunan veya bir yakını kaybeden kişilere yönelik analiz edilmiştir. İnsan birçok güçle karşılaşsa bile mücadele ettiği ve amacına odaklandığı takdirde çözüme, başarıya ve mutluluğa ulaşacağına ilişkin verilen mesaj ile masal sonlanmaktadır.

Tablo 4. “Sedef Bacı” Masalı

Tema	Frekans
1. Sevgi	1
2. Kayıp	1
3. Yas Süreci	1
4. Kendini İfade Etme	1
5. Özlem	1
6. Psikolojik Sağlamlık	1

Tablo 4’te “Sedef Bacı” masalında saptanan psikolojik öğelere yer verilmiştir. Bu öğeler şunlardır: Sevgi, kayıp, yas süreci, kendini ifade etme, özlem ve psikolojik sağlamlık.

3.4. Masal 4: Gelincik Günü

Bu masal depresif belirtilere sahip olan ve kendini açmayıp sessiz kalan bireylere yönelik sunulmuştur. Bu masalda problem yaşayan bireylere çözüm için harekete geçmenin önemi vurgulanmıştır. Problemi, duygu durumu ve davranışları hakkında farkındalık kazanması beklenen bu bireylere isteklerine ulaşmaları için harekete geçmeleri yönünde motivasyon sağlamak amaçlanmıştır.

Tablo 5. “Gelincik Günü” Masalı

Tema	Frekans
1. Depresif Belirtiler	1
2. Öz Farkındalık	1
3. Kendini İfade Etme	1
4. Katarsis (Duygu Boşalımı)	1
5. Olumsuz Duygular	1
6. Cesaretlendirme	1

Yukarıda yer alan Tablo 5’te “Gelincik Günü” masalında ortaya çıkarılan depresif belirtiler, öz farkındalık, kendini ifade etme, katarsis, olumsuz duygular ve cesaretlendirme olmak üzere altı psikolojik öğe sunulmuştur.

3.5. Masal 5: Hamur Bebek

Bu masal yaşamında belli beklentileri olmasına rağmen uzun bir süredir isteğine ulaşamayan bireylere yönelik sunulmuştur. İnsanları kırmamaya özen gösteren, belli bir amaç doğrultusunda sabır ve umutla yaşayan bireylerin hiç akıllarına bile gelmeyecek şekilde mutluluğa ulaşabileceklerini ortaya koymuştur.

Tablo 6. “Hamur Bebek” Masalı

Tema	Frekans
1. Umut	3
2. Beklenti	1
3. Merhamet	1
4. Hüzün	1
5. Şükran	1

“Hamur Bebek” masalında karşılaşılan psikolojik öğeler Tablo 6’da yer almaktadır. Bu psikolojik öğelerin umut, beklenti, merhamet, hüznün ve şükran olarak sıralandığı görülmektedir.

3.6. Masal 6: Köse Dağı

Bu masal yaşamdaki olaylara farklı açılardan bakabilmenin önemini vurgulamaktadır. İster yaşanan bir sorun olsun, ister içinden çıkılmayan bir deneyim olsun hepsinin bir çözüm yolunun bulunacağı mesajı verilmektedir. Bunun yanında kanaatkâr ve dürüst olmanın olumlu özellikler olduğuna vurgu yapan masal açgözlülüğün de hoş olmayan bir özellik olduğunu belirtmektedir.

Tablo 7. “Köse Dağı” Masalı

Tema	Frekans
1. Kanaatkâr	1
2. Açgözlülük	1
3. Olaylara Farklı Açılardan Bakabilme	1
4. Dürüstlük	1

Tablo 7’de yer alan “Köse Dağı” masalında yer alan psikolojik öğeler şunlardır: Kanaatkâr, açgözlülük, olaylara farklı açılardan bakabilme ve dürüstlük.

3.7. Masal 7: Perili El

Bu masal sevdiği birini kaybeden ve yas süreci geçiren bireylere yönelik olarak analiz edilmiştir. Yaşamda herkesin zorlu yaşantılardan geçebileceği hatta kendisini çaresiz hissedebileceği ifade edilmiştir. Herkesin sahip olduğu yeteneklerin ve güçlü yönlerin olduğuna da değinen masal becerilerin çalışarak gelişeceğini aktarmaktadır. Mutlu ve huzur dolu bir yaşam için sağlıklı kişilerarası ilişkilerin önemini vurgulayan masal mutlu son ile biterek insanlara umut aşılamayı amaçlamıştır.

Tablo 8. “Perili El” Masalı

Tema	Frekans
1. Aile İlişkileri	1
2. Zorlu Yaşantılar	1
3. Kayıp	1
4. Yas Süreci	1
5. Beceri	1
6. Çaresizlik	1
7. Güçlü Yönler/Yetenek	1
8. Çalışmak	1
9. Yakından İlgilenme	1
10. Merhamet	1
11. Mutluluk/Kişilerarası İlişki	1

“Perili El” masalında tespit edilen psikolojik öğeler Tablo 8’de yer almaktadır. Bu öğeler; aile ilişkileri, zorlu yaşantılar, kayıp, yas süreci, beceri, çaresizlik, güçlü yönler/yetenek, çalışmak, yakından ilgilenme, merhamet ve mutluluk/kişilerarası ilişki olarak sıralanmıştır.

3.8. Masal 8: Üç Elma

Bu masal öncelikle bir amaç ve hedef doğrultusunda umut ve inançla mücadele etmenin ne kadar önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Sorunların çözümünde ilk olarak kendini ifade etmenin gerekli olduğu, her zaman bir çözümün bulunduğu ve çaresizliğin çok gerçekçi olmadığı vurgulanmaktadır. Bunun yanında masalda mutlu olmanın yolunun insan ilişkilerinden geçtiği mesajı da verilmektedir.

Tablo 9. “Üç Elma” Masalı

Tema	Frekans
1. Umut	2
2. Kendini İfade Etme	1
3. Çaresizlik	1
4. Kişilerarası ilişki/Mutluluk	1
5. Psikolojik Sağlamlık	1

Analiz edilen son masal olan “Üç Elma” masalında ortaya çıkarılan psikolojik öğelere Tablo 9’da yer verilmiştir. Bu masalda; umut, kendini ifade etme, çaresizlik, kişilerarası ilişki/mutluluk ve psikolojik sağlamlık gibi psikolojik öğelerinin bulunduğu saptanmıştır.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmada incelenen masal kitabından elde edilen veriler üzerinde yapılan analiz sonucu her masala ilişkin birbirinden farklı temalara ulaşılmıştır. Sekiz masalın analiz edildiği bu araştırmada toplam 43 farklı temaya ulaşılmış ve masal terapisinde kullanılabilir zengin veriler elde edilmiştir.

İlk masal olan “Sırmalı Pabuç” masalında toplam 14 psikolojik öge bulunmuştur. Bunlar; kayıp, yas süreci, çaresizlik, yakın ilişkiler, umut, sosyal destek, olumsuz deneyim, korku ve kaygı, katarsis (duygu boşalımı), eğlence, empati, affedicilik, sevgi ve vefa öğeleridir. Bu masal kayıp yaşayan bireylerin sosyal destek kaynaklarını keşfetmeleri için kullanılabilir. Bir diğer masal olan “İncili Yorgan” masalında toplam 10 temaya ulaşılmıştır. Dürüstlük, çalışkanlık, kayıp, yas süreci, cesaret, sosyal zekâ, alçakgönüllülük, korku ve kaygı, iletişim becerisi, utanç ve pişmanlık öğelerine rastlanmıştır. Bu masal babasını kaybeden çocukların psikolojik sağlıklarını ve cesaretlerini konu almaktadır. Üçüncü masal olan “Sedef Bacı” masalında sevgi, kayıp, yas süreci, kendini ifade etme, özlem ve psikolojik sağlık temalarına ulaşılmıştır. Mücadele etmenin ve amaç belirlemenin önemine vurgu yapan bu masal ailevi sorunları olan kişilere yönelik de kullanılabilir. Dördüncü masal olan “Gelincik Günü”nde altı temaya ulaşılmıştır. Bu temalar; depresif belirtiler, öz farkındalık, kendini ifade etme, katarsis, olumsuz duygular ve cesaretlendirme olarak sıralanmaktadır. Bu masal depresif belirtilere sahip olan ve kendini açmak yerine sessiz kalmayı tercih eden danışanlar için uygundur. Bir diğer masal “Hamur Bebek”te umut, beklenti, merhamet, hüznün ve şükran olmak üzere beş temaya ulaşılmıştır. Yaşamdan bazı beklentileri ve umutları olan ancak bunlara ulaşamayan kişilere sabretmenin önemini vurgulayan masal mücadele edildiği takdirde amaca ulaşabileceğini ifade etmektedir. “Köse Dağı” masalında kanaatkârlık, açgözlülük, olaylara farklı açılardan bakabilme ve dürüstlük temaları bulunmaktadır. Bu masal aracılığıyla dinleyicilere ve danışanlara yaşanan sorunlar karşısında bir çözüm yolunun bulunabileceği aktarılmıştır. Yedinci masal olan “Perili Ev” masalında tam 11 psikolojik öge ve temaya ulaşılmıştır. Bu temalar; aile ilişkileri, zorlu yaşantılar, kayıp, yas süreci, beceri, çaresizlik, güçlü yönler/yetenek, çalışmak, yakından ilgilenme, merhamet, mutluluk/kişilerarası ilişki olarak sıralanmaktadır. Bu masal sevdiği bir yakını kaybeden ve yas süreci geçiren danışanlara yönelik uygulanabilir. Herkesin benzer problemler yaşayabileceği vurgulanarak sorunu dışsallaştırmak ve kişinin yalnız olmadığını göstermek amaçlanmaktadır. Sosyal destek kaynaklarının önemine vurgulandığı masal mutlu son ile biterek danışanlara umut aşılmasını hedeflemiştir. Son masal olan “Üç Elma” masalında umut, kendini ifade etme, çaresizlik, kişilerarası ilişkiler/mutluluk ve psikolojik sağlık temaları oluşturulmuştur. Bu masal belirlenen bir amaç doğrultusunda inanç ve umutla pes etmeden mücadele etmenin gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bunun yanında yaşanan problemlerin çözümü için kişinin kendini ifade etmesinin önemine ve çaresizliğin gerçekçi bir duygu olmadığına yönelik vurgulamalar yapılmıştır. Ayrıca masalda mutluluk için sosyal ilişkilerin gerekli olduğu sonucu çıkarılabilir.

Masallar üzerinde yapılan inceleme sonucunda masal terapisinde kullanılacak toplam 43 farklı psikolojik ögenin bulunduğu saptanmıştır. Masal terapisi sürecinde bu içeriklerin; kayıp, boşanma, umut, yas, katarsis (duygu boşalımı), sosyal destek, cesaretlendirme, kendini ifade etme, psikolojik sağlık, kişilerarası ilişkiler, mutluluk, güçlü yönler, sorun çözme becerisi ve iletişim becerisi gibi konularda belirlenen terapötik amaçların gerçekleştirilmesinde kullanılabilmesi sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazın incelendiğinde bu araştırmanın sonucuna benzer bulgulara sahip çalışmaların bulunduğu görülmektedir. Ilıcak ve Bal (2019) yürüttüğü yarı deneysel çalışmayla masal terapisinin sosyal iletişim becerilerini geliştirmede etkili olduğuna ortaya koymuştur. Bu çalışmada masalların yaşanan çeşitli sorun alanlarında kullanılabilmesi ifade edilmiştir. Duman (2018) yapmış olduğu çalışmada cinsel istismar gibi travmatik kriz olaylarında masalların terapötik amaçla kullanılabilmesini ortaya koymuştur. Bu bulgu mevcut araştırmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Yapılan bir başka çalışmada masal terapisinin okul öncesi çocukların saldırganca tutum ve davranışları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre masal terapisinin agresif davranışları azaltmada etkili olduğu görülmüştür (Erina, Mutaliyeva, Mikhalkova ve Brevnova, 2020). Bu çalışmada ulaşılan temalara bakıldığında ise incelenen bazı masalların olumsuz davranışları azaltmada etkili olduğu söylenebilir. Bu sonuçlar birbirini destekler niteliktedir. Brown (2008) masal terapisinin benlik saygısını arttırmada, yaşam sorunlarıyla mücadele etmede, amaç belirlemede ve umut aşılama da önemli bir rolü olduğunu ortaya koymaktadır. Bu araştırma bulgularında da benzer olarak umut etme, amaç doğrultusunda mücadele etme, kendini keşfetme gibi temalara ulaşılmıştır. Bu sonuçların birbirleriyle paralellik gösterdiği göze çarpmaktadır.

Araştırmada danışanların kendilerini keşfetmeleri ve güçlü yönlerini fark etmeleriyle birçok sorunun üstesinden gelebileceklerine dair iletiler bulunmaktadır. Bu nedenle danışanların kendilerini tanımaları ve içgörü geliştirmeleri oldukça önemli görülmektedir. Masalların bir diğer işlevi de dinleyicilerin kendilerini kahramanlarla özdeşleştirerek öz farkındalıklarını geliştirmeleridir (Arıcı, 2009). Terapötik sürecin de en büyük kazanımlarından birisi kişinin kendini tanıması, içgörü kazanması ve güçlü yönlerini keşfetmesi olarak görülmektedir (Eryılmaz ve Mutlu, 2019). Masal ile psikoterapinin bu ortak amaçlarının araştırmada masal

analizleri sonucu ortaya çıkan temaları desteklediği söylenebilir. Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında araştırmacılara ve uygulayıcılara bazı önerilerde bulunulabilir:

- Psikolojik öge bakımından zengin veriler içeren bu masalların terapötik süreçteki etkisini ortaya koymak amacıyla deney ve kontrol gruplu deneysel çalışmalar yapılabilir.
- Araştırmada incelenen masallar masal terapisinde uygulayıcılar tarafından materyal amacıyla kullanılabilir.
- Masal terapistleri bu masallardan hareketle çalıştıkları spesifik sorun alanlarına yönelik özgün masallar tasarlayarak psikoterapide kullanabilirler.
- Bu araştırmada Eflatun Cem Güney'in masal kitabında yer alan masallar incelenmiştir. Benzer çalışmalarda farklı kitaplardaki masallar veya geleneksel anonim masallar masal terapisini açısından incelenebilir.

5. KAYNAKÇA

- Arıcı, A. F. (2009). Masalların çocuk edebiyatında kullanımı. *Çoluk-Çocuk Dergisi*, 87, 36-79.
- Brown, N. W. (2008). The therapeutic use of fairy tales with adults in group therapy. *Journal of Creativity in Mental Health*, 2(4), 87-96.
- Daştan, N. (2012). *Eflâton Cem Güney'in halk bilimi ile ilgili çalışmaları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Davis, N. (2017). *Çocuklar için iyileştirici öyküler*. Ankara: Nobel Yaşam.
- Duman, N. (2018). Çocuk cinsel istismarında masalların terapötik kullanımı. *The Journal of International Social Research*, 11(59), 647-652.
- Emiroğlu, S. (2005). *Eflâton Cem Güney'in eserlerinde dil ve çocuk eğitimi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Erina, I. A., Mutaliyeva, A. S., Mikhalkova, O. A., & Brevnova, S. V. (2020). Psychological Correction of Aggressive Behavior of Older Preschool Children in Fairy-Tale Therapy Discourse. *Amazonia Investiga*, 9(29), 297-306.
- Eryılmaz, A., & Mutlu, T. (2019). *Kuramdan uygulamaya bireyle psikolojik danışma*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Fırat, H. (2012). *Okul öncesi dönem çocuklarına yönelik hazırlanan masal ve öykü kitaplarının korku ve şiddet öğeleri açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Güney, E. C. (2021). *Evvel zaman içinde*. İstanbul: Nar Genç.
- Ilıcak, N. G., & Bal, F. (2019). Masal terapisinin anaokulu öğrencilerinin sosyal iletişim becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 517-533.
- Kaplan, O. (2012). *Eflâton Cem Güney'in derleyip yazdığı masalların çocuklarda karakter eğitimi açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Fatih Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karadağ, S. (2021). *Elazığ masallarındaki ahlaki değerler*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Kuvvetli, M. (2019). *Türk ve Alman masallarında sağlık teması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- Mert, E. L. (2009). *Türkçenin sözvarlığı açısından Eflâton Cem Güney'in derleyip yazdığı masallar*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Öztürk, H., Turan, L., & Kırıcı, A. (2021). *Çağdaş çocuk edebiyatı*. Ş. Demirel & S. Seven (Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & Evaluation methods*. Thousand Oaks: Sage Pub.
- Seyidoğlu, B. (1975). *Erzurum halk masalları üzerinden araştırmalar, metinler ve açıklamalar*. Ankara: Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi.

Wimmer, D. D., & Dominick, J. R. (2000). *Mass media research: An introduction*. Belmont: Wadsworth Publishing Company.

Yaldız, H. T. (2006). *Masalların çocuk eğitimi açısından incelenmesi (Sarayönü örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

6. EXTENDED ABSTRACT

Fairy tales are texts that describe a fantastic world, consisting of unreal events and heroes. These fairy tales are related to the facts that reflect the thought of the society. The events of daily life, the traditions of the society and the worldviews of the individuals in the society constitute the content of the tales (Ilıcak & Bal, 2019). The reason for the emergence of fairy tales is to convey common knowledge and experiences to people. The tales that carry traces of the thoughts and values of the society in which they emerged have survived to the present day. Tales, which are anonymous works, are a universal product that reflects society and people. The most important feature of fairy tales, which include events and people that can be encountered in real life, is that they have extraordinary events and heroes (Seydioğlu, 2016).

Fairy tales, which present a magical and impressive world to people through their psychological elements, have an important role in child development. Listeners know that the heroes and events in fairy tales are fictional. However, thanks to fairy tales, they live new experiences and gain new profit (Fırat, 2012). Fairy tales are used effectively in many aspects of life. Tales are literary texts that contain messages for children and adults and offer solutions for various problem. It has an important function to offer psychological support. It also seems to have a curative role in psychotherapy sessions with children, adolescents and adults (Davis, 2017). In this research, it is aimed to examine the psychological elements in fairy tales and to analyze the tales that can be used in therapy.

In this study, the document analysis method, one of the qualitative research methods, was used. The document analysis method allows the examination of visual and written materials such as reports, records, documents and publications (Patton, 2002). In the research, content analysis was made on the data obtained from the fairy tale book. The content analysis method, which is frequently preferred in qualitative research, is an objective, numerical and systematic analysis to analyze the data in a text (Wimmer & Dominick, 2000). As a result of the content analysis, certain themes were reached and these were presented in the findings section.

A total of 14 psychological elements were found in the first fairy tale "Sırmalı Pabuç". These are: loss, grief, helplessness, close relationships, hope, social support, negative experience, fear and anxiety, catharsis, fun, empathy, forgiveness, love, and fidelity. This fairy tale can be used for individuals who have experienced loss to explore sources of social support. In another fairy tale, "İncili Yorgan", 10 themes were reached. Integrity, industriousness, loss, grieving process, courage, social intelligence, humility, fear and anxiety, communication skills, shame and regret were found. This fairy tale deals with the psychological resilience and courage of children who lost their father. In the third tale, "Sedef Bacı", themes of love, loss, mourning, self-expression, longing and psychological resilience have been reached. Emphasizing the importance of struggle and purpose, this tale can be used for people with family problems. Six themes were reached in the fourth fairy tale, "Gelincik Günü". These themes are depressive symptoms, self-awareness, self-expression, catharsis, negative emotions and encouragement. This tale is suitable for clients who have depressive symptoms and remain silent. In another fairy tale "Hamur Bebek", five themes were reached, namely hope, expectation, compassion, sadness and gratitude. This fairy tale emphasized the importance of patience for those who have some expectations and hopes from life but cannot reach them. It is stated that if a person struggles, he/she can achieve his/her goal. There are themes of frugality, greed and honesty in the fairy tale "Köse Dağı". Through this tale, clients were told that a solution could be found in the face of problems. In the seventh tale, "Perili Ev", 11 psychological elements and themes were reached. These themes are; family relations, difficult experiences, loss, grieving process, skill, desperation, strengths/talent, working, close attention, compassion, happiness/interpersonal relationship. This fairy tale can be applied to clients who have lost a loved one and are going through a grieving process. It is emphasized that everyone can experience similar problems and it is aimed to show that the person is not alone. The fairy tale, in which the importance of social support resources was emphasized, ended with a

happy ending. The purpose of this ending is to give hope to the clients. The themes of hope, self-expression, helplessness, interpersonal relations/happiness and psychological resilience were created in the last fairy tale, "Üç Elma". This tale reveals the importance of struggling with faith and hope in line with a determined goal. In addition, it is interpreted that helplessness is not a realistic feeling for the solution of the problems experienced. In addition, it can be concluded that social relations are necessary for happiness in the fairy tale.

In the light of the findings obtained from the research, some suggestions can be made to researchers and practitioners:

- Experimental studies can be carried out in order to reveal the effect of these tales, which contain rich data in terms of psychological elements, on the therapeutic process.
- The fairy tales examined in the research can be used by practitioners for material purposes.
- Fairy tale therapists can design unique tales for specific problem issues and use them in psychotherapy.
- In this research, the fairy tales in the book of Eflatun Cem Güney were examined. In similar studies, tales in different books or traditional anonymous fairy tales can be examined in terms of fairy tale therapy.



JSES

Journal of Sustainable Educational Studies



Geliş/Received: 11.01.2022 Kabul/Accepted: 17.02.2022

TÜRKİYE'DE OKUL ÖNCESİ DÖNEMDEKİ ÇOCUKLARIN DİL GELİŞİMİNE YÖNELİK YAPILAN LİSANSÜSTÜ TEZLERİN İNCELENMESİ¹

Aysun SEVEN UZUN²

Siğnem BAĞCI³

İsa KAYA⁴

Özet

İnsan hayatının en kritik dönemi olarak kabul edilen okul öncesi dönemde çocuğa sunulan eğitimin çocuğun bütün gelişim alanlarını desteklemesi gerekmektedir. Bu nedenle okul öncesi dönemde dil gelişimi ile ilgili yapılan lisansüstü çalışmaların incelenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışma 2000 ile 2021 yılları arasında okul öncesi dönemdeki çocukların dil gelişimi alanında yapılan lisansüstü tezlerin yıl, tür, çalışmanın yürütüldüğü üniversite, çalışma grubu, araştırmada kullanılan yöntem, ölçek ve tezlerdeki ele alınan konular açısından mevcut eğilimlerini ortaya çıkarmak amacıyla yapılmıştır. Nitel bir çalışma olup doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen doküman inceleme formundan yararlanılmıştır. Araştırmanın evrenini YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanında yer alan dil gelişimi konu başlığı ile arşivlenen 88 lisansüstü tez oluşturmaktadır. 2000 ve 2021 yılları arasında çocuklarda dil gelişimi üzerine yapılmış 32 yüksek lisans tezi ve 6 doktora tezi olmak üzere toplam 38 lisansüstü tez bulunmaktadır. Araştırmanın örneklemi ölçüt örnekleme göre belirlenmiş olup 2000 ile 2021 yılları arasında okul öncesi dönemde çocuklarda dil gelişimi üzerine yapılmış toplam 38 lisansüstü tezdendir. Araştırma sonucunda yapılan çalışmaların çoğu yüksek lisans tezi olup araştırmaların çoğunda nicel çalışmalara yer verilmiştir. Bu nedenle derinlemesine bilgi elde etmek amacıyla hem nitel ve nicel çalışmaların bir arada olduğu doktora düzeyinde çalışmaların yapılması hem de yüksek lisans düzeyinde nitel çalışmaların yapılması önerilebilir.

Anahtar Sözcükler: Okul öncesi dönem; dil gelişimi; doküman analizi

EXAMINATION OF GRADUATE THESIS ON THE LANGUAGE DEVELOPMENT OF PRE-SCHOOL CHILDREN IN TURKEY

Abstract

The education offered to the child in the pre-school period, which is considered the most critical period of human life, should support all developmental areas of the child. For this reason, it is aimed to examine the postgraduate studies on language development in the preschool period with the thought that it will provide information to teachers, families and researchers. This study was carried out in order to reveal the current trends of the

¹ Bu çalışma 18-19 Aralık 2021 tarihlerinde FSMVU Eğitimde Mükemmeliyet Araştırmaları Kongresi'nde (EMAK-2021) sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş hâlidir.

² Öğr. Gör., Kırklareli Üniversitesi, Pınarhisar Meslek Yüksekokulu, aysun.seven@klu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-0226-1776

³ Bilim Uzmanı, MEB, bagcisiğnem@gmail.com, ORCID: 0000-0002-9696-3930

⁴ Doç. Dr., Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, İstanbul-Türkiye, ikaya@fsm.edu.tr, ORCID: 0000-0003-3604-1368

postgraduate theses made in the field of language development of preschool children between 2000 and 2021 in terms of year, type, university where the study was conducted, study group, method used in the research, scale and topics covered in the theses. It is a qualitative study and document analysis method was used. The document review form developed by the researchers was used as a data collection tool in the research. The universe of the research consists of 88 postgraduate theses archived with the topic of language development in the database of YÖK National Thesis Center. The sample of the study was determined according to criterion sampling and it consists of 38 postgraduate theses on language development in preschool children between 2000 and 2021. As a result of the research, 32 of the studies were master's theses, 6 of them were doctoral theses, and most of the studies included quantitative studies. For this reason, in order to obtain in-depth information, it can be recommended to carry out both doctoral studies in which qualitative and quantitative studies are combined, and qualitative studies at master's level.

Keywords: Preschool period; language development; document analysis

Makale Türü (Article Type): Araştırma Makalesi/Research Article

Kaynakça Gösterimi: Seven Uzun, A., Bağcı, S., & Kaya, İ. (2022). Türkiye’de okul öncesi dönemdeki çocukların dil gelişimine yönelik yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)*, (Ö1), 11-20.

1. GİRİŞ

İnsanlığın varoluşundan bu yana bireylerin yaşamlarını sürdürebilmek için diğer bireylerle iletişim kurma, duygu, düşünce ve isteklerini karşı tarafa aktarma gereksinimleri vardır. Bu nedenle dil insanı diğer canlılardan ayıran en önemli iletişim aracıdır. Dil; toplumlar tarafından belirlenmiş, kendine ait kuralları olan insanların duygu ve düşüncelerini jest ve mimiklerle, sembollerle ya da diğer yöntemlerle aktarmasını sağlayan basit bir bildirim aracıdır (Cingi, 2021; Kaya, 2016; Yıldırım ve Ege, 2015). Bebeğin dünyaya geldiği anla birlikte başlayan dil gelişimi hayatın sonuna kadar da gelişmeye devam etmektedir. Dilin gelişebilmesi sesin işitilmesine ve uygun ortamlarda dilin kullanılmasına bağlıdır (Bayam, 2017; MEB, 2013). Bebeklik döneminden itibaren dilin kendiliğinden kazanılan bir süreç olduğu düşünülse de bir bireyin tam anlamıyla dili edinmesi belli aşamaların sağlıklı bir şekilde tamamlanmasına bağlıdır. Dilin edinilmesi ve doğru bir şekilde kullanılması bireylerde farklılık göstermektedir. Ancak her bireyin dil edinimi için geçtiği evreler evrenseldir ve her çocuk her evreden ortalama aynı sürede geçmektedir (Şimşek, 2017). Tarih boyunca birçok bilim insanı dilin edinilmesi, kuşaktan kuşağa aktarılması ve dil gelişimini etkileyen faktörler konusunda çalışmalar yaparak dilin gerek öğrenme süreci için gerekse çocuğun gelişimi için ne kadar önemli olduğunu konusunda görüş birliğine varmışlardır (Senemoğlu, 1989). Kompleks bir yapıya sahip olan dil gelişimi ile ilgili pek çok kuram bulunmakla birlikte bu kuramlar hem biyolojik hem de çevresel faktörlerin önemine dikkat çekmektedirler (Karaoğlu ve Çoban, 2019). Örneğin; dil gelişimini çevresel etmenlere dayandıran Skinner (1957), dilin taklit etme, pekiştirme ve ödüllendirme yoluyla kazanıldığını savunmaktadır (Gündoğdu, 2021). Psikolinguistik kuramın öncüsü olan ve dilin doğuştan çocuğun beyinde var olan bir mekanizma olduğunu savunan Chomsky’e (1986) göre dil çevresel faktörlerden etkilenir ve öğrenme sürecini de açıklayamamaktadır (Karaoğlu ve Çoban, 2019) Etkileşimci görüşü savunan Bandura’ya (1989) göre ise dil kalıtım ve çevrenin etkileşimi ile kazanılmaktadır (AUZEF, 2010; Gleason, 2009). İnsan hayatının en kritik dönemi olarak kabul edilen ve sıfır- altı yaş dönemini kapsayan okul öncesi dönemde gelişim çok hızlıdır. Bu dönem çocukların sosyal-duygusal, bedensel, dil ve bilişsel gelişim alanında önemli gelişmelerin yaşandığı bir dönemdir. Bu dönemde yaşanan olumlu ya da olumsuz gelişmeler çocuğun daha sonraki yıllarını da büyük ölçüde etkileyecektir (Çelik, 2015; Senemoğlu, 1989). Okul öncesi dönemde çocuğa sunulan eğitim programlarının bütün gelişim alanlarını desteklemesi ayrıca aktif katılımı sağlayıcı; düşünme, araştırma, keşfetme, ifade edebilme becerilerini geliştirici nitelikte olması gerekmektedir. Çünkü bu dönemde sunulan kaliteli eğitim çocuğun gelecekteki yaşantısını her yönden etkileyecektir. Ayrıca bu dönem çocukların dil gelişimi açısından da kritik bir dönemdir. Bu dönemde dil gelişimi hem birçok gelişim alanını etkiler hem de birçok faktörden etkilenir. Bu faktörler içerisinde en bilinenleri; cinsiyet, anne-baba eğitimi ve tutumu, sosyo-ekonomik düzey, kardeş sayısı, doğum sırası, fiziksel çevre, sağlık, mizaç özellikleridir (Yavuzer, 2016). Bu nedenle dil gelişimi üzerine yapılan çalışmaların incelenmesi literatüre önemli katkı sayılabileceği düşünülmektedir (Karaoğlu ve Çoban, 2019).

Bu çalışmada Türkiye’de okul öncesi dönemde dil gelişimi konusunda yapılan lisansüstü tezler ile ilgili genel durumun tespit edilmesi amaçlanmıştır. Çalışmada yedi tane alt amaç belirlenmiştir.

1. Okul öncesi dönemde dil gelişimi ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımı nasıldır?
2. Okul öncesi dönemde dil gelişimi ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin türlerine göre dağılımı nasıldır?
3. Okul öncesi dönemde dil gelişimi ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin üniversitelere göre dağılımı nasıldır?
4. Okul öncesi dönemde dil gelişimi ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerde kullanılan araştırma yöntemleri nelerdir?
5. Okul öncesi dönemde dil gelişimi ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerde hangi yaş gruplarıyla çalışılmıştır?
6. Okul öncesi dönemde dil gelişimi ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerde konu dağılımı nasıldır?
7. Okul öncesi dönemde dil gelişimi ile ilgili yapılan çalışmalarda hangi veri toplama araçları kullanılmıştır?

2. YÖNTEM

Bu çalışmada algı ve olayların doğal ortamlarda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya çıkarıldığı nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemi kullanılmıştır (Aydın, 2018). Doküman analizi, araştırmada yararlanılacak verilerin elde edilebilmesi için dokümanların toplanması, gözden geçirilip analizlerinin yapılarak tanımlanmasını sağlayan bilimsel bir araştırma yöntemidir (Sak vd., 2021). Araştırmanın evrenini Yök Ulusal Tez Merkezi veri tabanında yer alan dil gelişimi konu başlığı ile arşivlenen 88 lisansüstü tez oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme ölçüt örnekleme göre belirlenmiş olup 2000 ile 2021 yılları arasında okul öncesi dönemde çocuklarda dil gelişimi üzerine yapılmış 38 lisansüstü tezdendir (Ek 1). Araştırmacı tarafından oluşturulan ya da önceden belirlenen ölçütlere bağlı kalarak bu ölçütlere uyan bütün çalışmaların incelenmesi olarak bütün çalışmaların incelenmesine ölçüt örnekleme denilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). 2000 yılından önce yapılan tezlerle ulaşılamadığı için bu yıldan önceki tezler çalışmaya dahil edilmemiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen doküman inceleme formu kullanılmıştır. Literatür taraması yapılarak benzer çalışmalardan esinlenerek araştırmacılar tarafından hazırlanan “doküman inceleme formu” kullanılarak tezler yıl, tür, çalışmanın yürütüldüğü üniversite, çalışma grubu, araştırmada kullanılan yöntem, ölçek ve tezlerdeki ele alınan konular açısından bilgiler toplanmıştır.

3. BULGULAR

2000 ile 2021 yılları arasında okul öncesi dönemdeki çocukların dil gelişimi alanında hazırlanmış lisansüstü tezlerin ayrıntılı olarak incelenmesi amaçlanan bu araştırma kapsamında ulaşılan tezlerden elde edilen verilere yönelik bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 1. Örnekleme Dâhil Edilen Lisansüstü Tezlerinin Yıllara Göre Dağılımı

Yıl	Yüksek Lisans	Doktora	Toplam
2002	1		1
2004		1	1
2006	2		2
2007	1		1
2008	1		1
2009	1		1
2010	1		1
2011	1		1
2012	1		1
2013	1		1
2014	2		2
2015	2		2
2016	1		1
2017	2	1	3
2018	1	1	2
2019	6	1	7
2020	4		4

2021	4	2	6
Toplam	32	6	38

Araştırma dahil olan lisansüstü tezlerinin yıllara göre dağılımı Tablo 1’de gösterilmiştir. Tablo 1’e baktığımızda en fazla çalışmanın 2019-2021 yılları arasında yapıldığı görülmektedir.

Tablo 2. Örnekleme Dâhil Edilen Lisansüstü Tezlerin Hazırladığı Üniversitelere Göre Dağılımı

Üniversite Adı	Sayı
Selçuk Üniversitesi	3
Fırat Üniversitesi	1
Dokuz Eylül Üniversitesi	2
Boğaziçi Üniversitesi	1
Maltepe Üniversitesi	3
Beykent Üniversitesi	1
Pamukkale Üniversitesi	4
Orta Doğu Teknik Üniversitesi	1
Hacettepe Üniversitesi	2
Gazi Üniversitesi	3
Kastamonu Üniversitesi	1
Koç Üniversitesi	1
Üsküdar Üniversitesi	1
İstanbul Aydın Üniversitesi	1
Anadolu Üniversitesi	1
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	1
İnönü Üniversitesi	1
Ankara Üniversitesi	2
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi	1
Karadeniz Teknik Üniversitesi	1
Abant İzzet Baysal Üniversitesi	2
Kapadokya Üniversitesi	1
Mustafa Kemal Üniversitesi	1
İstanbul Üniversitesi	1
Hasan Kalyoncu Üniversitesi	1
Toplam	38

Tablo 2’ de lisansüstü tezlerinin kurumlara göre dağılımı incelendiğinde, konu ile ilgili lisansüstü eğitimlerinin de olması nedeniyle en fazla çalışmanın Pamukkale Üniversitesinde yapıldığı ve daha sonra da Gazi Üniversitesi, Selçuk Üniversitesi ve Maltepe Üniversitesinde yapıldığı görülmektedir.

Tablo 3. Örnekleme Dâhil Edilen Lisansüstü Tezlerin Araştırma Yöntemine Göre Dağılımı

Yöntem	Sayı	%
Nitel	4	10,53
Nicel	30	78,95
Karma	4	10,53
Toplam	38	100

Tablo 3’te lisansüstü tezlerinde kullanılan yöntemlere göre dağılımı incelendiğinde, nicel çalışmaların çok fazla olduğu, nitel ve karma çalışmaların çok az kullanıldığı ve eşit dağılım gösterdiği görülmektedir.

Tablo 4. Örnekleme Dâhil Edilen Lisansüstü Tezlerin Yaş Gruplarına Göre Dağılımı

Yaş Grupları	Sayı	%
8-18 Ay	1	2,63
24-36 Ay	2	5,26
24-72 Ay	1	2,63
16-26 Ay	1	2,63
36-47 Ay	1	2,63

48-66 Ay	3	7,89
36-72 Ay	3	7,89
48-96 Ay	1	2,63
60-72 Ay	12	31,58
24-48 Ay	1	2,63
8-48 Ay	1	2,63
19-60 Ay	1	2,63
36-60 Ay	1	2,63
48-60 Ay	2	5,26
48-72 Ay	2	5,26
48-59 Ay	1	2,63
12-18 Ay	1	2,63
36-48 Ay	1	2,63
36-71 Ay	1	2,63
Öğretmen ve velileri	1	2,63
Toplam	38	100

Tablo 4’te lisansüstü tezlerin yaş gruplarına göre dağılımı incelendiğinde, okul öncesi dönemdeki çocukların dil gelişimi ile ilgili olarak daha çok 60-72 aylık çocuklar ile çalışıldığı görülmektedir.

Tablo 5. Örnekleme Dâhil Edilen Lisansüstü Tezlerin Çalışma Alanlarına Göre Dağılımı

Çalışma Alanı	Sayı	%
Eğitim	23	60,53
Sağlık	8	21,05
Psikoloji	7	18,42
Toplam	38	100

Tablo 5’te lisansüstü tezlerinin çalışma alanlarına göre dağılımı yer almaktadır. Tablo 5 incelendiğinde konu ile ilgili çalışmaların %60,53’ünün eğitim alanında, %21,05’inin sağlık alanında, %18,42’sinin de psikoloji alanında yapıldığı görülmektedir.

Tablo 6. Örnekleme Dâhil Edilen Lisansüstü Tezlerinde Ele Alınan Konuların Dağılımı

Konular	Sayı	%
Okul Öncesi Eğitimin Dil Gelişimine Etkisi	1	2,63
Tv, Telefon, Tablet vb. elektronik cihazlar	6	15,79
Alanda Yapılan Çalışmaların İncelenmesi	1	2,63
Kitap Okuma	4	10,53
Program	7	18,42
Aile Yapısı	5	13,16
Özel Gereksinimli Çocuklar	2	5,26
Mimik	1	2,63
Oyun Türleri	1	2,63
Alıcı Ve İfade Edici Dil Beceri	1	2,63
Yabancı Uyruklu Akranlarıyla Eğitim Alan Ve Almayan Çocuklar	1	2,63
İki Dilli Çocuklar	1	2,63
Dil Gelişimi Ve İnce Motor Gelişimi	1	2,63
Fiilimsi Kullanıp Kullanmadıklarını	1	2,63
Gecikmiş Konuşmaya	1	2,63
Prematüre Ve Term Bebeklerin Dil Gelişimleri	1	2,63
Sosyal-Duygusal Gelişim	1	2,63
Öz Bakım Becerileri Alanlarına İlişkin Kazanımların Gerçekleşme Düzeyi	1	2,63
FM Sisteminin Koklear İmplantlı Çocuklar	1	2,63
Toplam	38	100

Tablo 6’da lisansüstü tezlerinde çalışılan konuların dağılımı yer almaktadır. Okul öncesi dönemdeki çocukların dil gelişimi üzerinde etkisinin araştırıldığı çalışmalarda en fazla; dil gelişiminde etkili olan programlar, teknolojik cihaz kullanımının etkisi, aile yapısının etkisi ve kitap okumanın dil gelişi üzerindeki etkisi konularında çalışmalar yapılmıştır.

Tablo 7. Örnekleme Dâhil Edilen Lisansüstü Tezlerinde Kullanılan Veri Toplama Araçlarının Dağılımı

Veri Toplama Araçları	Sayı
Peabody resim kelime testi	12
Türkçe İletişim Davranışları Gelişimi Envanteri (TİGE)	2
Turkish Test of Early Language Development (TEDİL)	6
Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi (TEDL-3)	1
Denver II Gelişim Tarama Testi	3
Problem Çözme Becerisi Ölçeği (PÇBÖ)	1
Ankara Gelişim Tarama Envanteri (AGTE)	3
Çocuk Davranış Anketi (ECBQ)	1
Yarı yapılandırılmış görüşme	2
Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı (GEÇDA)	1
Gelişimini Destekleyici Ebeveyn Eğitim Programı (DDEEP)	1
Kitap	2
'Dil Kullanım Ölçeği'	1
Yarı Yapılandırılmış Gözlem Formu	1
TİFALDİ	4
SBDÖ	1
Anketler	6
Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (Anne-Baba Formu)	1
Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği (Ebeveyn Formu)	1
TOBEGYBAT (Temel Okul Becerileri Envanteri Günlük Yaşam Becerisi Alt Testi)	1
Torrance Yaratıcı Düşünme Testi (TYDT)	1
Okul Öncesi Dil Ölçeği-5 (Preschool Language Scale- 5, (PLS-5)	1
Erken Çocuklukta Dil Kullanım Envanteri: Pragmatik Dil Gelişimi Değerlendirmesi (LUI)	1
Gözlem	2
Descoedres'in Dil Testi,	3
Limbosch-Wolf'un Lugatçe ve Dil Testi,	2
Okuma İlgisi Ölçeği	1
P300,	1
VEP	1
Görüşme tekniği	2
Marmara Dil Gelişim Ölçeği	1
İletişimsel Gelişim Envanteri	1
Aile Bilgi Formu, Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ)	1
Program Değerlendirme Formu	1

Tablo 7'de lisansüstü tezlerde kullanılan veri toplama araçları yer almaktadır. Tezlerde çok sayıda ve çeşitte veri toplama aracının kullanıldığı ancak en fazla Peabody resim kelime testinden yararlandığı göze çarpmaktadır.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

YÖK Ulusal Tez Merkezi tarafından dil gelişimi konu başlığı ile ilgili yapılan 88 tane lisansüstü tez incelenmiş olup bu tezlerden sadece 38 tanesi 2000 ile 2021 yılları arasında okul öncesi dönemde dil gelişimi ile ilgili yapılan tezlerdir. Bu 38 tane tezdten 23 tanesi eğitim alanında, 8 tanesi sağlık alanında, 7 tanesi de psikoloji alanında yapılmıştır. Okul öncesinde dil gelişimi ile ilgili 2000 ve sonrası yıllarda yapılan çalışmaların incelenmesi sonrasında 32 yüksek lisans, 6 doktora tezinin yapıldığı görülmüştür. Elde edilen bu bulgu ya üniversitelerde bu alanda doktora programının olmamasından ya da bu programda kişi sayısının az olmasından kaynaklanıyor olabilir. YÖK veri tabanında konu ile ilgili yer alan tezlerin en fazla 2019-2021 yılları arasında yapıldığı tespit edilmiştir. Son yıllarda dil gelişimi üzerine çalışmaların artması çocukların dil gelişimine verilen önemin arttığını göstermektedir. Ayrıca bu konuda en fazla çalışmanın başta Pamukkale Üniversitesi daha sonra da Gazi Üniversitesi, Selçuk Üniversitesi ve Maltepe Üniversitesinin de yer aldığı görülmüştür. İncelenen lisansüstü tezlerde araştırma yöntemi olarak en fazla %78,95 oranı ile nicel araştırma yöntemlerinin tercih edildiği, nitel ve karma yöntemlerin oranının ise %10,53 olduğu dikkat çekmektedir. Çalışma gruplarının yaş aralığı çok değişken

olmakla birlikte en fazla %31,58 oranı ile 60-72 aylık çocuklarla çalışılmıştır. Bundan sonra yapılacak olan çalışmalarda çocuklarda farklı yaş gruplarına, ebeveynlerin, öğretmenlerin de yer aldığı çalışmaların yapılmasının önemli olabileceği düşünülmektedir. İncelenen lisansüstü tezlerde okul öncesinde dil gelişimi ve dil gelişimini etkileyen faktörler olarak ele alınan konular açısından sonuçlara baktığımızda pek çok konu ile bağlantılı olarak birçok çalışma yapılmıştır. Çalışmalarda en fazla ele alınan konuların sıralamasına baktığımızda sırayla %18,42 oranında okul öncesi dönemde dil gelişimi üzerinde çeşitli dil gelişim programlarının etkisi, %15,79 oranında televizyon, tablet vs. kullanımının dil gelişimi üzerinde etkisi, %13,16 oranında aile yapısının dil gelişimi üzerinde etkisi ve %10,53 oranında kitap okumanın dil gelişimi üzerinde etkisi konularında çalışmalar yapıldığı görülmüştür. Ayrıca tezlerde kullanılan veri toplama araçlarına baktığımızda çok sayıda ve çeşitte veri toplama aracının kullanıldığı ancak en fazla Peabody resim kelime testinden yararlandığı göze çarpmaktadır. Bu bulgudan yola çıkarak dilin farklı yönlerini ölçen ölçme araçları geliştirilebilir ve kullanılabilir.

Çocuğun hayatını devam ettirebilmesinde dil gelişiminin büyük bir öneme sahip olmasına ve birçok faktörden etkilenmesine rağmen yapılan çalışmaların çoğu yüksek lisans tezi olup araştırmaların çoğunda nicel çalışmalara yer verilmiştir. Bu nedenle derinlemesine bilgi elde etmek amacıyla hem nitel ve nicel çalışmaların bir arada olduğu doktora düzeyinde çalışmaların yapılması hem de yüksek lisans düzeyinde nitel çalışmaların yapılması önerilebilir.

5. KAYNAKÇA

- Aydın, N. (2018). Nitel araştırma yöntemleri: Etnoloji. *Uluslararası Beşeri ve Sosyal Bilimler İnceleme Dergisi, International Humanities and Social Science Review (IHSSR)*, 2(2), 60-71.
- Bayam, A. (2017). *2-6 yaş arasındaki otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara uygulanan oyun seansının sosyal beceri ve dil gelişiminde yol açtığı değişimin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bandura, A. (1989). *Social cognitive theory*. In: Vasta R. editor, *Annals of Child Development*. Vol. 6. Six theories of child development (pp. 1-60). Greenwich, CT: JAI Press. 1989.
- Cingi, M. (2021). *Okul öncesi öğretmen adaylarının yabancı dil eğitimi ve yaşantı odaklı yabancı dil eğitimine ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kastamonu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.
- Chomsky, N. (1986). *Knowledge of language: Its nature, origin, and use*. Praeger New York.
- Çelik, M. (2015). Anasınıfına devam eden 60-72 aylık çocukların matematik gelişimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 1-18.
- Dere, Z. (2010). Bilişsel gelişim kuramları. Z. Seçer, Z. Dere ve C. Tutkun (Ed.), *Bilişsel ve dil gelişimi çocuk gelişimi lisans programı*. İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi (AUZEF).
- Gündoğdu, Z. (2021). *Çocuk sağlığı izlem polikliniğine gelen çocukların dil gelişiminin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora lisans tezi. İstanbul Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Gleason, J. B. (2009). *The development of language language In: Jean Berko Gleason, Nan Bernstein Ratner, The Development of Language*, The, 9th edition, Pearson.
- Kaya, P. (2016). *3-6 yaş grubu otizmli ve normal gelişim gösteren çocukların sözcük dağarcığı düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Karaoğlu, H., & Çoban, A. (2019). Investigation of graduate theses on the language development in pre-school education in Turkey. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1).
- Sak, R., Şahin Sak, İ. T., Öneren Şendil, Ç., & Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 227-250. doi: 10.33400/kuje.843306
- Senemoğlu, N. (1989). Okulöncesi eğitimde dilin önemi. *Millî Eğitim Vakfı Dergisi*, 4(14), 21-22.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal behavior*. Appleton-Century-Crofts, New York.

Şimşek, Z. C. (2017). *Farklı kitap okuma tekniklerinin 48-66 ay grubu çocuklarının dil gelişimine olan etkileri*. Yayınlanmamış doktora tezi. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü Okul Öncesi Eğitimi Programı (2013). Ankara: MEB.

Yavuzer, H. (2016). *Çocuk psikolojisi* (39. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yıldırım, A., & Ege, P. (2015). Down sendromu olan çocukların temel kavramları ile ortalama sözce uzunlukları arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(Özel Sayı), 17-41.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlere nitel araştırma yöntemleri* (11.Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

6. EXTENDED ABSTRACT

Since the existence of humanity, individuals have the need to communicate with other individuals and to convey their feelings, thoughts and wishes to the other party in order to survive. For this reason, language is the most important communication tool that distinguishes humans from other living things. Although there are many theories about language development, which has a complex structure, these theories draw attention to the importance of both biological and environmental factors. Skinner (1957), who bases language development on environmental factors, argues that language is acquired through imitation, reinforcement and reward. According to Chomsky (1986), who is the pioneer of psycholinguistic theory and argues that language is a mechanism that exists in the child's brain from birth, language is affected by environmental factors and cannot explain the learning process. According to Bandura (1989), who advocates the interactionist view, language is acquired through the interaction of heredity and environment. Education programs offered to children in the pre-school period, which is considered to be the most critical period of human life and covers the zero-six age period, should support all developmental areas. Because the quality education offered in this period will affect the future life of the child in every way. Language development in the preschool period, which is also a critical period in terms of language development, both affects many areas of development and is affected by many factors. The most well-known of these factors are; gender, parent education and attitude, socio-economic level, number of siblings, birth order, physical environment, health, temperament. For this reason, it is thought that examining the studies on language development will make an important contribution to the literature.

In this study, it is aimed to determine the general situation regarding the postgraduate theses on language development in the preschool period in Turkey. Seven sub-objectives were determined in the study.

1. What is the distribution of postgraduate theses on language development in the preschool period by years?
2. What is the distribution of postgraduate theses on language development in pre-school period according to their types?
3. What is the distribution of postgraduate theses on language development in pre-school period according to universities?
4. What are the research methods used in postgraduate theses on language development in the preschool period?
5. Which age groups were studied in the postgraduate theses on language development in the pre-school period?
6. What is the distribution of topics in postgraduate theses on language development in the pre-school period?
7. Which data collection tools were used in the studies on language development in the preschool period?

In this study, document analysis method, which is one of the qualitative research methods in which perceptions and events are revealed in a realistic and holistic way in natural environments, was used. The universe of the research consists of 88 postgraduate theses archived with the topic of language development in the database of YÖK National Thesis Center. The sample of the study was determined according to criterion sampling and consists of 38 postgraduate theses on language development in preschool children between 2000 and 2021. Since the theses made before 2000 could not be reached, the theses before this year were not included in the study. The document review form developed by the researchers was used as a data collection tool in the research. By using the "document review form" prepared by the researchers, inspired by similar studies, by scanning the literature,

information was collected in terms of year, type, university where the study was carried out, study group, method used in the research, scale and topics covered in the theses.

88 postgraduate theses on the topic of language development were examined by the YÖK National Thesis Center, and only 38 of these theses were made between 2000 and 2021 on language development in the preschool period. Of these 38 theses, 23 were made in the field of education, 8 in the field of health, and 7 in the field of psychology. After examining the studies on language development in preschool in 2000 and later, it was seen that 32 master's and 6 doctoral theses were made. It has been determined that the theses on the subject in the YÖK database were made between the years 2019-2021 at the most. In addition, it has been seen that the most studies on this subject are primarily Pamukkale University, Gazi University, Selçuk University and Maltepe University. It is noteworthy that in the postgraduate theses examined, quantitative research methods were preferred with a maximum rate of 78.95%, while the rate of qualitative and mixed methods was 10.53%. Although the age range of the study groups is very variable, it was studied with children aged 60-72 months, with a maximum rate of 31.58%. When we look at the order of the most discussed subjects in the studies, the effect of various language development programs on language development in the pre-school period is 18.42%, and the effect of television, tablet, etc. Studies have been conducted on the effects of language use on language development, the effect of family structure on language development at a rate of 13.16%, and the effect of reading books on language development at a rate of 10.53%. In addition, when we look at the data collection tools used in the theses, it is striking that many and various data collection tools are used, but the Peabody picture word test is mostly used. Although language development is of great importance for the child's survival and is affected by many factors, most of the studies are master's thesis and most of the studies include quantitative studies. For this reason, in order to obtain in-depth information, it can be recommended to carry out both doctoral studies in which qualitative and quantitative studies are combined, and qualitative studies at master's level.

7. EKLER

EK 1. Çalışmada İncelenen Lisansüstü Tezlerinin Listesi

S	Tezin Adı
1	Okul Öncesi Eğitimin Çocuğun Dil Gelişimine Etkisi
2	Televizyon Programlarının Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 5-6 Yaş Grubu Çocuklarının Zihin Ve Dil Gelişimini Etkileme Biçimlerine Yönelik Öğretmen Ve Veli Görüşlerinin Belirlenmesi
3	Okul Öncesi Çocuklarına Yönelik Kitapların Dil Gelişimi Ve Anlambilim Açısından Değerlendirilmesi
4	Gesture And Language Use In Toddlers: The Role Of Verbal And Non-Verbal Working Memory In Language Development And Gesture Production Process
5	Okul Öncesi Normal Gelişim Gösteren 5-6 Yaş Grubu Çocukların Tercih Ettikleri Oyun Türlerinin Dil Gelişimi Ve Problem Çözme Becerisi Üzerine Etkisinin İncelenmesi
6	2-6 Yaş Arasındaki Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklara Uygulanan Oyun Seansının Sosyal Beceri Ve Dil Gelişiminde Yol Açtığı Değişimin İncelenmesi
7	Farklı Kitap Okuma Tekniklerinin 48-66 Ay Grubu Çocuklarının Dil Gelişimine Olan Etkileri
8	The Effect Of Background Media On Early Childhood Language Development
9	Resimli Öykü Kitaplarının Ve Kitap Okuma Etkinliklerinin Niteliğinin Beş Yaş Çocuklarının Dil Gelişimiyle İlişkisinin İncelenmesi
10	48-66 Aylık Çocuklarda Dil Gelişimi Ve Sosyal Beceri İle İlişkili Değişkenlerin Araştırılması
11	Üç Yaş Çocuklarda Teknolojik Alet Kullanımının Sosyal Beceri, Oyun Becerisi Ve Dil Gelişimi Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi
12	Dil Gelişimini Destekleyici Oyun Etkinlikleri Programının 5-6 Yaş Grubu Mülteci Çocukların Dil Gelişimlerine Ve Günlük Yaşam Becerilerine Etkisinin İncelenmesi
13	Aile Yapısının, Aile Tutumlarının Ve Televizyonun 2-4 Yaş Arası Çocukların Dil Gelişimine Etkisinin İncelenmesi (Muş İli Örneği)
14	Anasınıflarında Yabancı Uyruklu Akranlarıyla Eğitim Alan Ve Almayan Çocukların Dil Gelişimi Ve Yaratıcı Düşünme Becerilerinin İncelenmesi
15	Oyun Temelli Sosyal Beceri Eğitiminin 60-72 Aylık Çocukların Dil Gelişimine Etkisi (Özel Bir Anaokulu Örneği)
16	Erken Çocuklukta Dil Kullanım Envanteri (Lui): Pragmatik Dil Gelişimi Değerlendirmesi'nin Türkçe Uyarlama, Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması
17	Okul Öncesi Eğitimde Geleneksel Oyunların Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Dil Gelişimine Etkisi

18	Okul Öncesi Eğitim Programındaki Etkinliklerin İki Dilli Çocukların Türkçe Dil Gelişimine Etkisinin İncelenmesi
19	Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 5-6 Yas Grubu Çocukların Dil Gelişimi ile Annelerin Okuma İlgi Ve Alışkanlıkları Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi
20	Okul Öncesi Eğitim Kurumlarından Yararlanmayan 4-5 Yaş Çocuklarının Dil Gelişimini Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi (Konya İli Örneği)
21	Anasınıfına Devam Eden 60-72 Ay Çocukların Dil Gelişimi Ve İnce Motor Gelişimi Açısından Değerlendirilmesi
22	Okul Öncesi Eğitimine Devam Eden Türk Çocuklarının Dil Gelişimi Açısından Fiilimsi Kullanımlarının İncelenmesi
23	Gecikmiş Konuşma Olgularında, İfade Edici Dil Gelişiminin Elektrofizyolojik Testler Üzerine Etkisinin Araştırılması
24	Etkileşimli Kitap Okuma Programının 48-66 Aylık Suriyeli Çocukların Alıcı Dil Gelişimine Etkisi
25	Dil Gelişimi Sorunlarının Ortaya Çıkışında Bakıcının Rolü
26	Baba Dil Destek Programının Çocukların Dil Gelişimine Etkisi
27	Prematüre Ve Term Bebeklerin Dil Gelişimleri İle Annelerinin Dil Gelişimine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi
28	Aile Eğitiminin İşitme Engelli Çocukların Dil Gelişimine Etkisinin İncelenmesi
29	TRT Çocuk Kanalının 4-6 Yaş Grubu Öğrencilerinin Dil Gelişimine Etkisi Hakkında Öğrenci, Öğretmen Ve Veli Görüşleri
30	Dil Gelişimini Destekleyici Ebeveyn Eğitim Programının Sosyo Ekonomik Düzeyi Düşük Ailelerin Çocuklarının Dil Gelişimine Etkisi
31	Diyaloga Dayalı Hikâye Okuma Tekniği İle Okunan Öykülerin 4-5 Yaş (48-60 Ay) Çocuklarının Dil Gelişimine Etkisi
32	Dil Gelişiminde Gecikme Gösteren Çocukların Annelerinin Çocuğa Yöneltilmiş Dil Kullanım Özelliklerinin İncelenmesi
33	Almanya’da Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 5-6 Yas Grubu Türk Çocuklarına Uygulanan Dil Eğitim Programının Dil Gelişimine Etkisi
34	Gelişimsel Dil Bozukluğu Riski Olan Çocukların Sosyalduygusal Ve Dil Gelişimleri Arasındaki İlişkinin Normal Dil Gelişimi Gösteren Akranları İle Karşılaştırılması
35	Okul Öncesi Eğitim Programındaki Dil Gelişimi Ve Öz Bakım Becerilerine İlişkin Kazanımların Gerçekleşme Düzeylerinin İncelenmesi
36	Okul Öncesi Eğitim Programındaki Dil Gelişimi Ve Öz Bakım Becerilerine İlişkin Kazanımların Gerçekleşme Düzeylerinin İncelenmesi
37	Maternal Behaviors and Joint Attention Mediate the Link between Maternal Education Levels and Infants’ Language Development
38	Koklear İmplantlı Çocuklarda Fm Sistem Kullanımının Dil Gelişimine Etkisi



JSES

Journal of Sustainable Educational Studies



Geliş/Received: 12.01.2022 Kabul/Accepted: 07.02.2022

FEN BİLGİSİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ DİKKAT EKSİKLİĞİ ve HİPERAKTİVİTEYE SAHİP ÖĞRENCİLERE YAKLAŞIMLARINDA SENARYO TEMELLİ ÖĞRETİMİN KATKISI^{1,2}

Zübeyde Burçin USTA³

Hatice MERTOĞLU⁴

Esra MACAROĞLU AKGÜL⁵

Özet

Bireysel farklılıklar doğrultusunda ve öğrencilerin kavrama yeteneklerine göre, kazanımların ve hedeflerin yeniden düzenlendiği kaynaştırma eğitimi; ülkemizde ve Dünya’da önemini gün geçtikçe arttırmaktadır. Senaryo temelli öğretim fen bilgisi de dahil diğer derslerde öğrencilerin bir konuyu rahatlıkla anlamalarını sağlamaktadır. Bu çalışmanın amacı, fen bilimleri öğretmen adaylarının dikkat eksikliği ve hiperaktiviteye sahip öğrencilere yaklaşımlarında senaryo temelli öğretimin katkısını incelemektir. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olan program etkili durum deseni kullanılmıştır. Dört fen bilgisi öğretmen adayı araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarına süreç boyunca “öğretimin bireyselleştirilmesi” temalı lisans dersinde, kaynaştırma ile ilgili bilgiler verilmiş, dikkat eksikliği ve hiperaktiviteye ile ilgili senaryo öğretmen adaylarına sunulmuş ve son olarak odak grup görüşmesi yapılarak ders sonlandırılmıştır. Veriler, günlük, odak grup görüşmesi, araştırmacının alan notları ve araştırmacının hazırladığı senaryolar aracılığıyla toplanmıştır. Veri analizi için MAXQDA Paket Program kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmen adayları öğrencinin sınıfta dışlandığını, öğretmenin yaşanan olay karşısında doğru tepkiler veremediğini, derse yönelik görsel ve işitsel materyalleri kullanacaklarını, öğrenciyle ders başlamadan önce anlaşma yapacaklarını ve sınıf kurallarının olduğu bir afiş hazırlayacaklarını belirtmiştir. Araştırmanın sonuçlarına bakılarak öğretmen adaylarının uygulama süresince öğrenci ile empati kurduğu ve buna paralel olarak öğrenci için farklı ve orjinal uyarlamalar önerdiği görülmektedir. Araştırma sonucunu destekleyecek şekilde, öğretmen adaylarına lisans süreleri boyunca zorunlu veya seçmeli olarak senaryo temelli kaynaştırma dersi verilmesi önerilir.

Anahtar Sözcükler: Fen bilgisi öğretmen adayları; senaryo temelli öğretim; kaynaştırma eğitimi

THE CONTRIBUTION OF SCENARIO-BASED EDUCATION IN THE APPROACH OF SCIENCE TEACHERS TO ATTENTION DEFICIENCY AND HYPERACTIVITY STUDENTS

¹ Bu çalışma 02.09.2021 tarihinde kabul gören ‘Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Öğrencilerine Yaklaşımlarında Senaryo Temelli Öğretimin Katkısı’ adlı tez çalışmasının belli bir bölümüdür. Bu çalışma için 15/09/2021 onay tarihi ve 8-12 onay sayılı karar ile etik uygunluk alınmıştır.

² Bu çalışma 18-19 Aralık 2021 tarihlerinde FSMVU Eğitimde Mükemmeliyet Araştırmaları Kongresi’nde (EMAK-2021) sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş hâlidir.

³ Yüksek Lisans Mezunu, Marmara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimler Eğitimi ABD, İstanbul-Türkiye, gurbeyburcin@gmail.com, ORCID: 0000-0002-8981-462X

⁴ Doç. Dr., Marmara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimler Eğitimi ABD, İstanbul-Türkiye, hatice.mertoglu@marmara.edu.tr, ORCID: 0000-0002-3172-7443

⁵ Prof. Dr., Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Meslek Yüksek Okulu, Engelliler İçin Gölge Öğreticilik Programı, İstanbul-Türkiye, emakgul@fsm.edu.tr, ORCID: 0000-0001-6897-538X

Abstract

Inclusive education, in which achievements and goals are rearranged in line with individual differences and according to students' comprehension skills; It is increasing its importance day by day in our country and in the world. Scenario-based teaching enables students to easily understand a subject in other courses, including science. The aim of this study is to examine the contribution of scenario-based teaching in the approaches of prospective science teachers to students with attention deficit and hyperactivity. In the study, the program effective case design, which is one of the qualitative research methods, was used. Four science teacher candidates constitute the study group of the research. Through a course with individualizing of the teaching, prospective science teachers have been informed about inclusion, a scenario including attention deficiency and hyperactivity has been presented to the prospective science teachers and concluded with focus group discussion, a course has been ended. The data has been collected through diaries, focus group discussion, field notes of researcher and scenarios prepared by researcher and MAXQDA Package Program was used for data analysis. As a result of the research, the pre-service teachers stated that the student was excluded in the classroom, the teacher could not give correct reactions to the event, they would use the visual and auditory materials for the lesson, they would make an agreement with the student before the lesson started, and they would prepare a poster with the classroom rules. Looking at the results of the research, it is seen that the pre-service teachers empathize with the student during the application and in parallel, they suggest different and original adaptations for the student. It is recommended that pre-service teachers be given a compulsory or elective scenario-based mainstreaming course during their undergraduate education, in support of the research result.

Keywords: Science teachers candidates; scenario-based teaching; inclusive education

Makale Türü (Article Type): Araştırma Makalesi/Research Article

Kaynakça Gösterimi: Usta, Z. B., Mertoğlu, H., & Macaroğlu Akgül, E. (2022). Fen bilgisi öğretmen adaylarının dikkat eksikliği ve hiperaktiviteye sahip öğrencilere yaklaşımlarında senaryo temelli öğretimin katkısı. *Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)*, (Ö1), 21-33.

1. GİRİŞ

Bu bölümde kaynaştırma eğitimi, dikkat eksikliği ve hiperaktiviteye sahip öğrenciler ve senaryo temelli öğretim kavramları açıklanmıştır.

1.1. Kaynaştırma Eğitimi

Her birey yaradılış itibari ile birçok farklılıkla yaşamlarına başlar. Bireysel farklılıklar bireyler için özeldir; öğrenme durumlarını, yaşayışlarını, kavrama yetilerini ve olaylara yönelik tepkilerini olumlu veya olumsuz bir şekilde belirler. Kaynaştırma eğitimi, bireysel farklılıklara sahip olan tüm bireylerin, aynı ortamda öğrenim almasını amaçlamaktadır. Kaynaştırma eğitimi, sadece özel eğitim gerektiren bireylerin değil tüm bireylerin, akranlarından ayırmaksızın, öğrenimlerini eşit şartlar altında almasına olanak sağlamaktadır. Öğretmenler tarafından yeniden hazırlanan planlar (bireyselleştirilmiş eğitim planları) sayesinde özel gereksinimli olan her bireye akranlarıyla aynı ortamda uygun kazanımlar verilebilir ve birey bu sayede akranlarıyla aynı ortamda öğrenim görebilir (Perles, 2020; Sucuoğlu ve Kargın, 2010).

Eripek'e (2012) göre, kaynaştırma modelinin uygulanması sadece öğrencinin alacağı kazanım ve hedefler için değil, bireyin psikolojik gelişimi için de desteklenmektedir. İnsan sosyal bir varlıktır ve bu sebeple birbirine her anlamda muhtaçtır. Etik ve insani değerler doğrultusunda bireyleri ayırıştırmak ve dışlamak son derece yanlıştır. Kaynaştırma modeli bireyler arasındaki ayrışmayı engellemektedir. Kaynaştırma eğitimi, mevcut bulunan kazanımların, derslere yönelik materyallerin, etkinlik ve deneylerin düzenlenip, yenilenecek öğrencilere sunulmasıdır. Kaynaştırma eğitiminin bireylere etkili ve doğru bir şekilde verilmesi öğretmenlerin kaliteli eğitim almasının önemini vurgulamaktadır (Sebba ve Sachdev, 2017). Kaynaştırma eğitimi sadece bireysel farklılıklara sahip olan bireyler için değil, normal olan bireyler için de olumlu gelişmeler kaydetmektedir. Bu eğitim modeli sayesinde, farklılıklara sahip bireylerle aynı ortamda bulunan normal bireylerin empati duygusu artmakta, akran ilişkilerinde pozitif gelişmeler sağlanmaktadır (Kılıç, 2010).

1.2. Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite

2006 Özel Eğitim Yönetmeliği'nde dikkat eksikliği ve hiperaktivite “yaşına ve gelişim seviyesine uygun olmayan dikkat eksikliği, aşırı hareketlilik, hiperaktivite ve dürtüsellik belirtilerini en az iki ortamda ve altı ay süreyle gösteren, bu özellikleri yedi yaşından önce ortaya çıkan, özel eğitim ile destek eğitim hizmetine ihtiyaç duyan birey” şeklinde açıklanmıştır (MEB, 2006, s. 2). Çocukluk ve ergenlik çağlarında görülen *aşırı dikkatsizlik ve hareketlilikle* tanımlanan DEHB, son yıllarda etkisini bireyler üzerinde daha fazla göstermektedir. Geçmişte de var olan bu farklılık *yaramazlık, dik kafalılık veya söz dinlememek* şeklinde tanımlanmıştır. Ailelerin ve öğretmenler / öğretmen adaylarının çağımız ilerledikçe bilinçlenmesiyle bu durumun yaramazlık veya söz dinlememek olmadığı anlaşılmıştır. Özellikle okul ortamında öğrencilerin yaptığı bazı davranışlar sebebiyle nitelendirilen DEHB, bireylerin özel yaşamlarında da onlara zorluklar çıkarmaktadır. Okul ortamında belirli yönergeleri yerine getirmeme, öğretmenler tarafından ‘disiplinsiz’ olarak atfedilme, akranları arasında dışlanma görülen problemlerden bazılarıdır (Kaymak Özmen, 2010).

Bireyde görülmesi muhtemel dikkatsizlik, hiperaktivite ve dürtüsellik belirtileri aşağıdaki gibidir:

- Ayrıntılara dikkat etmezler, özensizce çalışırlar.
- Dikkati bir işte devam ettirmede zorluk yaşarlar.
- Verilen yönergeleri takip etmezler, işyeri veya okulda sorumluluk ve görevleri tamamlayamazlar.
- İş veya okulda çoğu eşyalarını kaybederler.
- Dikkatleri kolay dağılır.
- Günlük işlerde unutkanlırlar.
- Oturdıkları yerde sabit duramazlar, el ve ayaklarını mutlaka oynatırlar.
- Oturmaları gereken yerden birkaç defa kalkarlar.
- Grup etkinliklerinde sessiz olmaları gereken yerde sessiz olamazlar.
- Karşılarındaki insanların sorularına bitmeden doğru veya yanlış olmasına bakmadan cevap verirler (Melekoğlu ve Sak, 2020).

Bireyler arasında en fazla görülen farklılıklardan biri DEHB'tir. DEHB, tedavisi olan bir bozukluk değildir. Farklı yöntem ve tekniklerle -aile terapisi, bireysel terapi, ilaçla tedavi- var olan durumun olumsuz etkileri azaltılabilir. Hiperaktivitenin, kızlara göre erkeklerde daha fazla olduğu ancak dikkat eksikliğinin cinsiyetler arasında eşit şekilde dağıldığı tespit edilmiştir. Bilinenin aksine bu farklılıkta ailenin çoğu zaman edindiği bilinçli ve iyi niyetli yaklaşımı bir kaosa sebebiyet verebilir, bu sebeple ailenin davranışları uzman görüşüyle ve terapiyle desteklenmelidir (Melekoğlu ve Sak, 2020).

1.3. Senaryo Temelli Öğretim

Senaryo temelli öğretim, senaryoların kullanıldığı, probleme dayalı veya vaka tabanlı öğrenme gibi aktif öğrenme stratejilerini destekleyen bir öğrenme biçimidir (Massey University, 2020).

Senaryo Temelli Öğretim Modeli'nin özellikleri şöyle sıralanabilir:

1. Öğrenci merkezli bir öğretim modelidir. Küçük gruplar halinde uygulanması önerilir.
2. Senaryoyu grupta bulunan herkes okur, çözümler tüm grup üyeleri tarafından paylaşılır, bu durum öğrenciler arasında yeni duygu ve çözümlerin farklı bakış açılarıyla ortaya çıkmasını sağlar. Senaryo temelli öğretim bu durumla öğrenciler arasındaki paylaşımı (peer learning) da artırır.
3. Öğretmen senaryo temelli öğretim sırasında rehber ve yol göstericidir. Öğretmen sadece öğrencilere çözüme daha sağlıklı ulaşmaları için ipuçlarını verebilir.
4. Senaryoda sunulan problemin öğrencilerin önceden bildikleri kazanımla ilgili olması önerilir, bunun sebebi öğrencilerin yer alan problem ön bilgilerinin kullanarak objektif ve doğru sonuçlara ulaşmasını sağlamaktır.
5. Senaryo, problemi çözmek kazanımı tam anlamıyla öğrenmek için bir araçtır (Hastürk, 2017).

Literatür ve alan yazın incelendiğinde, kaynaştırma eğitimi (İnan, 2021; Mertoğlu, Sarı, Pasmaz ve Balçın, 2020; Mertoğlu ve Topçu, 2020; Orhan, Uzunçayır ve İlhan, 2021), senaryo temelli öğretim (Akar Vural ve Ceylan, 2020; Barçın, 2020; Uzunoğlu, 2021) ve dikkat eksikliği ve hiperaktivite (Güvenderer Doksat, 2018; Kaymak Özmen, 2010; Küçük Doğaroğlu, 2013) ile ilgili birçok araştırma göze çarpmaktadır. Senaryo temelli kaynaştırma eğitiminin ele alındığı fen bilgisi öğretmen adaylarının dikkat eksikliği ve hiperaktiviteye

yaklaşımlarını içeren bir çalışmaya rastlanmamıştır. Kaynaştırma eğitimi öğretmen adayları ve öğretmenlere geleneksel şekilde verilmektedir. Araştırmaların çoğunda öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin kaynaştırma eğitimini benimsediği ancak uygulama zamanı kaygıya düştükleri, kaynaştırma eğitimini uygulayamadıkları görülmektedir (Gök ve Erba, 2011; Gözün ve Yıkılmış, 2004; Özaydın ve Çolak, 2011; Saraç ve Çolak, 2012; Vural ve Yıkılmış, 2016). Senaryo temelli öğretim ile verilen kaynaştırma eğitiminin öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin öğrenciye yönelik empati duygusunu arttıracaklarını ve öğrenciye yapılması gereken uygulamaları ve teknikleri daha kolay bir şekilde hayata geçirebilecekleri tahmin edilmektedir. Bu sebeple araştırmanın amacı, fen bilgisi öğretmen adaylarının dikkat eksikliği ve hiperaktiviteye sahip öğrencilere yaklaşımlarında senaryo temelli katkısını incelemektir. Araştırmanın alt problemleri:

1. Fen bilgisi öğretmen adaylarının senaryolarda ele alınan dikkat eksikliği ve hiperaktiviteye sahip öğrencinin ve öğretmenin deneyimledikleri güçlüklerle yönelik görüşleri nelerdir?
2. Fen bilgisi öğretmen adaylarının kendi sınıflarında bulunacak senaryolarda ele alınan dikkat eksikliği ve hiperaktiviteye sahip öğrenci için uygulayacağı yöntem ve teknikler nelerdir? şeklindedir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli ve Çalışma Grubu

Bu araştırmanın modeli için nitel araştırma yöntemlerinden biri olan program etkili durum deseni kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda, durumlar ve olaylar daha gerçekçi ve bütüncüdür. Nitel araştırmalarda görüşler, düşünceler ve yönelimler tartışılır ve objektif bir ortamda analiz edilir. Durum çalışmaları araştırmacının bulduğu bulgular ve çıkarımlarla sonuçlanmaktadır (Creswell, 2013; Yıldırım, 1999). Hayes, Kyer ve Weber'e (2015) göre, program etkili durum çalışmasının amacı, bir programın etkilerini, bununla birlikte programın başarı ve / veya başarısızlıklarının nedenlerini incelemektir. Bu inceleme, araştırmacının belirli bir programın başarısızlıklarını veya başarılarını anlamasını en üst düzeye çıkarmasına olanak sağlamaktadır. Bu çalışmada verilen senaryo temelli kaynaştırma öğretimin etkileri, başarı veya başarısızlıkları incelendiği için program etkili durum deseni çalışmaya uygun görülmüştür.

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 güz döneminde İstanbul ilinde bir devlet üniversitesinde öğrenim görmekte olan 4 dördüncü sınıf fen bilgisi öğretmen adayı oluşturmaktadır. Katılımcıların demografik bilgileri Tablo 1'de verilmiştir. Bu çalışmada geçerlik stratejilerinden *dış denetimler* ile *üçgenleme* stratejileri ele alınmıştır. *Dış denetimler*, dışarıdan bir denetçinin hem araştırmayı hem de ortaya çıkan sonuçları değerlendirmesini sağlamaktadır. *Üçgenleme*, araştırmacının; çoklu ve farklı kaynakları, yöntemleri ve teorileri destekleyici kanıtlar oluşturma için kullanmasıdır. Bununla birlikte araştırmacı bir kodu ortaya koyarken, günlüklerden, alan notlarından ve odak grup görüşmesinden elde edilen verileri birleştirmiş ve bu şekilde yorumlamıştır. Geçerliliğin basamakları olarak dış denetimler ve üçgenleme bu şekilde tamamlanmıştır (Creswell, 2013).

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Bilgileri

Cinsiyet	
Kadın	3
Erkek	1
Araştırma öncesi kaynaştırma dersi alma durumları	
Evet	0
Hayır	4
Araştırma öncesi öğretimsel uyarılama dersi alma durumları	
Evet	0
Hayır	4

2.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri, araştırmacı alan notları, araştırmacının hazırladığı senaryolar, katılımcıların günlükleri ve odak grup görüşmesinden elde edilmiştir.

2.2.1. Günlük

Nitel araştırma veri toplama yöntemlerinden günlük sayesinde veriler bireysel ve özgün olmaktadır (Sözbilir, 2021). Günlüğün istenmesinin sebebi, öğrencilerin dersten sonra özel gereksinimli birey ve yapacağı uyarlamalar hakkında bilgi sahibi olmaktır. Araştırmacı tarafından öğrencilerden aşağıdaki soruları cevaplayarak günlük yazmalarını istemiştir:

- Dersteki senaryo size ne hissettirdi?
- Senaryoda yer alan öğrenci sizin sınıfınızda olsaydı öğrenciye karşı tutum ve tavrınız ne olurdu?
- Öğrenciyi derse katmaya yönelik hangi stratejileri yapar ve uygularsınız?

2.2.2. Odak grup görüşmesi

Odak grup görüşmesi grupla yürütücü arasında derinlemesine bilgi edinme, tartışmalardan yeni düşünce üretilmesine olanak sağlayan nitel veri toplama araçlarından biridir. Bu görüşmelerde amaç katılımcıların bakış açıları, ilgi duydukları alanlar, deneyimleri, düşünceleri hakkında bilgi sahibi olmaktır. Odak grup görüşmesi sorularına ek olarak araştırmacılar tarafından;

- Bu konu ile ilgili olarak daha fazla bilgi verebilir misiniz?
- Bu konu ile ilgili daha ne söyleyebiliriz?
- Bunu biraz daha açabilir misiniz?
- Konumuzla ilişkisi ne? şeklinde soruların yöneltilmesi odak grup görüşmesinin ilerleyebilmesine olanak sağlamaktadır (Çokluk, Yılmaz ve Oğuz, 2011).

2.2.3. Araştırmacının hazırladığı senaryolar

Araştırmacı tarafından ilgili literatür (Mastropieri ve Scruggs, 2016) incelenerek dikkat eksikliği ve hiperaktiviteye yönelik bir senaryo hazırlanmıştır. Senaryonun genel şablonu şu şekilde belirlenmiştir:

- Özel gereksinimli birey hakkında bilgi verilir.
- Sınıf içinde yaşadığı durumlar kısaca anlatılır.
- Belirli bir olay diyaloglarla verilir.
- Bireyin yaşadığı olay sarsıcı bir şekilde ve çözümlenmemiş olarak sonlanır.
- Senaryonun sonunda üç yansıtıcı soru yer almaktadır.

Senaryo iki uzman tarafından incelenmiş, gerekli eklemeler ve çıkarmalar yapılarak, onaylandıktan sonra uygulanmıştır.

2.2.4. Araştırmacının alan notları

Alan notları genelde etnografik araştırmalarda kullanılan bir nitel veri toplama aracıdır. Alan notları, alandaki katılımcı gözlemleri sırasında veya hemen sonrasında kaydedilen yazılı gözlemlerdir. Mülakatlar, odak grup görüşmeleri ve günlüklerle birleştirilebilir veya tek başına bir metin olarak da analiz edilebilir. Alan notları, bir araştırmacının belirli bir ortam veya ortamda gözlemlediği deneyimlerden elde edilen bir belge koleksiyonudur. Resimler, videolar ve broşürler dahil olmak üzere çevreden alınan yazılı notlar, raporlar ve materyaller gibi belgelerin tümü, araştırmacıya yardımcı olmak için kullanılmaktadır (Allen, 2017).

2.3. Uygulama

Bu araştırmada dördüncü sınıf dersi olan “Fen Eğitiminde Öğretimin Bireyselleştirilmesi ve Bireysel Öğretim Planı Hazırlama Dersi” fen bilgisi öğretmen adaylarına kaynaştırma eğitimi *senaryo temelli öğrenme* yöntemiyle verilmiştir.

“Fen Eğitiminde Öğretimin Bireyselleştirilmesi ve Bireysel Öğretim Planı Hazırlama Dersi”, Fen Bilgisi Öğretmenliği 2014 programında dördüncü sınıfın 1. döneminde yer alan 3 saat teorik olarak verilen seçmeli bir derstir. Dersin içeriğinde genel olarak “kaynaştırma eğitimiyle ilgili temel kavramlar, BEP hazırlama süreci, öğretimsel düzenlemeler, Bireysel Öğretim Programı hazırlamak” vb. konular yer almaktadır. Araştırmacı tarafından dersin birinci ve ikinci haftası kaynaştırmaya yönelik bilgiler öğretmen adaylarına verilmiştir. Üçüncü, dördüncü ve beşinci haftalarda dikkat eksikliği ve hiperaktiviteye yönelik senaryo verilmiş, bu özel gereksinimli bireylerin özellikleri, tanımları ve yapılması gereken öğretimsel uyarlamalar anlatılmıştır. Altıncı ve yedinci

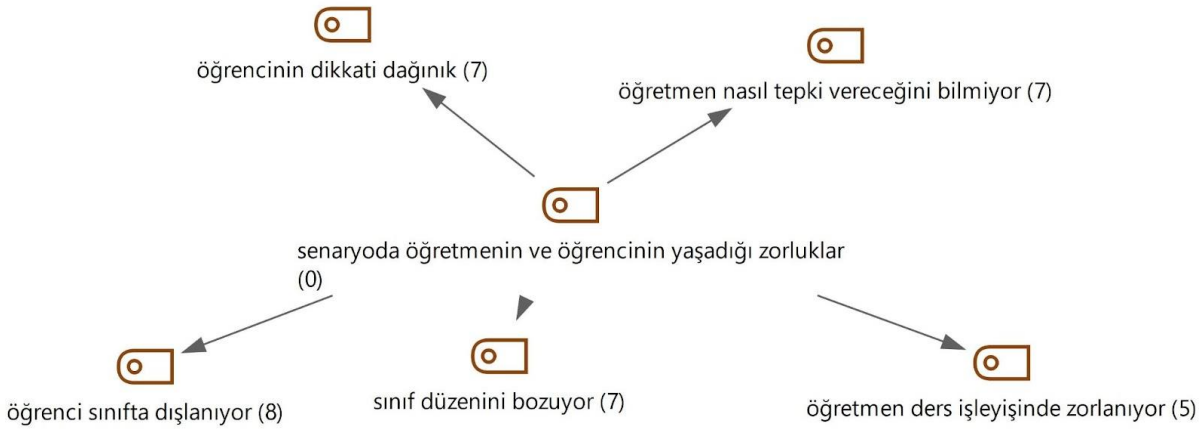
haftalarda ise öğretimsel uyarlamaların anlatımına devam edilmiş ve odak grup görüşmesi yapılarak ders tamamlanmıştır. Uygulanan senaryo EK.1’de sunulmuştur.

2.4. Veri Analizi

Bu çalışmada veriler; Fen Eğitiminde Öğretimin Bireyselleştirilmesi ve Bireysel Öğretim Planı Hazırlama dersinde alınan araştırmacı alan notları, odak grup görüşmesinin transkripti, ve günlükler betimsel analiz yoluyla incelenmiştir. Betimsel analiz, verilerin araştırma problemine cevap niteliğinde hazırlandığı ve alıntılarla desteklendiği bir nitel analiz çeşididir. Betimsel analizde veriler betimlenir, kavramsal çerçeveye göre yorumlanır. Bununla birlikte betimsel analizde detaylandırma yoktur (Corbin ve Strauss, 2015; akt. Özmen ve Karamustafaoğlu, 2019). Bu çalışmada araştırmacı alan notları, günlükler ve odak grup görüşmesi MAXQDA 20 Paket Program kullanılarak analiz edilmiştir.

3. BULGULAR

Bu çalışmada fen bilgisi öğretmen adaylarının dikkat eksikliği ve hiperaktiviteye sahip öğrencilere yaklaşımlarında senaryo temelli kaynaştırma eğitiminin katkısı incelenmiştir. Bu bölümde verilen tüm bulgular, odak grup görüşmesi, araştırmacının alan notu ve günlükler birleştirilerek elde edilmiştir. Araştırmanın birinci problemi olan *fen bilgisi öğretmen adaylarının dikkat eksikliği ve hiperaktiviteye sahip öğrencinin ve öğretmenin deneyimledikleri güçlüklerle yönelik görüşleri nelerdir?* sorusuna yönelik bulgular aşağıda verilmiştir.



Şekil 1. Öğretmen adaylarının senaryoya yönelik görüşleri

Şekil 1 incelendiğinde, öğretmen adaylarına göre, öğretmenin ve öğrencinin yaşadığı zorluklar ‘öğrenci sınıfta dışlanıyor, öğrencinin dikkati dağınık, öğretmen ne tepki vereceğini bilmiyor, sınıf düzenini bozuyor, öğretmen ders işleyişinde zorlanıyor’ şeklinde belirtilmiştir. Verilen ifadeler incelendiğinde, öğrencinin sınıfta dışlanması öğretmen adaylarının yoğunlaştığı bir nokta olmuştur. Öğretmen adayları okudukları senaryoda öğrencinin dikkatinin dağınık olmasına paralel olarak sınıf düzenini bozması durumunu belirtmiştir. Öğrencinin sınıfın düzenini bozması ile birlikte, öğretmen adayları öğretmenin bu durum karşısında ders işleyişinde zorlandığını odak grup görüşmesinde ve senaryo sonunda dile getirmiştir. Katılımcılar, senaryoda yaşanan olaya öğretmenin doğru tepki veremediğini günlüklerde ve senaryo sonunda belirtmiştir.

K3: Jale çok heyecanlı çok hareketli. İçinde hep konuşma isteği var. Hep sorulara cevap vermek istiyor. Ama bu durum mesela arkadaşlarının alay etmesine sebep olabilir. Jale'nin dışlanmasına sebep olabilir. (DEHB DEŞİFRE, Konum 4)

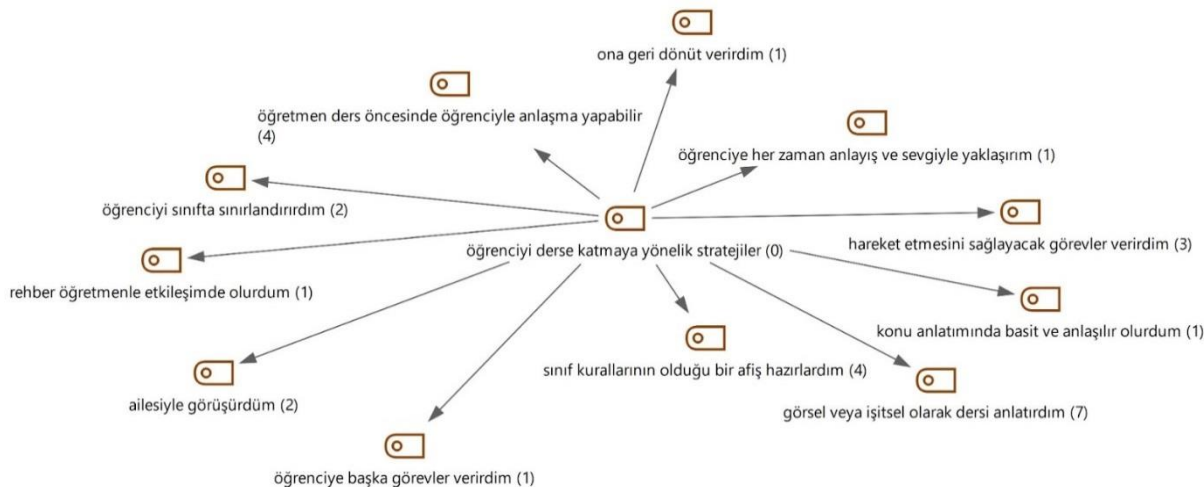
K4: Zaten ortaokul ve ilkokul öğrencilerinde bariz bir şekilde vardır. Kendi davranış ve konuşmalarını dengeleyemezler. Bu mesela senaryoda çok etkili. Jale istemeden de olsa sınıfın düzeni ve akışını bozabiliyor. Jale ve öğretmen bunun düzelecek bir şey olduğunun farkına varırsa, daha iyi bir sınıf düzeninin oluşabileceğini düşünüyorum. (DEHB DEŞİFRE, Konum 5)

K2: Jale'nin arkadaşı konuşurken Jale dinlemiyor. Kalemle falan oynuyor mesela. Derse konsantre olamıyor veya arkadaşı konuşurken onun ne konuştuğuna konsantre olamıyor. Kendi kendine soruya atlaması bence dikkat eksikliği ile ilgili. (DEHB DEŞİFRE, Konum 9)

K1: Öğrencide derse odaklanma zorlaşıyor. Çünkü kim dersi dinlemeyip bir şeylerle oyanırsa örneğin, kalem düşürürse ard arda herkes dönüp oraya bakar böylelikle dikkat dağınık olur. Öğretmenin de kontrol etmesi zorlaşır.

Her soruya Jale atlarsa diğer sınıf arkadaşları sinirlenmeye başlar. Böyle olunca sınıf kaos ortamına sürükleniyor. Öğretmen kontrol eline alamıyor. Sınıfta herkes başka şeylerle ilgileniyor. Jale de zaten ortalıkta, böyle olunca kontrol çok zorlaşıyor. (DEHB DEŞİFRE, Konum 17)

Araştırmanın ikinci alt problemi olan fen bilgisi öğretmen adaylarının kendi sınıflarında bulunacak dikkat eksikliği ve hiperaktiviteye sahip öğrenci için uygulayacağı yöntem ve teknikler nelerdir? sorusuna yönelik bulgular aşağıda verilmiştir.



Şekil 2. Öğretmen adaylarının uygulayacakları yöntem ve teknikler

Şekil 2 incelendiğinde, öğretmen adaylarının uygulayacakları yöntem ve teknikler, ‘görsel ve işitsel olarak dersi anlatırdım, öğretmen ders öncesinde öğrenciyle anlaşma yapabilir, sınıf kurallarının olduğu bir afiş hazırlardım, hareket etmesini sağlayacak görevler verirdim’ cevaplarında yoğunlaşmıştır. Öğretmen adayları dikkat eksikliği ve hiperaktivite tanısı konulan senaryodaki öğrencinin dikkatini çekebilmek için görsel ve işitsel materyal kullanımını cevaplarında göstermiştir. Katılımcılar, odak grup görüşmesi ve günlüklerinde sınıf kurallarının yer aldığı bir afişin hazırlamanın öğrencinin sınıfta olduğunun farkına varabilmesi için yararlı olacağını belirtmiştir. Dikkat eksikliği ve hiperaktiviteye sahip olan öğrencinin senaryoda hareket halinde olduğunun farkına varan öğretmen adayları senaryonun sonundaki cevaplarında öğrencinin hareket etmesini sağlayacak sınıf içinde görev verilmesini belirtmiştir.

Bununla birlikte öğretmen adayları, ‘öğrenciyi her zaman anlayış ve sevgiyle yaklaşırm, konu anlatımında basit ve anlaşılır olurdu, öğrenciyi başka görevler verirdim, ailesiyle görüşürdüm, rehber öğretmenle etkileşimde olurdu, öğrenciyi sınıfta sınırlandırırdım, ona geri dönüt verirdim’ ifadelerini de cevaplarında kullanmıştır.

K1: Alması gerekiyor eğer almazsa tekrar bu durumlar yaşanacak aynı şekilde, Jale yine her soruya kendi cevap vermek isteyecek. Şu an aklıma bir şey gelmiyor. Soruyu tüm sınıfa yöneltse kimin ne dediği belli olmaz o da olmaz. Aslında öncesinde Jale’yi bir analiz etmek gerekiyor. Öğrencide nasıl bir problem olduğunu çözmeli. Bunun için diğer öğretmenlerden ve rehber öğretmenlerden bilgi alarak ilerleyebilir. Bu durumda nasıl ve neler yapılması gerektiğini öğrenebilir. İlk başlarda öğrenciyi biraz sınırlandırmak gerekebilir. Bu sınırlandırma içinde rahat kalması gerekiyor. (DEHB DEŞİFRE, Konum 22)

K2: Bence almalı. Bunu ortak bir paydada buluşarak yapabilir. Jale’yi kontrol altına alacak ama çok baskılamadan tabiki de, onun rahat edebileceği bir şekilde yapmalı. Mesela Jale soruya cevap vermek istiyor, konuşmak istiyor. Jale için özel bir buton yapabilir. Jale konuşmak istediğinde ona basar. Bu butona bastığında buton ses çıkarmayacak öğretmenin kürsüsünde bir ışık yanacak, öğretmen oradan anlayacak Jale’nin konuşmak istediğini. Öğretmen şle aralarında bir iletişim kurulmuş olacak. Jale böyle kontrol edilebilir diye düşünüyorum, çok konuşmak istediğinde tuşa bas. Jale de bir şekilde aslında butona basarak rahatlamış olur. Işık uzun süreli yandığında öğretmen Jale’nin çok konuşmak istediğini anlar. (DEHB DEŞİFRE, Konum 23)

K4: Alınabilir evet. Jale hep yerinden kalkma eğiliminde olduğu için öğretmen Jale’ye, kalkıp pencereyi açabilir misin?, tahtayı silebilir misin? gibi cümeler söyleyerek onun hareket etmesini sağlayabilir. Mesela soru sorarken sık sık tahtaya çağırırsa Jale’yi, Jale’nin enerjisini de bu sayede atabilir. Veya sınıf kurallarının olduğu bir afiş hazırlanabilir. Afiş görsellerle desteklenebilir. Öğrencilerden beklenen bu davranışlar uygulamalı olarak gösterilebilir. Öğrencilerin bu kuralları canlandırmaları istenebilir. Böylelikle Jale daha iyi anlayabilir sınıf

kurallarını. Jale enerjisi olan bir çocuk ben ona ne kadar yapma etme desem de beni dinlemeyecek. En azından kuralları bu şekilde gösterirsem hem öğrenciler hem de onun dikkatini çekebilirim. (DEHB DEŞİFRE, Konum 25)

K3: Jaleyle beraber konuşur sınıf içinde kurallar koyarız. Ne yapmalıyız nasıl davranışlarda bulunmalıyız şeklinde. Yazılı bir halde sınıfa asabiliriz herkesin anlaması için. Bununla birlikte bazı aşırı davranışlarını da görmezden gelmeye çalışırım. Dikkat dağınıklığı olan öğrencilerin çantasının veya etrafının çok dağınık olmasını engellemek gerekiyor. Hep böyle sade olmalı etrafı ki dikkati dağılmasın. Derse odaklanmasını sağlayacaktır bu uygulamalar. Ama ders anlatımında sadelikten ve monotonluktan kaçınırım çocukların ve Jale'nin de dikkatlerini her zaman üst düzeyde tutmaya çalışırım. (DEHB DEŞİFRE, Konum 29)

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmada fen bilgisi öğretmen adaylarının dikkat eksikliği ve hiperaktiviteye sahip öğrencilere yaklaşımlarında senaryo temelli kaynaştırma öğretiminin katkısı incelenmiştir.

Araştırmanın birinci alt problemi olan ‘fen bilgisi öğretmen adaylarının dikkat eksikliği ve hiperaktiviteye bağlı öğrencinin ve öğretmenin deneyimledikleri güçlükler yönelt görüşleri nelerdir?’ sorusunun sonuçları aşağıda verilmiştir. Öğretmen adayları özel gereksinimli öğrencinin senaryoda sınıfta dışlandığını tespit etmiştir. Bununla birlikte öğretmenin senaryoda yer alan olay karşısında nasıl bir tepki vereceğini bilemediğini belirtmiştir. Öğretmen adayları özel gereksinimli öğrencinin ve öğretmenin sınıf içerisinde yaşadığı olumsuz durumu fark etmiştir. Katılımcılar günlüklerde ve senaryonun sonunda öğrencinin dikkat eksikliğine bağlı olarak sınıf düzenini bozduğunu tespit etmiştir. Öğretmen adayları senaryoda öğrencinin ve öğretmenin yaşadığı olumsuz durumları göz önüne alarak araştırmanın ikinci problemi olan ‘fen bilgisi öğretmen adaylarının dikkat eksikliği ve hiperaktiviteye sahip öğrenci için uygulayacakları yöntem ve teknikler nelerdir?’ sorusunu cevaplandırmıştır. Öğretmen adayları görsel ve işitsel bir materyal hazırlamanın öğrenci için uygun ve gerekli olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte öğretmen adayları öğrenciyle derse başlamadan önce anlaşma yapmanın ve sınıfta kuralların olduğu bir afiş hazırlamanın yararlı olacağını savunmuştur. Bu sonuçlara bakılarak öğretmen adaylarının senaryodan sonra, öğrenciyi derse entegre etmenin yöntemlerini bulmaya çalıştıkları söylenebilir. Bununla birlikte odak grup görüşmesi, günlükler ve araştırmacı alan notlarından alınan bulgulardan çıkarılan sonuca göre, katılımcılar üzerinde senaryo temelli kaynaştırma eğitiminin etkili olduğu görülmektedir. Katılımcılar senaryodaki öğrenciyi ve öğrenciye yapılan davranışların farkına varmıştır. Özel gereksinimli öğrencilere yönelik düşüncelerinin olumlu yönde geliştiği söylenebilir Katılımcılar verdikleri cevaplarda özellikle öğrencilerin dışlanmasından rahatsız olduklarını dile getirmiştir. Bununla birlikte senaryodaki öğretmenlerin yaptıkları yanlışların farkına varmıştır. Bu farkındalık öğretmen adaylarının ileriki meslek yaşantılarında özel gereksinimli bir öğrenci karşısında aynı hataları yapmayacakları anlamına gelebilmektedir.

Alanyazın incelendiğinde dikkat eksikliği ve hiperaktiviteye sahip öğrencilere yaklaşımlarda senaryo temelli kaynaştırma eğitime yönelik bir araştırma bulunmamaktadır. Ancak kaynaştırma uygulamalarının ve öğretimsel uyarlamaların yer aldığı çalışmalar literatürde yer almaktadır.

Araştırmamızın sonuçlarına benzer olarak, Tufan ve Yıldırım (2013) tarafından yapılan bir çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin erken müdahale ve kaynaştırma kavramları hakkındaki bilgi düzeylerinin ve özel gereksinimli çocuklar için yaptıkları öğretimsel uyarlamalar incelenmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre, kaynaştırma uygulamalarının özel gereksinimli çocukların kendilerine güven duymaları, sorumluluk almalarını, kurallara uymalarını, sosyalleşmelerini sağladığı tüm öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Bununla birlikte, özel gereksinime sahip olmayan çocuklarda ise kaynaştırma uygulamalarının bireysel farklılıkları anladığı, model olduğu, ve empati kurduğu gözlemlenmiştir. Kargın, Güldenoğlu ve Şahin (2010) tarafından yapılan bir çalışmada, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma sürecinde yapılması gereken uyarlamalara ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin kaynaştırma ortamında yapılması gereken hem fiziksel hem de öğretim sürecine ilişkin düzenlemelerin çoğunluğunun yapılması gereken önemli düzenlemeler olarak belirttikleri tespit edilmiştir. McLeskey ve Waldron (2002) tarafından yapılan bir çalışmada altı ilköğretim okulunda hafif düzeyde engeli olan öğrenciler için kapsayıcı programların geliştirme ve uygulama sürecinde yapılan müfredat ve öğretim değişiklikleriyle ilgili öğretmen algıları incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, okul ortamındaki olumlu gelişmelerin, müfredat değişim gereksinimlerine, kaynaştırmaya uyarlanabilir öğretim yöntemlerine, öğrencilerin performansları ile ilgili beklentilerin farklılaşmasına bağlı olduğunu belirtmiştir. Scott, Vitale ve Masten (1998) tarafından yapılan

bir çalışmada sınıf öğretmenlerinin algıları ve genel eğitim sınıflarında öğretimsel uyarlamaların kullanımı incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, genel eğitimciler, engelli öğrenciler için öğretim uyarlamaları yapmanın arzu edilirliliği, etkililiği ve makullüğü konusunda olumlu görüşe sahiptir. Ancak öğretmen eğitimi desteği ve sınırlı okul desteği öğretmenlerin bireyselleştirilmiş uyarlama yapma isteğinin düşük olduğunu ortaya koymuştur.

Araştırmamızın sonuçlarından farklı olarak, Batmaz ve Çermik (2019) tarafından yapılan bir çalışmada, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik yaptıkları öğretimsel düzenlemeler sırasında karşılaştıkları engeller ile bu engelleri aşmak için aldıkları desteklerin neler olduğunu açığa çıkarmak amaçlanmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre, sınıf öğretmenlerinin öğretimsel düzenlemelerde karşılaştıkları engeller; aileden kaynaklı engeller, zaman yetersizliği, öğrenciden kaynaklı engeller, materyal eksikliği, öğretim programının yoğunluğu, öğretmene çok iş düşmesi, okulların fiziki donanım yetersizliği, rehber öğretmen yokluğu ve destek eğitim odası yokluğu şeklinde belirtilmiştir. Aydın ve Tuğluk (2020) tarafından yapılan bir çalışmada okul öncesi öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde öğretimsel uyarlamalara yer verme düzeyleri incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, okul öncesi öğretmenlerinin öğretimsel uyarlamalara yer verme düzeylerinin yetersiz olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmamızın yukarıda verilen sonuçlarına göre yapılan öneriler aşağıda sıralanmıştır:

- Senaryo temelli kaynaştırma eğitimi öğretmen adaylarının öğrencilerin yerine kendilerini koymasını, empati duygularının artmasını ve uyarlamalar da daha farklı ve orjinal örnekler vermelerini sağlamıştır. Bu sebeple lisans eğitiminde tüm branşlardaki öğretmen adaylarına seçmeli veya zorunlu senaryo temelli kaynaştırma eğitimi verilebilir.
- Senaryo temelli öğrenme kaynaştırma eğitimini bu çalışmada zenginleştirmiştir. Bu sebeple senaryo temelli öğrenme öğretmenlerin meslek hayatlarında kullanmaları için akademisyenler tarafından desteklenebilir.
- Bu çalışmada yeni bir program olan senaryo temelli kaynaştırma eğitimi üzerinden çalışma yürütülmüştür. Buna ek olarak araştırmacılar proje tabanlı kaynaştırma eğitimi şeklinde bir programla aynı şekilde bir çalışma yürütebilirler.
- Bu çalışmada fen bilgisi öğretmen adayları katılımcı olarak belirlenmiştir. Buna ek olarak farklı branşlardaki (matematik, sosyal bilgiler, tarih, Türkçe, ...) öğretmen adayları ile aynı konu üzerinden çalışmalar yürütülebilir.

Araştırma ve Yayın Etiği Beyanı

Bu çalışmada araştırmacılar eşit görev almıştır.

5. KAYNAKÇA

Allen, M. (2015). Field notes. *The SAGE Encyclopedia of Communication Research Methods*. (2021, 3 Temmuz). Erişim adresi: <https://methods.sagepub.com/reference/the-sage-encyclopedia-of-communication-research-methods/i5649.xml>

Aydın, D., & Tuğluk, M. N. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecinde öğretimsel uyarlamalara yer verme düzeylerinin incelenmesi. *Ulakbilge*, 47, 423-433.

Barcın, S. (2020). Kırgızlara türkçe öğretiminde senaryo temelli öğrenme modelinin dilek kipi öğretimi üzerine etkisi. *3rd International Biltek Conference on Science, Technology & Current Developments in Social Sciences*, June 19-20, Adana, Turkey, 159-168.

Batmaz, G., & Çermik, H. (2019). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik yaptıkları öğretimsel düzenlemelerde karşılaştıkları engeller ve aldıkları destekler. *Journal of Education Theory and Practical Research*, 5(1), 27-38.

Ceylan, V. K. (2020). *Senaryo temelli scratch öğretim programının öğrencilerin bilgi işlemsel düşünme becerilerine, problem çözme ve programlama ünitesine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Creswell, J. (2013). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*. (3. baskıdan çeviri, 2020, Çev.: Selçuk Beşir Demir, Mesut Bütün).

- Çokluk, Ö., Yılmaz, K., & Oğuz, E. (2011). Nitel bir görüşme yöntemi: Odak grup görüşmesi. *Kurumsal Eğitim, 4*(1), 95-107.
- Eripek, S. (2012). *Özel eğitim ve kaynaştırma uygulamaları*. Süleyman Eripek (Ed), *İlköğretimde Kaynaştırma*. (ss. 1-17). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Güvenderer Doksat, N., Balkanlı Zengin, H., & Doksat, M. K. (2018). Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan çocukların ebeveynlerinde mükemmeliyetçilik ve dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu. *Çukurova Medical Journal, 43*(3), 581-588.
- Gök, G., & Erba, D. (2011). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri ve önerileri. *International Journal of Early Childhood Special Education, 3*(1), 66-87.
- Gözün, Ö., & Yıkılmış, A. (2004). Öğretmen adaylarının kaynaştırma konusunda bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının değişimindeki etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, 5*(2), 65-77.
- Hastürk, G. (2017). *Teoriden pratiğe fen bilimleri öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Hayes, R., Kyer, B., & Weber, E. (2015). *The case study cookbook*. Erişim adresi: https://web.wpi.edu/Pubs/E-project/Available/E-project-121615-164731/unrestricted/USPTO_CookbookFinal.pdf Erişim tarihi: 22.02.2021.
- İnan, H. Z. (2021). Reggio Emilia-ilhamlı okullarda kaynaştırma eğitimi: Meta-etnografik bir araştırma. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi, 5*(1), 5-43.
- Kargın, T., Güldenoğlu, B., & Şahin, F. (2010). Genel eğitim sınıflarındaki özel gereksinimli öğrenciler için yapılması gereken uyarlamalara ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 10*(4), 2431-2464.
- Kaymak Özmen, S. (2010). Okulda dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB). *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6*(2), 1-10.
- Kılıç, R. (2010). Sunuş. Okullarımızda Neden-Niçin-Nasıl Kaynaştırma: Yönetici, Öğretmen ve Aile Kılavuzu. ss. VII-VIII. Ankara: MEB. Yayınları. (Eds.) Anılan, H., ve Kayacan, G. Sınıf öğretmenlerinin gözyle kaynaştırma eğitimi gerçeği. *XIV. Uluslararası Katılımlı Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu, 74-90*.
- Küçük Doğaroğlu, T. (2013). Türkiye’de dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu ile ilgili çalışmaların yürütüldüğü lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Journal of Computer and Education Research, 1*(2), 90-112.
- Massey University, University of New Zeland. (2020, 19 Mayıs). Erişim adresi: <https://www.massey.ac.nz/massey/fms/AVC%20Academic/Teaching%20and%20Learning%20Centres/Scenario-based-learning.pdf>
- Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2016). *The inclusive classroom: Strategies for effective differentiated instruction*. (5. Basımdan çeviri: Şahin, M. ve Altun, T. (2016). *Kaynaştırma sınıfı: Etkili farklılaştırılmış öğretim için stratejiler*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- McLeskey, J., & Waldron, N. L. (2002). Inclusion and school change: Teacher perceptions regarding curricular and instructional adaptations. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children, 25*(1), 41-54.
- MEB (2006). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm> Erişim tarihi: Mayıs 2020.
- Melekoğlu, M. A., & Sak, U. (2020). *Öğrenme Güçlüğü ve Özel Yetenek*. Ankara: Pegem Akademi.
- Mertoğlu, H., Taymaz-Sarı, O., Pasmaz, A., & Balçın, M.D. (2020). Fen bilgisi öğretmen adaylarının kaynaştırma uygulamaları yeterlikleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 51*, 131-154.
- Mertoğlu, H., & Topçu, M. S. (2020). Preservice primary school teachers’ sentiments, attitudes and concerns about inclusive education: differentiated science experiments. *European Journal of Education Studies, 6*(12), 162-180.

Özaydın, L., & Çolak, A. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ve “okul öncesi eğitimde kaynaştırma eğitimi hizmet içi eğitim program”na ilişkin görüşleri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 189-226.

Orhan, B. E., Uzunçayır, D., & İlhan, L. (2021). Kaynaştırma eğitimi sürecinde beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüş ve önerileri. *Aksaray University Journal of Sport and Health Researches*, 2(1), 28-49.

Perles, K. (2020). *All about mainstreaming special ed students: how it works, why it's done, and when it started*. Erişim adresi: <https://www.brighthubeducation.com/special-ed-inclusion-strategies/104442-mainstreaming-special-education-students/>. Erişim tarihi: 15.04.2020.

Saraç, T., & Çolak, A. (2012). Kaynaştırma uygulamaları sürecinde ilköğretim sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüş ve önerileri. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 8(1), 13-28.

Scott, B. J., Vitale, M. R., & Masten, W. G. (1998). Implementing instructional adaptations for students with disabilities in inclusive classrooms: A literature review. *Remedial and Special Education*, 19(2), 106-119.

Sebba, J., & Sachdev, D. (1997). *What works in inclusive education?* UK: Barnado's.

Sözbilir, M. (2021). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Erişim adresi: <https://msbay.files.wordpress.com/2009/10/8-hafta-veri-toplama-arac3a7larc4b1.pdf>. Erişim tarihi: 03.07.2021.

Sucuoğlu, B., & Kargın, T. (2010). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları*. Ankara: Kök Yayınevi.

Tufan, M., & Yıldırım, Y. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin erken müdahale ve kaynaştırma kavramları hakkındaki bilgi düzeylerinin ve özel gereksinimli çocuklar için yaptıkları öğretimsel uyarlamaların incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 2(4), 1-13.

Uzunoglu, D. (2021). *Çevrimiçi ortamda yürütülen senaryo temelli öğrenme etkinliklerinin türkçe öğretimi öz yeterliğe akademik güdülenmeye ve başarıya etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Vural, M., & Yıkılmış, A. (2016). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin öğretimin uyarlanmasına ilişkin yaptıkları çalışmaların belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 141-159.

Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, 23, 7-17.

6. EXTENDED ABSTRACT

Inclusive education allows not only individuals who need special education, but also all individuals to receive their education under equal conditions without separating them from their peers. Inclusive education makes positive developments not only for individuals with individual differences, but also for individuals who are normal. ADHD, which is defined by excessive inattention and activity seen in childhood and adolescence, has been showing its effects on individuals more in recent years. Scenario-based teaching is a learning style that uses scenarios and supports active learning strategies such as problem-based or case-based learning. The purpose of this research is to examine the scenario-based contribution of pre-service science teachers in their approaches to students with attention deficit and hyperactivity. The program effective case design, which is one of the qualitative research methods, was used for the model of this research. The study group of this research consists of four fourth-year science teacher candidates studying at a state university in Istanbul in the fall semester of 2020-2021. The data of the research were obtained from the researcher field notes, the scenarios prepared by the researcher, the diaries of the participants and the focus group interview. In this study, the fourth-grade course "Individualization of Teaching in Science Education and Preparation of Individual Education Plan" was given to prospective science teachers with scenario-based learning method. The general template of the scenario is determined as follows: Information about the individual with special needs is given. Situations in the classroom are briefly described. A specific event is given through dialogues. The event experienced by the individual ends in a shocking and unresolved way. There are three reflective questions at the end of the scenario. The researcher asked the students to write a diary by answering the following questions: How did the scenario in the lesson make you feel? If the student in the scenario was in your class, what would your attitude be towards the student? What

strategies would you make and implement to involve the student in the lesson? In this research, researcher field notes, diaries and focus group interviews were analyzed using the MAXQDA 20 Package Program. According to the results of the research, the pre-service teachers stated that in the scenario they read, the student's attention was distracted, and the classroom order was disrupted. In the focus group interview and at the end of the scenario, the pre-service teachers expressed that the teacher had difficulties in the course process in the face of this situation, as the student disrupted the classroom. The participants stated in the diaries and at the end of the teacher could not react correctly to the event in the scenario. Pre-service teachers showed the use of visual and auditory materials in their answers in order to attract the attention of the student in the scenario diagnosed with attention deficit and hyperactivity. The participants stated that the focus group discussion and preparing a poster with the classroom rules in their diaries would be helpful for the student to realize that student is in the classroom. Realizing that the student with attention deficit and hyperactivity was in motion in the scenario, the pre-service teachers stated in their answers at the end of the scenario that they should be given a task in the classroom that would enable the student to act. Based on these results, it can be said that pre-service teachers tried to find ways to integrate the student into the lesson after the scenario. However, according to the results obtained from the focus group interview, diaries and researcher field notes, it is seen that scenario-based inclusive education is effective on the participants. It can be said that his thoughts towards students with special needs have developed in a positive way. In the answers they gave, the participants expressed that they were particularly uncomfortable with the exclusion of students. However, he realized the mistakes made by the teachers in the scenarios. This awareness may mean that pre-service teachers will not make the same the same mistakes in the face of a student with special needs in their future professional lives. The examples made according to the results of the research can be listed as follows: Scenario-based inclusive education allowed the pre-service teachers to put themselves in the students' shoes, to increase their feelings of empathy, and to give more different and original examples in the adaptations. For this reason, optional or compulsory scenario-based inclusive education can be given to pre-service teachers in all branches in undergraduate education. Scenario-based learning enriched inclusive education in this research. For this reason, scenario-based learning can be supported by academicians for teachers to use in their professional lives.

7. EKLER

EK 1. DİKKAT EKSİKLİĞİ VE HİPERAKTİVİYE SENARYOSU

Jale 11 yaşında 6. sınıf öğrencisidir. Jale'de dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu bulunmaktadır. Jale'nin o kadar fazla enerjisi vardı ki ailesi, öğretmeni Elif Hanım ve sınıf arkadaşları da dahil olmak üzere etrafındaki herkesi çığına çevirirdi. Okula geldiğinde, etrafında ne varsa darmadağın ederdi. Kağıtlar yerlere saçılır, kitaplar düşer, oyuncaklar kırılır, sınıf arkadaşları kızar, öğretmenleri ise ellerini ayaklarını çekerlerdi. Jale tatlı bir çocuktü, fakat tek bir şeye odaklanamamaktaydı. Biri konuşmaya başladığında onun sözünü keser, ve aklına ilk gelen şeyle ilgili konuşmaya başlardı. İlgisini çeken bir şey gördüğünde o şeyi hemen eline alırdı. Elleri, ayakları, hatta gözleri durmadan hareket ederdi. Sakin bir şekilde oturmayı beceremezdi. Sınıfta ona söz hakkı verilmediği halde arkadaşlarının yerine cevapları verirdi. Elif Hanım, sınıfta Jale ile nasıl başa çıkılacağı konusunda umutsuzluğa kapılmıştı ve ne yapacağını bilememekteydi.

Fen dersinde bir gün, Elif Hanım sindirim sistemi konusunu öğrencilere anlattıktan sonra sorular sormaya başladı. Jale ise Seda'nın ön sırasında oturmakta sorulan soruyu beklemekteydi. Elif Hanım: Sedacım bize sindirim sistemi elemanlarını sayar mısın?

Jale: Hocam ben sayayım ben sayayım lütfen ben saymak istiyorum. Bana izin verin lütfen. Ağız, yutak, yemek bor..

Seda: Öğretmen bana izin verdi ben söyleyeceğim senin sıran..

Jale: Sen söyleyene kadar ben söylerim yemek borusu, mide, ince bağırsak, kalın bağırsak, anüs. Hocam ben artık Seda oldum hihh..

Seda: Hocam neden onu durdurmadınız? Ben de sayabilirdim.

Jale: Ama ben saydım hakkını kaybettin. Çok yavaşsın. Bir de neden kızdın anlamıyorum?

Seda, Jale'ye cevap veremez ve tüm sınıf Seda'ya gülmeye başlar. Seda ağlayarak sınıftan çıkar.

Elif Hanım: (bağırarak) Jale arkadaşının yerine seni seçmedim ve arkadaşını üzmeye hakkın yok. Lütfen bir daha böyle bir davranış sergileme.

Jale, öğretmeni onu uyarırken dinlememekte ve Seda'nın kalemleriyle oynamaktadır.

Öğretmeni bu durum karşısında daha da sinirlenerek, Seda'yı sınıfa geri getirmek için sinirle dışarı çıkar.

Yansıtıcı Sorular

1. Jale'nin yaptığı davranışlar sebebiyle Jale ne gibi zorluklarla karşılaşılıyor?
2. Jale'nin bu davranışı sınıf düzenini ve ders işleyişini nasıl etkilemiştir?
3. Elif Hanım Jale'nin davranışlarını kontrol altına almalı mıdır, alacaksa da nasıl?
4. Jale derse verimli olarak nasıl adapte edilebilir? Derse katılımının düzeni için öğretmen neler yapabilir?



JSES

Journal of Sustainable Educational Studies



Geliş/Received: 13.01.2022 Kabul/Accepted: 08.02.2022

UZAKTAN EĞİTİM SÜRECİNDE ÖĞRETMEN ADAYLARININ TEKNOLOJİK LİDERLİK ÖZ YETERLİKLERİNİN İNCELENMESİ¹

Zübeyde Burçin USTA²

Çağlar KARATAŞ³

Hatice MERTOĞLU⁴

Özet

21. yüzyıl başlangıcından itibaren teknoloji gelişmiş ve insanlar arasında yaygınlaşmıştır. Teknolojinin kullanımının yaygınlaşmasının bir başka örneği de eğitimin öğretmenler ve öğrenciler arasında uzaktan olarak yapılmasıdır. Uzaktan eğitim ile öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının teknolojiyi bilinçli kullanabilme yeteneklerini inceleyen teknoloji liderliği kavramı ortaya çıkmıştır. Bu araştırmanın amacı, uzaktan eğitim sürecinde fen bilgisi öğretmen adaylarının teknolojik liderlik öz yeterliklerinin incelenmesidir. Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden biri olan tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul ilinde bir devlet üniversitesinde öğrenim görmekte olan farklı branştan 144 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada Şimşek ve Yazar (2016) tarafından geliştirilen Eğitim Teknolojisi Standartlarına Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği (ETSYÖ) kullanılmıştır. Araştırmanın verileri için SPSS analiz programında Kruskal Wallis- H ve Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; öğretmen adaylarının teknolojik liderlik öz yeterlik düzeylerinin çok yüksek olduğu, ancak teknolojik liderlik öz yeterlikleri ile bölümleri, teknoloji ile ilgili ders alma durumları, staj yaparken teknolojiyi kullanma durumları arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Her öğretmen ve öğretmen adayının derslerinde ve etkinliklerinde teknolojiyi etkili bir şekilde kullanmalarını sağlamak için, lisans öğreniminde teknoloji kullanımı ve uzaktan eğitim süreci ile ilgili zorunlu veya seçmeli derslerin eklenmesi ve her okulda akıllı tahta bulundurulması önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Fen bilgisi öğretmen adayları; teknolojik liderlik; uzaktan eğitim; öz yeterlik

INVESTIGATION OF TECHNOLOGICAL LEADERSHIP SELF-EFFICACY OF TEACHER CANDIDATES IN THE PROCESS OF DISTANCE EDUCATION

Abstract

Since the beginning of the 21st century, technology has developed and has become widespread among people. An example of the widespread use of technology is the distance education between teachers and students. With distance education, the concept of technology leadership, which examines the ability of teachers and teacher candidates to use technology consciously, has emerged. The purpose of this research is to examine the technological leadership self-efficacy of pre-service science teachers in the distance education process. In this

¹ Bu çalışma 18-19 Aralık 2021 tarihlerinde FSMVU Eğitimde Mükemmeliyet Araştırmaları Kongresi'nde (EMAK-2021) sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş hâlidir.

² Yüksek Lisans Mezunu, Marmara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimler Eğitimi ABD, İstanbul-Türkiye, gurbeyburcin@gmail.com, ORCID: 0000-0002-8981-462X

³ Yüksek Lisans Öğrencisi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimler Eğitimi ABD, İstanbul-Türkiye, caglakaratas51@gmail.com, ORCID: 0000-0001-9587-3370

⁴ Doç. Dr., Marmara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimler Eğitimi ABD, İstanbul-Türkiye, hatice.mertoglu@marmara.edu.tr, ORCID: 0000-0002-3172-7443

study, the survey method, which is one of the quantitative research methods, was used. The study group of the research consists of teacher candidates from 144 different branches studying at a state university in Istanbul. In the research, the Self-Efficacy Scale for Educational Technology Standards (SSETS) developed by Şimşek and Yazar (2016) was used. Mann Whitney U and Kruskal-Wallis H-test included in the SPSS analysis program were used for the data of the study. According to the results of the research; It has been determined that the pre-service teachers' technological leadership self-efficacy levels are very high, but there is no significant difference between their technological leadership self-efficacy and their departments, taking technology-related courses, and using technology while doing their internship. In order to ensure that every teacher and pre-service teacher use technology effectively in their lessons and activities, it is recommended to add compulsory or elective courses related to the use of technology in undergraduate education and the distance education process, and to have smart boards in every school.

Keywords: Prospective science teachers; technological leadership; distance education; self-efficacy

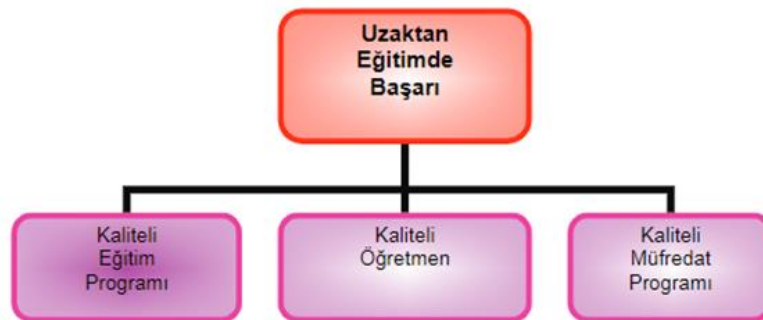
Makale Türü (Article Type): Araştırma Makalesi/Research Article

Kaynakça Gösterimi: Usta, Z. B., Karataş, Ç., & Mertoğlu, H. (2022). Uzaktan eğitim sürecinde öğretmen adaylarının teknolojik liderlik öz yeterliklerinin incelenmesi. *Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)*, (Ö1), 34-44.

1. GİRİŞ

Uzaktan eğitim, tıp eğitiminden mühendisliğe, temel bilimlerden öğretmen yetiştirmeye kadar birçok alanda kullanılmaktadır. Ortaöğretimde çok yaygın olmasa da yetişkin eğitimi ve yükseköğretimde yaygın olarak kullanılmaktadır. Ancak sosyal etkileşimi azaltması, öğrenci, öğretmen veya kurumların teknik sorunlar yaşaması yüzünden öğretimde aksamalara, hoşnutsuzluklara neden olabilmektedir. Ayrıca bazı öğretmenler deneyimsiz olmaları nedeniyle öğretim sürecini verimli yönetemeyebilirler (Gürer, 2018). Bilim ve teknolojileri ülkelerin gelişmişlik düzeylerinin bir göstergesidir. Günümüzde bilim ve teknolojiye hızlı değişimler ve toplumsal ihtiyaçlar eğitime yeni görev ve sorumluluklar yüklemiştir (Alkan, 2011). Nitekim ülkemizde de corona virüsünün neden olduğu küresel felaket nedeniyle uzaktan eğitime aniden geçiş yapılmış ve beraberinde birçok sorunlar da gündeme gelmiştir. Özellikle uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerden bilişim teknolojileri yeterlikleri geliştirmeleri beklenmiştir.

Uzaktan eğitim-öğretim sürecinde öğrenci ve öğretmen farklı mekanlarda bulunmakta ve bu farklı mekanlarda birbirleri ile tek yönlü ya da çift yönlü iletişim kurmaktadır. Uzaktan eğitimde öğrenciler için özel programlar ile öğretim materyalleri hazırlanmakta ve ölçme-değerlendirme için farklı yöntemler kullanılmaktadır. Klasik bir sistemdeki öğretmen ile öğrenci rolleri, görev ve sorumlulukları, uzaktan eğitim sistemindeki ile oldukça farklıdır. Eğer klasik eğitim yapısına göre uzaktan eğitim yapılandırılırsa birtakım sorunlar ortaya çıkabilir. Bu nedenle uzaktan eğitim süreci başladığında eğitim sisteminin yeniden yapılandırılması gerekir. Başarılı bir uzaktan eğitim için öncelikle uzaktan eğitimin ve özelliklerinin iyice tanımlanmış olması gerekir (İşman, 2011). Uzaktan eğitimde başarılı olunması için en önemli faktörlerden birisi de öğretmenlerin yeni rollerinin farkına varması ve bu rollere uygun yeterlilik geliştirmeleridir (Berigel ve Çetin, 2018).



Şekil 1. Uzaktan eğitimde başarı

1.1. Uzaktan Eğitim Nasıl Ortaya Çıktı?

Uzaktan eğitim kavramı yeni bir kavram olarak düşünülmesine rağmen günümüzden yaklaşık 300 yıl kadar öncesine dayanmaktadır (Bozkurt, 2017; Gürer, 2018). Dünyada ilk uzaktan eğitim uygulaması yapıldıktan yaklaşık iki asır sonra Türkiye Cumhuriyeti kurulmuş ve uzaktan eğitim düşüncesi zamanla ülkemizde de gündeme gelmiş ve öncelikli konulardan birisi olmuştur. Zamanla ilk, orta ve yükseköğretim olmak üzere eğitimimizin her kademesinde gelişmiş uzaktan eğitim büyük bir sistem haline gelmiştir. Son yıllarda bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT) alanında yaşanan gelişmelere paralel olarak uzaktan eğitim ile sunulan eğitim fırsatları artmış, yeni teknolojilerin uzaktan eğitim süreçlerine entegrasyonu ile öğrenme içerik ve süreçleri zenginleşmiştir (Bozkurt, 2017).

1.2. Uzaktan Eğitimin Önemi

Uzaktan öğretimde teknolojinin rolü öğrenci, öğretmen ve öğrenilen konu arasında bir iletişim bağı oluşturmaktır. Öğrencilerin kendi öğrenme olanaklarına ve öğrenme ihtiyaçlarına uygun öğrenme fırsatlarına ihtiyaçları vardır. Bunu sağlama görevi de öğretmenlere düşmektedir. Teknoloji uzaktan eğitim sürecinde öğrenme deneyiminin gerçekleşmesi için bir köprü görevi görür (Yumurtacı, 2021).

Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının eğitimde teknoloji uygulamalarını kullanabilmeleri bu teknolojilere ait temel bilgi ve beceriler hakkında yetkin olmaları ile ilişkilidir. Örneğin kelime bulutu oluşturma, dijital hikâye anlatımı, kavram haritası hazırlama, simülasyon programları, arttırılmış gerçeklik, eğitsel karikatür hazırlama araçları vb. birçok Web 2.0 uygulamalarının nasıl uygulanabileceğini hakkında bilgi olması gereklidir (Önal, 2020). Fen eğitiminde teknoloji kullanımına örnek olarak “internet, tablet bilgisayarlar ve akıllı telefonlar, akıllı tahtalar, sunum yazılımlar, dijital videolar, sosyal ağlar, bloglar, dijital öyküleme, yavaş geçişli animasyonlar” vb. verilebilir (Aktay, 2016).

Teknolojik liderlik, öğretmenlerin sınıflarda teknoloji kullanımına yardımcı olmak için teknolojinin öğretim uygulama sürecini ve stratejilerini nasıl geliştirilebileceğini kapsayan stratejilerin ve tekniklerin bir uyumu olarak tanımlanmaktadır (Valdez, 2004). Bireylerde teknolojik liderliğin oluşması için, öğretmenlere okul düzeyinde bilgisayar öğrenim fırsatının sağlanması gerekmektedir. Bununla birlikte okul içeriğindeki dijital ortama yönelik ayrımlar ortadan kalkmaktadır. Eğitimde teknolojik liderlik, altyapının sağlanması ve okul personelinin eğitimi için bilgi ve iletişim teknoloji ekipmanlarının sisteme entegrasyonunu gerektirmektedir (Mwawasi, 2014). Chang, Chin ve Hsu'ya (2008) göre, okulda yer alan personelin teknolojik gelişimi ve eğitimi, okul yöneticilerinin teknolojik liderliğinin önemli bir yönüdür. Teknolojik liderlik, geleneksel liderlikten farklıdır, liderlerin özelliklerine ve eylemlerine odaklanmaz, bunun yerine liderlerin performansını iyileştirmek için, organizasyonel operasyonlara teknolojiyi geliştirmesi, yönlendirmesi, yönetmesi ve uygulaması gerektiğini vurgular (Chang, 2011).

1.3. Problem Durumu

Literatür incelendiğinde teknolojik liderlik öz yeterlik ile ilgili birçok araştırmaya rastlanmıştır. Bu araştırmaların çoğunluğu (Baş, 2012; Bülbül ve Çuhadar, 2012; Can, 2003; Cantürk, 2016; Gün ve Çoban, 2019; Eren ve Kurt, 2011; Turan, 2020) okul yöneticileri ile ilgili araştırmalardır. Öğretmenlerle yapılan araştırmaların sayısının daha az olduğu tespit edilmiştir (Karataş, Pulat ve Mertoğlu, 2021). Oysa teknolojiyi etkili olarak kullanabilmenin yanında öğretmenlerden teknoloji konusunda liderlik yapmaları da beklenmektedir. Nitekim okul yöneticileri gibi öğretmenler de teknoloji liderleri olabilir (Görgülü ve Küçükali, 2018). Bu durum beraberinde öğretmenler için de teknolojik liderlik konusunu gündeme getirmektedir. Pandemi sebebiyle uzaktan eğitim öğretmenler ve öğretmen adayları için önemli bir hale gelmiştir. Fen bilgisi dersinde yer alan kazanımların büyük bir çoğunluğu etkinliklerle ve deneylerle öğrenciler tarafından daha iyi anlaşılmaktadır. Ancak uzaktan eğitim dolayısıyla öğretmenler ve öğretmen adayları derslerinde ve staj derslerinde teknolojiye yönelmiş, etkinlik ve deneyler kısa bir süreliğine durdurulmuştur. Uzaktan eğitim sürecinde öğretmen adaylarının teknolojik liderlik öz yeterliklerinin ölçülmesi bu sebeple araştırmanın problemidir. Bununla birlikte araştırmanın alt problemleri:

- Öğretmen adaylarının teknolojik liderlik öz yeterlikleri nasıldır?
- Öğretmen adaylarının teknolojik liderlik öz yeterlikleri ile bölümleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- Öğretmen adaylarının teknolojik liderlik öz yeterlikleri teknoloji ile ilgili ders alma durumlarına bağlı olarak farklılık göstermekte midir?

- Öğretmen adaylarının teknolojik liderlik öz yeterlikleri staj derslerinde teknolojiyi kullanma durumlarına bağlı olarak farklılık göstermekte midir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Deseni ve Çalışma Grubu

Bu çalışmanın amacı, uzaktan eğitim sürecinde fen bilgisi öğretmen adaylarının teknolojik liderlik öz yeterliklerinin ve görüşlerinin incelenmesidir. Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden biri olan tarama yöntemi kullanılmıştır. Tarama yöntemi belirli bir konunun belirli yönlerini nicel olarak tanımlamak için kullanılır. Bu yönler genellikle değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesini içerir. Tarama çalışmasında bulgular daha çalışma grubundan farklı olarak popülasyona genellenebilir (Glasow, 2005). Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul ilinde bir devlet üniversitesinde öğrenim görmekte olan farklı branştan 144 öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Bilgileri

Cinsiyet	Frekans
Kadın	122
Erkek	22
Toplam	144
Bölüm	
Fen bilgisi öğrt.	114
Fizik öğrt.	10
Kimya öğrt.	20

2.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmada Şimşek ve Yazar (2016) tarafından geliştirilen ETSYÖ ölçeği kullanılmıştır. *Eğitim Teknolojisi Standartlarına Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği (ETSYÖ)*, 21. yüzyıl öğretmen özelliklerini yaratıcılık, iş birliği ve yenilikçilik bağlamında inceleyen bir veri toplama aracıdır. Ölçekte toplamda 40 madde bulunmakta ve 5 alt boyuttan oluşmaktadır: “(1) öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırma ve yaratıcılığı teşvik etme, (2) dijital çağa uygun öğrenme ortamları ve değerlendirme etkinlikleri tasarlama ve değerlendirme etkinlikleri tasarlama ve geliştirme, (3) dijital çağın çalışma ve öğrenme anlayışına öncülük etme, (4) dijital vatandaşlıkta model olma, (5) mesleki gelişim ve liderlik etkinliklerine katılma” şeklindedir. Ölçek 5’li likert tipinde (5=Tamamen Katılıyorum, 4=Katılıyorum, 3=Biraz Katılıyorum, 2=Katılmıyorum, 1=Tamamen Katılmıyorum) hazırlanmıştır. Ölçekte ters madde bulunmamaktadır. Ölçeğin geliştiriciler tarafından belirlenen Cronbach alpha değeri .95’tir (Şimşek ve Yazar, 2016). Cronbach alpha değeri bu araştırmada ise araştırmacılar tarafından .98 olarak belirlenmiştir.

Tablo 2. ETSYÖ Puan Ortalamasının Değerlendirilmesi

Seçenekler	Aralıklar
Hiç katılmıyorum	1.00-1.80
Katılmıyorum	1.81-2.60
Kararsızım	2.61-3.40
Katılıyorum	3.41-4.20
Kesinlikle katılıyorum	4.21-5.00

Şimşek ve Yazar’ın (2016) geliştirdiği 40 maddelik ETSYÖ ölçeği 144 katılımcıya uygulanmıştır. 40 maddelik ölçeğin güvenirlik katsayısı 0,982 bulunmuştur. Cronbach’s Alpha’nın 0,80-1,00 arasında olması ölçeğin güvenilirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir (Alpar, 2010, s. 350; akt. Şimşek ve Yazar, 2016). 144 kişilik örneğimizde uygulanan ölçeğin güvenirliliğin yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 3. Teknolojik Liderlik Ölçeği Güvenirlik Katsayısı (Cronbach's Alpha Değeri)

Cronbach's alpha	N
.982	144

Fen bilgisi öğretmen adaylarının teknolojik liderlik öz yeterlikleri Tablo 2'deki aralıklar baz alınarak değerlendirilmiştir. ETSYÖ puanlarının ortalaması 3'ten küçükse teknolojik liderlik öz yeterliklerinin düşük düzeyde olduğu, ETSYÖ puanlarının ortalaması 3 ise teknolojik liderlik öz yeterliklerinin orta düzeyde olduğu ve ETSYÖ puanlarının ortalaması 3'ten büyükse teknolojik liderlik öz yeterliklerinin yeterli düzeyde olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

2.3. Veri Analizi

Araştırmada nicel verilerin analizi SPSS Paket Program ile çözümlenmiştir. Araştırmanın verileri için SPSS analiz programında yer alan Mann Whitney U Testi ve Kruskal Wallis H-Testi kullanılmıştır.

Nicel veriler için öncelikle varyansların normalliği incelenmiş ve aşağıda tablolar halinde gösterilmiştir. Veri analizlerinde parametrik ve non-parametrik testlerden hangisinin kullanılacağı normallik analizi yapılarak değerlendirilmiştir. Örneklem sayısının 29 ve üzeri olduğu durumlarda normallik analizi için Kolmogorov-Smirnov testi, 29'dan az olduğu durumlarda ise Shapiro-Wilk testi kullanılmıştır (Kalaycı, 2010). Ayrıca Tabachnick ve Fidell (2013) göre Kurtosis ve Skewness değerlerine bakıldığında -1.5 ile +1.5 arasındaki değerlerde olduğunda verilerin normal dağıldığı kabul edilebilir. Bu doğrultuda sayısı 29'dan az olan gruplar için Shapiro-Wilk tablosuna bakılmış ve Kurtosis ve Skewness değerleri kontrol edilmiştir. Shapiro-Wilk testinde Değerin $p < .05$ 'ten küçük olduğu durumlarda normal dağılım olmadığı kabul edilir. Normal dağılımın olmadığı durumlarda ise non-parametrik testler uygulanmaktadır. Bulgularda her tablodan önce varyansların normallik tablosu verilmiştir.

3. BULGULAR

Bu çalışmada uzaktan eğitim sürecinde öğretmen adaylarının teknolojik liderliği öz yeterliklerinin ve görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara ve tablolara aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmen Adaylarının 'Teknoloji İle İlgili Ders Alma', 'Stajda Teknolojiyi Kullanma', 'Ders Hazırlamada Teknolojiyi Kullanma Bakımından Yeterlilik', 'Stajda Ders Alma Durumu' Ve 'Derste Teknolojiyi Kullanma Bakımından Yeterlilik' Bölümüne Verdikleri Cevaplar

Teknoloji ile ilgili ders alma	Frekans (f)	Yüzde (%)
Evet	132	%91,7
Hayır	12	%8,3
Stajda teknolojiyi kullanma		
Evet	132	%91,7
Hayır	12	%8,3
Ders hazırlamada teknolojiyi kullanma bakımında yeterlilik		
Evet	106	%73,6
Eğitim veya ders almadım	7	%4,9
Hayır	31	%21,5
Stajda ders anlatma durumu		
Online	84	%58,3
Her ikisi de	7	%4,9
Yüz yüze	53	%36,8
Derste teknolojiyi kullanma açısından yeterlilik		
Evet	121	%84
Hayır	23	%16

Tablo 4 incelendiğinde öğretmen adaylarının çoğunun teknoloji ile ilgili ders aldığı, uzaktan eğitim sürecinde ders hazırlamada teknolojiyi kullanma bakımından kendilerini yeterli gördükleri, derste teknolojiyi kullanma açısından kendilerini yeterli gördükleri ve staj yaparken teknolojiyi kullandıkları görülmektedir.

Tablo 5. Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Teknolojik Liderlik Öz Yeterlik Durumlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Ölçek soruları	X	Ss	Ölçek soruları	X	Ss
S1	4,45	,75	S21	4,06	,90
S2	4,26	,82	S22	4,23	,79
S3	4,52	,66	S23	4,45	,77
S4	4,52	,66	S24	4,52	,66
S5	4,49	,69	S25	4,05	,93
S6	4,59	,69	S26	4,42	,74
S7	4,62	,65	S27	4,46	,68
S8	4,45	,69	S28	4,15	,92
S9	4,53	,72	S29	4,13	,87
S10	4,22	,89	S30	4,31	,78
S11	4,40	,81	S31	3,99	,86
S12	4,42	,80	S32	4,37	,77
S13	4,33	,77	S33	4,52	,62
S14	4,43	,77	S34	4,58	,64
S15	4,51	,74	S35	4,36	,71
S16	4,54	,69	S36	4,22	,81
S17	4,43	,72	S37	4,45	,66
S18	4,39	,76	S38	4,28	,78
S19	4,44	,78	S39	4,37	,82
S20	4,45	,78	S40	4,53	,64
Öz yeterlik toplamı	4,27				

Tablo 5 incelendiğinde öğretmen adaylarının teknolojik liderlik öz yeterliklerinin 4,27 olduğu görülmektedir. Bu bulguya bakıldığında öğretmen adaylarının teknolojik liderlik öz yeterliklerinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 6. Öğretmen Adaylarının Ölçekten Aldıkları Ortalama Puanlar

Öğretmen adayları (N)	Aldıkları ortalama puan
144	176,43

Tablo 6 incelendiğinde öğretmen adaylarının ölçekten aldıkları ortalama puanın 174,98 olduğu görülmektedir. Bu bulguya bakıldığında öğretmen adaylarının teknolojik liderlik öz yeterliklerinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

1. Fen bilgisi öğretmen adaylarının teknolojik liderlik öz yeterlikleri bölüme bağlı olarak farklılık göstermekte midir?

Fen bilgisi öğretmen adaylarının teknolojik liderlik öz yeterliklerinin bölüm değişkenine ve beş alt boyuta göre farklılık gösterip göstermediği yapılan Kruskal Wallis H-Testi ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 7B'de sunulmuştur.

Tablo 7A. Normallik Testi

	Bölüm	Kolmogorov-Smirnov(a)			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
ETSYÖ puanları	Fen bilgisi	,121	114	,031	,938	114	,005
	Kimya	,184	20	,074	,863	20	,009
	Fizik	,214	10	,200(*)	,823	10	,027

Tablo 7A incelendiğinde ETSYÖ puanlarının bölümler değişkenine göre normallik dağılımına bakıldığında normal dağılım göstermediği ($p < 0.05$) görülmektedir. Bu doğrultuda Kruskal Wallis H-Testi uygulanması uygun görülmüştür.

Tablo 7B. Teknolojik liderlik öz yeterlik ölçeği puanının bölüm değişkenine göre farklılığını belirlemeye yönelik Kruskal Wallis H-testi sonuçları

	Bölüm	N	Sıralar ortalaması	df	X ²	p
ETSYÖ puanları	Fen bilgisi	114	72,84	2	,266	,875
	Kimya	20	66,05			
	Fizik	10	73,80			

Tablo 7B’de bulunan analizlere bakıldığında, fen bilgisi öğretmen adaylarının teknolojik liderlik öz yeterlikleri ile bölümler arasında anlamlı bir farklılık ($\chi^2=,226$; $p>0.05$) olmadığı görülmektedir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, en yüksek sıra ortalamasına fizik bölümü öğrencileri olup, bu durumu sırasıyla fen bilgisi öğrencileri ve kimya öğrencilerinin yanıtlarının izlediği görülmektedir.

3. Fen bilgisi öğretmen adaylarının teknolojik liderlik öz yeterlikleri teknoloji ile ilgili aldığı derse bağlı olarak farklılık göstermekte midir?

Fen bilgisi öğretmen adaylarının teknolojik liderlik öz yeterliklerinin teknoloji ile ilgili aldığı ders değişkenine ve beş alt boyuta göre farklılık gösterip göstermediği yapılan Mann Whitney U Testi ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 8B’de sunulmuştur.

Test 8A. Normallik Testi

	Teknoloji ile ilgili ders alma durumları	Kolmogorov-Smirnov(a)			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
ETSYÖ puanları	Evet	,153	132	,000	,801	132	,000
	Hayır	,179	12	,200(*)	,931	12	,424

Tablo 8A incelendiğinde ETSYÖ puanlarının Teknoloji ile ilgili ders alma değişkenine göre normallik dağılımına bakıldığında normal dağılım göstermediği ($p<0.05$) görülmektedir. Bu doğrultuda Mann Whitney U Testinin uygulanması uygun görülmüştür.

Test 8B. Teknolojik Liderlik Öz Yeterlik Ölçeği Puanının Teknoloji İle İlgili Ders Alma Değişkenine Göre Farklılığını Belirlemeye Yönelik Mann Whitney U-Testi Sonuçları

	Teknoloji ile ilgili ders alma	N	Sıralar ortalaması	Sıralar toplamı	U	z	p
ETSYÖ puanları	Evet	132	72,70	9596,00	766,000	-,188	,851
	Hayır	12	70,33	844,00			
	Toplam	144					

Tablo 8B’deki analizler incelendiğinde, fen bilgisi öğretmen adaylarının teknolojik liderlik öz yeterlikleri ile teknoloji ile ilgili ders alma değişkeni arasında anlamlı bir farklılık (Mann Whitney U=766,000; $p> 0.05$) olmadığı tespit edilmiştir.

4. Fen bilgisi öğretmen adaylarının teknolojik liderlik öz yeterlikleri stajda teknoloji kullanımı değişkenine bağlı olarak farklılık göstermekte midir?

Fen bilgisi öğretmen adaylarının teknolojik liderlik öz yeterliklerinin stajda teknoloji kullanımı değişkenine ve beş alt boyuta göre farklılık gösterip göstermediği yapılan Mann Whitney U Testi ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 9A’da sunulmuştur.

Tablo 9A. Normallik Testi

	Stajda teknoloji kullanma durumları	Kolmogorov-Smirnov(a)			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
ETSYÖ puanları	Evet	,157	132	,000	,802	132	,000
	Hayır	,208	12	,200(*)	,939	12	,543

Tablo 9A incelendiğinde ETSYÖ puanlarının stajda teknolojiyi kullanma durumları değişkenine göre normallik dağılımına bakıldığında normal dağılım göstermediği ($p < 0.05$) görülmektedir. Mann Whitney U Testinin uygulanması uygun görülmüştür.

Tablo 9B. Teknolojik Liderlik Öz Yeterlik Ölçeği Puanının Stajda Ders Anlatma Değişkenine Göre Farklılığını Belirlemeye Yönelik Mann Whitney U-Testi Sonuçları

	Stajda teknoloji kullanma durumları	N	Sıralar ortalaması	Sıralar toplamı	U	z	p
ETSYÖ puanları	Evet	132	73,11	9650,00	712,000	-,579	,563
	Hayır	12	65,83	790,00			
	Toplam	144					

Tablo 9B'deki analizler incelendiğinde, fen bilgisi öğretmen adaylarının teknolojik liderlik öz yeterlikleri ile stajda teknoloji kullanma durumları arasında anlamlı bir farklılık (Mann Whitney U=712,000; $p > 0.05$) olmadığı tespit edilmiştir.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada pandeminin yaşandığı uzaktan eğitim sürecinde öğretmen adaylarının teknolojik liderlik öz yeterlikleri araştırılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde, öğretmen adaylarının teknolojik liderlik öz yeterliklerinin ölçekten aldıkları puana göre yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Uzaktan eğitim sürecinde öğretmen adaylarının teknolojik liderlik öz yeterlikleri ile bölümleri, lisansta teknoloji ile ilgili ders alma durumları ve staj derslerinde teknolojiyi kullanma durumları arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca teknoloji ile ilgili ders alan ve stajda teknolojiyi kullanan öğretmen adaylarının fazla sayıda olması öğretmen adaylarının teknolojik liderlik öz yeterliklerinin yüksek olmasını desteklemektedir.

Araştırmamızın sonuçlarına paralel olarak literatürde teknolojik liderlik öz yeterlik ile ilgili birçok araştırma (Çalık, Çoban ve Özdemir, 2019; Görgülü ve Küçükali, 2018; Güneş ve Buluç, 2017; Karataş, Pulat ve Mertoğlu, 2021; Seven, 2021;) yer almaktadır.

Görgülü ve Küçükali (2018) tarafından yapılan bir araştırmada öğretmenlerin teknolojik liderlik öz yeterliklerinin yeterli düzeyde olduğu ve bilişim teknolojileriyle ilgili hizmet içi eğitim almanın teknolojik liderliğe ilişkin öz yeterliği artırıcı bir etkisinin olduğu belirtilmektedir. Güneş ve Buluç (2017), tarafından yapılan benzer başka bir araştırmada öğretmenlerinin teknoloji kullanımları ile öz yeterlilik inançları arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu belirtilmektedir. Ayrıca eğitim teknolojilerini kullanmada ve yeni teknolojileri hakkında bilgi sahibi olma açısından kıdem yılı yüksek olan öğretmenlerin daha etkili oldukları, lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin eğitim yazılımlarını daha etkili kullandıkları ifade edilmektedir. Seven (2021) tarafından yapılan bir çalışmada ise okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterliklerinin uzaktan eğitim tutumları ile ilişkisi incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterliklerinin, okul türü, cinsiyet, toplam hizmet yılı, bilgi ve iletişim teknolojileri ile ilgili herhangi bir hizmet içi eğitim alma durumu değişkenlerine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Ancak öz yeterliklerinin görev ve eğitim durumlarına göre farklılaştığı görülmektedir. Karataş, Pulat ve Mertoğlu (2021) tarafından yapılan diğer bir araştırmada uzaktan eğitim sürecinde fen bilgisi öğretmenlerinin teknolojik liderliği öz yeterlikleri ve görüşleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda fen bilgisi öğretmenlerinin teknolojik liderlik öz yeterlikleri düzeyinin çok yeterli olduğu teknolojik liderlik öz yeterlikleri ile mesleki kıdemleri, cinsiyetleri, görev yaptıkları okul türleri, lisansta aldıkları

teknoloji dersleri, öğrenim düzeyleri, yaşları ve teknoloji ile ilgili aldıkları hizmet içi eğitim arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Çalık, Çoban ve Özdemir (2019) tarafından yapılan bir çalışmada okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlikleri ile kişilik özellikleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre; dışa dönüklük, uzlaşmacılık, öz disiplin, deneyime açıklık düzeyleri yüksek olan okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterliklerinin yüksek olduğu, bununla birlikte, nevroitik kişilik düzeylerinin yüksek olduğu okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterliklerinin düşük görülmüştür.

Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının teknolojik liderlik öz yeterlik puanlarının yüksek olduğu tespit olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının çoğunluğunun teknoloji ile ilgili ders alması, ders planı hazırlamada kendilerini yeterli görmeleri, derste teknolojiyi kullanma açısından kendilerini yeterli görmeleri ve stajda teknolojiyi kullanması öz yeterlik puanlarının yüksek çıkmasını sağlayan destekleyici faktörlerdir. Bununla birlikte, pandemi sürecinde öğretmen adaylarının teknolojiyi aktif olarak kullanmaları, staj için teknolojiyi kullanarak hazırlık yapmaları ve online staj uygulamaları yapmaları teknolojik liderlik öz yeterlik puanlarının yüksek olmasını sağlamıştır.

Öğretmen adaylarının online ders ve staj döneminde teknolojik liderlik öz yeterliklerini arttırdığı ölçekten alınan puanların yüksek çıkmasıyla görülmektedir. Ülkemizde ve Dünya’da olumsuz etkisiyle devam eden pandemi, öğretmen adaylarının online yapılan teknoloji uygulamaları ve online yapılan staj sayesinde teknolojik liderlik öz yeterliklerini arttırmıştır.

Araştırmanın sınırlıkları, öğretmen adaylarının teknolojik liderlik öz yeterliklerinin incelenmesi, kız öğrencilerin erkek öğrenci sayısından fazla olması, pandemi nedeniyle öğretmen adaylarının stajlarının çoğunluğunun uzaktan yapılması şeklinde sıralanmaktadır.

5. ÖNERİLER

Bu çalışmada uzaktan eğitim sürecinde öğretmen adaylarının teknolojik liderliği öz yeterliklerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Aşağıda çalışmaya bağlı öneriler sıralanmıştır:

- Bu çalışmadan elde edilen sonuçlara göre pandemi sürecinde öğretmen adaylarının teknolojiyi aktif olarak kullanmaları, staj için ders hazırlıkları yapmaları ve online staj yapmalarının teknolojik liderlik öz yeterliklerini olumlu olarak etkilemiş olabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle yüz yüze staj uygulamalarının yapıldığı bir eğitim-öğretim dönemimizde de öğretmen adaylarının stajdaki derslerinde teknolojiyi aktif olarak kullanmalarına fırsatlar verilmesi, hatta bazı derslerin online olarak işlenmesi önerilebilir.
- Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden biri olan tarama yöntemi kullanılmıştır. Çalışmadan farklı olarak, aynı konu nitel çalışma şeklinde yürütülebilir. Bununla birlikte, bu araştırma deneysel desen olarak da yapılabilir.
- Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre, öğretmen adaylarının teknolojik liderlik öz yeterlik puanları yüksek olarak belirlenmiştir. Üniversitelerde yer alan materyallerin, günümüz teknolojisine uygun bir şekilde hazırlanması ve öğretmen adaylarının ‘teknolojiye her yönüyle hâkim birer öğretmen’ olarak yetiştirilmesi önerilebilir.
- 21.yüzyıl şartları göz önüne alındığında öğretmen adaylarının ‘teknolojik liderlik’ kavramına hâkim olabilmesi için ‘teknolojik liderlik’ konulu zorunlu veya seçmeli bir ders müfredata eklenmesi önerilebilir.

6. KAYNAKÇA

Aktay, S. (2016). Teknoloji destekli fen bilimleri öğretimi. Ş. S. Anagün ve N. Duban (Ed.), *Fen bilimleri öğretimi* (ss. 425-454). Ankara: Anı Yayıncılık.

Alkan, C. (2011). *Eğitim teknolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Baş, E. D. (2012). *İlköğretim okulu yöneticilerinin teknoloji liderliği rolleriyle okul iklimi arasındaki ilişki* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Berigel, M., & Çetin, İ. (2018). Uzaktan eğitimde öğreten ve öğrenen rolleri. E. Tekinarslan ve M. D. Gürer (Ed.), *Uzaktan Eğitim* (ss113-126). Ankara: Pegem Akademi.

- Bozkurt, A. (2017). Türkiye’de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 85-124.
- Bülbül T., & Çuhadar, C. (2012). Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği öz-yeterlik algıları ile bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik kabulleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 474-499.
- Can, T. (2003). Bolu orta öğretim okulları yöneticilerinin teknolojik liderlik yeterlilikleri. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(3), 94- 107.
- Cantürk, G. (2016). *Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik davranışları ve bilişim teknolojilerinin yönetim süreçlerinde kullanımı arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış doktora tezi. Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Chang, I. (2011). The effect of principals’ technological leadership on teachers’ technological literacy and teaching effectiveness in Taiwanese elementary schools. *Educational Technology & Society*, 15(2), 328-340.
- Chang, I. H., Chin, J., & Hsu, C. M. (2008). Teachers’ perceptions of the dimensions and implementation of technology leadership of principals in Taiwanese elementary schools. *Educational Technology & Society*, 11(4), 229-245.
- Çalık, T., Çoban, Ö., & Özdemir, N. (2019). Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlikleri ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 52(1), 83-106.
- Eren, E., & Kurt, A. A. (2011). İlköğretim okul müdürlerinin teknoloji liderliği davranışları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 219-238.
- Glasow, P. A. (2005). *Fundamentals of survey research methodology*. Virginia: MITRE Washington C3 Center.
Erişim adresi: https://www.mitre.org/sites/default/files/pdf/05_0638.pdf Erişim tarihi: 29.12.2021.
- Görgülü, D., & Küçükali, R. (2018). Öğretmenlerin teknolojik liderlik öz yeterliklerinin incelenmesi. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 1-12.
- Güneş, A., & Buluç, B. (2017). Sınıf öğretmenlerinin teknoloji kullanımları ve öz yeterlilik inançları arasındaki ilişki. *TÜBAV Bilim*, 10(1), 94-113.
- Gürer, M. D. (2018). Uzaktan eğitimin temelleri. E. Tekinarslan ve M. D. Gürer (Ed.), *Uzaktan eğitim* (ss. 3-27). Ankara: Pegem Akademi.
- İşman, A. (2011). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kalaycı, Ş. (Ed.) (2010). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (5. Baskı). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Mwawasi, F. M. (2014). Technology leadership and ICT use: Strategies for capacity building for ICT integration. *Journal of Learning for Development*, 1(2), 1-7.
- Önal, N. (2020). Öğretimde kullanılacak teknoloji destekli uygulamalar. N. Önal (Ed.), *Eğitimde teknoloji uygulamaları* (ss. 2-14). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Seven, T. (2021). *Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterliklerinin uzaktan eğitim tutumları ile ilişkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Kültür Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Simsek, O., & Yazar, T. (2016). Education technology standards self-efficacy (ETSSE) scale: A validity and reliability study. *Eurasian Journal of Educational Research*, 63, 311-334. doi: 10.14689/ejer.2016.63.18.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Allyn & Bacon: Pearson Education.
- Turan, S. (2020). Covid-19 sürecinde okul müdürlerinin teknolojik liderliği. *Millî Eğitim Dergisi*, 49(1), 175-199.
- Valdez, G. (2004). Critical issue: Technology leadership: Enhancing positive educational change. *North Central Regional Educational Laboratory*, 6(7), 12.

Yumurtacı, O. (2021). Öğrenen, öğretmen ve teknoloji. M. Kesim ve T. V. Yüzer (Ed.), *Açık ve Uzaktan Öğrenmenin Teknoloji Boyutu* (ss. 1-26). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

7. EXTENDED ABSTRACT

Distance education is used in many fields from medical education to engineering, from basic sciences to teacher training. Although it is not very common in secondary education, it is widely used in adult education and higher education. However, it may cause disruptions and dissatisfaction in teaching due to reduced social interaction and technical problems of students, teachers or institutions. In the distance education-teaching process, students and teachers are in different places and they communicate with each other in one-way or two-way. In distance education, special programs and teaching materials are prepared for students and different methods are used for measurement and evaluation. One of the most important factors for success in distance education is that teachers become aware of their new roles and develop competences suitable for these roles. The ability of teachers and teacher candidates to use technology applications in education is related to their competence in the basic knowledge and skills of these technologies. Examples of technology use in science education are the internet, tablet computers and smart phones, smart boards, presentation software, digital videos, social networks, blogs, digital storytelling, slow transition animations, etc. Technological leadership is defined as an alignment of strategies and techniques that encompasses how technology can be developed in the teaching practice process and strategies to assist teachers in using technology in the classroom. Technological leadership differs from traditional leadership in that it does not focus on the characteristics and actions of leaders, but instead emphasizes that leaders must develop, direct, manage and apply technology to organizational operations to improve performance. Most of the achievements in the science lesson are better understood by the students through activities and experiments. However, due to distance education, teachers and teacher candidates turned to technology in their classes and internship courses, and activities and experiments were stopped for a short time. The importance of technology use by teachers and teacher candidates has increased even more in distance education. Therefore, measuring the technological leadership self-efficacy of teacher candidates in the distance education process is the problem of the research. When the literature is examined, many studies on technological leadership self-efficacy have been found. The survey method, which is one of the quantitative research methods, was used in the study. The study group of the research consists of 144 teacher candidates from different branches studying at a state university in Istanbul. The Self-Efficacy Scale for Educational Technology Standards developed by Şimşek and Yazar (2016) was used in the research. The Self-Efficacy Scale for Educational Technology Standards (SSETS) is a data collection tool that examines 21st century teacher characteristics in the context of creativity, collaboration and innovation. The reliability coefficient of the 40-item scale was found to be 0.982. If the average of SSETS scores is less than 3, it is interpreted as technological leadership self-efficacy is low, if the average of SSETS scores is 3, it is interpreted as technological leadership self-efficacy is at medium level, and if the average of SSETS scores is greater than 3, it is interpreted as technological leadership self-efficacy is at a sufficient level. The analysis of quantitative data in the research was analyzed with SPSS Package Program. According to the results of the research, it is seen that the technological leadership self-efficacy scores of the teacher candidates are high. Most of the pre-service teachers take technology-related courses, consider themselves competent in preparing a lesson plan, consider themselves competent in using technology in the lesson, and use technology in internships are the supporting factors that lead to high self-efficacy scores. However, pre-service teachers' active use of technology during the pandemic process, their preparation for internship using technology, and their online internship applications have ensured that their technological leadership self-efficacy scores are high. It is seen that teacher candidates increase their technological leadership self-efficacy during the online course and internship period, with the high scores obtained from the scale. The pandemic, which continues with its negative impact in our country and in the World, has increased the technological leadership self-efficacy of teacher candidates thanks to online technology applications and online internships. According to the results obtained from this research, it is thought that the pre-service teachers' active use of technology during the pandemic process, their preparation for internships and their online internships may have positively affected their technological leadership self-efficacy. For this reason, it can be suggested that in an education period where face-to-face internship practices are carried out, it may be suggested that teacher candidates be given opportunities to use technology actively in their internship courses, and even some courses are taught online.



JSES

Journal of Sustainable Educational Studies



Geliş/Received: 16.01.2022 Kabul/Accepted: 10.02.2022

KÂĞITTAN ÇEMBER ÇIKARMA: BİR MODELLEME ÇALIŞMASI¹

Ayşe Nevin TÜRKOĞLU²

Derya KARA³

Özlem ÇEZİKTÜRK⁴

Özet

Somut bir modelleme çalışması ile etkin bir ders planı için içerik hazırlanması, modelleme aşamasında öğrencilerin karşılaşılabileceği zorlukların ve uygulamasındaki çeşitliliklerin belirlenmesi araştırmamızın amacını oluşturmaktadır. Alt amacımız da modelleme çalışmalarındaki aşamaları ve süreç analizini yüksek lisans öğrencileriyle paylaşmak ve modelleme sorusunu geliştirerek ders planı oluşturmaktır. Salgın sürecinde çevrim içi verilen yüksek lisans Modelleme dersi ödevlerinden birisi olarak öğrencilere bir A4 kâğıdından sadece şerit oluşturarak, parçalanmayacak ve kopmayacak şekilde makasla yapılan kesim hareketleriyle yaklaşık bir çember çıkarıp çıkarmayacakları ve bu çemberin içine kaç çocuk sığdırabilecekleri sorulmuştur. Her düzeye uygun olan bu modelleme sorusunda yüksek lisans öğrencilerinin matematiksel modele ulaşma aşamaları incelenmiştir. 2021 yaz döneminde dersi alan 14 öğrenci vardır, bu 14 öğrenciden veriler toplanmıştır. Niteliksel araştırma yöntemlerinden durum çalışması şeklinde düşünülen araştırma metoduyla toplanan veriler içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Öğrenci cevaplarının analizinde modelleme aşamaları, modelleme süreçleri gözlemlenebilmiştir. Cevaplarda matematiksel model oluşturanlar olduğu gibi, modelleme etkinliğine odaklananlar da olmuştur. Analiz sonucunda öğrencilerin ellerindeki veriyle gerçekçi bir yolla değerlendirmeler yaptığını, farklı ve yaratıcı yollar izleyenler olduğunu gözlemledik. Sorumuzun oyun niteliği taşımasından dolayı aile içi bir etkinliğe dönüştüğü de söylenebilir. Bu gibi modelleme sorularının hem her düzeyde uygulanabilirliği yüzünden, hem de yaratıcılığı arttıracığından modelleme sorusu ve konusu olarak düşünülebilir.

Anahtar Sözcükler: Modelleme; matematiksel düşünme; modelleme aşamaları

MAKING A CIRCLE FROM PAPER: A MODELING STUDY

Abstract

The preparation of the content for an effective lesson with the education program of a concrete school constitutes the purpose of examining the relevant trainings and those included in the scope. Our sub-purpose is to share the stages and process analysis in modeling studies with graduate students and to develop a modeling question to create a lesson plan. As one of the postgraduate Modeling course assignments given online during the pandemic process, the students were asked whether they could make an approximate circle with scissors by creating a strip from an A4 paper, so that it would not break and fit as many children as into this circle. In this question, which is suitable for all levels, we examined the stages of how graduate students reached the mathematical model. There were 14 students taking the course at that time, and data were collected from these. The data was collected with the research method, which is considered as a case study, one of the qualitative research methods. In the analysis of student answers, modeling stages and modeling processes could be observed. While there were those who created a mathematical model in the answers, there were also those who focused on

¹ Bu çalışma 18-19 Aralık 2021 tarihlerinde FSMVÜ Eğitimde Mükemmeliyet Araştırmaları Kongresi'nde (EMAK-2021) sunulan sözlü bildirisinin genişletilmiş hâlidir.

² Yüksek Lisans Öğrencisi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik Öğretmenliği Bölümü, İstanbul-Türkiye, neventurkoglu@marun.edu.tr , ORCID: 0000-0002-9763-2949

³Yüksek Lisans Öğrencisi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik Öğretmenliği Bölümü, İstanbul-Türkiye, deryakara@marun.edu.tr , ORCID: 0000-0002-7463-567X

⁴Dr. Öğr. Üyesi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik Eğitimi Bölümü, İstanbul-Türkiye, ozlem.cezikturk@marmara.edu.tr, ORCID: 0000-0001-7045-6028

the modeling activity. In our analysis results, we observed that the students made realistic evaluations with the data they had, and that there were those who followed different and creative ways. We can also say that our question has turned into a family activity due to its gaming nature. We think that such modeling questions can be applied both at all levels and as a modeling question and subject as it will increase creativity.

Keywords: Modeling; mathematical thinking; modeling stages

Makale Türü (Article Type): Araştırma Makalesi/Research Article

Kaynakça Gösterimi: Türkoğlu, A. N., Kara, D., & Çeziktürk, Ö. (2022). Kâğıttan çember çıkarma: Bir modelleme çalışması. *Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)*, (Ö1), 45-61.

1. GİRİŞ

Yaşadığımız çağ öğrencilerin okulda öğrendikleri bilgileri hayatlarında kullanabilmelerini gerektirmektedir. Bu açıdan bakıldığında “modelleme” çalışmaları bunu sağlamada anahtar gibi düşünülebilir. Matematik dersi kapsamında da matematiği günlük yaşama entegre etmenin en etkili yollarından biri “matematiksel modelleme” olacaktır. Modelleme araç olarak ta amaç olarak ta düşünülmektedir. Araç olduğunda özellikle matematiksel düşünme için oldukça elverişli bir ortam hazırlayacağı düşünülmelidir. Gerçek yaşamdaki bir problemi ele alarak yapılan bir modelleme çalışması öğrencilere hem problem çözme bağlamında, hem de farklı sunuş teknikleriyle matematik öğretimi açısından yarar sağlamaktadır. Müfredatlarda özellikle üzerinde durulan noktalardan birisi öğrencilerin yaratıcılık becerilerinin de ortaya çıkarılmasıdır ki modelleme çalışmaları buna da olanak sağlamaktadır. Günlük hayatla matematiğin arasındaki açık bağlantıları fark eden öğrenciler daha amaca odaklı ve daha planlı öğrenme yolları göstermektedir.

Doerr ve Lesh’e (2003) göre matematiksel model, bir gerçek durumun yorumlanmasına, çözümlenmesine olanak sağlayan zihindeki yapıların matematiksel bir forma dönüştürülmüş dış temsillerdir. En genel anlamıyla baktığımızda da matematiksel modelleme, gerçek yaşamdaki bir problem durumunun matematiksel olarak ifade edilmesi ve matematiksel modeller yardımıyla açıklanması süreci olarak tanımlanabilir (Berry ve Houston, 1995; Blum ve Niss, 1989).

Bir problem durumu karşısında zihinde gerçekleşen yapıların ve çözüm aşamalarını somutlaştıran çalışmalar olarak matematiksel modellemeler aynı zamanda öğrencilerin yaratıcılıklarını da ön plana çıkartmaktadır. Bu açıdan 21. yy.’ın gereksinimlerine cevap veren yani bir problemle karşılaşıldığı zaman buna çözüm üretecek bireylerin yetiştirilmesi önem kazanmaktadır. Matematiksel modelleme soruları bu ihtiyacımızı karşılamada matematik öğretmenlerine yardımcı olmaktadır.

Doruk ve Umay (2011) matematiği günlük yaşama transfer etmede matematiksel modellemenin etkisini 6. ve 7.sınıf öğrencileri ile yürüttükleri çalışmada matematiksel modelleme etkinliklerinin kullanıldığı grupların her iki sınıf düzeyinde de matematiksel modelleme etkinliklerinin kullanılmadığı gruplara göre matematiği günlük yaşama transfer etme düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Çiltaş ve Işık (2012) ilköğretim matematik öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmada matematiksel modellemenin akademik başarıya etkisini araştırmışlardır. Elde edilen sonuçlara göre matematiksel modelleme kullanılarak yapılan ders anlatımının geleneksel yöntemle göre anlamlı bir farklılık oluşturduğu ortaya çıkmıştır.

Kal (2013) ilköğretim 6. sınıf öğrencileri ile yaptığı deneysel çalışmada matematiksel modelleme etkinliklerinin matematik problemi çözme tutumlarına etkisini incelemiştir.4 hafta süren çalışmada matematiksel modelleme

etkinliklerinin 6. sınıf öğrencilerinin matematik problemi çözme tutumlarına olumlu etki yaptığı ve matematiksel modelleme etkinliklerinde zorlanmadıkları, zevk alarak çalıştıkları sonucu ortaya çıkmıştır.

Matematiksel modelleme öğrencilerin matematiksel düşünme becerileri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu için öğretmen adaylarının matematiksel modelleme becerilerine yönelik öz yeterlilik inançları öğretmenlerin matematiksel modelleme problemlerinin sınıf içinde kullanımını konusundaki performanslarını etkileyen önemli bir etkidir (Erdoğan, 2019).

Ülkemiz matematik eğitimine baktığımızda matematiksel modelleme alanının zenginleştirilmeye ihtiyacı vardır. Yapılan çalışmalar da gösteriyor ki matematiksel modellemenin; akademik başarıya, matematiği günlük yaşama transfer etmede geleneksel yöntemle göre daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmanın da amacı tasarladığımız bu modelleme sorusuyla alana içerik üretmek, öğretmenlik mezunu öğrencilerin bir matematiksel modelleme sorusunun çözümü için izledikleri yolları gözlemlemektir.

1.1. Çalışmanın Önemi ve Amacı

Türkiye’de matematiksel modelleme yeni yaygınlaşan bir alandır ve yeni olmasından dolayı öğretmen ve özellikle öğretmenleri yetiştirecek olan akademisyenlerin bu alanda bilgilendirilmesi önemlidir. Çalışmada örnek bir modelleme sorusu oluşturup bu soruyla yüksek lisans öğrencilerinin matematiksel modellemede gelişim kazanmalarını ve öğrencilerin modelleme aşamalarını gözlemlemek istenmiştir. Modelleme sorusu olabildiğince somut olarak tasarlamaya çalışılmıştır. Çünkü modellemenin öğrencilere yaparak yaşayarak öğrenmelerini sağlayacak bir ortam sağlamasını istenmiştir. Ayrıca sorunun gerçekçi matematik eğitime de hizmet ettiğini söylenebilir. Bu açıdan düşünüldüğünde somutlaştırılabilecek bir modelleme sorusu oluşturmak zordur ve geliştirdiğimiz bu soru buna imkân sağlamaktadır.

1.1.1. Çalışmada İncelenen Sorular:

1. Kâğıttan çember çıkarma sorumuzun modellenmesinde öğrenciler hangi düşünsel ve pratik aşamalardan geçmişlerdir?
2. Öğrenciler problemi modellemede ne gibi yaratıcı çözüm önerisi geliştirmişlerdir?
3. Gerçekçi matematik eğitimi çerçevesinde soru ve öğrenciler arasındaki etkileşim nasıl gelişmiştir?
4. Öğrenciler problemi modellemede hangi aşamalarda zorlanmışlardır?
5. Geliştirilen modelleme sorusunda, modellemenin doğal bir özelliği olan çeşitlilik öğrencilerden alınan verilerde de gözlenmiş midir?

2. YÖNTEM

Matematiksel modellemeyi soyut etkileşimlerden çıkararak öğrencilerin elle tutabileceği, gözlemleyip çıkarımlarda bulunabileceği ortamlara dönüştürmek sadece STEM araştırmalarının amacı olmamalıdır. Kâğıt gibi kolay bulunan bir malzeme ile bile öğrencilere düşünsel ve zorlayıcı bir problem oluşturmak, modellemelerde izlenmesi gereken yönlerdendir. Bu bağlamda yüksek lisans modelleme öğrencileriyle bir A4 kâğıdının içerisine özel bir kesme yöntemiyle kaç öğrenci sığdırabiliriz sorusu sorularak matematik öğretmeni yüksek lisans öğrencileriyle bir durum çalışması düşünülmüştür.

2.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın desenini nitel araştırma desenlerinden olan durum çalışması oluşturmaktadır. Durum çalışması herhangi bir olayın, durumun, kendi ortamı içinde nasıl geliştiğinin ayrıştırılması açısından değerlidir. Bu gözlem öğrencilerin ödevlerinden doküman incelemesi yoluyla elde edilmiştir. Çalışma Marmara Üniversitesi matematiksel modelleme dersini 2021-2022 öğretim yılında almış olan 14 öğrenci ile yapılmıştır.

2.2. Veri Toplama Aracı

Öğrencilere yönlendirilen örnek modelleme sorusunun öğrencilerin matematiksel modellemedeki süreçlerine ve aşamalarına nasıl bir etkisi olduğunu anlamak için içerik analizi uygulanmıştır. Bu sayede öğrencilerde meydana gelen gelişimleri detaylı bir şekilde incelenmek hedeflenmiştir. Bulgular sunulurken gizliliği sağlamak ve etik kurallara uygun davranabilmek adına öğrencilerden alınan ödevler, öğrencilere göre yani “Öğrenci-1, Öğrenci-2, ..., Öğrenci-14” şeklinde kodlanarak veriler analiz edilmiştir.

Öğrencilere yöneltilen “Bir A4 kâğıdını makasla keserek en uzun çevreye sahip çemberi nasıl oluştururuz ve bu çemberin içinden maksimum kaç çocuk geçirebiliriz?” sorusuyla öğrencilerden bu soruya bir matematiksel model oluşturmaları istenmiştir. Öğrencilerin bu noktada soruyu iyi anlamaları önemlidir. Çünkü olabilecek en uzun çevreli çemberin çıkması için yapılan kesim işlemi kritik öneme sahiptir. Bu kesim işleminin de arkasında aslında bir matematik vardır. Bu kesim işleminin nasıl yapılacağı bazı öğrenciler tarafından kestirilebilse de yaratıcı düşündürme gerektirdiğinden bazen örnek bir kesim gösterimiyle soruyu yapılandırmakta sakınca yoktur.

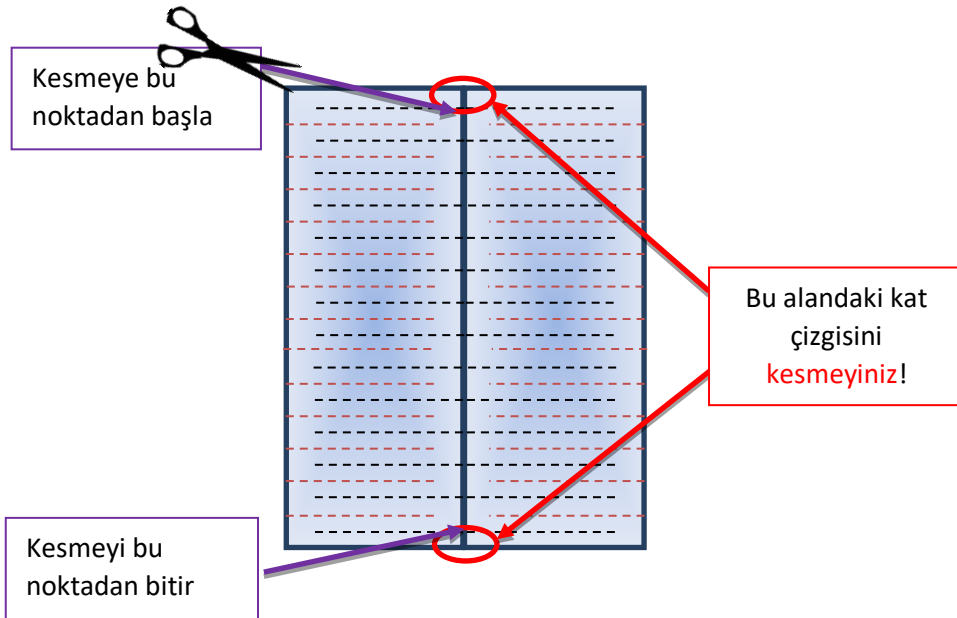
2.3. Veri toplama Tekniği ve Analizi

Sorumuzu burada açıklamaya başlıyoruz. Sorunun anlaşılması açısından soruyu şu şekilde 2 kısma bölmemiz gerekiyor:

1. Yapılan kesim işlemi nasıl olmalıdır?
2. Kesimle beraber çıkartılan çemberin içinden maksimum ne kadar çocuk geçebilir?

1. Yapılan kesim işlemi nasıl olmalıdır?

Kesimi yapmadan önce düşünülmesi gereken birkaç durum vardır. Bunlardan ilki en uzun çevreli çemberin oluşması için kesimden önce kâğıdın enine ya da boyuna olarak katlanması gerekmektedir. Burada da karşımıza iki değişik durum çıkacaktır, hangi katlamayı yaparsak en uzun çevreli çember oluşacaktır? Bu aşamada öğrenciler bu iki katlamayı da yapıp bunu gözlemlemişlerdir. Ancak burada kesim işlemini açıkladığı için buna öncelik vermeyerek kesime odaklanılmıştır. Boyuna olarak katlandığını varsayalım. Ardından katlı kâğıt üzerinde herhangi bir yüzüne çizgiler çizilmiştir. Bu noktada çizgilerin nasıl çizileceğinin anlaşılması için bir öğrencinin oluşturduğu görsele bakılmasında fayda vardır (Şekil 1.) .



Şekil 1. En uzun çevreye sahip çemberi çıkartmak için yapılması gereken kesimin gösterimi

Görüleceği üzere katlı kâğıdın ilk çizgisini çizerken sol tarafından bir miktar boşluk bırakarak çiziyorsak bu ilk çizgiden sonra çizeceğimiz çizgiyi çizerken bu sefer sağ taraftan boşluk bırakarak çizmemiz gerekiyor. Çizgiler bu şekilde bir sağdan(soldan) boşluk bırakıp ardından gelen çizgiyi de soldan(sağdan) boşluk bırakılarak alt alta hizalı olacak şekilde çizilmelidir.

Dikkat etmemiz gereken bir diğer husus kesimden sonra kapalı bir çember yani kopmayan bir çember oluşması için alt alta çizilen o çizgilerin sayısının tek sayı olması gerektiğidir. Aksi takdirde çift sayıda çizgi varsa kesimden sonra çember değil de uzun bir çubuk şeklinde düz bir yapı oluşacaktır.

Çizgilerimizi bu kurallar çerçevesinde oluşturduktan sonra artık makasla kesim işlemine başlayabiliriz. Kesilecek olanlar bu oluşturulan çizgilerdir. Çizgilerin üstünden yapılan kesme işlemi bittikten sonra (yaklaşık) en uzun çevreye sahip çember kendiliğinden oluşacaktır.

Çeşitli kopmaların olmaması için de bırakılan boşluklar ve çizgi aralıklarının iyi belirlenmesi önemlidir. Öğrenciler de modellerini oluştururken bu noktada çeşitli zorluklar yaşamışlardır. Ayriyeten bunu modeline bir değişken olarak atayan öğrenciler de mevcuttur.

Burada şuna tekrar açıklık getirmemiz gerekmektedir: Kâğıdın enine ya da boyuna katlanmasının ardından oluşan çemberlerin çevre uzunlukları da farklıdır. Bizim bunu burada açıklamamız gerekmiyor. Bu durum öğrencilerin modelleme aşamasında saptamaları gereken bir durumdur.

Kesim işleminden sonra incelenen diğer adım oluşan bu çember içerisinde maksimum ne kadar çocuk geçeceği.

2. Kesimle beraber çıkartılan çemberin içinden maksimum ne kadar çocuk geçebilir?

Öğrenciler bu aşamaya geldiklerinde çözüm üretebilmek için belli başlı sorular oluşturmuşlardır. Her öğrencinin kendince oluşturduğu sorular kendine hastır, kimi sorular benzerlik gösterirken kimi sorular farklılık göstermiştir. Fakat biz burada genel bir çerçeve oluşturmak için birkaç öğrencinin verilerinden referans alarak birkaç soruyu şu şekilde örneklendirebiliriz:

1. Ortalama bir çocuğun boyutları nasıldır?
2. Çocukları bu çembere sığdırmak için onların kapladıkları hacmi nasıl ele almalıyım?
3. Çocukların düzenli ve düzensiz yerleşmeleri durumunda ne olur?
4. Çocukların dik izdüşümünü mü almalıyım?

Öğrenciler yaptıkları kesimlerle çemberlerini oluşturduktan ve çocuklar için belli hesaplamalarını yaptıktan sonra bunu matematiksel olarak modellemeye çalışmışlardır.

3. BULGULAR

Bu bölümde Marmara Üniversitesi 14 yüksek lisans öğrencisinin kâğıttan çember çıkarma modelleme sorusunda izledikleri süreçteki aşamalar incelenmiştir. Durum değerlendirmesi metoduyla toplanan verilere ait bulgular bu kısımda yer almaktadır. Öğrencilerin modele ulaşma aşamaları adım adım görsellerle desteklenerek incelenmiştir. Öğrencilerin deneme yanılma yoluyla izledikleri adımlar, modele ulaşmak için oluşturdukları tablolar, oluşturdukları çembere çocuk yerine kedi sığdırmak gibi yaratıcı fikirler de görsellerle desteklenerek yorumlanmıştır. Katılımcıların kimliklerinin gizli tutulması amacıyla öğrenciler numaralandırılmıştır (Öğrenci 1, Öğrenci 2...).

Öğrenciler genel olarak bir matematiksel modelleme yaparak probleme çözüm üretmeye çalışmışlardır. Genel bir çerçevede bakıldığında çözüme ulaşmada belli başlı yöntemler benzerlik göstermekle birlikte özellikle çözümü modellemede yaşanan farklılıklar modellemenin doğasından kaynaklanan farklılıkları göstermektedir. Bunun haricindeki bazı farklılıklar da öğrencilerin kendilerine has olan yaratıcılıklarının bir yansımasıdır. Araştırmada amaçlanan öğrencilerin modelleme aşamalarındaki standart çözüm yolundan bahsetmek yerine modelleme kısmında öğrencilerin orijinal fikirler üretip birbirlerinden ayrılan veya benzeşen durumları göstermektir. Öğrencilerin bu örnek modelleme sorusuyla sentez düzeyinde ne gibi fikirler ürettikleri saptanmaya çalışılmıştır. Dolayısıyla burada öğrencilerin özellikle yaratıcılık gösterdikleri kısımlar açıklanmıştır.

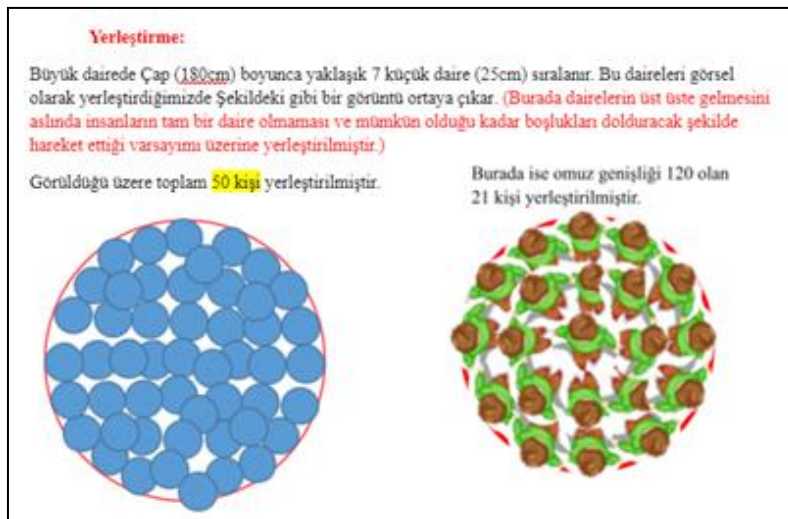
Öğrenci-1:

Öğrenci modelleme sorusuna çözüm üretirken yaşadığı zorluklardan ve fark ettiği durumlardan yola çıkarak modelleme aşamasında yaşanan sınırlılıkları belirleyip bunun bir listesini oluşturmuştur (Şekil2).

- Sınırlılıklar:**
1. Kâğıdı sadece iki farklı türde katlayabiliriz. (Farklı katlama türlerinde farklı çizgiler ve kesimler olabilir)
 2. Kâğıdı keserek halka oluşturabilmek için en az üç çizgi çizmeliyiz ve bu çizgilerden kesmeliyiz. Daha az çizgi ile halka oluşturulamamaktadır.
 3. Uzun kenarlar üst üste getirilerek katlandıktan sonra her bir şerit 0 ile 7,4 cm aralığında bir genişliğe, kısa kenarlar üst üste getirilerek katlandığında her bir şerit 0 ile 5,2 cm aralığında bir genişliğe sahip olmalıdır.
 4. Uzun kenarlar üst üste katlandığında çizilecek her bir çizgi 5,2 cm ile 10,5 cm aralığında bir uzunluğa, kısa kenarlar üst üste katlandığında çizilecek her bir çizgi 7,4cm ile 14,85cm aralığında bir uzunluğa sahip olmalıdır.
 5. Çizilecek çizgi adedi daima tek sayı olmalıdır. Şerit sayısı da çift sayı olmalıdır.
 6. Çizgiler sırayla çizildiğinde tek sıradaki çizgiler kâğıdın kat çizgisinin oluşacağı kenardan başlamalı, çift sıradaki çizgiler ise kâğıdın üst üste geldiği kenardan başlamalıdır.
 7. Hesaplamalarda pi sayısı yaklaşık olarak 3,14 olarak alınmıştır.

Şekil 2. Öğrenci-1'in modellemede belirlediği sınırlılıkların listesi

Öğrencinin bir diğer saptadığı durum “Öğrencilerin nasıl hizalanacağı” yani “öğrencilerin yerleştirilmesi” konusu olmuştur. Farklı yerleştirme durumlarına göre farklı sayılarda öğrencilerin yerleşebileceğini düşünerek bunu görselle modellemişlerdir (Şekil3).



Şekil 3. Öğrenci-1'in yerleştirme durumlarına göre yerleşebilecek öğrenci sayısını belirlemede oluşturduğu görsel model

Yine Öğrenci-1 belirlediği parametrelere göre değişen sonuçları bir tablo yardımıyla modellemiştir (Şekil4).

KISA KENARLAR ÜSTÜSTE GELECEK ŞEKİLDE KATLADIYSANIZ					
HER BİR ŞERİTİN KALINLIĞI (cm)	HER BİR ŞERİTİN KENARA OLAN UZAKLIĞI (cm)	OLUŞACAK HALKANIN ÇEVRESİ (cm)	HALKANIN KAPLAYACAĞI ALAN (m ²)	BİR ÇOCUĞUN OMUZ ÇEVRESİ (cm)	İÇİNE SİĞABİLECEK ÇOCUK SAYISI
0,95	1	569,40	2,6	80	50

UZUN KENARLAR ÜSTÜSTE GELECEK ŞEKİLDE KATLADIYSANIZ					
HER BİR ŞERİTİN KALINLIĞI (cm)	HER BİR ŞERİTİN KENARA OLAN UZAKLIĞI (cm)	OLUŞACAK HALKANIN ÇEVRESİ (cm)	HALKANIN KAPLAYACAĞI ALAN (m ²)	BİR ÇOCUĞUN OMUZ ÇEVRESİ (cm)	İÇİNE SİĞABİLECEK ÇOCUK SAYISI
0,98	1	514,00	2,1	80	41

Şekil 4. Öğrenci-1'in belirlediği değişkenlere göre çıkan farklı değerleri görselleştirdiği tablosu

Öğrenci-2:

Öğrenci-2 aynı anda iki parametreye bağlı değişen sonuçları bir tablo üzerinde modelleme becerisi göstermiştir (Şekil5).

Katlama Yönü	Şerit Kalınlığı X	Kenar Bağlantı Payı	Şerit Uzunluğu	Bağlantı Sayısı	Oluşan Şeklin Çevresi (cm)	Maximum Alan (cm ²)	İçine Sığabilen Çocuk Sayısı
1.Durum Kısa Kenardan	1,5 cm	1,5 cm	9 cm	38	330 cm	6806,25	11
2.Durum Kısa Kenardan	3 cm	1,5 cm	9 cm	18	186 cm	2162,25	3
3.Durum Uzun Kenardan	1,5 cm	1,5 cm	13,5 cm	26	362 cm	8190,25	13
4.Durum Uzun Kenardan	3 cm	1,5 cm	13,5 cm	12	266 cm	4422,25	7

Şekil 5. Öğrenci-2'nin iki parametreye bağlı değişen sonuçları gösterdiği tablo

Öğrenci-3:

Öğrenci-3 problemin çözümünü modellerken kâğıdın boyutunun değiştiği durumlarda çözümün nasıl değiştiğini gösteren bir tablo oluşturmuştur. Burada öğrencinin çözüme giderken problemin bir durumuna odaklanmayarak değişen kâğıt boyutlarında çözümün nasıl değişeceğine dair bir fikirde bulunması onun modellemesini diğer öğrencilerin oluşturduğu modellerden ayıran bir nokta olmuştur (Şekil6).

Şimdi bu elde ettiğimiz verileri tablolaştıralım ve aralarındaki ilişkiye bakalım.

Kâğıdın kenar uzunlukları (cm)	Kâğıdın çevresi(cm)	Kâğıdın alanı ()	Kesildikten sonra oluşan şeklin çevresi (cm)	Kesildikten sonra oluşan şeklin alanı ()	Sığabilecek çocuk sayısı
30 – 21,5	103	645	974	54870	72
15 - 21,5	81	315	434	11310	15
30 – 10,5	81	315	422	10080	15
15 – 10,5	51	157,5	216	2916	4

Şekil 6. Öğrenci-3'ün değişen kâğıt boyutlarına göre değişen sonuçları gösterdiği tablosu

Öğrenci-4:

Öğrenci-4 çözüme oluşturduğu yaklaşım diğer öğrencilerinkinden şu noktada farklılaşmaktadır: Çözümünü farklı şekillerde oluşturduğu yerleşme durumlarına göre belirlemeye çalışmıştır. Yerleşme durumlarını oluşturulan kâğıttan çemberi ve çocuğu daire ya da kare olarak ele alarak çözmeye çalışmıştır. Örneğin “Çocuğu daire olarak kabul edeyim, kâğıttan çemberi de kare şekline dönüştüreyim. Bu durumda kaç çocuk geçebilir?” gibi farklı kabuller alarak bir modellemede bulunmuştur (Şekil7).

Şimdi yaptığım 4 farklı model ve toplamda 8 farklı hesaplamada bulunan sonuçları bir tablo üzerinde görelim ve bize en uygun olanı seçelim.

	Daire + (Daire)	Kare + (Daire)	Daire + (Kare)	Kare + (Kare)
Teorik Hesap	23	18	18	14
Pratik Hesap	18	14	16	9

Görüldüğü üzere dört durumda da teorik ve pratik durumlar arasında bir fark söz konusu. Bu fark ise şekilleri pratikte yerleştirirken oluşan boşluklardan kaynaklanmakta. Bu soruyu gerçek hayatta uygulamış olsaydık bu boşluklar olacaktı. Bu durumdan dolayı pratik hesaplara bakmamız gerekir. Ayrıca bir insanın kesiti daha ziyade elips şekline benzese de biz bunu ihmal edip daire olarak düşünmeliyiz. Ve son olarak aynı uzunluktaki ip ile oluşan dairenin alanı karenin alanından daha fazladır.

Şekil 7. Öğrenci-4'ün kâğıttan çemberi ve çocuğun kapladığı alanı daire ya da kare olarak kabul ederek oluşturduğu modelinin tablosu

Öğrenci-5:

Öğrenci-5'in değişkenlerin birbirleriyle ilişkisini belirtecek bir matematiksel formül modelleyip geometrik çıkarımlarda bulunduğu gözlemlenmiştir (Şekil8).

$k \times 150\pi = \pi \left(\frac{na}{\pi}\right)^2$ (burada da π sayılarını sadeleştiririz. Çocukların her birinin kapladığı alan, A4 kağıdının eninin yarısı(a) ve π sayısının sabit birer sayı olduğu düşünürsek)

$$k = \frac{n^2 a^2}{150\pi^2}$$

- denklemden n sayısı arttıkça k sayısının da artacağını söyleriz.

n sayısı ise b/n değerinin ise n sayısı arttıkça azalacağını yani şeritlerin inceleceğini görürüz.
(n bağımsız değişken olup k sayısı da bağımlı değişkendir.)

Burada aslında sonsuzluk kavramını göz önünde bulundurursak $n \rightarrow \infty$ olduğunda şeritlerin kalınlığı 0'a yaklaşır.(şeritleri çok ince kesmeye çalışma sebepim de bu kavramı desteklemektir.)

Buradan çemberin aslında sonsuz kenarlı bir düzgün çokgen olduğu ile ilgili fikirleri de düşünebiliriz.

Şekil 8. Öğrenci-5'in çözüme ilişkin modellediği matematiksel formül ve bu formül üzerinden yaptığı geometrik çıkarımları

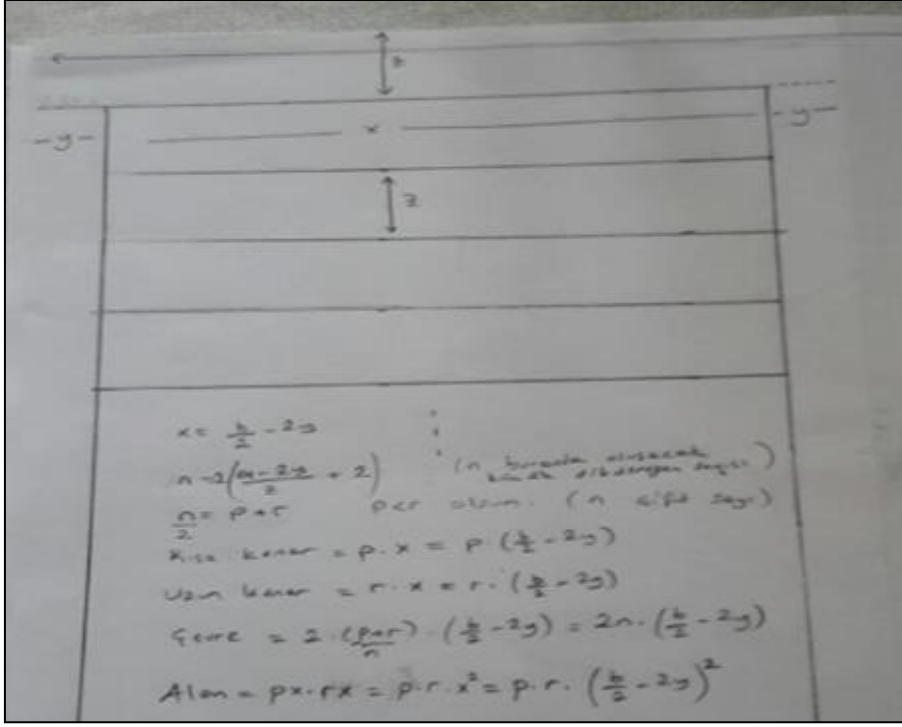
Öğrenci-6:

Öğrenci-6'nın modelleme sorumuzu öğretimde kullanma fikriyle öğrencilere ne gibi kazanımlar sağlayabileceğini belirlediği gözlemlenmiştir (Şekil9).

Burada öncelikle bu etkinliğin öğrenciye sunacağı kazanımlar üzerinde duracağız. Bunlar müfredat ve kazanım listelerine bakmadan aklıma gelenlerdir. Tabloyu inceledikten sonraki kazanım listesi de eklenecektir.

- ✓ Öğrenci gerçek ölçme araçları ile uğraşacaktır. Birimler arasında dönüşüm yapma fırsatı bulacaktır.
- ✓ Elde ettiği iki durum için de çevre hesabı yapacaktır.
- ✓ Daha sonra çevreler sabit iken alanlar üzerine düşünecek ve "Toplamları sabit iki sayının çarpımı, sayılar birbirine yaklaşırsa büyür; uzaklaşırsa küçülür." genellemesine ulaşacaktır.
- ✓ Yine çevre hangi durumda büyük ise alanın orada daha büyük olacağı yorumunu yapabilecektir. (616 cm ve 540 cm den hangisi işimize daha çok yaradı ?)
- ✓ Alanları kıyaslarken enine ve boyuna katlamanın her birini de kare için ayrı dikdörtgen için ayrıca hesapladık. Alanlar kare şekillerde daha fazla olmasına rağmen 30a veya yaklaşık 30a bölme işleminde dikdörtgen şekiller amacımıza daha iyi hizmet etmiştir.
- ✓ Burada enine katlamada ile oluşturduğumuz dikdörtgenin kenarları 28 e bölünmede kalan vermemiştir. Diğerlerinde bölünmeler bu kadar düzgün olmamıştır. Demekki bölünmelerin düzgün olması bir diğer faktör olarak karşımıza çıktı. Böylece öğrenci 2ye, 3e 30 a veya yaklaşık 30a bölünme konularında düşünme ve değerlendirme egzersizi yapmış olur.

Şekil 9. Öğrenci-6'nın, modelleme sorusunun öğrencilere ne gibi matematiksel katkılar sağladığını belirlediği liste
Yine öğrenci-6 problemi görselleştirip ardından bir matematiksel formül geliştirmiş (Şekil10).



Şekil 10. Öğrenci-6'nın önce görselleştirdiği ardından oluşturduğu matematiksel formülü

Öğrenci-7:

Öğrenci-7 de kendine göre problemi görselleştirdikten sonra bir matematiksel formül geliştirmiştir (Şekil10.1 & Şekil 10.2).

Problemin Modellenmesi	
<p>Şekil 1</p> <p>Bir kağıdın kenar uzunluklarını x ve y olarak alalım. Kağıdın şekil 2 deki gibi iki x uzunluğu üst üste gelecek şekilde katlandığını düşünelim.</p> <p>Oluşan şekli kenar boşlukları t cm olacak şekilde , sırasıyla enine ve boyuna göre katlayıp z cm genişlikte keseceğiz. Şekil 1 deki gibi bir şekil oluşturacağız.</p>	<p>Şekil 2</p>
<p>Bir kağıdın kenar uzunluklarını x ve y olarak alalım. Kağıdın şekil 2 deki gibi iki x uzunluğu üst üste gelecek şekilde katlandığını düşünelim.</p> <p>Oluşan şekli kenar boşlukları t cm olacak şekilde , sırasıyla enine ve boyuna göre katlayıp z cm genişlikte keseceğiz. Şekil 1 deki gibi bir şekil oluşturacağız.</p> <p>T= kağıdın kenarlarında bırakılan boşluk</p> <p>Z = kesim genişliği</p> <p>N = kesimler sonucu oluşan parça sayısı (kağıdın genişliğini kesimin genişliğine bölerek buluruz . $n=x/z$)</p> <p>Kesim uzunluğu = $2 \cdot (y/2 - 2t) = y - 4t$ (kağıdı açtığımızda y kenarının uzunluğundan iki kenarda bırakılan t birimlik uzunluğu çıkarırız.)</p> <p>Kesilen kağıt açıldığı zaman oluşan şeklin çevresi $n \cdot (y - 4t)$ ile bulunur.</p> <p>Çevresi bilinen en büyük alanlı dörtgen karedir. Bu sebeple bu dörtgeni kare olarak alacağız.</p> <p>Karenin çevresini 4e bölerek bir kenar uzunluğunu bulabiliriz.</p> <p>Karenin bir kenarının uzunluğu = $n \cdot (y - 4t) / 4$</p> <p>Karenin alanı = $(n \cdot (y - 4t) / 4) \cdot (n \cdot (y - 4t) / 4) = \frac{n^2 \cdot (y - 4t)^2}{16}$ ile bulunur.</p> <p>Yukarıdaki değişkenlere göre modelimizin alanının en büyük değerini veren ifade $\frac{n^2 \cdot (y - 4t)^2}{16}$</p>	

Şekil 10.1. Öğrenci-7'nin problemi görsel olarak modellemesi

Şekil 10.2. Öğrenci-7'nin probleme yönelik geliştirdiği matematiksel formül

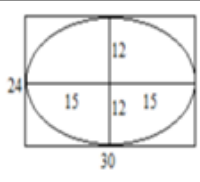
Öğrenci-7 kâğıdı katlama durumlarına göre değişen sonuçları tabloştirmiştir (Şekil11).

Yapılan katlama ve kesimlere göre çıkan verilerin karşılaştırılması

	2 cm aralık	1,5 cm aralık	0,5 cm aralık	
Enine	312	364	273	Çevre
Katlama	6084	80281	74529	Alan
Boyuna	272	340	1020	Çevre
Katlama	4624	7225	65025	alan

Şekil 11. Öğrenci-7'nin kâğıdı katlama durumlarına göre çıkan farklı sonuçları gösterdiği tablosu

Yine öğrenci-7 çocukların izdüşümünü gerçekçi bir yaklaşımla “elips” olarak kabul edip çözüme o açıdan ulaşmaya çalışmıştır (Şekil12).



Bir öğrencini izdüşüm alanını bu şekilde almıştık.

Dikdörtgensel bölgenin alanı = $24 \cdot 30 = 720 \text{cm}^2$

Bulduğumuz en büyük alana sahip olan şeklin alanını bir çocuğun izdüşüm alanına bölerek bulabiliriz.

$$\frac{\text{şeklin alanı}}{1 \text{ çocuk izdüşüm alanı}} = \frac{74529}{720} = 103,51$$


Yaklaşık olarak bir a4 kağıdının içerisine 103 adet öğrenci sığdırabiliriz.

Şekil 12. Öğrenci-7'nin çocukları elips olarak kabul ederek ulaştığı çözüm

Öğrenci-8:

Problemi görsel olarak gösterdikten sonra matematiksel bir formül modellemiştir (Şekil13).

Bu şeridi maksimum alanı elde etmeye çalışarak dikdörtgenel bölge oluşturacak şekilde serelim:



Uzun kenar d br, kısa kenar e br olsun. Toplamda 2n tane dikdörtgenimiz vardı. Dolayısıyla bir kısa ve bir uzun kenarda n tane dikdörtgen olur. $n=x+y$ olacak şekilde ifade edelim. $x<y$ olsun. Bu durumda kısa kenarda x tane, uzun kenarda y tane dikdörtgen vardır. Buradan hareketle;

Uzun kenar: $d=y \cdot \frac{a}{2}$

Kısa kenar: $e=x \cdot \frac{a}{2}$

olarak ifade edilebilir. O halde;

Alan= $d \cdot e = x \cdot \frac{a}{2} \cdot y \cdot \frac{a}{2} = \frac{x \cdot y \cdot a^2}{4}$ olur.

Bu şekilde toplam alanı bulmuş olduk. Bu ifadeyi de istediğimiz alana bölerek kaç çocuk/nesne (verilen probleme göre) yerleştirebileceğimizi bulabiliriz. Biz çocuk yerleştirme problemimizi düşünersek;

$$\frac{x \cdot y \cdot a^2}{4} : 900 = \frac{x \cdot y \cdot a^2}{3600}$$

elde edilir.

Şekil 13. Öğrenci-8'in problemi görselleştirip oluşturduğu matematiksel formül

Öğrenci-9:

Matematiksel bir formül oluşturmuştur (Şekil14).

Dikdörtgenin katlanan kenar uzunluğu (boyuna katlandıysa uzun kenar, enine katlandıysa kısa kenar): b cm,
Diğer kenar uzunluğu: a cm

Şerit kalınlığı: x cm, bağlantı payı: y cm ve $\frac{b}{x}$ değeri çift sayı olmak üzere;

$\zeta_{Çocuk}$ = Çocuğun bel çevresi iken,

Çocuk sayısı = $\left[\frac{b \cdot (a - 4y)}{x \cdot \zeta_{Çocuk}} \right]^2$ dir.

Çocuğun bel çevresi için ortalama değer olarak 83,2 alırsak bağıntımız:

Çocuk sayısı = $\left[\frac{b \cdot (a - 4y)}{x \cdot (83,2)} \right]^2$ olur.

Şekil 14. Öğrenci-9'un modelleştirdiği matematiksel formül

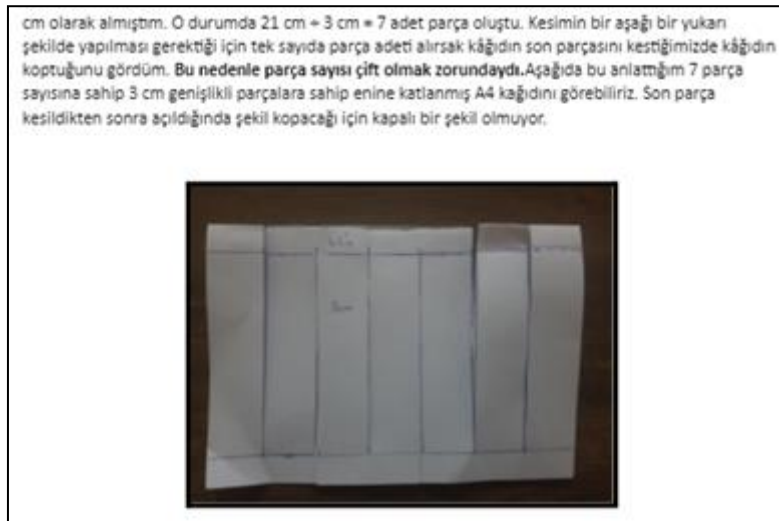
Öğrenci-10:

Öğrenci-10 kâğıt çember içerisine çocuk değil de kaç kedi geçirebileceğini hesaplamış. Bunu yaparken de Şekil 15.da görüldüğü üzere gerçekçi bir yaklaşım sergilemek adına kıvrılmış kedisinin izdüşümünü daire olarak kabul edip cetvelle yarıçapını ölçmüştür (Şekil15).



Şekil 15. Öğrenci-10'un kedisinin izdüşümünü daire olarak kabul ederek cetvelle yarıçapını hesaplaması

Öğrenci-10 kesimden önce yapılan kesim çizgilerinin “tek sayıda olması gerektiğini” ayrı bir şekilde vurgulayıp raporlaştırmıştır. Bu noktanın belirlenmesinin de önemli olduğunu vurgulanmada yarar vardır (Şekil16).



Şekil 16. Öğrenci-10'un kesim çizgilerinin tek sayıda olması gerektiğini belirttiği detayı

11., 12., 13. ve 14. öğrencilerin cevapları ilk 10 öğrencinin cevaplarına benzerlik gösterdiğinden detaylıca incelenmemiştir. Temalar bazında incelendiğinde aşağıdaki temalarla karşılaşmıştır. Modelleme çıkarımları (farklı değişkenlerle ve farklı sınırlılıklarla), çoklu gösterim kullanımı ile modellerin desteklenmesi (bazıları tablo, bazıları cebir, ve bazıları da şekil ile yollarını açıkladılar), soyuttan somuta gerçekçi düşünme (özellikle ev içinde uygun ortamların oluşturulup bunların en basit şekilde ve açıklayıcı olarak gösterilmeye çalışılması (Şekil17), STEM projesi gibi düşünenler (Şekil18) (bu sayede kâğıdın kolaylıkla kopmamasını da sağlayabildiler), aile içi bir eğlenerek öğrenme ortamının oluşturulması (Şekil19), çocukları sığdırma probleminde küçük çaplı modellemeler giriş (Şekil3).



Şekil17. Somut ve gerçekçi düşünme örnekleri



Şekil 18. Özel bir katlama yoluyla kâğıt sağlamlığının sağlanması



Şekil19. Ev içinde ölçümlerde kolaylık için eğlenceli yolların düşünülmesi

Bütün bu temalar 14 öğrencide de farklı düzeylerde gözlemlenebilmiştir. Ve bir modelleme çalışmasından beklenileceği ölçüde işin içine girebildiklerini ve çözümler üretmeye çalıştıkları fark edilmiştir. Bu da demektir ki modelleme çalışmasını benimsemişlerdir ve uygun çözümler üretmeye çalışmışlardır. Bir modelleme çalışmasının sınıftaki öğrencilerce benimsenmesi öğretmenin işini çok kolaylaştırabilir. Farklı gösterim şekilleri, farklı yaratıcılık gerektiren yollar türemesine sebep olabilir. Nitekim bizim araştırmamızda da bunlar ortaya çıkmıştır.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bulgular incelendiğinde çalışmada öğrenciler deneme yanılma ve hesaplamalarla farklı kesimler deneyerek maksimum öğrenciyi sığdıracabilecekleri maksimum çemberi oluşturmak için kesimleri farklı uzunluklarda deneyip tablo yaparak en büyük ve sağlam çemberi oluşturmaya çalıştıkları ve oluşturdukları çemberden yola çıkarak çocukların boyutlarını daire kare gibi geometrik şekillere benzetip formülleştirmeye çalıştıkları görülmektedir. Somut bir modelleme sorusu olduğu için her öğrenci farklı yöntemlerle ve farklı yerlerde uzunluk hesabı yapmışlardır. Öğrenciler çocukların bel çevresini ya da omuz çevresini hesaplamaya çalışmış, hesapladıkları maksimum alanlı çembere en fazla çocuğu sığdıracabilecekleri modeli bulabilmek için farklı uzunluklarda hesaplamalar yapmışlardır. Bel çevresini tava, kedi, kâğıttan dairelere benzeterek modele ulaşmaya çalıştıkları görülmüştür. Bazı öğrenciler modele ulaşmayı başarmış fakat bazı öğrenciler sorunun çözümüne odaklanarak matematiksel bir formül hesaplamayla sınırlı kalmışlardır. Kâğıttan çember çıkarma modelleme sorusunu modellemeye çalışırken karşılaştıkları sınırlılıkları, hesaplamada yaşadıkları zorlukları belirleyip soruya başka bir açıdan bakan öğrenciler de olmuştur (Öğrenci 1, Öğrenci3). Öğretim programındaki kazanımlarla ilişkilendirilebileceğini gösteren, ders planına dönüştürülebileceğini gösteren öğrenciler de olmuştur (Öğrenci 6).

Kâğıttan çember çıkarma modelleme sorusu ödev şeklinde bir çalışma olduğu için evde çözümü yapılan bu modelleme sorusu hem ödevin sahiplerine hem de evdeki diğer fertlere öğretici bir çalışma olduğu gözlenmiştir. Matematik dersini sevmeyen öğrenciler için de eğlendirici ve öğretici bir çalışma olduğu söylenebilir. Öğrencilerden birinin bir çocuğun bel çevresini kedinin kıvrılarak oluşturduğu çember şekliyle

ilişkilendirmesi gerçek hayata transfer etmede yaratıcı düşünmede etkili bir modelleme sorusu olduğunu göstermiştir (Öğrenci 10).

Kısacası, seçilen sorunun her düzeye uygun bir soru olduğu düşünülmektedir. Çünkü her bir öğrenci soruyu farklı düzeyde görerek ona göre incelemiştir. Kazanımları her öğrenci farklı sınıf düzeyleri için düşünmüştür. İşi eğlenceli hale getirebilmişlerdir. Bu durum STEM projelerinde bile bu kadar etkili olmamaktadır. Bu arada kendileri de öğrendikleri kadar ailedeki çocuklara da bir şey öğretmiş olmuşlardır. Somut düşünce kadar soyut düşüncenin de örneklerini gözlemlemiştir. Zorda kaldıkları anlarda işi somutlaştırarak çözmeyi denemeleri dikkate değerdir. Özellikle cam çay bardakları yardımıyla çemberi kare, dikdörtgen vs gibi yaklaşıkla düşünmeleri soyut ve somut arasındaki geçişleri de göstermektedir.

Çalışmanın sonuçları göstermektedir ki modelleme örnekleri iyi tasarlandığında, güzel sorulara dönüşebilirler. Sınıf içi öğrenme ortamlarının oluşmasını sağlayabilirler. Öğrencilerin daha verimli düşüncelerini geliştirebilirler. Bu bağlamlarda araştırmamızın sonuçları literatürdeki araştırmalarla paralellikler göstermektedir (Çiltaş ve Işık, 2012; Doruk ve Umay, 2011; Kal, 2013).

Bu çalışmada çoklu temsillerin kullanılabilmesi, somut bir çalışma olması, tek cevabın olmaması, her sınıf düzeyine hitap edecek şekilde uyarlanabilecek olması alternatif bir modelleme sorusu ihtiyacını karşılayacaktır sonucuna ulaşılabilir. Modelleme sorusu geliştirildiğinde her sınıf düzeyine uygun ders planına dönüştürülebilir.

Bu gibi somutlaştırılabilen, yaratıcı düşüncelerin ortaya çıkmasını sağlayan, gerçekçi durumlarla ele alınabilen, etkinlik şekline dönüştürülebilir, öğrenirken zevk alınabilecek matematiksel modelleme çalışmalarının desteklenmesini ve artmasını öneriyoruz. Ayrıca modelleme yapılırken yaşanan zorlukların veya sınırlılıkların da iyi saptanması önemlidir. Çünkü bir olaya farklı şekillerde bakabilmeyi sağlamada bir araç olup kritik düşünme becerisinin gelişimine yardımcı olabilirler.

5. KAYNAKÇA

Çiltaş, A., & Işık, A. (2012). Matematiksel modelleme yönteminin akademik başarıya etkisi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 1(2), 57-67.

Doruk, B. K., & Umay, A. (2011). Matematiği günlük yaşama transfer etmede matematiksel modellemenin etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(41), 124-135.

Erbaş, A. K., Çetinkaya, B., Alacacı, C., Çakıroğlu, E., Yenmez, A. A., Şen-Zeytin, A., Korkmaz, H., Kertil, M., Didiş, M. G., Baş, S., & Şahin, Z. (2016). *Lise matematik konuları için günlük hayattan modelleme soruları*. Tuba Yayınları: Ankara.

Erdoğan, F. (2019). İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının matematiksel modelleme özyeterliklerinin belirlenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 118-130.

Güzel, E. B. (2018). *Matematik eğitiminde matematiksel modelleme: Araştırmacılar, eğitimciler ve öğrenciler için (2.baskı)*. Pegem Akademi: Ankara.

Kal, F. M. (2013). *Matematiksel modelleme etkinliklerinin ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin matematik problemi çözme tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kocaeli Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kocaeli.

Teachers College (2012). *Mathematical modeling handbook*. H. Gould, D. R. Murray, & A. Sanfrallo (Eds.), COMAP: MA.

6. EXTENDED ABSTRACT

Modelling practices are a must for thoughtful, continuously and arrogantly learning classrooms. Mathematics can be a good modelling resource. Nevertheless, mathematics teachers should be prepared for indepth questions, possible mathematical challenges, and for some loss of class time. Anyway, it can be very beneficial if important points can be detected. Modelling can establish linkages between mathematics and other disciplines like, science, literature, and even sports. In this example, we see an example of this kind of mathematical modelling example since it was suitable for all levels and it was beneficial for those linkages, students both enjoyed and learned a lot. And actually, we could say that two years' of students learnt a lot from this experience. They all came up with creative solutions to their in between questions that arouse from the modelling phases. Mathematical modelling is a unifying procedure for mathematical sub disciplines as well, like algebra, geometry, analytic geometry, topology, etc as in this example.

In this study, a mathematical modelling question which was suitable for all levels was shared with graduate mathematics education students of 2021-2022 fall semester. It was the peak time for the pandemics hence, most courses were online. As a matter of fact, the results are collected via online system of the university. This year in the graduate modelling class, we have returned to that one year old data and we tried to analyze the results. There were not ethical problems, since all last year examples were almost perfect and well prepared. And this was acknowledged by the this year graduate students as well.

14 students' homework results were extracted from the online system of the university. Results were cross evaluated by three researchers, of which two of the were graduate students of mathematics education. Research study was carried as case study but the data was analyzed as document analysis of those students' online homeworks.

We as researchers wondered if the modelling phases could be acknowledged in the documents, if there were any creative solutions, if realistic mathematics education were of any use, if there were any difficulties, and what kind of multi-representations were used by those students of last year. Results showed that yes we could see modelling phases as was mentioned in the literature but in different ways. Students were much focused on the creative solutions if there were any. For example some used tea glasses, rugs and carpets at home, their children, even their kitchen utensils. Yes, there were some sort of realistic mathematics education examples. Especially, whenever they could not come up with an easy answer, they have used some ways to get over those problems. The long pathways in the homes, long rugs, even ceilings, could carry an answer. There were some difficulties like possible paper tearing apart, or not covering that much elasticity from the paper. Or, it was hard to manage children fitting into the circles made from papers. For that purpose, they have come up with very bright solutions: measuring shoulders, measuring waists and even measuring heads of their children, In the home, they wanted to see how long or how large that circle could be, and the solution they come up was very interesting, using peripheral of rugs or even armchairs. In the modelling, most probably they all came up with difficulties since all of the students' modelling practices were different. Their variables were different, their measuring skills were different. Besides these use of multi representations (by figure, by algebra, and by tables), they were able to indicate what they were referring very clearly. We could state that It somehow increased their way of communicating skills with mathematics. But above all, they did enjoy every phase of it. Both last year and this year students learned from the phase very effectively. It is a result, one should not skip it. It was also good to see the possible limitations of the so called modelling procedure by the students. They all ended up with different variables, with different mathematical models may show something about this respect. Each student brings to the classroom very different views and very different specialities, hence we should expect not the same but especially different solutions variety from students, if we want them to be creative and even modelling developers of this question sort.

In short, we could say that modelling and especially mathematical modelling should not be restricted to STEM exercises. We should think more and study more of them, to see possible ways to develop more modelling exercises. They should be honored and studied by both researchers and by graduate students of mathematics education.



JSES

Journal of Sustainable Educational Studies



Geliş/Received: 16.01.2022 Kabul/Accepted: 07.02.2022

KISA SÜRELİ ÇÖZÜM ODAKLI YAKLAŞIMA DAYALI EBEVEYN ÖZ-YETERLİĞİ GELİŞTİRME PSİKO-EĞİTİM PROGRAMININ OTİZMLİ ÇOCUĞU OLAN ANNELERİN EBEVEYN ÖZ-YETERLİĞİNE ETKİSİ¹

Damla DEMİRÖREN²

Tuğba YILMAZ BİNGÖL³

Özet

Bu araştırmada otizmlı çocuğu olan annelerin ebeveyn öz-yeterliğinin geliştirilmesi için kısa süreli çözüm odaklı yaklaşıma dayalı olarak geliştirilen psiko-eğitim programının otizmlı çocuğu olan annelerin öz-yeterlik düzeylerine etkisini incelemek amaçlanmıştır. Öz-yeterlik bireylerin bir görevi başarabilmek için gerekli yeteneklere sahip olduklarına dair inançları olarak tanımlanmaktadır. Öz-yeterliğin gelişimi bireylerin o alandaki performanslarını olumlu etkilemektedir. Özel gereksinimli bir çocuğa sahip olmak zaman zaman ailelerin ebeveynlik inançlarını sorgulamalarına neden olmaktadır. Bu çalışmaya bir özel eğitim merkezinde otizmlı çocuğu eğitim gören 4 anne katılmıştır. Çalışma deneme öncesi modellerden tek grup ön-test- son-test modeli ile yürütülmüştür. Bu modelde gelişigüzel seçilmiş bir gruba bağımsız değişken uygulanır. Hem deney öncesi hem de deney sonrası ölçümler yapılır. Bu araştırmanın bağımsız değişkeni *kısa süreli çözüm odaklı yaklaşıma dayalı ebeveyn öz-yeterliği geliştirme programıdır*. Bağımlı değişkeni ise *ebeveyn öz-yeterliğidir*. Program altı oturumdan oluşmaktadır. Oturumlarda katılımcıların tanışması sağlandıktan sonra problem çözümü, kaygılarla başa çıkma, hatalarına yeni bir bakış geliştirme, öz-saygı ve gelecek problemlerle baş etme gibi konular ele alınmıştır. Araştırmada ölçme aracı olarak Ebeveyn Öz-yeterliği Ölçeği kullanılmıştır. Veriler normal dağılım sergilemediği için analizlerde Mann Whitney- U Testi uygulanmıştır. Analiz sonuçlarına göre deney grubunun ön-test ve son-test puanları arasında .05 düzeyinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Sıra ortalamalarına bakıldığında deney grubunun son-test puanlarının ön-test puanlarından anlamlı bir şekilde yüksek olduğu görülmüştür. Sonuç olarak kısa süreli çözüm odaklı yaklaşıma dayalı olarak geliştirilen psiko eğitim programının annelerin ebeveyn-özyeterliklerini arttırdığı söylenebilir. İlerleyen araştırmalar gerçek deneme modelleri ile yürütülebilir.

Anahtar Sözcükler: Ebeveyn öz-yeterliği; otizm; kısa süreli çözüm odaklı yaklaşım

EFFECT OF THE DEVELOPMENT PSYCHO-EDUCATION PROGRAM THAT BASED ON A SHORT-TERM SOLUTION-ORIENTED APPROACH OF MOTHERS WITH AUTISTIC CHILDREN ON PARENTAL SELF-EFFICACY

Abstract

In this study, short-term studies were conducted to develop parental self-efficacy of mothers with autistic children with psycho-educational program developed based on a solution oriented approach by examining the effect of mothers with children on self-efficacy levels. Self-efficacy individuals' beliefs that they have the necessary

1 Bu çalışma 18-19 Aralık 2021 tarihlerinde FSMVU Eğitimde Mükemmeliyet Araştırmaları Kongresi'nde (EMAK-2021) sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş hâlidir.

2 Yüksek Lisans Öğrencisi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı, İstanbul-Türkiye, damla.demiroren93@gmail.com, ORCID: 0000-0003-0537-2965

3 Doç. Dr., Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD, İstanbul-Türkiye, tbingol@fsm.edu.tr, ORCID: 0000-0002-1104-2244

abilities to accomplish a task which defined as is. The development of self-efficacy positively affects the performance of individuals in that field. Having a special needs child is sometimes a parenting challenge that causes them to question their beliefs. This study was carried out with 4 mothers whose autistic child is educating in a special education center. Single group of study pre-experimental models was carried out with the pre-test-and post-test model. In this model, a randomly selected group of independent variable is applied. Both pre-experimental and post experimental measurements are made. The independent variable of this research is the parental self-efficacy development program based on a short-term solution-oriented approach. The dependent variable is parental self-efficacy. Program consists of six sessions. After meeting with the participants in the sessions, problem solving, coping with anxieties, developing a new perspective on mistakes, self esteem and topics such as coping with future problems are discussed. As a measurement tool in research, the Parental Self-Efficacy Scale was used. Since the data does not show a normal distribution, Mann Whitney- U Test was used in the analysis. According to the analysis results, significant difference of .05 between pre-test and post-test scores was found. When the mean scores of the experimental group are examined, the post-test scores of the experimental group are significantly higher from the pre-test scores. As a result, it can be said that the psycho-education program, which was developed based on a short-term solution-oriented approach, may improve the parent-self-efficacy of mothers. Further research can be conducted with real trial models.

Keywords: Parental self-efficacy; autism; short-term solution oriented approach

Makale Türü (Article Type): Araştırma Makalesi/Research Article

Kaynakça Gösterimi: Demirören, D., & Yılmaz Bingöl, T. (2022). Kısa süreli çözüm odaklı yaklaşıma dayalı ebeveyn öz-yeterliği geliştirme psiko-eğitim programının otizmlili çocuğu olan annelerin ebeveyn öz-yeterliğine etkisi. *Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)*, (Ö1), 62-69.

1. GİRİŞ

Amerikan Psikiyatri Birliği'ne (APA, 2013) göre, otizm spektrum bozukluğu (OSB), iletişim ve sosyal etkileşimde kalıcı zorluklar ve stereotipik ilgi, davranış ve etkinliklerin varlığı ile karakterize karmaşık bir nöro gelişimsel bozukluktur. OSB birincil bakıcılar, özellikle anneler için strese neden olan kişilerin dil, aktivite ve sosyal becerilerinde kalıcı bozulmaları içeren ve yaşam boyu süren bir durumdur (APA, 2013). Sebebi tam olarak bilinmeyen otizmin yaygınlık oranı her ülkede farklı bildirilmektedir. Sosyal Güvenlik Kurumu sisteminde yer alan 2018 verilerine göre Türkiye'de 34.589 otizmlili birey bulunmaktadır (akt. Tohum Otizm Vakfı, 2020, s. 9). Her bireyde farklı düzeyde görülen otizmin belirtileri tipik olarak yaşamın ikinci yılında (12-24 ay) fark edilir fakat gelişimsel gecikmeler şiddetli ise 12 aydan daha önce, belirtiler daha hafif ise 24 aydan daha sonra ortaya çıkabilir (Zablotsky, Black ve Maenner, 2015). Ağırılığı çocuktan çocuğa değişkenlik gösteren otizmin genel özellikleri olarak ise; göz kontağı kurmada güçlük, kişilere ve olaylara karşı ilgisizlik, yineleyen davranışlar, konuşamama ya da sınırlı düzeyde konuşma, iletişim başlatamama, hayal kurmakta güçlük çekme, duyguları ifade edememe gibi bazı ortak belirtiler gözlenmektedir (Kaya ve Yöndem, 2020).

Çok az bir bölümü sessiz ve uysal olan otizmlili çocuklar, hayatlarında birçok davranış problemleri yaşamakta ve günlük hayatlarında, yaşlıtlarına kıyasla sosyal normları öğrenmede daha fazla güçlük çekmektedirler (Şıkşık, 2016). Dolayısıyla bu çocukların hayatının büyük bir kısmında veya bütün evrelerinde bakım ve kontrol desteğine normal gelişim gösteren çocuklara kıyasla daha çok gereksinimleri vardır. Bu gereksinimler ise genellikle ebeveynler tarafından karşılanmaktadır (Uğuz, Toros, İnanç ve Çolaklıoğlu, 2004). Toplumların çoğunda otizmlili çocuğa sahip anneler sosyal hayatlarında çocuklarının ihtiyaçlarını karşılama konusunda birincil sorumluluk sahibi ebeveyn olarak kabul edilirler (Berson ve Kersh, 2011). Yapılan çalışmaların sonuçları, annelerin otizmlili çocuğunun bakımı için yarı zamanlı çalışmayı seçtiğini, emekli olduğunu veya işini bıraktığını göstermektedir (Yassıbaş, 2015). Annelerin daha fazla sorumluluk yüklenmesi ile birlikte babalara daha az sorumluluk yüklenmektedir. Bu durumda eşlerin birbirlerine eskisi kadar zaman ayırmamaları, zaman içinde eş ve ebeveyn rollerini birbirine karıştırmaları gibi sonuçlar ortaya çıkmaktadır (Tümlü ve Akdoğan, 2019).

Ebeveynlerin OSB'li çocukların bakımında yaşadıkları stres, engelli olmayan çocukların ebeveynlerine kıyasla daha fazladır (Giovagnoli ve diğerleri, 2015; Rao ve Beidel, 2009), çünkü OSB'li çocuğa bakmak için gerekli olan ebeveynlik becerileri daha farklıdır. Otizm tanısı alan çocuklarda gözlenen ve annelerin kontrol etmede güçlük çektiği en önemli sorunlardan biri ise çocuğun bağırma ve ağlama davranışlarıdır. Otizmlili çocuklarda sosyal çevreye uygun olmayan davranışlar görülmektedir; ağlama krizleri, kendine zarar verme, saldırganlık, izin

istemeden alma vb. Bu durum ise otizmlili çocuğu ile sosyal ortama katılan annelerin kabul görmeme, dışlanma gibi durumlarla karşılaşmalarına neden olabilmektedir (Gökçe, 2017).

Otizmlili çocuğa sahip birçok ebeveyn, çocuğunun kendi hayatlarını nasıl etkileyeceğini veya çocuklarına nasıl davranacaklarını bilememenin kaygısını yaşamaktadır (Üstüner Top, 2009). Ebeveynler panik yaşamakta, acı çekmekte, suçluluk duymakta ve bunların sonucunda ise rollerini yerine getirememektedirler (Demirbaş, 2021). Bu kaygıların temelinde ise bilinmeyene karşı duyulan korkunun yattığı düşünölmektedir (Üstüner Top, 2009). Ebeveynlerin, çocukları ile ilgili yaşadığı bilgi eksikliği ebeveynleri gerilime iten en önemli faktörlerdendir (Demirbaş, 2021). Ayrıca, OSB'li çocuklarda ebeveyn stresi ve davranış sorunlarının zamanla birbirini ağırlaştırdığına dair kanıtlar vardır (Benson ve Karlof, 2009). Ebeveynlerin ebeveynlik becerilerine dair inançları yani öz-yeterlikleri bu stresi yönetebilmelerine yardımcı olabilir.

Öz-yeterlik, bireylerin karşılaşması olası durumlarla başa çıkabilmek için gerekli olan eylemleri ne kadar iyi yapabileceklerine dair yargılar olarak ifade edilmiştir (Bandura, 1982). Bandura'ya göre öz-yeterlik, bireyin bir şey yapabileceğine dair inancıdır (Akkoyunlu ve Kurbanoğlu, 2003). Bandura'nın öz-yeterlik konusunda belirlemiş olduğu çerçeveye uyumlu olarak ebeveyn öz-yeterliği birçok çalışmada farklı şekilde tanımlanmıştır (Troutman, Moran, Arndt, Johnson ve Chmielewski, 2012). Coleman ve Karraker'e göre (2000) ebeveyn öz-yeterliği ebeveynlerin çocuklarının gelişimlerini pozitif yönde geliştirmeye yönelik sahip oldukları yeteneklerine dair inançlarıdır. Ebeveyn öz-yeterliği Ardel ve Eccles (2001) tarafından ise ebeveynin çocuğunun büyüme ve başarısı için onu etkilemesi yönündeki yeteneğine dair algıları olarak tanımlanmıştır. de Montigny Lacharite (2005) yaptıkları meta analiz ile ebeveyn öz-yeterliğin, "ebeveyn çocuğunun bakım ve yetiştirilmesi ile ilgili bir takım görevler hakkında sahip olduğu kendi kapasitesine dair yargılar ve inançlar" olarak tanımlamışlardır. Bandura, yeterlik inançlarının ebeveynlik uygulamalarının önemli faktörlerinden biri olduğunu ifade etmektedir. Ebeveyn öz-yeterliği yüksek olan annelerin daha az psikolojik sorun yaşadıkları, çocuklarının yaşadıkları problemlerine ve gelişimlerine daha duyarlı oldukları belirtilmiştir (Troutman vd., 2012). Yüksek ebeveyn öz-yeterliği olan annelerin çocuklarının çevresini geliştirme oranlarının daha yüksek olduğu bildirilmiştir (Cavkaytar, Aksoy ve Ardıç, 2014). Bunlara ek olarak ebeveynlerin çocuğun gelişimi ile ilgili bilgileri arttıkça ebeveyn öz-yeterliklerinin de arttığı ifade edilmiştir (Telef, 2013).

Burada özetlenen araştırma sonuçları otizmlili çocuğa sahip annelerin, otizm hakkında bilgi eksikliği yaşadıkları, çocuklarının bakım sürecinde ve sosyal ortamlarda zorluklar çektikleri ve dolayısıyla kendilerini yetersiz hissettiklerini yansıtmaktadır. Bu bulgulara dayanarak, bu çalışmada kısa süreli çözüm odaklı yaklaşıma dayalı ebeveyn öz-yeterliği geliştirme programının otizmlili çocuğu olan annelerin ebeveyn öz-yeterliğine etkililiğinin test edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın problem cümlesi ise şu şekildedir: "Kısa süreli çözüm odaklı yaklaşıma dayalı ebeveyn öz-yeterliği geliştirme psiko-eğitim programı otizmlili çocuğu olan annelerin ebeveyn öz-yeterliğini arttırmakta mıdır?"

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma deneme öncesi modellerden tek grup ön-test- son-test modeli ile yürütölmüştür. Bu modelde gelişigüzel seçilmiş bir gruba bağımsız değişken uygulanır. Hem deney öncesi hem de deney sonrası ölçümler yapılır (Karasar, 2005, s.96). Araştırmanın bağımlı değişkeni "ebeveyn öz-yeterliği" iken bağımsız değişkeni "Otizmlili Çocuğu Olan Ailelere Yönelik Kısa Süreli Çözüm Odaklı Yaklaşıma Dayalı Ebeveyn Öz-yeterliği Geliştirme Programı"dır.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu bir özel eğitim kurumunda otizmlili çocuğu olan 15 anne oluşturmaktadır. Katılımcılara ölçme aracı uygulandıktan sonra ölçme aracından elde ettikleri puana göre gönüllü olan katılımcılar deney grubuna atanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu otizmlili çocuğu olan dört anne oluşturmaktadır. Katılımcıların yaşı 39, 34, 30, 29 olarak sıralanmaktadır. Katılımcılardan sadece bir tanesi çalışmaktadır ve başka çocuğu yoktur. Diğer katılımcılar çalışmamakta ve otizmlili çocuklarının dışında birer çocuğa daha sahip bulunmaktadır. Öğrenim düzeyi açısından bakıldığında ise bir kişi ilkokul, iki kişi lise ve bir kişi üniversite mezunu olduğunu belirtmiştir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Caprara, Regalia, Scabini, Barbaranelli ve Bandura (2004) tarafından geliştirilen ve Yılmaz-Bingöl ve Kalkan (2018) tarafından Türkçe uyarlama çalışması yapılan Ebeveyn Öz yeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Ölçekten yüksek puan almak ebeveyn öz-yeterliği inancının yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Ölçek 11 maddeli ve beşli likert tipidir. Ölçeğin uyum indekslerinin mükemmel uyum sergilediği görülmüştür. ($x^2/sd=1.6$, $RMSEA = .04$, $RMR = .05$, $NFI = .90$, $CFI = .96$, $IFI = .96$, $RFI = .87$, $AGFI = .92$, $GFI = .95$). İki faktörlü ölçeğin Cronbach alpha katsayısı .81'dir. Bu araştırmadaki Cronbach alpha katsayısı ise .80 olarak hesaplanmıştır.

Demografik verileri elde etmek için araştırmacılar tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Formda başka çocuk sahibi olup olmadığı ve varsa sayısı, eğitim durumu, çalışma durumu gibi sorular sorulmuştur.

2.4. Verilerin Toplanması

Veriler araştırmacı tarafından toplanmıştır. Ölçme aracı tanıtıldıktan ve araştırmanın amacı anlatıldıktan sonra ölçme aracı uygulanmıştır. Katılımcıların sorusu olması durumunda destek verilmiştir. Ölçme aracının uygulanması 5-7 dakika sürmüştür.

2.5. Verilerin analizi

Veriler SPSS paket programında analiz edilmiştir. Tanımlayıcı analiz sonuçlarına göre verilerin normal dağılım sağlamadığı görüldüğünden analizde non-parametrik testlerden Mann Whitney U-testi kullanılmıştır.

2.6. İşlem yolu

Bu araştırmada deney grubuna “Otizmli Çocuğu Olan Ailelere Yönelik Kısa Süreli Çözüm Odaklı Yaklaşım Dayalı Ebeveyn Öz-yeterliği Geliştirme Programı” uygulanmıştır. Uygulanan program altı oturumdan oluşmaktadır. Oturumlar yaklaşık 60 dakika sürmüştür.

2.7. Programın İçeriği

Programın oluşturulması: Program, Bandura'nın Sosyal Bilişsel Teorisi'nin temel kavramı olan öz-yeterlik inancını geliştirmek için Çözüm Odaklı Kısa Süreli Yaklaşım ilkelerini kullanarak hazırlanmıştır. Araştırmacılar Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD yüksek lisans dersi olan Kısa Süreli Çözüm Odaklı Yaklaşım dersi çıktısı olarak programı hazırlamıştır.

Programın genel özellikleri ve amaçları: Program 6 oturumdan oluşmaktadır. Oturumlarda katılımcıların tanışmaları, grup kurallarını öğrenmeleri, iyi yaptıkları şeyleri fark etmeleri, kaygılarla başa çıkmaları, problemlerin çözümü hakkında düşünmeleri, öz yeterlik ve öz saygılarını yükseltmek, hatalarına bakışlarını değiştirmek ve gelecek problemlerle başa çıkmalarını sağlamak gibi konular amaçlanmıştır.

3. BULGULAR

Katılımcıların Ebeveyn Öz-yeterliği Ölçeği'nden elde ettiği puanlar Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcıların Ebeveyn Öz- Yeterliği Ölçeği Ön-test ve Son-test Ölçümlerinden Elde Ettikleri Puanlara İlişkin Değerler

Grup	Ortalama	Ss	Çarpıklık	Basıklık
Ön-test	27.75	2.75	.32	-3.03
Son-test	35.32	3.09	-1.13	.76

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların ön-test puan ortalamasının 27.75 ($Ss = 2.75$) olduğu, ve basıklık değerlerinin $-+ 1.5$ aralığı dışında olduğu için Tabachnick ve Fidell'e (2013) göre normallik varsayımını karşılamadığı görülmüştür. Son-test ortalaması 35.52 ($Ss = 3.09$) olarak bulunmuştur.

Katılımcıların ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemek için yapılan Mann Whitney U-testi sonucuna ilişkin değerler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Ebeveyn Öz-yeterliğinin Ön-test Son-test Uygulamasına Göre Mann Whitney U-testi Sonucu

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Ön-test	4	2.63	10.50	.500	.029
Son-test	4	6.38	25.50		

Tablo 2 incelendiğinde Otizmlili Çocuğu Olan Ailelere Yönelik Kısa Süreli Çözüm Odaklı Yaklaşımaya Dayalı Ebeveyn Öz-yeterliği Geliştirme Programı'na katılan bireylerin ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($U = .500, p < .05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, programa katılan katılımcıların ebeveyn öz-yeterliklerinin yükseldiği görülmüştür. Bu bulgu, hazırlanan psiko-eğitim programının ebeveyn öz-yeterliğini arttırdığını göstermektedir.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada otizmlili çocuğu olan annelerin ebeveyn öz-yeterliğinin geliştirilmesi için kısa süreli çözüm odaklı yaklaşıma dayalı olarak geliştirilen psiko-eğitim programının otizmlili çocuğu olan annelerin öz-yeterlik düzeyleri üzerinde bir etki oluşturup oluşturmadığının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla bir özel eğitim merkezinde otizmlili çocuğu eğitim gören 4 annenin katılımı sağlanmıştır. Araştırmanın "Kısa süreli çözüm odaklı yaklaşıma dayalı ebeveyn öz-yeterliği geliştirme psiko-eğitim programı otizmlili çocuğu olan annelerin ebeveyn öz-yeterliğini arttırmakta mıdır?" sorusuna ilişkin bulgular incelendiğinde hazırlanan psiko-eğitim programının ebeveyn öz-yeterliğini arttırdığı anlaşılmaktadır. Bu bulgu, Kulbaş'ın (2015) otizm tanılı çocukların anneleri ile gerçekleştirilen grupla psikolojik danışma programının öz-yeterliklerini arttırdığını buldukları çalışmasıyla paralellik göstermektedir.

Otizmlili çocukların baş etmesi güç davranış özellikleri nedeniyle ebeveynler oldukça güç bir durum içine düşmektedirler. Otizmin bir anda hayatlarına girmesiyle beraber, ebeveynlerin kendilerini bekleyen, çocuğun günlük bakımı, eğitimi, topluma kazandırılması gibi birçok yeni görevle karşı karşıya kalmaktadırlar (Akdoğan ve Darıca, 2000). Yoğun bakım gerektiren bu çocuklara sahip ebeveynlerin zamanlarının çoğunu onlara harcamaları sonucunda ilişkileri ve birçok alandaki faaliyetleri (aile, iş vb.) etkilenmektedir (Doğan, 2001). Boothroyd (1997) ve Kandari (2005) gerçekleştirdikleri araştırmada gelişimsel geriliği bulunan çocukları olan annelerin çocuklarının bakımı ile ilgili kendi yeteneklerini yeterli bulmamalarından dolayı stres düzeylerinin yüksek, öz yeterlik inançlarının ise düşük olduğunu belirtmişlerdir (akt. Altındağ Kumaş ve Sümer, 2019). Halpern ve Mclean (1997) yüksek öz-yeterliğe sahip annelerin düşük öz-yeterliğe sahip annelerden daha az psikolojik rahatsızlık yaşadıklarını bildirmişlerdir. Ülkemizde gerçekleştirilen araştırmalarda özel gereksinimli çocuğa sahip annelerin en fazla bilgiye ihtiyaçlarının oldukları ifade edilmiştir (Akçamete ve Kargın, 1996, Sucuoğlu, 1995). Dolayısıyla otizmlili çocuğa sahip annelerin ihtiyaçlarının belirlenmesi, buna bağlı olarak da ihtiyaçlarının karşılanması annelerin çocuklarının davranışlarıyla baş etmesinde fayda sağlayacaktır.

Araştırmanın sınırlıkları incelendiğinde en büyük sınırlığın örneklem büyüklüğü olduğu görülmektedir. Araştırmanın etkililiğinin daha büyük bir örneklem grubu ile tekrar ölçülmesi önerilir. Araştırma örnekleminde babaların olduğu araştırmaların artması önemlidir bu nedenle babalarla çalışmalar yapılabilir. Benzer çalışma farklı tanı grubundaki çocuğa sahip ebeveynlerle yapılabilir. Otizmlili çocukların da bulunduğu Özel Eğitim Merkezleri, Engelsiz Yaşam Merkezleri, Özel Eğitim Uygulama Okulları gibi kurumlarda ebeveynlere grupla psiko-eğitim çalışmaları düzenlenip uygulanabilir. Ayrıca, otizmlili çocuğa sahip ebeveynlere yönelik ebeveyn öz-yeterliği ölçeğinin geliştirilmesinin sonraki yapılacak olan çalışmalara büyük katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

5. KAYNAKÇA

Akçamete, G., & Kargın, T. (1996). İşitme engelli çocuğa sahip annelerin gereksinimlerinin belirlenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(2), 7-24.

Akkoyunlu, B., & Kurbanoglu, S. (2003). Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı ve bilgisayar öz-yeterlik algıları üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 1-10.

Altındağ Kumaş, Ö., & Sümer, H.M. (2019). Özel gereksinimli küçük çocuğu olan annelerin öz yetkinlikleri, yılmazlık düzeyleri ve stres düzeyleri arasındaki ilişkilerin belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(1), 163-173.

- American Psychiatric Association (APA). (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5 ed.)*. Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
- Ardelt, M., & Eccles, S. J. (2001). Effects of mothers' parental efficacy beliefs and promotive parenting strategies on inner-city youth. *Journal of Family Issues*, 22(8), 944-972.
- Aydoğan, A., & Darıca, N. (2000). Özürlü çocuğa sahip anne-babaların umutsuzluk düzeylerinin incelenmesi. *Çocuk Forumu Dergisi*, 3(2), 25-31.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 32(2), 122-147.
- Benson P. R., & Karlof K. L. (2009) Anger, stress proliferation, and depressed mood among parents of children with ASD: a longitudinal replication. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39, 350–62.
- Benson, P.R., & Kersh, J. (2011). Marital quality and psychological adjustment among mothers of children with ASD: Cross-sectional and longitudinal relationships. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41(12), 1675-1685.
- Caprara, G. V., Regalia, C., Scabini, E., Barbaranelli, C., & Bandura, A., (2004). Assessment of filial, parental, marital, and collective family efficacy beliefs. *European Journal of Psychological Assessment*, 20(4), 247-261.
- Cavkaytar, A., Aksoy, V., & Ardiç, A. (2014). Ebeveyn öz yeterlilik ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışmasının güncellenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 4(1), 69-76.
- Coleman, P. K., & Karraker, K. H. (2000). Parenting self-efficacy among mother of school-age children: Conceptualization, measurement, and correlates. *Family Relations*, 49(1), 13-24.
- de Montigny, F., & Lacharite, C. (2005). Nursing theory and concept development or analysis perceived parental efficacy: Concept analysis. *Journal of Advanced Nursing*, 49(4), 387-396.
- Demirbaş, D. (2021). *Otizmlı çocuğu olan ebeveynlerin otizme yönelik söylemleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Arel Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Doğan, M. (2001). *İşitme engelli çocuğa sahip ebeveynlerin çeşitli psikolojik değişkenler açısından değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Giovagnoli, G., Postorino, V., Fatta, L. M., Sanges, V., De Peppo, L., Vassena, L., ... Mazzone, L. (2015). Behavioral and emotional profile and parental stress in preschool children with autism spectrum disorder. *Research in Developmental Disabilities*, 45, 411–421. doi: 10.1016/j.ridd.2015.08.006
- Gökçe, S. (2017). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuğa sahip ailelerin katıldıkları aile eğitimi programı sonrasındaki yaşam döngüsüne ilişkin görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Halpern, L. F., & Mclean Jr, W. E. (1997). Hey mom, look at me!. *Infant Behavior and Development*, 20(4), 515-529.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Kaya, M. O., & Yöndem, Z. D. (2020). Otizmlı çocuğu olan annelerde psikoeğitim grup programının algılanan stres düzeyine etkisi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 20-33.
- Kulbaş E. (2015). *Grupla psikolojik danışma uygulamasının otizmlı çocuğu olan annelerin öz-yeterlilik ve umutsuzluk düzeylerine etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Rao, P. A., & Beidel, D. L. (2009). The impact of children with high-functioning autism on parental stress, sibling adjustment and family functioning. *Behavior Modification*, 33, 437–451. doi:10.1177/ 0145445509336427
- Sucuoğlu, B. (1995). Özürlü çocuğu olan anne babaların gereksinimlerinin belirlenmesi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 2(1), 10-18.
- Şıkşık, G. (2016). *Otizmlı çocuğa sahip ebeveynlerin otizm algıları ve aile özellikleri ile benlik saygıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Telef, B. B. (2013). Engelli çocuğa sahip ebeveynlerin öz-yeterliliklerinin ve psikolojik belirtilerinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 33-49.

Tohum Otizm Vakfı. (2020). *Down sendromu, otizm ve diğer gelişim bozukluklarının yaygınlığının tespiti ile ilgili bireylerin ve ailelerinin sorunlarının çözümü için alınması gereken tedbirlerin belirlenmesi amacıyla kurulan meclis araştırması komisyonu raporu özeti*. Erişim adresi: https://www.tohumotizm.org.tr/wp-content/uploads/2021/02/TBMM_Komisyon_Raporu_yoneticisi-ozeti.pdf

Troutman, B., Moran, T. E., Arndt, S. S., Johnson, R. F., & Chmielewski, M. (2012). Development of parenting self-efficacy in mothers of infants with high negative emotionality. *Infant Mental Health Journal*, 33(1), 45-54.

Tümlü, C., & Akdoğan, R. (2019). Otizmlı çocuk ebeveynlerinde evlilik doyumunun dinamikleri: Bir karma çalışması. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 9(1), 129-162.

Uğuz, Ş., Toros, F., İnanç, B. Y., & Çolakkadıoğlu, O. (2004). Zihinsel ve/veya bedensel engelli çocukların annelerinin anksiyete, depresyon ve stres düzeylerinin belirlenmesi. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 7, 42-47.

Üstüner-Top, F. (2009). Otistik çocuğa sahip ailelerinin yaşadıkları sorunlar ile ruhsal durumlarının değerlendirilmesi: niteliksel araştırma. *Çocuk Dergisi*, 9(1), 34-42.

Yassıbaş, U. (2015). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuğa sahip anne babaların yaşam deneyimlerine derinlemesine bakış*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Yılmaz-Bingöl, T., & Kalkan, M. (2018). Aile yeterlik ölçeklerinin Türkçeye uyarlanması, geçerlik ve güvenilirliği. *FSM İlmî Araştırmalar İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi*, 12, 141-169.

Zablotsky, B., Black, L. I., Maenner, M. J., Schieve, L. A., & Blumberg, S. J. (2015). Estimated prevalence of autism and other developmental disabilities following questionnaire changes in the 2014 national health interview survey. *National Health Statistics Reports*, 87, 1-21.

6. EXTENDED ABSTRACT

According to the American Psychiatric Association, autism spectrum disorder (ASD) is a complex neurodevelopmental disorder characterized by persistent difficulties in communication and social interaction and the presence of stereotypical interests, behaviors, and activities. ASD is a lifelong condition involving persistent impairments in language, activity, and social skills of people who cause stress for primary caregivers, particularly mothers. The prevalence rate of autism, the exact cause of which is unknown, is reported differently in each country. According to 2018 data in the Social Security Institution system, there are 34.589 individuals with autism in Turkey. Symptoms of autism, which are seen at different levels in each individual, are typically noticed in the second year of life (12-24 months), but may appear earlier than 12 months if developmental delays are severe, and later than 24 months if symptoms are milder. As for the general features of autism, the severity of which varies from child to child; Some common symptoms such as difficulty in making eye contact, indifference to people and events, repetitive behaviors, inability to speak or speaking at a limited level, inability to initiate communication, difficulty in dreaming, and inability to express emotions are observed.

Children with autism, few of whom are quiet and docile, experience many behavioral problems in their lives and have more difficulty in learning social norms in their daily lives compared to their peers. Therefore, these children need more care and control support in most or all stages of their life compared to children with normal development. These requirements are usually met by parents. In most societies, mothers of children with autism are considered to be the parents with primary responsibility for meeting the needs of their children in their social lives. The results of the studies show that mothers choose to work part-time for the care of their children with autism, retire or quit their job. As mothers take on more responsibilities, less responsibility is placed on fathers. In this case, results such as not allocating time to each other as much as before and confusing the roles of spouse and parent over time occur.

Many parents of children with autism worry about not knowing how their child will affect their own lives or how they will treat their children. Parents experience panic, suffering, guilt, and as a result, they are unable to fulfill their roles. It is thought that the root of these anxieties lies in the fear of the unknown. The lack of information

that parents experience about their children is one of the most important factors pushing parents to tension. There is also evidence that parental stress and behavior problems aggravate each other over time in children with ASD. Parents' beliefs about their parenting skills, namely their self-efficacy, can help them manage this stress.

Self-efficacy is defined as individuals' beliefs that they have the necessary abilities to accomplish a task. The development of self-efficacy positively affects the performance of individuals in that area. Parental self-efficacy is the beliefs of parents about their abilities to positively improve their children's development. It has been stated that mothers with high parental self-efficacy experience less psychological problems and are more sensitive to the problems and developments of their children. It has been reported that mothers with high parental self-efficacy are more likely to develop their children's environment. In addition, it was stated that as parents' knowledge about the child's development increases, their parental self-efficacy also increases.

Four mothers whose children with autism were educated in a special education center participated in this study. The study was carried out with a single group pre-test-post-test model, which is one of the pre-experimental models. In this model, an independent variable is applied to a randomly selected group. Both pre-experimental and post-experimental measurements are made. The independent variable of this research is the parent self-efficacy development program based on a short-term solution-oriented approach. The dependent variable is parental self-efficacy.

The program consists of six sessions. After meeting the participants in the sessions, issues such as problem solving, coping with anxieties, developing a new perspective on mistakes, self-esteem and coping with future problems were discussed. The Parental Self-Efficacy Scale was used as a measurement tool in the research. Since the data did not show normal distribution, Mann Whitney-U Test was applied in the analysis. According to the results of the analysis, a significant difference of .05 was found between the pre-test and post-test scores of the experimental group. Considering the mean rank, it was seen that the post-test scores of the experimental group were significantly higher than the pre-test scores. As a result, it can be said that the psycho-education program developed based on a short-term solution-oriented approach increases the parent-self-efficacy of mothers.

When the limitations of the study are examined, it is seen that the biggest limitation is the sample size. It is recommended to re-measure the effectiveness of the study with a larger sample group. It is important to increase the number of studies with fathers in the research sample, so studies can be conducted with fathers. Similar work can be done with parents who have children in different diagnostic groups. Group psycho-education studies can be organized and applied to parents in institutions such as Special Education Centers, Disabled Life Centers, Special Education Practice Schools, where children with autism are also present. In addition, it is thought that the development of a parent self-efficacy scale for parents with autistic children will contribute greatly to future studies.



JSES

Journal of Sustainable Educational Studies



Geliş/Received: 06.02.2022 Kabul/Accepted: 24.02.2022

YABANCILAR İÇİN “HAYAT BOYU TÜRKÇE” DERS KİTAPLARINDA YER ALAN SÖZ VARLIĞI UNSURLARI¹

Gökçen GÖÇEN²

Fatma BULUŞ³

Özet

Yabancı dil öğretiminde kelime bilgisi oldukça önemli olmakla beraber, kelime öğretiminin ne zaman, nasıl ve ne kadar yapılacağı daha da önem arz etmektedir. Bu sebeple son yıllarda Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında kelime sıklığı çalışmaları yapılmaktadır. Kullanılan materyallerin sıklık çalışmalarına göre hazırlanması, hedef dile maruz kalacak öğrenenlerin öğrenme sürecini oldukça kolaylaştıracaktır. Bu araştırmada yabancılar için Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığının kullanım sıklığını tespit etmek amaçlanmıştır. Nitel araştırmanın durum çalışması deseninin kullanıldığı çalışmada, “PCTES” kapsamında okutulan “Hayat Boyu Türkçe” öğretim setindeki 3 ders kitabı incelenmiştir. İncelenen kitaplardaki söz varlığına ait veriler, doküman analizi ile toplanmıştır. Çalışmada CİBAKAYA 2.3 programı kullanılarak kitaplardaki kelime sıklıkları tespit edilmiştir. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre incelenen ders kitaplarında sıklıkla isimlerden ve fiillerden oluşan kelimeler yer alırken ikileme ve deyimler az sayıdadır. İncelenen kitaplarda atasözlerine ise hiç yer verilmediği tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi; kelime öğretimi; söz varlığı; kelime sıklığı; yabancılar için Türkçe ders kitapları

VOCABULARY ELEMENTS IN “LIFELONG TURKISH” TEXTBOOKS FOR FOREIGNERS

Abstract

Although vocabulary is very important in foreign language teaching, when, how and how much vocabulary is taught is even more important. For this reason, word frequency studies have been carried out in the field of teaching Turkish as a foreign language in recent years. The preparation of the materials used according to the frequency studies will facilitate the learning process of the learners who will be exposed to the target language. In this study, it is aimed to determine the frequency of use of vocabulary in Turkish textbooks for foreigners. In the study, in which the qualitative case study design was used, 3 textbooks in the "Lifelong Turkish" teaching set taught within the scope of "PCTES" were examined. The data of the vocabulary in the examined books were collected by document analysis. In the study, the word frequencies in the books were determined by using the CİBAKAYA 2.3 program. According to the results obtained from the study, while the words consisting of nouns and verbs are frequently included in the examined textbooks, reduplications and idioms are few in number. It has been determined that proverbs are not included in the examined books.

Keywords: Teaching Turkish as a foreign language; teaching vocabulary; vocabulary; word frequency; Turkish

¹ Bu çalışma 18-19 Aralık 2021 tarihlerinde FSMVU Eğitimde Mükemmeliyet Araştırmaları Kongresi'nde (EMAK-2021) sunulan sözlü bildirisinin genişletilmiş hâlidir.

² Doç. Dr., Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD, İstanbul-Türkiye, ggocen@fsm.edu.tr, ORCID: 0000-0001-7552-8406

³ Yüksek Lisans Öğrencisi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Yabancılar Türkçe Öğretimi Tezli Yüksek Lisans Programı, İstanbul-Türkiye, fatma.bulus@stu.fsm.edu.tr, ORCID: 0000-0001-7866-7022

Kaynakça Gösterimi: Göçen, G., & Buluş, F. (2022). Yabancılar için “Hayat Boyu Türkçe” ders kitaplarında yer alan söz varlığı unsurları. *Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)*, (Ö1), 70-87.

1. GİRİŞ

Dil, insanların toplumsal birliktelik içinde yaşayıp birbirleriyle iletişim kurmalarında ve kültürel derinliklerini algılamalarında köprü vazifesi görmektedir. Özbay (2002, s. 15) dili bir toplumun anlaşma vasıtası olduğu gibi aynı zamanda bir kültür taşıyıcısı ve kültür aktarıcısı olarak tanımlamaktadır.

Toplum hayatında bu denli önem arz eden dilin temelinde, duyguları dışa aktarımda önemli işleve sahip kelimeler yatmaktadır. Kelimeler üzerine biçimsel, anlamsal ve kavramsal özellikleri açısından çeşitli tanımlar yapılmaktadır. Çotuksöken’e (2012, s. 193) göre kelimeler, bir ya da daha çok sesbirimden oluşan, belli bir anlamı olan, sözdiziminde özel bir görev yüklenen dil ögesidir. Türkçe Sözlük (TDK, 2011) kelimeyi, “Anlamlı ses veya ses birliği, söz, sözcük, lügat” olarak tanımlamaktadır. “Sözcükler, insan zihninin isteğe bağlı olarak ürettiği yapay göstergelerdir. İnsanoğlu bu yapay göstergeler sayesinde dış dünyanın ayrıştırılarak içselleştirilmesini, algılanmasını ve anlamlandırılmasını gerçekleştirebilmektedir.” (Yalçın ve Özek, 2006, s. 131).

Yabancı dil öğretiminde öğrenenin okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerini kullanarak kendisini sözlü ya da yazılı ifade edebilmesi, öğrenim sürecinde edindiği kelime dağarcığıyla doğru orantılıdır. “Dili etkili, güzel ve doğru bir biçimde kullanabilmede bireyin sahip olduğu kelime hazinesinin önemi büyüktür.” (Göçer, 2009, s. 1026). Erol’un (2021, s. 105) ifadesiyle dilin işlevsellik kazanması ve öğrenilen dilin kültürel kodlarının dil kullanıcısı tarafından tanınması ve içselleştirilmesi söz varlığı ve kelime öğretimiyle ilişkili bir durumdur.

Yabancı dil öğretiminde kelime bilgisi önemli olmakla beraber, kelime öğretiminin ne zaman, nasıl ve ne kadar yapılacağı daha da önem arz etmektedir. Tüm bu soruların cevap bulması, dil eğitiminin daha da işlevselleşmesi ve öncelikli olarak öğretilecek kelimelerle ilgili verilerin tespiti için kelime sıklık çalışmalarına ihtiyaç doğmaktadır. Vardar (2002, s. 174) kelime sıklığını, belli uzunluktaki bir yazıda veya konuşmada aynı dilsel olgu ya da birimin ortaya çıkması şeklinde tanımlamaktadır. Aksan (1990, s. 19) dilin en sık geçen, en gerekli kelimelerinin saptanmasının, elde edilecek sonucun başarılı olup olmamasında rol oynadığını ve bu bağlamda sıklık sayımlarına dayalı çalışmaların yapıldığını belirtmektedir.

Son yıllarda hızla ilerlemekte ve gelişmekte olan yabancılar Türkçe öğretimi alanıyla ilgili çeşitli bilimsel çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmaların içerisinde, dilde öncelikli olarak öğretilecek verileri sunan kelime sıklığı çalışmaları da bulunmaktadır. Yabancılar Türkçe öğretiminde, eğitiminin hangi kelimeyi ne zaman, nasıl ve ne kadar öğreteceği sorularının nesnel ölçütlerle cevaplandırılması öğretim sürecinin başarısında önemli bir rol oynamaktadır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kelime sıklığı çalışmaları Göçen ve Aydın’ın (2021, s. 96) da ifade ettiği gibi bir rehber niteliği taşımaktadır. Karadağ (2005, s. 29) sıklığı en yüksek kelimelerin öğrenenlere kazandırılmasının genel bir prensip olmasını ve öğretim programlarının buna göre düzenlenmesi gerektiğini ifade etmektedir. Bu bağlamda kelime sıklığı çalışmalarının Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanıyla ilgili önemli çalışmalar olduğu söylenebilir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde en çok yararlanılan materyallerin başında ders kitapları gelmektedir. Öğrenenler de yeni kelimeleri en çok ders kitaplarından öğrenmektedirler. Şimşek (2019, s. 50) yabancı dil öğrenme sürecinde iletişim, kültür, öğreticilik işlevlerine sahip olan ders kitaplarını, bu sürecin en önemli materyalleri olarak görmektedir. Bu anlamda dil edinim sürecinde öğrenenlerin ders içi etkinliğini arttıran ders kitapları üzerinde sıklık çalışmaları yapmak önemlidir. Bu çalışmalar neticesinde, ders kitaplarının niteliğinin de artacağı öngörülmektedir.

Göçen’e (2016, s.10) göre yabancılar için Türkçe ders kitaplarına yönelik bir seviyelendirmede, söz varlığı öğelerini tek bir dil öğretim setinin ders kitaplarında inceleme çabası sonuç vermeyecektir. Çünkü böyle bir çaba sonucunda görülecektir ki her bir dil öğretim setinde farklı söz varlığı öğeleri, farklı seviye ders kitaplarında yer almaktadır. Bu nedenle, her bir farklı dil öğretim seti üzerinde yapılan incelemeden elde edilen

veriler farklı olacaktır. Geçerli ve güvenilir sonuçlara ulaşabilmek için birkaç Türkçe öğretim setinin ders kitaplarını aynı dil seviyesi çatısı altında birlikte değerlendirmek daha doğru olacaktır.

Alanyazın incelendiğinde de özellikle yabancılar için hazırlanmış ders kitapları üzerinde sıklık çalışmalarının (Arslan, 2014; Aşık, 2007; Göçen ve Okur, 2016; Hayran, 2019; Mustafaoğlu, 2018; Özdemirel, 2017; Serin, 2017; Şimşek, 2015; Yahşi, 2020) yapıldığı görülmektedir. Ayrıca alanyazındaki incelemelerin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen yetişkinler için hazırlanan ders kitapları üzerinde yapıldığı da fark edilmektedir. Oysaki Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen çocuklar ya da öğrenciler için hazırlanmış ders kitapları da bulunmaktadır ve bu kitapların da söz varlığının tespit edilmesi önemlidir. Böylelikle çocukların, öğrencilerin ilk olarak karşılaşacakları kelimeler tespit edilmiş olacak ve yetişkinler için hazırlanmış ders kitaplarındaki söz varlığı ile karşılaştırma yapma imkânı oluşacaktır. Böylece farklı hedef kitlelere yönelik farklı seviyelerde hazırlanmış ders kitaplarından elde edilen verilerle Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılacak ortak bir kelime havuzu oluşturulmasına katkı sağlanabilecektir. Böylelikle Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında hazırlanacak materyallerin de standart bir kelime listesine göre hazırlanmasına temel oluşturulacaktır. Bu bağlamda Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen çocuklar için hazırlanmış ders kitaplarının söz varlığı unsurları ve bunların kullanım sıklığı bakımından incelenmesine ihtiyaç olduğu söylenebilir.

1.1. Amaç

Yukarıda belirtilen önem, gereklilik ve ihtiyaçtan hareketle çalışmada “Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen çocuklar için hazırlanmış Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığı unsurları nelerdir?” sorusundan hareketle Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen çocuklar için hazırlanmış Türkçe ders kitaplarındaki temel söz varlığı öğelerini ve bunların kullanım sıklıklarını tespit etmek amaçlanmıştır.

1.2. Alt Amaçlar

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen çocuklar için hazırlanmış ders kitaplarındaki söz varlığı unsurlarını ve bunların kullanım sıklığını tespit etmeyi amaçlayan bu çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

1. İncelenen ders kitaplarında kullanılan toplam ve farklı sözcük, ikileme, deyim ve atasözü sayısı nedir?
2. İncelenen ders kitaplarında yer alan sözcükler hangileridir?
3. İncelenen ders kitaplarında yer alan ikilemeler hangileridir?
4. İncelenen ders kitaplarında yer alan deyimler hangileridir?
5. İncelenen ders kitaplarında yer alan atasözleri hangileridir?

Bu çalışma Türkçe öğrenen yabancılar için hazırlanmış ders kitaplarındaki söz varlığı unsurlarını tespit etmesi açısından önemlidir. İncelenen ders kitaplarının hedef kitlesi, Türk okullarında eğitim görecektir olan 6-12 yaş arası Suriyeli öğrencilerdir. Alanyazın incelendiğinde çocuklar için hazırlanmış ders kitaplarını inceleyen bir çalışma bulunmamaktadır. Bu nedenle bu çalışma alanda yapılan ilk çalışma olması sebebiyle önemlidir. Bu bağlamda elde edilen bilgilerin, eğitimcilere ve akademik alandaki çalışmalara yol göstermesi ve nitelikli dil eğitimi yapılmasına katkı sağlaması öngörülmektedir.

2. YÖNTEM

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen çocuklar için hazırlanmış ders kitaplarındaki söz varlığı unsurlarını ve bunların kullanım sıklığını tespit etmeyi amaçlayan çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. “Durum çalışmasının en temel özelliği bir ya da birkaç durumun derinliğine araştırılmasıdır.” (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 77).

2.1. İncelenen Dokümanlar

Araştırmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen çocuklar için hazırlanmış ders kitaplarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda çalışmada daha önce incelenmediği fark edilen “Hayat Boyu Türkçe” öğretim setinde yer alan 3 ders kitabı incelenmiştir. “Hayat Boyu Türkçe” öğretim seti, Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü tarafından “Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi “PCTES” kapsamında hazırlanan bir settir. 136, 132 ve 119 sayfadan oluşan bu setin hedef kitlesi 6-12 yaş arası Suriyeli çocuklardır.

2.2. Veri Toplama Süreci ve Aracı

Verilerin toplanma süreci, incelenecek olan “Hayat Boyu Türkçe” öğretim setinde yer alan ve dijital ortamda yayımlanan ders kitaplarının temini ile başlamıştır. Ders kitaplarındaki söz varlığına ve söz varlığının kullanım sıklığına yönelik incelemelerin yapılabilmesi için kitaplar Microsoft Word dosyasını hâline getirilmiş, metinlerde inceleme alanına girmeyen görseller, sayfa numaraları, noktalama işaretleri gibi unsurlar silinmiştir. Kitaplardaki söz varlığına yönelik veriler doküman analizi ile toplanmıştır. Doküman analizi araştırılan konuyla ilgili yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 187).

2.3. Verilerin Analizi

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen çocuklar için hazırlanmış ders kitaplarındaki söz varlığı unsurlarının incelenmesini amaçlayan çalışmada ders kitaplarında yer alan söz varlığı öğelerinin neler olduğunu belirlemek için içerik analizi, bunların kullanım sıklıklarını belirlemek için de betimsel analiz kullanılmıştır. Söz varlığı unsurlarının işlenmesi sürecinde Kurudayıoğlu ve Karadağ’ın (2005) kelimeyi ele alma biçimi olarak önerdiği “taban” yaklaşımı ve Baş’ın (2011) sıklık çalışmaları üzerine belirlediği ölçütler esas alınarak şu işlemler yapılmıştır:

1. Ders kitaplarında yer alan resimler, sayfa numaraları, özel isimler ve özel, herkes tarafından bilinen bir zamanı ifade etmeyen tarihler silinmiştir.
2. Kitaplarda yer alan basamak sayıları yazılı hâle getirilip bir bütünü ifade etmesi için “+” işareti ile birleştirilmiştir. Bunlar dışındaki sayılar silinmiştir.
3. Kelimeler, çekim eklerinden arındırılıp yalın hâlleri ile kullanılmıştır.
4. Fiillerin sonunda “-” işareti kullanılmıştır.
5. İkileme, atasözü ve deyimler bir bütün olarak alınıp “+” işaretiyle birleştirilmiştir.
6. “DA” bağlacı ve “mI” soru eki tek bir hâl ile sıklık listesine alınmıştır.

Ders kitaplarında yer alan söz varlığı unsurlarını kullanım sıkları alınabilecek bir hâle getirildikten sonra söz varlığı unsurlarının kullanım sıklıklarının belirlenmesinde CİBAKAYA 2.3 programı kullanılmıştır. Elde edilen sıklık listeleri MS Office Excel programına aktarılmıştır. Söz varlığı unsurlarının kelimeler, ikilemeler, deyimler, atasözleri gibi türleri tespit edilmiş ve “Pivot Table” (Özet Tablo) özelliği ile ders kitaplarında yer alan sözcüklerin, ikilemelerin, deyimlerin ve atasözlerinin neler olduğuna ve kullanım sıklıklarına yönelik tablolar oluşturulmuştur. Tablolar bulgular bölümünde gösterilerek verilerin sunumu gerçekleştirilmiştir.

3. BULGULAR

Bu bölümde yabancılar için Türkçe ders kitaplarında yer alan söz varlığı öğelerinin neler olduğuna ve bunların kullanım sıklığına yönelik bulgular sunulmuştur.

3.1. İncelenen Ders Kitaplarında Kullanılan Toplam ve Farklı Kelime, İkileme, Deyim ve Atasözü Sayısına Yönelik Bulgular ve Yorum

Bu bölümde “Hayat Boyu Türkçe” ders kitaplarında yer alan toplam ve farklı kelime, ikileme, deyim ve atasözü sayısı verilmiştir. Elde edilen bulgular şu şekilde gösterilebilir:

Tablo 1. “Hayat Boyu Türkçe” Ders Kitaplarında Kullanılan Toplam ve Farklı Kelime, İkileme, Deyim, Atasözü Sayısı

Tür	Toplam	Farklı	Kelime Kat Sayısı (Farklı/Toplam)
Kelime	12558	1561	0,124
İkileme	11	2	0,181
Deyim	70	28	0,4
Atasözü	0	0	0
Toplam	12639	1591	0,125

Tablo 1’e göre Türkçe öğrenen yabancılar için hazırlanan “Hayat Boyu Türkçe” ders setinde toplam 1591 farklı kelimenin tekrarlarıyla birlikte 12639 kez kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu kelimeler türlerine göre sınıflandırıldığında kelime kategorisi içinde yer alan isim ve fiillerin 1561 farklı kullanımı olduğu ve bunların toplamda 12558 kez kitaplarda geçtiği görülmektedir. 2 farklı ikilemenin toplamda 11 kez ve 28 farklı deyim

toplamda 70 kez kitaplarda yer aldığı tespit edilmiştir. İncelenen kitaplarda atasözlerine ise hiç yer verilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgulardan hareketle kitaplarda en çok isim ve fiillerden oluşan kelimelere yer verildiği görülmektedir.

Tablo 1 incelendiğinde farklı kelimelerin toplam kelime sayısına bölünmesiyle elde edilen kelime kat sayısı da görülmektedir. Bu bağlamda en yüksek kat sayısı, 0,4 oranla deyimlerin kat sayısıdır. Bu oran ders kitaplarında yer alan deyimlerin daha az tekrar ettiğini göstermektedir. İkileme kat sayısı 0,181 olarak görülmektedir. Bu da ikilemelerin tekrarlarıyla birlikte ders kitaplarında yer aldığını ifade etmektedir. İsim ve fiillerden oluşan kelimelerin kat sayısı ise 0,124'tür. Buna göre kelimeler, diğer söz varlığı öğelerine göre daha fazla tekrar etmiştir. İncelenen metinlerde atasözü bulunmadığı için kelime kat sayısı da bulunmamaktadır. Tablo 1'e göre toplam kelimelerin kat sayısı 0.125 olarak tespit edilmiştir. Buna göre incelenen metinlerde kullanılan farklı kelimeler sıkça tekrar etmiştir.

3.2. İncelenen Ders Kitaplarında Yer Alan Kelimelere Yönelik Bulgular ve Yorum

Türkçe öğrenen yabancılar için hazırlanmış "Hayat Boyu Türkçe" ders kitaplarında en fazla yer alan kelimeler ve kullanım sıklıkları Tablo 2'de gösterilmektedir. Tüm kelimeler ise Ek 1.'de gösterilmektedir.

Tablo 2. "Hayat Boyu Türkçe" Ders Kitaplarında En Fazla Yer Alan Kelimeler ve Kullanım Sıklıkları

Kelime	Sıklık
ben	235
oku-	219
saat	199
ve	177
yaz-	160
bir	159
ile	136
var	133
git-	132
bu	124
ne	120
çok	101
yap-	101
mi	100
dinle-	96
o	92
ad	90
sen	89
cevapla-	85
merhaba	84
de	73
i-	73
nere	67
iste-	66
sev-	66
hangi	65
okul	65
tamamla-	65
arkadaş	64
kitap	64
gibi	62
iki	61
lira	61

Kelime	Sıklık
gel-	60
sınıf	60
anne	57
baba	57
siz	56
doktor	54

Tablo 2'ye göre "Hayat Boyu Türkçe" ders kitaplarında en fazla yer alan kelimeler ve bunların kullanım sıklıkları gösterilmektedir. Tabloya göre incelenen ders kitaplarında en fazla kullanılan 20 kelime şu şekildedir: *Ben, oku-, saat, ve, yaz-, bir, ile, var, git-, bu, ne, çok, yap-, mi, dinle-, o, ad, sen, cevapla-, merhaba*. En sık kullanılan ilk 20 kelime içerisinde 6 fiil ve 14 isim soylu kelime yer almaktadır. Bu da incelenen ders kitaplarında en fazla kullanılan kelimelerde isim soylu kelimelerin fiillere oranla daha fazla yer aldığını göstermektedir.

3.3. İncelenen Ders Kitaplarında Yer Alan İkilemelere Yönelik Bulgular ve Yorum

"Hayat Boyu Türkçe" ders kitaplarında yer alan ikilemeler ve kullanım sıklıkları şu şekildedir:

Tablo 3. "Hayat Boyu Türkçe" Ders Kitaplarında Yer Alan İkilemeler ve Kullanım Sıklıkları

İkileme	Sıklık
Güle güle	10
Bol bol	1
Toplam	11

Tablo 3'e göre Türkçe öğrenen yabancılar için hazırlanmış "Hayat Boyu Türkçe" ders kitaplarında 2 farklı ikileme toplamda 11 kez kullanılmıştır. İncelenen metinlerde *güle güle* ikilemesi 10 kez kullanılırken *bol bol* ikilemesi 1 kez kullanılmıştır.

3.4. "Hayat Boyu Türkçe" Ders Kitaplarında Yer Alan Deyimlere Yönelik Bulgular ve Yorum

"Hayat Boyu Türkçe" ders kitaplarında yer alan deyimler ve kullanım sıklıkları şu şekildedir:

Tablo 4. "Hayat Boyu Türkçe" Ders Kitaplarında Yer Alan Deyimler ve Kullanım Sıklıkları

Deyim	Sıklık
oyun oynamak	21
hoş geldin	14
yürüyüş yapmak	5
geçmiş olsun	4
karar vermek	4
konser vermek	4
sağ ol	4
bereket versin	3
geç kalmak	3
izin almak	3
özür dilemek	3
piknik yapmak	3
başına gelmek	2
eğitim almak	2
fotoğraf çekmek	2
ayağa kalkmak	1
cevap vermek	1
davet etmek	1
eğitim vermek	1
haber olsun	1

Deyim	Sıklık
lakap takmak	1
midesi bulanmak	1
ok atmak	1
oruç açmak	1
parmak kaldırmak	1
selam söylemek	1
selam vermek	1
temiz tutmak	1
türkü söylemek	1
vakit geçirmek	1
yola çıkmak	1
Toplam	70

Tablo 4'e göre "Hayat Boyu Türkçe" ders kitaplarında toplam 28 farklı deyim 70 kez kullanılmıştır. Ders kitaplarında en çok kullanılan ilk 5 deyim şu şekildedir: *Oyun oynamak*, *hoş geldin*, *yürüyüş yapmak*, *geçmiş olsun* ve *karar vermek*. *Oyun oynamak* 21, *hoş geldin* 14, *yürüyüş yapmak* 5, *geçmiş olsun* 4 ve *karar vermek* deyimini 4 kez tekrar etmiştir.

3.5. "Hayat Boyu Türkçe" Ders Kitaplarında Yer Alan Atasözlerine Yönelik Bulgular ve Yorum

Bu çalışmada incelenen "Hayat Boyu Türkçe" ders kitaplarında herhangi bir atasözü tespit edilememiştir. Bu sebeple atasözüne yönelik bir tablo oluşturulmamıştır.

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

4.1. Tartışma ve Sonuç

Söz varlığı, bir toplumun kültür birikimini sonraki nesillere taşıyan en önemli unsurlardandır. Dil öğretiminde söz varlığı unsurlarının tespiti için kelime sıklığı çalışmalarından yararlanılmaktadır. Bu çalışmada, "Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi (PICTES)" kapsamında okutulan "Hayat Boyu Türkçe" öğretim setindeki söz varlığı öğeleri tespit edilmiştir.

Bu araştırma kapsamında incelenen ders kitaplarında, 1561 farklı kelime toplamda 12558 kez kullanılmıştır. Farklı kelime sayısının toplam kelime sayısına bölünmesiyle ortaya çıkan kelime kat sayısı 0,124'tür. Bu verilerden hareketle ders kitaplarında yer alan söz varlığı unsurlarının çok sık tekrar ettiği görülmektedir. İncelenen kitapların hedef kitlesinin 6-12 yaş aralığı olduğu düşünüldüğünde tekrarların öğrenmeyi pekiştirici nitelikte olduğu söylenebilir.

"Hayat Boyu Türkçe" öğretim setinde isim ve fiillerden meydana gelen sözcük kategorisinde 1561 farklı kelime toplamda 12558 kez kullanılmıştır. Açık'a (2013) göre dil öğrencilerinin ihtiyaçlarının karşılanması doğrultusunda öncelikle öğretilecek kelimelerin sıralaması, isimler ve daha sonra fiiller şeklindedir. Bu bağlamda yapılan çalışmada isim ve fiillerin diğer kelime türlerine oranla daha fazla kullanıldığı tespit edilmiştir.

İncelenen ders kitaplarında 2 farklı ikilemenin sıklıklarıyla beraber 11 kez kullanıldığı görülmektedir. İkilemeler diğer söz varlığı öğelerine göre oldukça az kullanılmıştır. Aksan'a (2002) göre Türkçeye olağanüstü bir anlatım gücü ve zenginliği kazandıran; ana dilimizin biçim, sözdizimi, sözcükbilim ve anlambilim bakımından önemli bir özelliğini oluşturan ikilemelerin söz varlığı içerisinde önemli bir yeri vardır. Bu bağlamda ikilemeler, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde önemli bir işleve sahiptir. Bu bakımdan ders kitaplarında ikilemelere daha fazla yer verilebilir.

Ders kitaplarında 28 farklı deyim sıklıklarıyla birlikte toplamda 70 kez yer aldığı görülmektedir. Atasözlerine ise hiç yer verilmemiştir. Yabancı dil öğretiminde atasözleri ve deyimlerin önemi yadsınamaz. "Türkçe öğretimi içerisinde gerek yazılı gerek sözlü olarak bireyin kendisini yetkin bir şekilde ifade etmesinde deyim ve atasözleri en önemli dilsel birlikler olarak görülmelidir." (Varışoğlu vd. 2014, s. 227). Ancak atasözleri ve deyimlerin öğretiminde, öğrencinin belli bir dilsel seviyede olması beklenmektedir. Bu bağlamda incelenen ders kitaplarının hedef kitlesi 6-12 yaş grubu olduğu göz önünde bulundurulduğunda atasözleri ve mecaz içeren

deyimlerin kullanımının öğrenciler için erken olduğu düşünülebilir. Ancak çok mecaz anlam içermeyen deyimlere ve çok basit anlamlı atasözlerine yer verilebilir.

Araştırma kapsamında incelenen ders kitaplarında yer alan isim ve fiil kategorisinden oluşan kelimelerin neler olduğu incelenmiştir. Buna göre incelenen “Hayat Boyu Türkçe” ders kitaplarında en sık kullanılan 20 temel sözcük şu şekildedir: “*Ben, oku-, saat, ve, yaz-, bir, ile, var, git-, bu, ne, çok, yap-, mi, dinle-, o, ad, sen, cevapla-, merhaba.*” Göçen’in (2016) İstanbul, Gazi ve Hitit A1, A2, B1, B2 ve C1 olmak üzere her bir dil seviyesine yönelik ders kitapları üzerine yaptığı çalışma incelendiğinde en sık kullanılan 10 sözcüğün içerisinde “*bir, ben, ve, var, çok, mi, ne, ile, bu*” sözcüklerin yer aldığı görülmektedir. Bu da elde edilen verilerin ders kitapları üzerine yapılan diğer sıklık çalışmalarının verileriyle örtüştüğünü göstermektedir. Bu kelimeler aynı zamanda yazılı Türkçenin de en sık kullanılan kelimeleridir (Çal, 2015; Ölker, 2011; Öztürk, 2013).

“Hayat Boyu Türkçe” ders kitaplarında yer alan kelimeler göz önünde bulundurulduğunda yabancılar için hazırlanmış diğer Türkçe ders kitaplarında bulunmayan kelimelerin de var olduğu tespit edilmiştir. İncelenen ders kitaplarında “*arabesk müzik, altın madalya, başpehlivan, garanti süresi, hasta bakıcı, istop, kâğıt para, kalem açacağı, kovalamaca, mücevher, minder, tükürmek, yaban tayı, yakan top, yamaç, yayın akışı*” gibi kelimelerin yabancılar için Türkçe ders kitapları üzerine yapılan çalışmalarda (Göçen, 2016) görülmediği tespit edilmiştir. Bu bağlamda incelenen ders kitaplarının, öğrenenlerin kelime hazinesini zenginleştirmede faydalı olabileceği söylenebilir.

Araştırma kapsamında yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarında yer alan ikilemelerin neler olduğu da incelenmiştir. Buna göre İncelenen “Hayat Boyu Türkçe” ders kitaplarında yer alan ikilemeler “*güle güle, bol bol*” ikilemeleridir. Bu 2 ikileme Gazi, Hitit ve İstanbul yabancılar için Türkçe ders kitaplarında en sık kullanılan ilk 3 ikileme arasındadır (Göçen, 2016, s.181). Aynı şekilde *güle güle* ikilemesinin Aydın’ın (2015) İstanbul, Hitit, İzmir, Lale, Gazi ve Gökkuşluğu ders kitapları üzerine yapılan sıklık çalışmalarının sonucunda kitapların hepsinde yer aldığı görülmektedir. Buna göre bu çalışmada tespit edilen ikilemeler, diğer ders kitaplarında tespit edilen ikilemelerle örtüşmekte olup yapı bakımından hedef kitleye öğretilmesi de uygun özellikte ikilemelerdir.

Araştırma kapsamında yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarında yer alan deyimlerin neler olduğu incelenmiştir. Buna göre İncelenen “Hayat Boyu Türkçe” ders kitaplarında yer alan ilk 10 deyim “*oyun oynamak, hoş geldin, yürüyüş yapmak, geçmiş olsun, karar vermek, konser vermek, sağ ol, bereket versin, geç kalmak, izin almak*” deyimleridir. Ders kitaplarının düzeyi de düşünüldüğünde bu deyimlerin günlük hayatta sık kullanılan ve öğrenilmesi güç olmayan deyimlerden olması incelenen öğretim setinin söz varlığını pekiştirmede önemli bir katkı sağlayacağını göstermektedir. Göçen ve Aydın’ın (2021, s. 116) okuma kitaplarının söz varlığı üzerine yaptıkları çalışmaları incelendiğinde “*hoş geldin, sağ ol, karar vermek, geçmiş olsun, geç kalmak ve konser vermek*” gibi deyimlerin varlığı, tespit edilen deyimlerin sıklığı yüksek deyimler olduğuna işaret etmektedir. Ayrıca bu çalışmada görülen *başta gelmek* ve *lakap takmak* deyimlerinin İstanbul, Hitit ve Gazi yabancılar için Türkçe ders kitaplarında yer almadığı görülmektedir (Göçen, 2016). Bundan hareketle incelenen ders kitaplarının, deyim edinimine katkı sağladığı sonucuna varılabilir.

Araştırma kapsamında yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarında yer alan atasözlerin neler olduğu incelenmiştir. Buna göre İncelenen “Hayat Boyu Türkçe” ders kitaplarında atasözüne hiç rastlanılmamıştır. Zengin bir kelime hazinesi gerektiren atasözleri dil eğitiminde önemli bir işleve sahiptir. Bu bağlamda incelenen ders kitaplarının hedef kitlesi 6-12 yaş grubu olduğu göz önünde bulundurulduğunda atasözleri kullanımının öğrenciler için erken olduğu düşünülebilir. Ancak çok mecaz anlam içermeyen ve çok basit anlamlı atasözlerine yer verilebilir. Aksoy’un (1971 s. 27) da ifade ettiği gibi her atasözü kendi ulusunun damgasını taşır. Bu önemle bir milletin kültürünü, yaşayış şeklini, gelenek ve göreneklerini yansıtan atasözlerine dil edinim sürecinde yer vermek, o dili öğrenenlere anlatımı güçlendirme noktasında etkinlik kazandıracaktır.

4.2. Öneriler

Yapılan çalışmanın sonucunda, incelenen ders kitaplarında sıklıkla isim ve fiillerden oluşan kelimelerin bulunduğu görülmüştür. Bununla birlikte kitaplarda daha az sayıda ikileme ve deyim de yer almaktadır. Ders kitaplarında yer alan sözcük türleri arasında kelimeler, toplam kelimeler içinde en çok tekrar eden türdür. Temel seviyelerde kelimelerin öğrenilebilmesinde tekrar önemli olmakla beraber ders kitaplarında farklı kelime sayılarının artırılması dil öğrenenlerin kelime hazinesini zenginleştirmelerinde yararlı olacaktır. Yabancılar

için hazırlanan Türkçe ders kitaplarında özellikle başlangıç seviyesinde birbirini tekrar eden kelimelerden oluşan ikilemelerin bulunması öğrenenlerin anlatım gücüne katkı sağlayacaktır. Sıklık çalışmalarının yapılacağı ders kitaplarının sayısının artırılması, öğretmenlere ve bu alanda hazırlanacak materyallere rehberlik edecektir.

5. KAYNAKÇA

- Açık, F. (2013). *Temel Türkçe (A1-A2) için söz dağarcığı tespit denemesi. Abdurrahman Güzel için armağan kitabı*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Aksan, D. (1990). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: TDK Yayınları.
- Aksan, D. (2002). *Anadilimiz söz denizinde*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Aksoy, Ö. A. (1971). *Atasözleri ve deyimler sözlüğü I*. Ankara: TDK Yayınları.
- Arslan, N. (2014). *Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarında söz varlığı unsurlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Aşık, U. (2007). *Yabancılar için temel Türkçe söz varlığının oluşturulması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Aydın, M. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders ve okuma kitaplarındaki kelime sıklığı ve seviyelere göre sözcük hazinesi çalışması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Baş, B. (2011). *Söz varlığı ile ilgili çalışmalarda kullanılacak ölçütler*. *TÜBAR*, XXIX, 27-61
- Çal, A. (2015). *1975-1980 yıllarındaki siyasi gazetelerde Türkçenin kullanımı*. Yayınlanmamış doktora tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Çotuksöken, Y. (2012). *Türkçe dil ve edebiyat terimleri sözlüğü*. İstanbul: Papatya Yayıncılık.
- Erol, S. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde söz varlığı ve sözcük öğretimi üzerine bir değerlendirme: 1981-2021 lisansüstü tezler. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 6(1), 103-120.
- Göçen, G. (2016). *Yabancılar için hazırlanan Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığı ile Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazılı anlatımlarındaki söz varlığı*. Yayınlanmamış doktora tezi. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Göçen, G., & Aydın, E. (2021). Yabancılar için hazırlanmış Türkçe okuma kitaplarındaki söz varlığı: çocuk hikâyeleri dizisi A1-A2 örneği. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 4(1), 93-126, 46-73.
- Göçen, G., & Okur, A. (2016). Yabancılar için Türkçe ders kitaplarındaki sözcüklerin kullanım sıklığı ve yaygınlığı. *Millî Eğitim Dergisi*, 210, 447-476.
- Göçer, A. (2009). Türkçe eğitiminde öğrencilerin söz varlığını geliştirme etkinlikleri ve sözlük kullanımı. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 4(4) (Söz-lük Özel Sayısı), 1025-1055.
- Hayran, T. (2019). *Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarında söz varlığına yönelik bir inceleme*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Karadağ, Ö. (2005). *İlköğretim 1. kademe öğrencilerinin kelime hazinesi üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kurudayıoğlu, M., & Karadağ, Ö. (2005). Kelime hazinesi çalışmaları açısından kelime kavramı üzerine bir değerlendirme. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 293-307.
- Mustafaoğlu, R. (2018). *Yabancı dil olarak İngilizce ve Türkçe öğretimi A1 ve A2 seviyesindeki ders kitaplarının söz varlığı bakımından karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ölker, G. (2011). *Yazılı Türkçenin kelime sıklığı sözlüğü (1945-1950)*. Yayınlanmamış doktora tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Özbay, M. (2002). Kültür aktarımı açısından Türkçe öğretimi. *Türk Dili*, 602, 112-120.

Özdemirel, A. Y. (2017). *Yabancı dil olarak Türkçe ve İngilizce ders kitaplarındaki sözcüklerin kullanım sıklığı bağlamında değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Öztürk, H. (2013). *1980'den 2010 yılına okunurluğu yüksek Türk romanlarının söz varlığı açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Serin, N. (2017). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için hazırlanmış ders kitapları ile bu kitapları kullanan öğrencilerin söz varlığının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış doktora tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Şimşek, N. D. (2015). Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki metinlerin ilişkisel söz varlığı açısından değerlendirilmesi. *International Journal of Science Culture and Sports*, 3, 809-827.

Şimşek, R. (2019). *Subliminal bir güç göstergesi: Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ders kitapları*. Yayınlanmamış doktora tezi. İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Türk Dil Kurumu (2011). *Türkçe sözlük* (11. Baskı). Ankara: TDK Yayınları.

Vardar, B. (2002) *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü*. İstanbul: Multilingual Yayınları.

Varişoğlu, B., Şeref, İ., Gedik, M., & Yılmaz, İ. (2014). Deyim ve atasözlerinin öğretilmesinde görsel bir araç olarak karikatürlerin başarıya etkisi. *Karadeniz Araştırmaları*, 41, 226-242.

Yahşi, Ö. (2020). *Yabancılara Türkçe öğretiminde temel düzey söz varlığını belirleme: yabancılar için hazırlanan Türkçe ders kitapları ile Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazılı ve sözlü anlatım uygulamalarına dayalı söz varlığı*. Yayınlanmamış doktora tezi. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Yalçın, S. K., & Özek, F. (2006). Söz varlığının temel dil becerilerinin ve akademik disiplinlerin kazanımına olan etkileri. *Millî Eğitim*, 35(171), 130-139.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

6. EXTENDED ABSTRACT

Although vocabulary is important in foreign language teaching, when, how and how much vocabulary is taught is even more important. Frequency studies are needed in order to find answers to all these questions, to make language education more functional and to determine the data about the words to be taught. In recent years, it is seen that various scientific studies have been carried out on the field of teaching Turkish to foreigners, which are rapidly progressing and developing. Among these studies, there are also word frequency studies that present the data to be taught primarily in the language. In teaching Turkish to foreigners, answering the questions of what word, when, how and how much the educator will teach with objective criteria plays an important role in the success of the teaching process. With this importance, it is seen that there is a need for increased frequency studies on the textbooks related to the field in teaching Turkish as a foreign language. The word lists obtained from these studies can be compared and a common word pool can be created by examining their usage according to the levels. Thus, the materials to be prepared about the field can become more qualified studies based on objective criteria.

When the literature is examined, it is seen that frequency studies on textbooks prepared especially for foreigners (Arslan, 2014; Aşık, 2007; Göçen & Okur, 2016; Hayran, 2019; Mustafaoğlu, 2018; Özdemirel, 2017; Serin, 2017; Şimşek, 2015; Yahşi, 2020) appears to have been done. It is also noticed that the studies in the literature are made on the textbooks prepared for adults learning Turkish as a foreign language. However, there are also textbooks prepared for children or students learning Turkish as a foreign language, and it is important to determine the vocabulary of these books. In this way, the words that children will encounter first will be determined and it will be possible to compare the vocabulary in the textbooks prepared for adults. Thus, with the data obtained from the textbooks prepared at different levels for different target groups, it will be possible to contribute to the creation of a common vocabulary pool to be used in teaching Turkish as a foreign language. Thus, it will be the basis for the materials to be prepared in the field of teaching Turkish as a foreign language to be prepared according to a standard word list. In this context, it can be said that the textbooks

prepared for children learning Turkish as a foreign language need to be examined in terms of vocabulary elements and their frequency of use.

In this context, the problem sentence of this study, which aims to determine the frequency of use of vocabulary in Turkish textbooks for foreigners, is: "What are the vocabulary elements in Turkish textbooks prepared for children learning Turkish as a foreign language?" Within the framework of this problem, answers to the following questions were sought:

1. What is the total and different number of words, reduplications, idioms and proverbs used in the examined textbooks?
2. Which are the words in the examined textbooks?
3. What are the reduplications in the examined textbooks?
4. What are the idioms in the examined textbooks?
5. Which are the proverbs in the examined textbooks?

Based on these questions, it is aimed to determine the vocabulary elements in the 3 course books in the "Lifelong Turkish" teaching set and to reveal the frequency of their use. For this purpose, case study, one of the qualitative research designs, was used in the study. Content analysis was used to determine the vocabulary items in Turkish textbooks for foreigners, and descriptive analysis was used to determine their frequency of use. The analysis of the vocabulary items in the examined books was carried out with the CIBAKAYA 2.3 program.

It has been determined that a total of 1591 different words are used 12639 times with their repetitions in the "Lifelong Turkish" lesson set prepared for foreigners learning Turkish. When these words are classified according to their types, it is seen that there are 1561 different uses of nouns and verbs in the word category, and they appear in books 12558 times in total. It has been determined that 2 different reduplications are included in the books 11 times in total and 28 different idioms in total 70 times. It has been concluded that proverbs are not included in the examined books. Based on these findings, it is seen that the words consisting of nouns and verbs are mostly included in the books.

In this study, the word coefficient obtained by dividing different words by the total number of words was also determined. In this context, the highest coefficient is the coefficient of idioms with a ratio of 0.4. This rate shows that the idioms in the textbooks are repeated less frequently. The doubling coefficient is seen as 0.181. This means that reduplications are included in the textbooks with their repetitions. The coefficient of words consisting of nouns and verbs is 0.124. Accordingly, words repeated more than other vocabulary items. Since there are no proverbs in the analyzed texts, there is no word coefficient.

As a result of the study, the examined textbooks often contain words consisting of nouns and verbs. However, there are fewer reduplications and idioms in the books. The fact that the number of word coefficients is smaller than the number of reduplication and idiom coefficients indicates that the words among the word types are repeated a lot in the total words. Although it is important again to learn words at basic levels, increasing the number of different words in textbooks will be beneficial for language learners to enrich their vocabulary. The presence of reduplications consisting of repetitive words, especially at the beginner level, in Turkish textbooks prepared for foreigners will contribute to the expressive power of the learners. Increasing the number of textbooks in which frequency studies will be conducted will guide the instructors and the materials to be prepared in this field.

7. EKLER

Ek. 1. "Hayat Boyu Türkçe" Ders Kitaplarında Yer Alan Kelimeler ve Kullanım Sıklıkları

Kelime	Sıklık	Kelime	Sıklık	Kelime	Sıklık	Kelime	Sıklık	Kelime	Sıklık
ben	235	ile	136	yap-	101	cevapla-	85	sev-	66
oku-	219	var	133	mi	100	merhaba	84	hangi	65
saat	199	git-	132	dinle-	96	de	73	okul	65
ve	177	bu	124	o	92	i-	73	tamamla-	65
yaz-	160	ne	120	ad	90	nerede	67	arkadaş	64
bir	159	çok	101	sen	89	iste-	66	kitap	64

Kelime	Sıklık	Kelime	Sıklık	Kelime	Sıklık	Kelime	Sıklık	Kelime	Sıklık
gibi	62	sonra	33	çocuk	20	köy	15	güreş	12
iki	61	güzel	32	futbol	20	kutlu olsun	15	hafta	12
lira	61	kelime	31	ilaç	20	limon	15	hastalık	12
gel-	60	beş	30	işaretle-	20	müşteri	15	hazırla-	12
sınıf	60	renk	30	memnun ol-	20	resim	15	kahvaltı	12
anne	57	yedi	30	olmak	20	sıcak	15	kiraz	12
baba	57	başla-	29	zaman	20	ünite	15	mavi	12
siz	56	dokuz	29	büyük	19	yeşil	15	olumsuz	12
doktor	54	nereli	29	havlu	19	anlat-	14	otobüs	12
gün	54	yaşa-	29	hoşlan-	19	bakkal	14	sırala-	12
öğren-	54	diyalog	28	mevsim	19	çünkü	14	soğuk	12
soru	54	meyve	28	şimdi	19	dakika	14	tamam	12
cümle	53	dört	27	yok	19	deniz	14	ülke	12
en	53	kaçta	27	altı	18	doğum günü	14	yüz-	12
oyna-	53	nasıl	27	bugün	18	elma	14	armut	11
biz	51	ye-	27	buyur-	18	film	14	ay(zaman)	11
için	51	bul-	26	iyi günler	18	hobi	14	eczane	11
ev	50	eğlen-	26	kuruş	18	iç-	14	halı	11
söyle-	50	kilo	26	yirmi	18	ilkokul	14	harf	11
göre	48	sebze	26	ağaç	17	manav	14	hemen	11
öğretmen	48	aile	25	boşluk	17	önce	14	izle-	11
öğrenci	46	akşam	25	çilek	17	polis	14	kadar	11
evet	44	domates	25	fırçala-	17	portakal	14	kale	11
kaç	44	el	25	fiyat	17	satranç	14	kedi	11
ol-	44	tatil	25	günaydın	17	ses	14	kullan-	11
teşekkür et-	43	uygun	25	içecek	17	yeni	14	Kurban Bayramı	11
üç	43	alışkanlık	24	kıyafet	17	yıka-	14	masa	11
yaş	43	çalış-	24	spor	17	almak	13	meyve suyu	11
değil	41	dede	24	Türkçe	17	ayakkabı	13	niçin	11
eşleştir-	41	gör-	24	yanlış	17	bağlama	13	ok	11
ders	40	kardeş	24	bayram	16	bin-	13	olumlu	11
konuş-	40	meslek	24	çanta	16	bisiklet	13	plan	11
onlar	40	yaz	24	değerlendirm	16	çiftlik	13	simit	11
örnek	40	diş	23	e	16	de-	13	yaz tatili	11
hasta	39	kalem	23	geç-	16	ders çalış-	13	affedersiniz	10
al-	37	maç	23	görüş-	16	erken	13	ağrı	10
buçuk	37	şu an	22	kalk-	16	gitar	13	basketbol	10
incele-	37	Türk lirası	22	kulak	16	ödev	13	beraber	10
yemek	37	yıl	22	müzik	16	para	13	bunlar	10
bura	36	araba	21	ne kadar	16	siyah	13	ceket	10
gez-	36	boya-	21	otur-	16	tişört	13	dondurma	10
kim	36	çiçek	21	sabah	16	Türk	13	dördüncü	10
sekiz	36	doğru	21	şehir	16	alfabe	12	gece	10
aşağı	35	görsel	21	televizyon	16	bahçe	12	hastane	10
hayır	35	kazak	21	ağrı-	15	bil-	12	herkes	10
on	35	kurs	21	ekmek	15	cevap	12	iş	10
iyi	34	yer	21	hafta sonu	15	çal-	12	karate	10
her	33	alışveriş	20	kırmızı	15	çay	12	kışlık	10
metin	33	camii	20	kış	15	fobi	12		

Kelime	Sıklık	Kelime	Sıklık	Kelime	Sıklık	Kelime	Sıklık	Kelime	Sıklık
konser	10	dünya	8	havuç	7	hediye	6	yüz(organ)	6
kötü	10	elbise	8	insan	7	hepsi	6	zeki	6
ne zaman	10	fırın	8	iyi geceler	7	hiç	6	acil servis	5
park	10	gezi	8	kaban	7	ıspanak	6	aç-	5
peki	10	gömlek	8	kahvaltı yap-	7	ifade	6	amca	5
süt	10	hoşça kal	8	kız	7	ihtiyaç	6	anneanne	5
tanış-	10	kala	8	kutu	7	ilkbahar	6	ayva	5
ver-	10	kitaplık	8	küpe	7	indirim	6	bağır-	5
yumurta	10	koru-	8	maydanoz	7	kahve	6	baş	5
yüzme	10	kutlama	8	nar	7	kolay gelsin	6	başka	5
bekle-	9	kütüphane	8	oturma odası	7	kork-	6	bence	5
biber	9	limonata	8	öğle	7	kuzen	6	benzer	5
birinci	9	muayene et-	8	para üstü	7	lale	6	beşinci	5
canlandır-	9	mutlu	8	patates	7	marul	6	beyaz	5
çevre	9	muz	8	piyano	7	mutfak	6	bilet	5
çeyrek	9	pazar(gün)	8	saçlı	7	oda	6	bilgisayar	5
çikolata	9	sağlıklı	8	sokak	7	oğul	6	boyacı	5
defter	9	salata	8	tamirci	7	öğret-	6	bulmaca	5
elli	9	sarı	8	tat	7	özel	6	cumhuriyet	5
erik	9	saticı	8	tedavi et-	7	pahalı	6	daha	5
fare	9	sıra	8	türbe	7	para birimi	6	danışma	5
fırça	9	silgi	8	uzun	7	patlıcan	6	dik-	5
göz	9	sinema	8	üçüncü	7	pazartesi	6	dişçi	5
hava	9	su	8	yirmi dokuz ekim	7	pırasa	6	doldur-	5
ikinci	9	şifre	8	yüz(sayı)	7	poliklinik	6	duvar	5
kağıt	9	tahta	8	zeytin	7	Ramazan Bayramı	6	duyu organı	5
kısa	9	tatlı	8	ayak	6	sabun	6	eczacı	5
kutla-	9	telefon	8	ayran	6	saç	6	eğlence	5
mağaza	9	tezgâhtar	8	balık	6	sağlık	6	eğlenceli	5
market	9	turist	8	beslen-	6	salı	6	et	5
mont	9	uyu-	8	bilim insanı	6	seyret-	6	fabrika	5
ön	9	ütü	8	boğaz	6	soda	6	geçen	5
sonbahar	9	yapma	8	bölüm	6	şey	6	gelecek	5
Suriyeli	9	yiyecek	8	cumartesi	6	şurup	6	gitme	5
şarkı	9	akşam yemeği	7	çalışkan	6	tamir et-	6	görüşmek üzere	5
şeker	9	alt	7	çarşamba	6	tanı-	6	hala(akraba)	5
tane	9	ama	7	çık-	6	tarak	6	halter	5
voleybol	9	Arapça	7	çocuk odası	6	terzi	6	havuz	5
yardım et-	9	bit-	7	davranış	6	teyze	6	haziran	5
yarın	9	Cumhuriyet	7	dil	6	tiyatro	6	hemşire	5
yat-	9	Bayramı	7	diş fırçası	6	tören	6	hikaye	5
ana dili	8	çorap	7	diye	6	turuncu	6	hoş bulduk	5
atki	8	geçe	7	eski	6	ucuz	6	inek	5
bak-	8	gemi	7	garaj	6	vapur	6	İstanbul	5
burun	8	gitmek	7	gözlü	6	yakan top	6	iyi akşamlar	5
çalma	8	gözlük	7	güreşçi	6	yazlık kıyafet	6	kahvaltılık	5
çarşı	8	gündüz	7	hayırlı işler	6	yirmi üç nisan	6	kal-	5
çiz-	8	hafif	7	hazır	6			kalp	5
dağ	8	hafta içi	7						

Kelime	Sıklık	Kelime	Sıklık	Kelime	Sıklık	Kelime	Sıklık	Kelime	Sıklık
kapı	5	altmış	4	İzmirli	4	uçurtma	4	dolu	3
kasap	5	arı	4	kapalı	4	uy-	4	dön-	3
kendi	5	Atatürk'ü		kar topu	4	yakın	4	dün	3
kes-	5	Anma		karışık	4	yan	4	elbise dolabı	3
kız kardeş	5	Gençlik ve		kayısı	4	yazı	4	eldiven	3
koltuk	5	Spor		kelebek	4	yetiş-	4	erkek kardeş	3
kutucuk	5	Bayramı	4	keşif yap-	4	yükseklik	4	etkinlik	3
kuzu	5	ayıcık	4	kır	4	zayıf	4	eylül	3
mekan	5	bakım	4	kirli	4	zurna	4	fatura	3
muayene	5	beğen-	4	kişilik	4	abi	3	fiş	3
mübarek	5	berber	4	kişisel	4	ağabey	3	flüt	3
olsun	5	bey	4	kontrol	4	ağız	3	gerek	3
müzik aleti	5	bilgi	4	köfte	4	ağustos	3	getir-	3
okuma	5	biraz	4	kule	4	altıncı	3	gir-	3
ora	5	birlikte	4	kural	4	ameliyathane	3	giyim	3
otuz ağustos	5	bitme	4	küçük	4	ara	3	görün-	3
oyun	5	bluz	4	lahana	4	aralık	3	haber	3
öğle yemeği	5	boks	4	lise	4	arap	3	hadi	3
pazar(çarşı)	5	bozuk para	4	mee	4	araştır-	3	halı saha	3
perşembe	5	bu nedenle	4	menemen	4	aşçı	3	hanım	3
reçete	5	buzdolabı	4	mimar	4	at	3	hazırlık	3
rica et-	5	bütün	4	miyav	4	ay	3	hediye et-	3
saha	5	cuma	4	neden	4	babaanne	3	horoz	3
salon	5	çağır-	4	ney	4	bacak	3	içinde	3
sayı	5	çizgi film	4	oluştur-	4	bal	3	iki yüz	3
soğan	5	dağcılık	4	öde-	4	balıkçı	3	ilan et-	3
sor-	5	dağınık	4	ödev yap-	4	balon	3	ilgili	3
şarkıcı	5	davul	4	önemli	4	banyo	3	inşallah	3
şiir	5	dayı	4	ördek	4	başkent	3	ip atlama	3
tanıt-	5	devam et-	4	peynir	4	beş yüz	3	kabak	3
tarih	5	dışarı	4	resimli	4	bir şey değil	3	kaçıncı	3
taze	5	dök-	4	ring	4	boş	3	kadın	3
tef	5	düzenli	4	sakız	4	bozuk	3	kantin	3
tırnak	5	ekşi	4	salatalık	4	bölge	3	kantinci	3
makası	5	elektrikçi	4	sat-	4	civciv	3	kanun	3
Ulusal		eşek	4	sepet	4	çiftçi	3	kaplıca	3
Egemenlik		eşya	4	soyad	4	çinli	3	keman	3
ve Çocuk		etek	4	şarkı söyle-	4	çorba	3	kez	3
Bayramı	5	ev hanımı	4	şekil	4	çöp	3	kırık	3
üzeri	5	fil	4	şişman	4	çöz-	3	koli	3
vişne	5	futbolcu	4	şu	4	defa	3	konu	3
yarım	5	giriş	4	tahmin et-	4	değiş-	3	koro	3
yatak odası	5	giy-	4	tanıştır-	4	demet	3	köpek	3
yazlık	5	gökyüzü	4	tarihi	4	dile-	3	körebe	3
yine	5	grip	4	tat-	4	dinî	3	kurula-	3
yukarı	5	güneş	4	temiz	4	bayramlar	3	külâh	3
yürü-	5	hepimiz	4	tenis	4	doğ-	3	kümes	3
Zafer	5	hoca	4	topla-	4	dokuzuncu	3	lezzetli	3
Bayramı	5	ilç	4	uçak	4	dolap	3	makarna	3
aaa	4	işçi	4						
alma	4								
alo	4								

Kelime	Sıklık	Kelime	Sıklık	Kelime	Sıklık	Kelime	Sıklık	Kelime	Sıklık
mandalina	3	tuzluk	3	bardak	2	etiket	2	yapmak	
matematik	3	türkü	3	basket	2	Fars	2	kayıt formu	2
mayıs	3	uçur-	3	başarı	2	Farsça	2	kaykay yap-	2
mesaj	3	unut-	3	başarılı	2	faydalı	2	kırk	2
Mısırlı	3	uyan-	3	başlama	2	findık	2	kırtasiye	2
millî bayram	3	üşü-	3	başpehlivan	2	Fransalı	2	kişi	2
misafir	3	veril-	3	bazen	2	garanti süresi	2	kitapçı	2
mor	3	vücut	3	bazı	2	Gaziantepi	2	kok-	2
möö	3	yapıl-	3	beri	2	geç	2	kol	2
muayene ol-	3	yaprak	3	binicilik	2	genellikle	2	komşu	2
mühendis	3	yarışma	3	birçok	2	gezmek	2	konuşma	2
müze	3	yarıyıl tatili	3	bitir-	2	görme	2	Koreli	2
on dokuz	3	yatak	3	boks	2	görmek	2	kort	2
mayıs	3	yeğen	3	eldiveni	2	götür-	2	koşu	2
onuncu	3	yoğurt	3	boya	2	grup	2	kredi kartı	2
otuz	3	yüksel-	3	boylu	2	haklı	2	kumsal	2
oynama	3	abla	2	bulaşık	2	Halepli	2	kur-	2
öğretmenlik	3	açıl-	2	bulmaca	2	han	2	kurtuluş	2
öğün	3	adet	2	çöz-	2	harika	2	lacivert	2
pantolon	3	afiyet olsun	2	cep telefonu	2	hayal	2	leylek	2
pembe	3	ağrı kesici	2	çabuk	2	hayal et-	2	liste	2
pop müzik	3	akordiyon	2	çayır	2	hayat	2	lokanta	2
program	3	akrep	2	çeşit	2	hayat	2	mağara	2
rehber	3	alay et-	2	Çince	2	hayırlı olsun	2	mart	2
renkli	3	altın	2	çoğul	2	hazırlan-	2	masa tenisi	2
sağ	3	madalya	2	çöl	2	hediye ver-	2	masal	2
sanatçı	3	anlamalı	2	darbuka	2	İdlipli	2	mektup	2
satıl-	3	anneler günü	2	dargın	2	iltihap	2	memleket	2
sevgili	3	Antalyalı	2	değiştir-	2	ince	2	merak et-	2
sil-	3	antrenman	2	deri	2	ip atla-	2	mercimek	2
simitçi	3	yap-	2	deve	2	isim	2	metre	2
sol	3	ara-	2	dış	2	istop	2	millet	2
spor yap-	3	arka koltuk	2	diğer	2	itfaiyeci	2	millî	2
stadyum	3	askı	2	dinlen-	2	kalabalık	2	minder	2
şapka	3	aslan	2	diş doktoru	2	kapat-	2	müzik dinle-	2
şeftali	3	at-	2	diş hekimi	2	kapı kilidi	2	nezle	2
şoför	3	ateş	2	doğa	2	karakol	2	nisan	2
şort	3	ateş	2	doğum tarihi	2	kardan adam	2	nohut	2
tak-	3	düşürücü	2	doksan	2	karlı	2	ocak	2
takım	3	atletizm	2	dol-	2	karpuz	2	oğlak	2
tanışma	3	avukat	2	dost	2	kasım	2	olma	2
tara-	3	ay(kamer)	2	durak	2	kat	2	oluş-	2
tava	3	aydınlata-	2	dürüst	2	katlanmak	2	orada	2
tebrik et-	3	ayna	2	düşün-	2	kavanoz	2	ordu	2
tedavi ol-	3	ayrıca	2	efendim	2	kavga et-	2	org	2
temmuz	3	ayrılık	2	ejderha	2	kavun	2	otel	2
teneffüs	3	bakabil-	2	ekim	2	kayak yap-	2	oyuncak	2
turnak	3	balık ekmek	2	emir	2	kayak	2	öğlen	2
turnak	3	balık tut-	2	erkek	2	yapma	2	öksürük	2
toplam	3	balıklı	2	Erzurumlu	2	kayak	2		

Kelime	Sıklık	Kelime	Sıklık	Kelime	Sıklık	Kelime	Sıklık	Kelime	Sıklık
şurubu		tereyağı	2	algıla-	1	bulma	1	ellerine	
ömür	2	tıraş ol-	2	altın kemer	1	bunun için	1	sağlık	1
özellik	2	tok	2	ambulans	1	buz	1	eşarp	1
özle-	2	tok karnına	2	ameliyat ol-	1	buzacağı	1	eşlik et-	1
Pakistanlı	2	top	2	an-	1	bütünlük	1	ev işi	1
pasaport	2	trafik	2	anahtar	1	canım	1	fakat	1
pencere	2	tuz	2	anahtarlık	1	cep	1	fark	1
peşin	2	Türkiye Cumhuriyeti	2	Ankaralı	1	ciğer	1	farklı	1
pire	2	Türkiyeli	2	anlaş-	1	cinsiyet	1	fayda	1
pist	2	ud	2	antrenman	1	coşku	1	fazla	1
plan yap-	2	uğurlar	2	arabesk	1	cümle kur-	1	fıkra	1
planlı	2	olsun	2	müzik	1	çalışma	1	fıstık	1
pota	2	ulusal	2	arayabil-	1	çıkarma	1	fidan	1
rafting	2	bayram	2	arka	1	çıkış	1	fidanlık	1
yapma	2	üniversite	2	asker	1	çilli	1	Filistinli	1
rakam	2	ünlü	2	ateş ölç-	1	çizgili	1	garson	1
raket	2	Ürdünlü	2	atlet	1	çöp kovası	1	gazeteci	1
reyon	2	üürüü	2	ayakkabılık	1	çöplük	1	gazetecilik	1
Rus	2	üzüm	2	ayrıl-	1	çözme	1	geçerlilik	1
Rusça	2	vak	2	Azerbaycanlı	1	dahil	1	geçir-	1
saklambaç	2	vazo	2	baça	1	dahiliye	1	gerçekten	1
Samsunlu	2	yağmurlu	2	baharat	1	danışman	1	gerek-	1
saray	2	yamaç	2	bakla	1	davetiye	1	gezme	1
satın al-	2	yaşam	2	banyo yap-	1	değer	1	girmek	1
say-	2	yay	2	barış	1	demir para	1	gitar çal-	1
seksen	2	yayın akışı	2	barış-	1	demokrasi	1	giysi	1
sevgi	2	yazar kasa	2	bayrak	1	Demokrasi	1	göç-	1
seyahat et-	2	yemyeşil	2	bayram	1	ve Millî	1	göl	1
sızı	2	yetmiş	2	ziyareti	1	Birlik Günü	1	gölge	1
sinirlen-	2	yirmi dokuz	2	bebek	1	dengeli	1	gönder-	1
sipariş	2	ekim bin	2	bedesten	1	destan	1	gönlünce	1
sivri biber	2	dokuz yüz	2	beraberlik	1	dikkat	1	görünüş	1
soğu-	2	yirmi üç	2	bereketini	1	dini	1	gösteri yap-	1
son	2	yüz yirmi	2	gör	1	dinlemek	1	gözlük tak-	1
söyleme	2	yüzmek	2	beş bin yüz	1	diş macunu	1	gram	1
sözlük	2	zor	2	beş duyu	1	doğal	1	gül	1
sus-	2	zürafa	2	beş taş	1	doğra-	1	gül-	1
süre	2	aaaaa	1	biletçi	1	doğum yeri	1	gümrük	1
süsle-	2	aaiaiai	1	bilge	1	doktorluk	1	günlük	1
şampiyona	2	acele et-	1	bilgisayar mühendisi	1	dokunma	1	güreş yap-	1
şekerlik	2	acı	1	bin altı yüz	1	düşman	1	güreş-	1
şikayet	2	acık-	1	altmış	1	düz	1	güreşmek	1
şubat	2	acil	1	Bingöllü	1	düzeltil-	1	güzellik	1
şunlar	2	acil durum	1	binmek	1	eğlenmek	1	haber yolla-	1
şura	2	aç	1	bir arada	1	ek	1	hac	1
tavsiye et-	2	adam	1	birisi	1	ek-	1	haftalık	1
taze fasulye	2	adres	1	birlik	1	elöp-	1	hal	1
tek başına	2	aferin	1	boks yap-	1	elbette	1	halk	1
kalmak	2	ağla-	1	bol	1	elektronik	1	halk	1
tepe	2	ak-	1	borç	1	posta	1	oyunları	1
		alerji	1	bulan-	1				

Kelime	Sıklık	Kelime	Sıklık	Kelime	Sıklık	Kelime	Sıklık	Kelime	Sıklık
hâlsiz	1	jandarma	1	koyun	1	Norveçli	1	yaptır-	
halter kaldır-	1	Japonyalı	1	köprü	1	nota	1	robot	1
hareket et-	1	jet	1	kravat	1	numaralı	1	roman	1
hasta bakıcı	1	kağıt para	1	kuğu	1	ocak pişirme yeri	1	Rusyalı	1
haşla-	1	kahvaltı et-	1	kulaklık	1	odun	1	sadece	1
Hataylı	1	kaldır-	1	kullanmak	1	oduncu	1	sahil	1
hayvan	1	kalem	1	kuran	1	ofis	1	sakal	1
hediyelik	1	açacağı	1	kurban	1	okul çantası	1	salep	1
hentbol	1	kalemlik	1	kurban kes-	1	okumak	1	salla-	1
henüz	1	kalın	1	kurşun	1	on beş	1	sandalye	1
hesapla-	1	kamlumbağa	1	kalem	1	on beş beş	1	saniye	1
hesaplı	1	karga	1	kuru fasulye	1	temmuz	1	sarar-	1
heyecan	1	karınca	1	kuru soğan	1	on beş	1	sarışın	1
heyecanlan-	1	karnabahar	1	kurucu	1	temmuz iki	1	savaş	1
heyecanlı	1	karşıla-	1	kuruyemiş	1	bin on altı	1	sayfa	1
hızlı	1	karşılaş-	1	kuş	1	on dokuz	1	seç-	1
hisset-	1	kasaba	1	küs-	1	on dokuz yüz	1	seçenek	1
Humus	1	kasiyer	1	kütle	1	ortaokul	1	seçmek	1
Humuslu	1	kaşık	1	lazım	1	ortopedi	1	sehpa	1
hurma	1	kayak	1	Lübnanlı	1	oruç	1	sekizinci	1
Iraklı	1	kek	1	lütfen	1	otogar	1	selam	1
ısıt-	1	kekik	1	mahalle	1	otuz ağustos	1	serbest	1
ızgara	1	kemençe	1	malzeme	1	bin dokuz	1	seri no	1
iç	1	kemer	1	manto	1	yirmi iki	1	sert	1
içeri	1	kendine iyi bak	1	marangoz	1	oynamak	1	ses sanatçısı	1
içmek	1	Kenyalı	1	meleş-	1	öğrenme	1	sevin-	1
iftar	1	keşif	1	merkezi	1	Öğretmenler	1	seyahat	1
iğne yapmak	1	keyifli	1	meşgul	1	Günü	1	seyahat	1
ikisi	1	kır-	1	meydan	1	öksür-	1	seyahat	1
il	1	kısmet	1	mızıka	1	öksürük	1	acentesi	1
ileride	1	kıyma	1	mide	1	öl-	1	sıkıcı	1
ilgilen-	1	kızar-	1	miktar	1	ön koltuk	1	sınav	1
imparatorluk	1	kimlik kartı	1	milli takım	1	öyle	1	sıvı yağ	1
in-	1	kimlik no	1	mimarlık	1	palto	1	sigara	1
İngilizce	1	kimlik no	1	minibüs	1	pano	1	sinek	1
internet	1	numarası	1	minik	1	parmak	1	sinem	1
İranlı	1	kimse	1	mis gibi	1	perde	1	size	1
İspanyalı	1	kirlet-	1	misafir et-	1	peygamber	1	soba	1
İspanyol	1	klarnet	1	mum	1	pide	1	sohbet et-	1
İspanyolca	1	kokla-	1	mutlaka	1	pil	1	sorun	1
işit-	1	koklama	1	mübarek	1	pilot	1	söndür-	1
işitme	1	kolaylaştır-	1	mücevher	1	pişir-	1	söz	1
itfaiye	1	koleksiyon	1	müjde	1	plaj	1	sözcük	1
iyi bayramlar	1	konuşmak	1	nane	1	postacı	1	spor dalı	1
iyi ki	1	korumak	1	ne yazık ki	1	proje	1	sucu	1
izleme	1	korun-	1	nehir	1	radyo	1	sula-	1
izlemek	1	koş-	1	nine	1	ramazan	1	sulu	1
izleyici	1	kova	1	noktalı	1	randevu	1	sur	1
		kovalamaca	1	Norveççe	1	reçel	1	süpürge	1
						restoran	1	sür-	1
						rezervasyon	1		

Kelime	Sıklık	Kelime	Sıklık	Kelime	Sıklık	Kelime	Sıklık	Kelime	Sıklık
sürekli	1	temel ihtiyaç	1	Türk Millî Takımı	1	yalnız	1	yirmi dört	1
sütçü	1	temizlikçi	1	Türk Sanat müziği	1	yalnız kalmak	1	yirmi üç	1
şanlı	1	teneffüs zili	1	Türkiye Büyük Millet Meclisi	1	yan flüt	1	nisan bin	1
şemsiye	1	termal kaplıca	1	ulus	1	yangın	1	dokuz yirmi	1
şişe	1	terzilik	1	ulusal	1	yapmak	1	üç	1
şöyle	1	tıraş yap-	1	uzak	1	yarar	1	yoksa	1
tabi	1	tırman-	1	uzunluk	1	yazılı	1	yol	1
taç	1	timsah	1	ücret	1	yazım	1	yolculuk	1
tahmin	1	toplamak	1	üfleme	1	yazın	1	yorucu	1
takvim	1	tost	1	ürün	1	yedinci	1	yurt	1
tart-	1	trafik kazası	1	üşüt-	1	yelek	1	yüksek	1
taş	1	tulum	1	vedalaşma	1	yelkovan	1	yürüme	1
tatma	1	Tunuslu	1	vızzzz	1	yem	1	yürümek	1
tavuk	1	tur şirketi	1	video	1	yemek	1	zafer kazan-	1
tebrik	1	туру	1	yaban tayı	1	kaşığı	1	zaman geçir-	1
tehlikeli	1	tut-	1	yağ	1	yemek yap-	1	zeka	1
tek	1	tüket-	1	yağlı	1	yemekhane	1	zzzz	1
tekil	1	tükür-	1	yağlı güreş	1	yen-	1	Toplam	12558
tekne	1	tüm	1	yağmurluk	1	yeşil biber	1		
tekrar	1	tüp	1	yalan söyle-	1	yet-	1		
tekrar et-	1	tüpçü	1			yılan	1		
tembellik	1	tür	1			yıldız	1		



JSES

Journal of Sustainable Educational Studies



Geliş/Received: 16.01.2022 Kabul/Accepted: 09.02.2022

LİSE ÖĞRENCİLERİYLE ÇÖZÜM ODAKLI KISA SÜRELİ YAKLAŞIMA DAYALI OLARAK YÜRÜTÜLEN TEZLERİN İNCELENMESİ¹

Cemre OKYAY²

Tuğba YILMAZ BİNGÖL³

Özet

Ergenlik kimi kuramlarda fırtına ve stres dönemi olarak belirtilen, değişimlerin hızlı yaşandığı ve bu değişime uyum sağlamanın önemini arttığı bir gelişim dönemidir. İnsanın kendisini tanıma, yaşamı anlamlandırma ve geleceğine ilişkin hedefler oluşturma ihtiyacı özellikle ergenlik dönemindeki bireylerde daha çok ön plana çıkmaktadır. Ergenlik barındırdığı karmaşalardan dolayı riskli davranışların görülme ihtimalinin arttığı bir dönemdir. Bu nedenle, ergenlerle yürütülen çalışmaların önemli olduğu düşünülmektedir. Ergenlerin yoğun olarak liselerde öğrenim görmesinden dolayı bu araştırmada Türkiye’de yer alan liselerde öğrenim gören öğrencilerle yapılan çalışmalar ele alınacaktır. Okullarda öğrenci sayısının fazla olması zamanın etkili kullanımını zorunlu hale getirmektedir. Bu sebeple kısa süreli yaklaşımların ve tekniklerin okullarda kullanımı önem kazanmaktadır. Bu araştırma makalesinde, kısa süreli çözüm odaklı yaklaşıma dayalı liseli öğrencilerle yapılan ulusal tez çalışmalarının derlenmesi amaçlanmaktadır. Sonuç olarak, yapılan çalışmaların çözüm odaklı yaklaşımın temel felsefesine uygun bir şekilde lise öğrencilerinin ihtiyacı olan değişimleri ortaya çıkarma konusunda başarılı olduğu görülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Lise öğrencileri; ergenlik; çözüm odaklı yaklaşım

AN EXAMINATION OF THE THESES CONDUCTED BASED ON A SOLUTION ORIENTED SHORT-TERM APPROACH WITH HIGH SCHOOL STUDENTS

Abstract

People need to know themselves, make sense of life and create goals for their future and also the issue is more prominent especially in adolescents. Considering the existing examination system in Turkey, the basic requirement that directly affects the future years and gives people a professional role is to achieve success from the university exam for most students. This exam period which includes a long preparation process, brings along some psychological problems in high school students and nowadays the importance of guidance services and school psychological counseling in schools is increasing. Considering the school environment, time must be used effectively because of the large number of students. For this reason, the use of short-term therapy approaches and techniques in schools is gaining importance. In this research article, it is aimed to compile national studies (theses) with high school students based on a short-term solution-oriented approach. As a result, it has been concluded that the studies carried out with a short term solution oriented approach are successful about meeting the needs of high school students.

Key Words: High school students; adolescence; solution focused approach

Makale Türü (Article Type): Araştırma Makalesi/Research Article

¹ Bu çalışma 18-19 Aralık 2021 tarihlerinde FSMVU Eğitimde Mükemmeliyet Araştırmaları Kongresi’nde (EMAK-2021) sunulan sözlü bildirin genişletilmiş hâlidir.

² Yüksek Lisans Öğrencisi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Tezli Yüksek Lisans Programı, İstanbul-Türkiye, cemre.posta35750@gmail.com, ORCID: 0000-0002-8745-144X

³ Doç. Dr., Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD, İstanbul-Türkiye, tbingol@fsm.edu.tr, ORCID: 0000-0002-1104-2244

Kaynakça Gösterimi: Okay, C., & Yılmaz Bingöl, T. (2022). Lise öğrencileriyle çözüm odaklı kısa süreli yaklaşıma dayalı olarak yürütülen tezlerin incelenmesi. *Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)*, (Ö1), 88-96.

1. GİRİŞ

Ülkemizde ergenlik dönemi genel olarak lise sürecini kapsamaktadır. Bu bağlamda değerlendirildiğinde, ergenlik dönemi içerisinde yer alan lise öğrencilerinin; bilişsel, fiziksel, cinsel, sosyal ve psikolojik değişimlerle başa çıkmaları gerekmektedir. Lise öğrencilerinden beklenen temel gelişim görevleri; cinsel kimliğini kabul edip bu role uygun davranışlar geliştirmesi, kendi başına kararlar alması ve uygulaması, akran grubu tarafından kabul görmesi, kendine hitap eden bir hayat felsefesi benimsemesi, mesleki tercihi için gerekli çalışmaları yaparak bir mesleğe yönelmesi ve oluşturduğu kimliği içselleştirebilmesi şeklinde sıralanabilir (Yüksel, 2008).

Literatürde ergenlik olarak adlandırılan gelişim evresi, çocukluktan yetişkinliğe geçiş ve hazırlık aşamasıdır. Genç birey bu evrede fizyolojik değişimin yanı sıra duygusal ve psikolojik değişimler de yaşamaktadır. Alan yazın incelendiğinde, ergenlik çağındaki liseli öğrencilerde genellikle depresyon, anksiyete, somatizasyon, düşmanlık, olumsuz benlik algısı boyutlarının incelendiği göze çarpmaktadır (Yerlikaya, 2020). Ergenlik dönemine psikanalitik kuram açısından bakıldığında; bu dönemde geçici bir rol kararsızlığı durumunun hâkim olduğu görülmektedir. Ergen, kararlı bir bağımsızlık ile çocuksu bir bağımsızlık arasında gider gelir. Bu dönem içerisinde çözüm yolu bulunamayan problemler, hayatın diğer dönemlerinde bireyin yaşamına ‘kimlik problemi’ olarak yansır (Geçtan, 1995). Kimliğini oluşturma çabasında olan liseli öğrencilerde ani duygu değişimleri, geleceğe yönelik kaygılar, öfke, içe kapanıklık ile coşkulu duygulanım arasında hızlı geçişler sıklıkla gözlemlenebilir.

Sosyal açıdan bakılacak olursa; toplum, liseli gençlerden kendi gelecekleriyle ilgili amaçlar oluşturmalarını ve bu amaçlar doğrultusunda hazırlık yapmalarını beklemektedir. Bu beklentilerin yerine getirilebilmesi veya getirilememesi gençlerin kendilik algısını etkilemektedir. Bu konuda bireyin sahip olduğu farkındalık seviyesi, problem çözme becerilerini kullanma ve stresle başa çıkmayı etkilediği için psikolojik problem yaşama ihtimalini de belirlemektedir (Dinçel, 2006). Ergenlik çağındaki liseli öğrencilere getirdiği bütün bu zorluklar düşünüldüğünde, okullardaki rehberlik hizmetlerinin etkili şekilde yürütülmesi büyük önem kazanmaktadır. Lise kademesinde okuyan öğrenci sayısı fazla olmakla beraber rehber öğretmenlerin öğrencilere ayırabilecekleri zaman sınırlıdır. Çözüm odaklı kısa süreli yaklaşım, az zamanda çözüme ulaştırmayı hedeflediği için liselerde kullanımının işlevsel olacağı düşünülmektedir. Bu nedenle literatür incelendiğinde, lise öğrencilerinin örneklem olduğu çözüm odaklı kısa süreli yaklaşıma dayalı çalışmalar olduğu görülmektedir. Bu çalışmada 2021 Kasım ayına kadar geçen sürede kısa süreli çözüm odaklı yaklaşıma dayalı lise öğrencileriyle yapılan ulusal tezlerin derlenmesi amaçlanmaktadır.

1.1. Çözüm Odaklı Kısa Süreli Yaklaşım ve Teknikleri

Geçmişten günümüze kadar geçerliliğini koruyan ve yaygın olarak kullanılan terapi yaklaşımlarına bakıldığında, genellikle geçmiş yaşantılara, erken çocukluk deneyimlerine veya işlevsel olmayan baş etme mekanizmalarının çözümlenmesine odaklanıldığı bilinmektedir. Çözüm odaklı kısa süreli terapi (ÇOKST) ise bu tür terapi yaklaşımlarından pek çok noktada ayrılmaktadır. Postmodern yaklaşımı benimseyen çözüm odaklı kısa süreli terapi; Milwaukee şehrinde yer alan Zihinsel Araştırmalar Enstitüsünde (MRI) yürütülen araştırmalar sonucunda Steve de Shazer, Insoo Kim Berg ve arkadaşları tarafından geliştirilmiştir (Yılmaz Bingöl, 2015). Çözüm odaklı terapide sıkça kullanılan teknikler aşağıda belirtilmiştir.

1.1.1. Terapi öncesi değişim: Değişimin, danışanın terapiye karar vermesi ve bunun için randevu alması ile başladığına inanılır. Bu nedenle ilk oturuma gelene kadar nelerin değiştiği danışana sorulur (Sağar, 2020).

1.1.2. İstisna soru: Yaşanan her problemin içinde bir parça çözüm barındırdığına inanılır ve danışma sürecinde bahsedilen sorunun yaşanmadığı zamanlar ortaya çıkarılmaya çalışılır. Bu soru ile danışanın kendi potansiyel çözümlerini bulması amaçlanır. “Belirttiğiniz sorunu yaşamadığınız anlar var mı? Neler farklı oluyor da bu sorunu yaşamıyorsunuz?” (Akgül Gündoğdu, 2015).

1.1.3. Derecelendirme sorusu: 0’dan 10’a kadar sayıların (0 ve 10 da dahil) yazılı olduğu bir sayı doğrusu çizilir. “0 bu sorunu hiç yaşamadığımız 10 ise bu problemi en üst seviyede yaşadığınız durumu sembolize ediyor. Kendinizi şu an nerede görüyorsunuz?” Derecelendirmenin ardından danışanın yakın ve uzak hedefleri üzerine

konusulur. Ayrıca derecelendirme tekniği sayesinde danışanın ilerleme düzeyi hakkında bilgi sahibi olunur (Ayar, 2018).

1.1.4. Mucize soru: Danışana gece uyurken bir mucize yaşandığı ve sorununun tamamen çözüldüğü hayal ettirilir. Bu durumu ilk olarak nasıl fark edeceği, hayatında ne gibi değişimler olacağı sorulur. Mucize soru tekniği, danışanın beklentilerinin ortaya koyulmasını ve daha somut hedefler belirlenmesini kolaylaştırır (Şahin, 2021).

1.1.5. İlk oturum görevinin formülasyonu: İkinci oturuma kadar danışanın yapmasının istendiği bir ödevdir. Geleceğe dair olumlu düşünceler geliştirmeye ve amacın belirlenmesine yardımcı olur. “Yaşamınızı gözlemlemenizi istiyorum, 2. oturumda sizin hayatınızda olan ve devam etmesini arzuladığınız şeyler hakkında paylaşımda bulunabilirsiniz.” (Doğasal ve Karakartal, 2021).

1.1.6. Geleceği okuma tekniği: Problem ortadan kalktığı zaman yaşamında nasıl değişimler olacağı danışana düşündürülür (Çavuş Bekce, 2019).

1.1.7. Övgü: Samimi olarak danışmanın danışana söylediği olumlu geribildirimlerde bulunmasını ve danışanın pozitif özelliklerini açığa çıkarmasını içeren tekniktir. Danışanın cesaretinin artmasında ve terapötik ilişkinin gelişerek iş birliğinin artmasında etkilidir (Koç, 2016).

Okullarda öğrenci sayısının fazla olması, zamanın verimli kullanımını zorunlu hale getirmektedir. Kısıtlı olan zamanın etkili kullanılmasında çözüm odaklı yaklaşımın faydalı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu yaklaşım, kimlik arayışında olan ergenlik dönemindeki liseli öğrencilerin kendi güçlü yanlarının ve kaynaklarının farkına varmaları noktasında da yarar sağlayabilir. Bu sebeple kısa süreli çözüm odaklı yaklaşımların ve tekniklerinin okullarda kullanımı önem kazanmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, kısa süreli çözüm odaklı yaklaşıma dayalı liseli öğrencilerle yapılan ulusal tez çalışmalarının incelenmesi amaçlanmaktadır.

2. YÖNTEM

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden derleme çalışması kullanılmıştır. Doküman analizi bu araştırmanın veri toplama aracıdır. Nitel araştırmalar, nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı (görüşme, gözlem ve doküman analizi), olayların ve konuyla ilgili algıların doğal ortamda daha gerçekçi ve bütüncül şekilde ortaya konması amacı ile yürütülen araştırma türleridir (Aydın, 2018). Derleme çalışmalarında; belirlenen konu çerçevesinde daha önce yapılan çalışmalara ulaşılır, bilgiler incelenir, eldeki veriler planlı ve düzenli bir şekilde bir araya getirilerek bilimsel yazı oluşturulur (Güzeldemir, 2018). Doküman analizinde, araştırmanın başında ifade edilen sınırlar içerisindeki tüm yazılı belgeler dikkatli ve sistematik şekilde incelenir. İncelenen bulgular analiz edilerek bir bütün haline getirilerek okuyucuya sunulur (Kıral, 2020).

3. BULGULAR

Çözüm odaklı kısa süreli yaklaşımın lise öğrencileriyle çalışıldığı ulusal tezler incelendiğinde ruminasyon, öğrenilmiş çaresizlik, sanal zorbalık, akran zorbalığı, özgüven, problemler internet kullanımı ve öfke yönetimi konu başlıklarının ele alındığı görülmektedir.

Tuna (2012), İzmir’in Seferihisar ilçesindeki bir Anadolu Lisesinde okuyan 9. sınıf öğrencileri ile bir araştırma gerçekleştirmiştir. Çözüm odaklı kısa süreli yaklaşım esas alınarak hazırlanan öfke kontrolü eğitim programı deney grubuna uygulanarak bu eğitim programının öfke kontrolü ve iletişim becerileri düzeylerine etkisinin olup olmadığı anlaşılmaya çalışılmıştır. Araştırmada, deney grubunu, kontrol grubunu ve plasebo grubunu içeren 3x2’lik karışık desen kullanılmıştır. Belirlenen gruplara “İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği ve Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarz Ölçeği” uygulanmıştır. Deney grubundaki öğrencilere, 10 oturumu içeren 45’er dakikalık çözüm odaklı kısa süreli yaklaşıma dayalı öfke kontrolü psiko-eğitim çalışması uygulanmıştır. Eş zamanlı olarak plasebo grubuyla 10 oturumdan 45’er dakikalık mesleklerin tanıtımı ve üniversite sınavı hakkında bilgilendirme çalışması gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubunda hiçbir uygulama yapılmamıştır. Elde edilen verilerin analiz kısmında tek yönlü ANOVA, iki faktörlü ANOVA ve Tukey testi kullanılmıştır. Ön-test son-test kontrol gruplu deneme modelinin kullanıldığı bu çalışmanın bağımsız değerşkeni, öfke kontrolüne yönelik psiko-eğitim programı olarak belirlenmiştir. Çalışmaya dahil edilen liseli öğrencilerin öfke kontrol düzeyi, öfkeyi dışa vurma düzeyi, sürekli öfke düzeyi, öfkeyi içte tutma düzeyi ve iletişim becerileri düzeyi ise araştırmanın bağımlı

değişkenleri olarak belirlenmiştir. Çözüm odaklı kısa süreli yaklaşıma dayalı öfke kontrolü eğitim programı ilk 5 oturumda çözüm odaklı yaklaşımı tanımaya yönelik etkinlikleri içerirken son 5 oturumda öfke kontrolünde farklı yolları keşfedilmesine, hayata geçirilmesine ve iletişim becerileri hakkında bilgi sahibi olarak bu bilgilerin öfke kontrolü açısından öneminin fark edilmesine yönelik uygulamaları içermektedir. Deney grubuna uygulanan 10 oturumluk süreçte çözüm odaklı terapi yaklaşımının tekniklerinden; istisna durumlar, geleceği okuma, başa çıkma soruları, mucize soru, iltifat etme kullanılmıştır. Sonuç olarak, psiko-eğitim programına katılımın sürekli öfke, öfkeyi dışa vurma ve öfkeyi içte tutma bağımlı değişkenlerinde azalmaya, öfke kontrolünde anlamlı bir artışı meydana getirdiği görülmüştür. İletişim becerisinde ise anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Çitemel (2014), çözüm odaklı kısa süreli yaklaşımın felsefesini içeren grupla psikolojik danışma programı hazırlayarak liseli öğrenciler arasındaki akran zorbalığını azaltmayı amaçlayan bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırma, 2012-2013 eğitim-öğretim sürecinde Sakarya'nın Hendek ilçesinde okuyan 24 lise öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Bu araştırma için deneysel desen kullanılmıştır. Deney grubunda da kontrol grubunda da 6'sı kız, 6'sı erkek olmak üzere 12 öğrenci bulunmaktadır. Deney grubuna araştırmacının geliştirdiği yaklaşık 60 dakikadan oluşan, 6 oturumluk çözüm odaklı kısa süreli grupla psikolojik danışma uygulanırken kontrol grubuna hiçbir uygulamada bulunulmamıştır. 6 oturumu içeren psikolojik danışma uygulamasında, zorba davranışlara sahip öğrencilerin bu davranışlara yönelik duyarlılık kazanmaları, bu tarz davranışların meydana getireceği sonuçları fark etmeleri, hem başkalarının hem de kendi duygularını fark etmeleri ve sosyal ilişkilerini olumlu biçimde geliştirmeleri amaçlanmıştır. 1. oturumda, psikolojik danışma sürecine katılan öğrencilerle tanışma, onları yapılacak çalışma hakkında bilgilendirme, grup için kurallar oluşturma ve bireysel amaçlar belirleme hedeflenmiştir. 2. oturumda, zorbalık kavramını yorumlama, zorbalığa uğrayan kişilerle empati kurma ve zorba davranışların negatif sonuçlarını fark etme kazanımları için çalışılmıştır. 3. oturumda; gruptaki üyelerin, zorbalıkla ilgili problemleri yaşamadığı istisna zamanları fark etmeleri ve başarılmak istenilen hedeflerin hangi noktasında olduklarını tespit etmeleri amaçlanmıştır. 4. oturumda, bu konuda işe yarayan kişisel çözümleri ve kendi kaynaklarını, güçlü yanlarını fark etmeleri üzerine çalışmalar yapılmıştır. 5. oturumda, olumlu yönde gerçekleşen değişimlerine odaklanma ve başkalarının hayatına pozitif olarak etki etmeye yönelik süreç oluşturulmuştur. Son oturum, 6 oturumluk grup çalışması hakkında üyelerin düşünceleri ve duygularını belirtmelerine ve vedalaşmaya ayrılmıştır. Deney ve kontrol gruplarında ön-test, son-test, izleme ölçümleri incelendiğinde, elde edilen puanların ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark olduğu görülmektedir. Bu durum, öğrencilere uygulanan çözüm odaklı kısa süreli psikolojik danışmanın etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırmanın bulgularına göre, deney grubundaki bireylerin akran zorbalığı düzeylerinin düştüğü görülmüştür. Bu durumun uzun süreli gerçekleşmiş olması, sonucun deneysel uygulamadan kaynaklanması anlamına gelmektedir. Akran zorbalığı konusunda; araştırmanın alt hipotezlerinin de doğrulandığı göz önüne alınarak, çözüm odaklı kısa süreli grupla psikolojik danışmanın akran zorbalığının azalmasında etkili bir yaklaşım olabileceği vurgulanmıştır.

Bilgin (2016), çözüm odaklı kısa süreli grupla psikolojik danışmanın ergenlerin özgüven düzeyi üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırma 2014-2015 eğitim-öğretim yılında MEB'e bağlı bir lisede okuyan 9., 10. ve 11. sınıf 48 öğrenci ile bu çalışma yürütülmüştür. Özgüven düzeyi düşük çıkan öğrenciler için deney ve kontrol, ortalama özgüven düzeyine sahip öğrenciler için deney ve kontrol olmak üzere 6'şar kişiden oluşan 4 grupla çalışılmıştır. Deney grubundaki öğrencilerle her biri yaklaşık 70 dakika süren, 6 oturum gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular incelendiğinde, çözüm odaklı kısa süreli grupla psikolojik danışmanlık uygulaması gerçekleştirilen deney grubundaki düşük özgüvene sahip liseli öğrencilerin özgüven düzeylerinde artış olduğu ve bu artışın iki ay sonra yapılan izleme ölçümlerinde de devam ettiği saptanmıştır. Kontrol grubunda bulunan liseli gençlerin özgüven düzeylerinde ise anlamlı bir değer değişiminin olmadığı görülmektedir. Araştırmanın bulgularından hareketle çözüm odaklı kısa süreli yaklaşımın, lise kademesindeki ergenlerde, özgüven artışı konusunda etkili olduğu ortaya koyulmuştur.

Şermet Kaya (2017), Nevşehir il merkezindeki 13 okuldan 2 tanesi seçilerek 9. ve 10 sınıfta okuyan (14-16 yaş) deney ve kontrol gruplarına 22'şer tane öğrenci alınmıştır. Deney grubu ile ön görüşme de dahil olmak üzere 8 oturumluk çözüm odaklı yaklaşımın kullanıldığı bireysel görüşmeler yapılmıştır. Ön görüşme aşamasında; tanışma, yapılacak çalışma, uyku ve internet kullanımı hakkında bilgilendirme, araştırmaya katılım için onam alınması gerçekleştirilmiştir. 1. oturumda öğrencinin iç ve dış kaynaklarını keşfetmesi, sorunun yeniden çerçevelenmesi, somut amaçlar belirlemesi ve olumlu davranışların pekiştirilerek kalıcı hale getirilmesi amaçlanmıştır. 2. oturumda; derecelendirme yöntemi ile öğrencinin kendisini gördüğü yeri belirlemesi, sorunun çözümüne dair yapabileceklerini keşfetmesi amaçlanarak hazırlanmıştır. 3. oturumda öğrencinin interneti

kullanmadığı istisna zamanları düşünmesi, kullandığı baş etme yöntemlerinin açığa çıkarılması ve olumlu davranışlarını verilen ev ödevleriyle kalıcı hale getirmesi hedeflenmiştir. 4., 5. ve 6. oturumlarda övgü tekniğinin kullanılarak öğrencinin motivasyonunun artırılması, çözümün hayal ettirilmesi, gözlem ve davranışa dayalı ödevlere yer verilmesi önemsenmiştir. Ön görüşmeden itibaren gerçekleştirilen tüm sürecin değerlendirilmesi, derecelendirmede kendisine verdiği en son puanı sürdürme kararının alınması ve bir buçuk ay sonra telefonla görüşmek üzere oturumların sonlandırılması 7. oturumda ele alınmıştır. Uygulanan envanterlerin analizi yapıldığında, ergenlik dönemindeki lise öğrencilerinin problemleri internet kullanımının azalmasında uygulanan programın etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 6 aylık izlem sonrasındaki veriler de dikkate alınarak bu sonuca ulaşılmıştır. Bu çalışmada problemleri internet kullanımının olduğu ergenlerde çözüm odaklı yaklaşımın dolaylı etkisinin incelendiği iki değişkenden biri uyku kalitesi, diğeri ise okul başarısıdır. Uygulanan programın okul başarısında anlamlı bir fark oluşturmadığı saptanmıştır. Uyku kalitesi ve problemleri internet kullanımı arasında ise orta seviyede pozitif yönlü bir ilişki olduğu ve çözüm odaklı yaklaşıma dayalı uygulanan programın uyku kalitesini arttırmada etkisinin olduğu görülmüştür.

Özbay (2017), sanal zorbalığa maruz kalan ergenlerin psikolojik belirtiler ve sanal mağduriyet ile başa çıkmalarında çözüm odaklı kısa süreli terapi yönelimli psiko-eğitim programının etkisini incelemeye yönelik deneysel bir çalışma gerçekleştirmiştir. Bu çalışmada, 2015–2016 eğitim-öğretim yılında İstanbul’da bulunan bir liseden 14 kız ve 14 erkek olmak üzere toplamda 28 lise öğrencisi örneklem olarak seçilmiştir ve hem deney hem de kontrol grubunda 7’si kız, 7’si erkek olmak üzere 14’er öğrenci yer almıştır. 8 oturum, her oturum 90 dakika olacak şekilde tasarlanmıştır. İlk oturumda tanışma, grup kurallarını belirleme ve yapılacak olan etkinlikler hakkında bilgilendirme amaçlanmıştır. İkinci oturumda teknolojinin insan davranışları üzerindeki etkisi, sanal zorbalık ve sanal mağduriyet konuları hakkında bilgi verilmesi, üyelerin yaşadıkları sanal mağduriyet hakkında farkındalık kazanmaları hedeflenmiştir. Üçüncü oturumda bu mağduriyetle ilgili psikolojik belirtilerin öğrenilmesi ve mevcut psikolojik belirtilerle başa çıkmaya yardımcı olacak güçlü yanları ortaya çıkarmak oturumun amacı olarak belirtilmiştir. Dördüncü oturumun amaçları, sanal mağduriyetin meydana getirdiği psikolojik belirtilerin hayatı ne yönde etkilediği konusunda konuşulması ve şu anki durumla ilgili öğrencilerin nasıl bir mutlu sona ulaşmak istediklerini belirlemeleridir. Beşinci oturumda grup üyeleri, ortaya çıkan psikolojik belirtilerin azaltması için ihtiyaçlarını fark etmeye ve ifade etmeye yönlendirilmiştir. Altıncı oturumda üyelerin, ulaşmayı arzuladıkları sona doğru ilerlerken önlerine çıkabilecek olan potansiyel engelleri fark ederek baş etme mekanizmalarını keşfetmeleri hedeflenmiştir. Eylem planlarının geliştirilmesi ve değerlendirilmesi yedinci oturumda uygulanmıştır. Son oturumda, süreç hakkında grup üyelerinden geri bildirim alınarak, olumlu duygularla sürecin sonlandırılması amaçlanmıştır. Elde edilen bulgular incelendiğinde, kontrol grubundaki lise öğrencilerinin psikolojik belirtiler ve sanal mağduriyet düzeylerinde anlamlı bir değişim gerçekleşmezken deney grubunda olan liseli öğrencilerin psikolojik belirtileri ve sanal mağduriyet düzeylerinde azalma olduğu görülmektedir. Yapılan son-test ve izleme testi de değerlendirmeye alındığında daha önce elde edilen sonuçlarla anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Bu sebeple, uygulanan çözüm odaklı kısa süreli terapi yönelimli psiko-eğitim programının, psikolojik belirtileri ve sanal mağduriyeti azaltmadaki etkisinin kalıcı olduğu tespit edilmiştir.

Ünal (2020), lise öğrencilerinin ruminasyon ve öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri üzerinde çözüm odaklı grupla psikolojik danışmanın etkili olup olmadığını anlamaya yönelik yarı deneysel bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırmada 3x3’lük karışık desen kullanılmıştır. Kontrol, deney ve plasebo grupları için Balıkesir ilinde Altıeylül ilçesinde yer alan dört Anadolu Lisesinden kura yöntemiyle belirlenmiştir. Ruminasyon Ölçeği ve Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeği 10. ve 11. sınıfa devam eden deney grubu olarak seçilen lisedeki 10 gönüllü öğrenciye uygulanmıştır. Hawthorne etkisi göz önünde bulundurulduğu için bu deneysel çalışmada plasebo grubu yer almaktadır. Hawthorne etkisi; seçilen deneklerin, kendilerinde olumlu yönde davranış değişikliği olacağına ilişkin beklentilerinden dolayı bazı değişimlerin gözlemlenmesini içerir. Deney grubuna çözüm odaklı yaklaşıma dayalı program uygulanırken plasebo grubundaki 10 öğrenciye mesleki rehberlik etkinlikleri yaptırılmıştır. Kontrol grubundaki 10 öğrenciye yönelik herhangi bir uygulamada bulunulmamıştır. Süreç tamamlandıktan sonra bu gruplarda yer alan öğrencilerin ruminasyon ve öğrenilmiş çaresizlik ölçeğinden elde edilen ön-test, son-test ve izleme testi puanları karşılaştırılmıştır. MANOVA ve Shapiro-Wilk testleri kullanılarak yapılan analizlerin sonucunda lise öğrencilerinin hem ruminasyon hem de öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin azalmasında çözüm odaklı yaklaşıma dayalı grupla psikolojik danışma uygulamalarının etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca bu çalışma, ruminatif düşünceleri çok fazla olan ve öğrenilmiş çaresizlik duygularını sık yaşayan liseli öğrencilerde ortaya çıkma ihtimali yüksek problemlerden; depresyon, arkadaşlık ilişkilerinde bozulma, anksiyete,

akademik başarıda düşme, zayıf problem çözme becerileri, düşük yaşam doyumu gibi sorunların yaşanmasının da önüne geçilebilmesi açısından oldukça önemli görülmektedir.

Akbaş (2021), yaptığı araştırmayı İstanbul'un Silivri ilçesindeki Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nden seçilen 10. ve 11. sınıfa devam eden öğrenciler ile grup çalışması şeklinde yürütmüştür. Araştırmadaki temel amaç çözüm odaklı yaklaşımın öfke yönetimi ve şiddet davranışının üzerindeki etkisinin incelenmesidir. Basit randomizasyon yöntemi kullanılarak 24'er kişilik deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Bu gruplar oluşturulurken ölçüt, öfke ve şiddete eğilim puanları yüksek ve öfke kontrol puanlarını düşük olan öğrenciler olmasıdır. Deneyin izleme aşamasında 20 deney, 20 kontrol grubundan öğrenci ile çalışma yürütülerek analiz yapılmıştır. Toplamda 7 oturum gerçekleştirilmiştir. Oturumlar 55 dakika olacak şekilde ayarlanmıştır. Çözüm odaklı yaklaşım uygulamasının bağımsız değişken; sürekli öfke düzeyi, öfke kontrol düzeyi, öfkeyi dışa vurma düzeyi, öfkeyi içte tutma düzeyi ve şiddet eğilim düzeyinin bağımlı değişken olarak belirlendiği görülmektedir. 1. oturumun başlıca hedefleri; grup üyelerinin tanışması, terapötik ilişki kurulması, süreç hakkında bilgi verilmesi ve grup kurallarının belirlenmesidir. 2. oturumda; üyelerin kişisel ve pozitif amaçlarının belirlenmesi, bu amaçların gerçekçi, uygulanabilir ve ölçülebilir nitelikte amaçlara dönüştürülmesi, sihirli küre tekniğinin kullanılması, derecelendirme yapılması hedeflenmiştir. Grup üyelerinin şiddet ve öfke kavramlarını duyguları ve düşüncelerini ifade edecek şekilde yorumlamaları, empatinin kazanımı, şiddetin olmadığı ortamların pozitif yönlerinin fark edilmesi, oturum öncesi değişimlerin konuşulması, mucize soru tekniği kullanılarak değişimin detaylıca aktarılması, geleceği okuma tekniği sayesinde değişimle beraber gerçekleşecek durumlara odaklanılması ve derecelendirme yapılması 3. oturumun amaçlarındandır. 4. oturumda; gruptaki üyelerin motivasyon düzeylerinin artırılması, güçlü özelliklerinin ortaya konulması, geçmişte başarılı olunan durumların hatırlatılarak başa çıkma becerilerinin tespit edilmesi, sorunun yaşanmadığı durumlara odaklanarak istisnaların belirlenmesi, başarıların övülmesi, çözümlerin keşfedilmesi ve derecelendirme yapılması hedef olarak belirtilmiştir. 5. oturumda; şiddet davranışıyla ilgili bilgi verilmesi, olumsuz düşüncelerin davranışlara olan etkilerinin ortaya konulması, amigoluk tekniği kullanarak davranışlarda meydana gelen değişikliklerin güçlendirilmesi ve derecelendirmenin uygulanması amaçlanmıştır. Üyelerin kendilerine fayda sağlayan çözümleri bulmaları, tespit edilen çözüm yollarının farklı sorunlarda da uygulanması, karşılaşılabilecek olan muhtemel engellerin üstesinden gelinmesi için yöntemler geliştirilmesi, belirlenen amacı gerçekleştirme konusunda zorlukların farkına varılması ve derecelendirme uygulamasının yapılması 6. oturumun hedefleridir. Son olarak 7. oturumda; çözüm odaklı yaklaşıma yönelik duygu ve düşüncelerin paylaşımı, oturumlarla ilgili genel değerlendirme yapılması, kazanımların konuşulması, pozitif değişime odaklanılması ve sürecin olumlu duygularla sonlandırılması hedef olarak belirlenmiştir. Çözüm odaklı yaklaşımın liseli öğrencilerin öfke yönetimine ve şiddet davranışına etkisinin incelendiği bu araştırmada ön test, son test ve izleme ölçümlerinin analizi sonucunda; deney grubundaki öğrencilerin sürekli öfke ve öfkeyi ifade tarzı puanları kontrol grubuna göre anlamlı farklılık gösterirken, deney grubunun şiddete eğilim puan ortalamalarında da kontrol grubuna göre anlamlı bir azalmanın olduğu ve bunun 1 ay sonrasında bile sürekliliğini koruduğu belirlenmiştir. Düşük bir maliyetle pozitif etki oluşturan çözüm odaklı yaklaşımın, şiddet davranışının ortaya çıkardığı problemlerin çözümünde ve öfkenin kontrolünün sağlanmasında etkili bir yöntem olarak liselerde uygulanabileceği ortaya konulmuştur.

İncelenen tezler; Dokuz Eylül Üniversitesi ($f=2$), Sakarya Üniversitesi ($f=3$), Erciyes Üniversitesi ($f=1$) ve Pamukkale Üniversitesi ($f=1$) bünyesinde yürütülmüştür. Tezlerin yıllara göre dağılımı şu şekildedir: 2012 ($f=1$), 2014 ($f=1$), 2016 ($f=1$), 2017 ($f=2$), 2020 ($f=1$), 2021 ($f=1$). Ele alınan bu tezlerin tümünde, araştırma türü açısından nicel araştırma yöntemi ve deneysel desen kullanılmıştır. Bu çalışmaların 1 tanesi yüksek lisans, 6 tanesi doktora tezidir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular incelendiğinde; liseye devam eden öğrencilerle çözüm odaklı yaklaşıma dayalı yürütülen tezlerde ele alınan konuların ruminasyon, öğrenilmiş çaresizlik, sanal mağduriyet, sanal zorbalık, akran zorbalığı, öfke yönetimi, iletişim becerisi, özgüven, problemlerle internet kullanımı, uyku kalitesi ve okul başarısı olduğu görülmektedir. Uygulanan programların çoğunlukla 6-10 oturum olacak şekilde yürütüldüğü ve oturumların içerisinde geleceği okuma, övgü, derecelendirme, mucize soru ve istisna soru gibi çözüm odaklı teknikler sıklıkla kullanılmıştır. Bu tez çalışmalarında uygulanan istatistikler; t-testi, Tukey testi, tek yönlü ve iki faktörlü ANOVA ($f=3$), Mann Whitney-U testi ($f=2$), Shapiro-Wilk testi ($f=4$), Levene testi ($f=2$), Bonferroni testi ($f=1$), MANOVA ($f=1$), Kruskal Wallis Testi ($f=1$), Wilcoxon T testi ($f=1$), Friedman testi ($f=1$) ve Spearman korelasyon analizi ($f=1$) şeklindedir. Son olarak; yapılan çalışmalarda ele alınan ruminasyon, öğrenilmiş çaresizlik, sanal mağduriyet, sanal zorbalık, akran zorbalığı, öfke yönetimi, özgüven, problemlerle internet kullanımı ve uyku kalitesi konularında, çözüm odaklı yaklaşımın lise öğrencilerinin ihtiyacı olan değişimler ortaya çıkarma konusunda başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan, uygulanan

oturumların iletişim becerisi ve okul başarısı değişkenlerine dair anlamlı bir fark meydana getirmediği görülmektedir.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma makalesinde, kısa süreli çözüm odaklı yaklaşıma dayalı liseli öğrencilerle yapılan ulusal tez çalışmalarının derlenmesi amaçlanmıştır. 2021 Kasım ayına kadar olan süreçte, çözüm odaklı yaklaşımın lise kademesinde öğrenim görmekte olan öğrencilerle ele alındığı toplamda 7 tez çalışması olduğu görülmektedir.

Çözüm odaklı yaklaşıma göre, her bireyin kendisine özgü oluşturduğu bir gerçeklik algısı ve güçlü yanlarını içeren kaynakları bulunmaktadır. Bireyi danışmaya getiren problemler, bu kaynaklar keşfedilip açığa çıkarıldığında danışan için daha kolay başa çıkılabilen durumlara dönüşür. Dolayısıyla, kısa bir zaman içerisinde problemlerin çözüme ulaşması sağlanır (Yıldırım, 2019). Bu makale kapsamında incelenen çalışmaların sonuçları da göz önünde bulundurulduğunda; çözüm odaklı yaklaşımın, zamanı etkili kullanmanın gerekli olduğu okul rehberlik servislerinde kullanılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

Bu bağlamda değerlendirildiğinde, tespit edilen sonuçlar doğrultusunda alanda yapılabilecek çalışmalara yönelik sunlar önerilebilir:

1. Liselerde çözüm odaklı yaklaşıma dayalı yürütülen ulusal tezlerin az sayıda olduğu ve bir tez dışında hepsinin grup çalışması şeklinde deneysel desen kullanılarak gerçekleştirildiği görülmektedir. Grup çalışmasına dahil olmakta zorlanan öğrencilere yönelik sosyal fobi, çekingenlik veya sosyal uyum problemleri konularında çözüm odaklı psikolojik danışmayı esas alan bireysel çalışmalar yürütülebilir.
2. İncelenen araştırmaların örneklemini yalnızca öğrenciler oluşturmaktadır. Bir insanın duygu ve düşünce dünyasında ebeveynlerin etkisi göz önünde bulundurulurken, öğrenciler ve veliler ile ayrı ayrı fakat paralel yürütülecek şekilde grup çalışmaları gerçekleştirilerek çözüm odaklı yaklaşımın etkililiğinde artış olup olmayacağı araştırılabilir.
3. Psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetlerinde; gelişimsel rehberlik yaklaşımı kapsamında, okulda çalışan öğretmenlere çözüm odaklı yaklaşımla ilgili uygulama odaklı eğitsel programlar düzenlenebilir.
4. Üniversite sınavına hazırlanan liseli öğrenciler stres, umutsuzluk, sınav kaygısı, zaman yönetimi ve motivasyon eksikliği problemlerini sıklıkla yaşamaktadır. Çözüm odaklı kısa süreli yaklaşım uygulamalarının bu problem başlıklarıyla da çalışılması düşünülebilir.
5. Okuldaki öğrencilere yönelik ihtiyaç analizi yapıldıktan sonra ortaya çıkan konular önleyici rehberlik kapsamında ve çözüm odaklı kısa süreli yaklaşım temel alınarak uygulanabilir. Yaşanabilecek muhtemel sorunların azalması ve başa çıkmanın kolaylaşması açısından bu uygulamanın önemli olduğu düşünülmektedir.

5. KAYNAKÇA

- Akbaş, E. (2021). *Çözüm odaklı yaklaşımın adölesanlarda öfke yönetimine ve şiddet davranışına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Pamukkale Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Akgül Gündoğdu, N. (2015). *Çözüm odaklı yaklaşımın fazla kilolu ve obez ergenlerin beslenme- egzersiz tutum ve davranışlarına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Erciyes Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Arslan, Ü., & Gümüşçağlayan, G. (2018). Çözüm odaklı kısa süreli terapiye kısa bir bakış. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (47), 491-507. doi: 10.21764/maeuefd.396228
- Ayar, D. (2018). *Çözüm odaklı yaklaşımın depresif bireylerin intihar olasılığı ve sosyal işlevsellik düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Aydın, N. (2018). Nitel araştırma yöntemleri: Etnoloji, *Uluslararası Beşeri ve Sosyal Bilimler İnceleme Dergisi, International Humanities and Social Science Review (IHSSR)*, 2(2), 60-71.
- Bilgin, O. (2016). *Çözüm odaklı kısa süreli grupla psikolojik danışmanın ergenlerin özgüven düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

- Çavuş Bekce, F. Ö. (2019). *Yıkıcı davranışlar gösteren ilkokul öğrencilerine yönelik çözüm odaklı yaklaşıma dayalı grupla okul sosyal hizmet müdahalesi etkililiğinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çitemel, N. (2014). *Çözüm odaklı kısa süreli grupla psikolojik danışmanın lise öğrencilerinin akran zorbalığına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Dinçel, E. (2006). *Ergenlik dönemi gelişimsel ödevleri ve psikolojik problemler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Doğasal, O., & Karakartal, D. (2021). Çözüm odaklı kısa süreli terapiye kuramsal bir bakış. *International Journal of Humanities and Education*, 7(15), 130-142.
- Geçtan, E. (1995). *Psikanaliz ve sonrası*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Güzeldemir, E. (2018). *Bilimsel yazı nasıl yazılmalı*. İstanbul: Logos Yayıncılık.
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi [Journal of Social Sciences Institute]*, (15), 170-189.
- Koç, H. (2016). *Üniversite öğrencilerinin kişilerarası problem çözme yaklaşımlarının çözüm odaklı yaklaşım ve mizah tarzları açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Özbay, A. (2017). *Sanal zorbalığa maruz kalan ergenlerin çözüm odaklı kısa süreli terapi yönelimli psiko eğitim programının psikolojik belirtiler ve sanal mağduriyete etkisi*. Yayınlanmış doktora tezi. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Sağar, M. E. (2020). *Üniversite öğrencilerinin sağlıklı internet kullanımını arttırmaya yönelik çözüm odaklı grupla psikolojik danışma programı ile grup rehberliği programının etkililiğinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Şahin, Y. (2021) *Çözüm odaklı grupla çalışmanın mülteci öğrencilerin sosyal uyum ve benlik saygısı düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şermet Kaya, Ş. (2017). *Ergenlerde çözüm odaklı yaklaşımın problemlerle internet kullanımı, uyku kalitesi ve okul başarısına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Erciyes Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Tuna, D. (2012). *Çözüm odaklı kısa süreli yaklaşıma dayalı öfke kontrolü eğitim programının lise öğrencilerinin öfke kontrolü ve iletişim becerileri düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Ünal, M. (2020). *Çözüm odaklı psikolojik danışma yaklaşımına dayalı grupla psikolojik danışmanın ruminasyon ve öğrenilmiş çaresizlik üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Yerlikaya, İ. (2020). Ergenlerde psikolojik belirtilerin incelenmesi: Adıyaman ili örneği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 533-556. doi: 10.21764/maeuefd.591324
- Yıldırım, H. (2019). *Beslenme davranış bozukluğu olan bireylerde çözüm odaklı yaklaşım temelli grup danışmanlığının kaygı ve sağlıklı yaşam biçimi davranışlarına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. İnönü Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Yılmaz Bingöl, T. (2015). *Çözüm odaklı kısa süreli yaklaşıma dayalı grup rehberliği programının öz-yeterlik inancına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Yüksel Şahin, F. (2008). Ortaöğretimdeki öğrenci görüşlerine göre psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(2), 1-26.

6. EXTENDED ABSTRACT

In our country, process of adolescence comprise the high school years. High school students in adolescence; they need to cope with cognitive, physical, sexual, social and psychological changes. At the same time, the developmental stage called adolescence in literature, is the transition and preparation stage from childhood to adulthood. The society expects high school students to set goals for their own future and to make preparations in

line with these goals. Although the number of students at the high school level is high, but the time is limited. Solution-oriented short-term approach aims to reach a solution in a short time. Therefore, it is considered that the approach can be functional in schools. Solution-focused short-term therapy was developed by Steve de Shazer, Insoo Kim Berg, and their colleagues as a result of research conducted at the Mental Research Institute (MRI) in Milwaukee.⁷ These were examined in this review article. When the national theses in which the solution oriented short-term approach was studied with high school students, it was seen that the topics of rumination, learned helplessness, cyber bullying, peer bullying, self-confidence, problematic internet use and anger management are discussed. Tuna (2012) conducted a research with 9th grade students studying at a high school in Seferihisar, İzmir. The anger control training program, which was prepared on the basis of a solution-oriented short-term approach, was applied to the experimental group and it was tried to understand whether this training program had an effect on anger control and communication skills. Anger control level, anger expression level, trait anger level, anger retention level and communication skills level of high school students included in the study were determined as the dependent variables of the study. As a result, it was observed that participation in the psycho-education program caused a decrease in the dependent variables of trait anger, anger-out and anger-holding, and a significant increase in anger control. No significant difference was found in communication skills. Bilgin (2016) investigated the effect of solution-oriented short-term group counseling on the self-confidence level of adolescents. When the findings were examined, it was seen that there was an increase in the self-confidence levels of high school students with low self-confidence in the experimental group, in which solution-focused short-term group psychological counseling was applied. Şermet Kaya (2017) carried out her research with 22 high school students. Individual interviews were conducted with the experimental group. When the applied inventories were analyzed, it was concluded that the program applied was effective in reducing the problematic internet use of high school students in adolescence. Özbay (2017) conducted an experimental study to examine the effect of a solution-focused short-term therapy-oriented psychoeducation program on the coping with psychological symptoms and cyber victimization of adolescents exposed to cyberbullying. When the findings are examined at the end of the research, it is seen that there is no significant change in the psychological symptoms and virtual victimization levels of the high school students in the control group, while there is a decrease in the psychological symptoms and virtual victimization levels of the high school students in the experimental group. Ünal (2020) conducted a quasi-experimental study to understand whether solution-focused group counseling is effective on high school students' rumination and learned helplessness levels. It was concluded that group counseling practices based on solution-oriented approach were effective in reducing both rumination and learned helplessness levels of high school students. Akbaş (2021) carried out her research as a group study with 10th and 11th grade students selected from a high school. It has been demonstrated that the solution-oriented approach, which creates a positive effect, so it can be applied in high schools as an effective method in solving the problems caused by violent behavior and in controlling anger. In conclusion, in this review article is aimed to compile national thesis studies with high school students based on a short-term solution-oriented approach. In the process until November 2021, it is seen that there were 7 thesis studies in total, in which the solution-oriented approach was discussed with students studying at the high school level. One of these studies is a master's thesis, and six of them are doctoral dissertations. When the findings obtained as a result of the research are examined; it is seen that the topics covered in the theses based on solution-oriented approach with high school students are rumination, learned helplessness, cyber victimization, cyber bullying, peer bullying, anger management, communication skills, self-confidence, problematic internet use, sleep quality and school success. As a result, it has been concluded that the studies carried out with a short term solution oriented approach are successful about meeting the needs of high school students.



JSES

Journal of Sustainable Educational Studies



Geliş/Received: 16.01.2022 Kabul/Accepted: 17.02.2022

CEVABI TEK OLMAYAN SORU ÜZERİNDE MATEMATİKSEL DÜŞÜNME SÜRECİ: BİR GEOGEBRA UYGULAMASI¹

Özlem ÇEZİKTÜRK²

Tuğba HANGÜL³

Özet

Bu çalışmada öğretmen adaylarının Öklid uzayı özelindeki matematiksel düşünme süreçlerinin Geogebra aracılığıyla incelenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda bir devlet üniversitesinin matematik öğretmenliği programında çevrim içi olarak yürütülen “Analitik Geometri II” dersi kapsamında 33 öğretmen adayına açık uçlu bir soru yöneltilmiştir. Adaylardan “*Bir noktadan sonsuz doğru geçer. İki noktadan sonsuz eğri geçer. Bu durumda üç noktadan sonsuz ... geçer.*” sorusundaki boşluğu Geogebra’den faydalanarak doldurmaları istenmiştir. Olgubilim deseni olarak tasarlanan bu çalışmanın verileri, doküman incelemesi yoluyla elde edilmiştir. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının Geogebra uzantılı dosyaların içindeki yazılı ifadeler incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre; öğretmen adaylarının prizmalardan, eğrilere kadar geniş bir yelpazede cevap verebildikleri görülmüştür. Fakat öğretmen adaylarının sadece %36 sı hem iki boyutu hem de üç boyutu düşünerek farklı seçenekli cevaplar oluşturmuştur. Diğer taraftan çalışma grubunun yaklaşık yarısının ilgili soruya farklı seçenekler üretmeyerek tek bir cevap verdiği belirlenmiştir. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlara göre, Geogebra’nın sahip olduğu nitelikler sayesinde zaman zaman bir ispat aracı işlevi gördüğü söylenebilir. Bu bağlamda, özellikle analitik geometri, analiz gibi temel matematiksel ve geometrik kavramları kapsamına alan derslerde matematiksel/ geometrik düşünmenin gelişimine katkı sağlamak amacıyla Geogebra kullanarak özel hazırlanmış sorularla uygulamalar yapılması önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Analitik Geometri; Geogebra; matematiksel düşünme süreci

MATHEMATICAL THINKING PROCESS ON AN OPEN-ENDED QUESTION: A GEOGEBRA APPLICATION

Abstract

This study sought to investigate the preservice mathematics teachers’ mathematical thinking process on Euclidean Space by using Geogebra. 33 preservice teachers from an online Analytic Geometry II course participated in this study. The data collected were the Geogebra documents and writing papers produced by preservice teachers. An open-ended question which was used in this study consist of: “*There are infinite number of lines going through a point. Infinite number of curves can be drawn joining any two points. So, infinite number of can be drawn joining any three points.*” The results show that answers were listed in a large scope from prisms to curves. However, only 36% of the pre-service teachers created different alternative answers by considering both 2D and

¹ Bu çalışma 18-19 Aralık 2021 tarihlerinde FSMVU Eğitimde Mükemmeliyet Araştırmaları Kongresi’nde (EMAK-2021) sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş hâlidir.

² Dr. Öğretim Üyesi, Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen bilimleri Eğitimi Bölümü, Matematik Eğitimi Ana Bilim Dalı, İstanbul- Türkiye, ozlem.cezikturk@marmara.edu.tr, ORCID: 0000-0001-7045-6028

³ Arş. Gör. Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen bilimleri Eğitimi Bölümü, Matematik Eğitimi Ana Bilim Dalı, İstanbul-Türkiye, tugba.hangul@marmara.edu.tr, ORCID: 0000-0003-4871-497X

3D. On the other hand, about half of the study group gave a single answer to the related question, unable to produce different options. It was concluded that Geogebra may act as a proof tool, especially in the Analytic Geometry and Analysis courses that covers basic mathematical and geometric concepts. The conclusion was that, it is possible to use open-ended questions with Geogebra practices as part of development of mathematical and geometric thinking process.

Keywords: Analytic geometry; Geogebra; mathematical thinking process

Makale Türü (Article Type): Araştırma Makalesi/Research Article

Kaynakça Gösterimi: Çeziktürk, Ö., & Hangül, T. (2022). Cevabı tek olmayan soru üzerinde matematiksel düşünme süreci: Bir Geogebra uygulaması. *Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)*, (Ö1), 97-113.

1. GİRİŞ

Teknolojinin hızlı gelişimi, eğitimin her zaman kalitesini iyileştirmeye yönelik çalışmalar içerisinde olmasını gerektirmektedir. Bu bağlamda, ilkokuldan üniversiteye kadar tüm seviyelerde matematik eğitiminde yeni öğretim yöntemlerinin uygulanması gerekliliği anlaşılmaktadır (Sekulic ve Takaci 2013; Tamam ve Dasari 2021). Buna ek olarak, yeni öğretim yöntemlerinin, pratik uygulama ve günlük hayatta onu tanıma yoluyla öğrencileri matematiği farklı görmeye ve deneyimlemeye teşvik etmesi beklenmektedir. Tüm bu talepler, teknoloji tabanlı ve öğrenci odaklı bir öğrenme sistemi geliştirerek öğrenci ihtiyaçlarını kolaylaştıran bir öğrenmenin işe koşulmasını içermektedir (Sekulic ve Takaci 2013; Tamam ve Dasari 2021).

Bu durumda öğrenmeyi desteklemek amaçlı; çeşitli uygulamalara sahip web tabanlı veya dinamik matematik/geometrik yazılımlar kullanılabilir (Tamam ve Dasari 2021). Dinamik geometri yazılımlarının matematik bağlamındaki öğrenme ve öğretme ortamlarını zenginleştirerek kalitesini artırdığı, pedagojik faaliyetlerde büyük bir ilgi ve motivasyon oluşturarak, matematik ve geometrik düşüncelerin gelişimini olumlu yönde etkilediği pek çok araştırma (Jones 2000; Straesser 2002; Forsythe 2007; Kutluca ve Zengin 2011; Ismail ve Rahman 2017; Hangül ve Cezikturk 2020; Pari Condori, Mendoza Velazco vd. 2020; Wijaya 2020) tarafından ortaya konmuştur (Şengün ve Kabaca, 2016). Dinamik geometri yazılımlarının matematik öğrenme ve öğretme süreçlerinde yer almasının gerekliliği, bu araştırmaların ortak önerisi olarak dikkat çekmektedir.

Dinamik geometri yazılımlarının incelendiği çalışmalarda, bu yazılımların matematiksel kavramları görselleştiren bir araç olmanın ötesinde bu kavramlara ilişkin sorgulama, muhakeme ve akıl yürütme, problem çözme ve değerlendirme yapma gibi becerileri destekleyecek biçimde kullanılmasının önemi belirtilmiştir (Şengün ve Kabaca, 2016). Öte yandan dinamik geometri ortamlarının öğrencilerde ispat ve ispatlama konusunda daha anlamlı bir fikir oluşumunu sağladığı söylenebilir (Jones, 2001). Bu bağlamda, dinamik geometri/matematik yazılımlarının sahip oldukları özellikler sayesinde gerek matematiksel sorgulama ve muhakeme süreci içinde bulunulması gerekse bu süreç içerisinde birer ispat aracı olarak kullanılabilmesi gibi farklı işlevleri söz konusudur. Tüm bu belirtilenlerin de kavramsal ve anlamlı öğrenmeyi destekleyecek nitelikler olduğu görülmektedir.

Günümüzde dinamik geometri sistemleriyle (DGS) bilgisayar cebir sistemlerinin (BCS) birleştirilmesiyle oluşan dinamik matematik yazılımları (DMY) dikkat çekmektedir (Baydaş, Göktaş ve Tatar, 2013). Dinamik matematik yazılımları içerisinde en yaygın olanlardan biri de Geogebra'dır. Çünkü Geogebra, DGS'nin kullanım kolaylığını BCS'nin özellikleriyle birleştiren çok yönlü bir araçtır (Hohenwarter, Hohenwarter ve Lavicza, 2009). Bu ücretsiz yazılım, geometriyi ve cebiri farklı temsiller şeklinde birleştirdiği için programın yazarı Markus Hohenwarter tarafından bu şekilde adlandırılmıştır (Edwards ve Jones, 2006). Geogebra; grafik penceresi, cebir penceresi, hesap çizelgesi gibi farklı ara yüzleriyle; matematiksel kavramların cebirsel, nümerik ve şekilsel temsilleri arasında hızlı ve etkili geçişler yapmaya imkân sunmaktadır (Aktümen, Horzum, Yıldız ve Ceylan, 2011). Bununla birlikte Geogebra matematiğin daha iyi anlaşılmasına katkı sağlamak için geliştirilmiştir (Dikovic, 2009). Kullanıcılar, sürgü özelliğini kullanarak veya koordinat düzleminde matematiksel yapıların konumlarını değiştirerek bunlara bağlı diğer yapıların da değişimlerini gözlemleyebilmektedir. Bu sayede matematiksel ilişkilerin dinamik ortamda daha iyi anlaşıldığı ve matematiksel problemlerin de daha kolay çözülebileceği görülmektedir (Dikovic, 2009). Dahası, herhangi bir bilgisayarda çevrimiçi veya çevrimdışı olarak kullanma imkânı sunduğu için Geogebra dünyada yaygın hale gelmektedir (Edwards ve Jones, 2006; Dikovic, 2009; Arinive ve Dewi, 2019).

Tüm bu uğraşların matematiği ve geometriyi daha iyi anlamak adına gerçekleştirildiği görülmektedir. Baykul (2009, s. 354) geometriyi, “*Matematiğin; nokta, doğru, düzlem, düzlemsel şekiller, uzay, uzaysal şekiller ve bunlar arasındaki ilişkilerle geometrik şekillerin uzunluk, açı, alan, hacim gibi ölçülerini konu edinen dalıdır.*” şeklinde tanımlamıştır. Okul matematiğinde (ilköğretim ve lise) ölçüsel geometriyle ölçü-dışı geometri bir arada verilmektedir. Ölçüsel geometri cisimlere ve şekillere yönelik yapılan ölçümlerle ilgili hesaplamaları ele alırken; ölçü-dışı geometri tanım, teorem, aksiyom ve geometrik yer gibi hususlara odaklanmaktadır (Baki, 2019). Bu bakımdan, geometri öğretiminde iç içe geçmiş iki hedefin olduğu görülmektedir. Bunlardan birincisi, matematik dersi öğretim programlarında belirtilen geometriye ilişkin bilgi ve becerilerin kazanılması, ikincisi ise öğrencilerin geometrik düşünce düzeylerinin gelişimini desteklemesidir (Baykul, 2009). Bunların ilki bilinen ve genelde odaklanılan amaçtır. Diğer, düşüncenin yapısında değişiklik gerektirir ve birincisine göre daha üst seviyededir. Bu bağlamda, yapılan öğretim bir taraftan öğrencilerin programın geometri alanında belirtilen bilgi ve becerileri kazanmalarını hedeflerken, diğer taraftan geometrik düşünceyi geliştirecek özelliğe sahip olmalıdır. Bu iki durum birbirinden bağımsız değil, aksine iç içe geçmiş haldedir (Baykul, 2009).

Yükseköğretim düzeyine gelindiğinde de yukarıda okul matematiği için ifade edilen hedeflerin daha da geliştirilmesi beklenmektedir. Buradan hareketle, matematik öğretmenliği lisans programının başlangıcından itibaren geometrik düşüncenin gelişimini destekleyecek nitelikte Geometri öğretimi, Öklid geometrisi, Analitik geometri I-II, Diferansiyel geometri, Dönüşümler ve geometriler, Genel topoloji gibi geometri derslerinin olduğu görülmektedir (YÖK, 2018). Bu derslerden Analitik geometri I, 2018 yılında yürürlüğe giren matematik öğretmenliği lisans programının 3. yarıyılındaki haftalık 2 saatlik zorunlu alan eğitimi derslerinden birisidir. Benzer şekilde, mevcut programın 4. yarıyılında da Analitik geometri II, haftalık 2 saatlik zorunlu alan eğitimi dersi olarak yer almaktadır (YÖK, 2018, s. 2). Analitik geometri; cebir ve geometrinin birleşiminden elde edilen bir matematik dalıdır (Sugandi ve Bernard, 2020). Bu yaklaşımla, Analitik geometri I dersi kapsamında “*Düzlemde ve uzayda kartezyen koordinatlar; düzlemde ve uzayda vektörler; düzlemde doğrular; üç boyutlu uzayda doğru ve düzlemler; doğru ve düzleme göre yansımalar; nokta-doğru; doğru-düzlem ve düzlemlerin birbirleriyle ilişkileri; düzlemde öteleme ve dönme*” kavramları ele alınırken; Analitik geometri II dersinde ise “*Koniklerle ilgili temel bilgiler, düzlemde genel ikinci derece denklemleri ve bunların indirgenerek temsil ettikleri koniklerin çizimi; kutupsal, silindirik ve küresel koordinatlar; uzayda özel yüzeyler: silindirler, dönel yüzeyler, ikinci dereceden yüzeyler*” gibi başlıklara odaklanılmaktadır (YÖK, 2018, s. 7-8). İçeriklerden de anlaşıldığı üzere, öğretmen adaylarının bu derslerde boyutsal geometriyi cebirsel yollarla inceleme fırsatı buldukları görülmektedir. Analitik geometri II; Öklid geometrisi, Matematik öğrenme ve öğretme yaklaşımları, Analiz I-II-III gibi temel alan eğitimi derslerinde belli bir altyapı oluşturulduktan sonra verilmektedir. Ayrıca Analitik geometri dersi, matematik öğretmen adaylarının aldığı pür matematik derslerinin başında gelmektedir ve Geometri, Lineer cebir, Cebir, Kompleks analiz, Nümerik analiz, vs. gibi dersler için de bir basamak teşkil etmektedir. Bu bağlamda, bu dersin matematik öğretmenliği lisans programında önemli bir yeri olduğu görülmektedir.

Literatür incelendiğinde; analitik geometrinin öğrenimi ve öğretimiyle alakalı yurt içinde ve yurt dışında farklı bağlamlara odaklanan çalışmaların olduğu görülmektedir. Bunlardan bazıları Cabri, Geogebra vb. gibi dinamik geometri/matematik yazılımlarının öğrencilerin analitik geometri derslerindeki başarılarına etkisini (Tatar, Kağızmanlı ve Akkaya, 2014; Güneş, 2016; Bayraktar, Broutin ve Güneş, 2018; Khalil vd., 2018) ve bu yazılımların analitik geometri derslerindeki kullanımına yönelik görüşlerini (Tatar, Kağızmanlı ve Akkaya, 2014; Baltacı, Yıldız ve Kösa, 2015; Güneş, 2016) incelerken, diğer bir çalışma bu yazılımların analitik geometri dersinin öğrenme süreçlerindeki kullanımına (Baltacı ve Yıldız, 2015) odaklanmaktadır. Öte yandan, öğretmen adaylarının analitik geometri alan dilini kullanma becerileri (Pazarbaşı ve Es, 2015); öğrencilerin analitik geometri alanına yönelik Van Hiele geometrik düşünme düzeylerinin belirlenmesi (Yudianto, Sugiarti ve Trapsilasiwi, 2018); analitik geometriye ile analize ait kavramları birlikte ele alan yaklaşıma dayalı öğretim modeli (Madrado ve Dio, 2020); Geogebra yazılımının analitik geometriye ilişkin problem çözme becerilerine (Sugandi ve Bernard, 2020) ve uzamsal görselleştirme becerilerine (Kösa, 2016) etkileri gibi hususlar da incelenmiştir. Bu çalışmalarda analitik geometri derslerine dinamik geometri/ matematik yazılımlarının entegre edilmesinin başarıyı artırma, matematiksel düşünme becerilerini geliştirme, kavramsal öğrenmeyi destekleme, öğretimin ve öğrenci öğrenmelerinin değerlendirilmesine imkân verme gibi farklı açılardan avantajlarının olduğu belirtilmiştir. Bununla birlikte, bu çalışmalarda daha farklı bağlamları ve yaklaşımları içeren daha fazla araştırmanın yapılması gerektiği de vurgulanmıştır. Tüm bu söylenenler ışığında, bu çalışmada Analitik geometri dersi kapsamında, öğretmen adaylarının açık uçlu bir soru üzerindeki matematiksel düşünme süreçleri

Geogebra yazılımı aracılığıyla incelenmiştir. Böylelikle hem öğretmen adaylarının mevcut kavramlara ilişkin nasıl akıl yürüttükleri hem de Geogebra yazılımının, matematiksel muhakeme ve sorgulama süreçlerini inceleme noktasındaki katkısı ortaya konulmak istenmiştir.

Bu bağlamda bu araştırma kapsamında aşağıdaki araştırma problemine cevap aranmıştır:

1. Matematik öğretmen adaylarının cevaplarında hangi matematiksel kavramlar ortaya çıkmıştır?
2. Geogebra yazılımının matematik öğretmen adaylarının matematiksel düşünme süreçlerine katkıları nelerdir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Deseni

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim desenine göre planlanmıştır. Olgubilim (fenomenoloji), farkındalığımızın olduğunu düşündüğümüz ama derin bir anlayışımızın olmadığı olguları konu edinmektedir. Olgularla, içinde yaşadığımız şu dünyadaki durumlar, olaylar, yönelimler, algılar ve deneyimler gibi değişik biçimlerde karşılaşmamız mümkündür. Yine de aşinalık olarak göreceğimiz bu durum, bahsedilen bu kavramları tam olarak anlayabildiğimizi göstermemektedir. Bu bağlamda olgubilim yani fenomenolojik desen, çok da yabancı olmadığımız ama tam olarak kavrayamadığımız olguları incelemeyi amaçlayan araştırmalarda kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu çalışmada da nokta, doğru, düzlem, eğri gibi ilkokuldan itibaren matematik ders programlarında yer verilen kavramları içeren bir soru üzerinden matematik öğretmen adaylarının matematiksel çıkarım süreçleri incelenmek istenmiştir. Bir diğer ifadeyle, hakkında çok derin bir kavrayışımızın olmadığı, matematik öğretmen adaylarının bu temel kavramların sentezine ilişkin mevcut durumlarının bir fotoğrafı çekilerek bunların yorumlanması amaçlanmış ve bu sebeple çalışma olgubilim deseni olarak tasarlanmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu bir devlet üniversitesinin matematik öğretmenliği programında 2020-2021 Eğitim-Öğretim yılında yürütülen Analitik geometri II dersine kayıtlı 33 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma grubu belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme tercih edilmiştir. Covid-19 salgın sürecinde araştırmacıların hızlı biçimde ulaşabilecekleri bir grup olmasına dikkat edilmiştir. Öte yandan, araştırmanın matematik öğretmen adaylarıyla birlikte yapılmasının en önemli bir sebebi de, geleceğin matematik öğretmenlerinin matematiksel düşünme süreçlerini Geogebra tarzı dinamik bir matematik yazılımıyla destekleyebileceklerini ve Geogebra'yı adeta bir ispat aracı olarak kullanabileceklerini fark etmelerini sağlamaktır.

2.3. Verilerin Toplanma Süreci ve Veri Toplama Araçları

Dönem öncesinde, YÖK'ün matematik öğretmenliği lisans programında belirlediği Analitik geometri II dersinin içeriği yükseköğretim kurumları için hazırlanmış farklı analitik geometri kitapları (Karakaş, 1983; Karakaş, 2008; Arslaner, 2015) incelenerek güncellenmiştir. Bu bağlamda dersin öğrenme çıktıları:

1. Konikleri sınıflandırır, denklemlerini ayırt eder ve özelliklerini analiz eder.
2. Yüzey tanımını yapar ve özelliklerini belirler.
3. Uzayda silindirik, küre, konik yüzeyler ve torus gibi yüzeylerin özelliklerini belirler.
4. Özel yüzeylerin ara kesit eğrilerini bulabilir.

olarak belirlenmiştir. Dönem süresince çevrim içi olarak verilen Analitik geometri II dersi kapsamında; nokta, doğru, düzlem, eğri, nokta grupları vb. konular ve bunların birbirleriyle ilişkileri üzerinde sınıf tartışmaları yapılarak ve üretilen tüm fikirler GeoGebra aracılığıyla görselleştirilmiştir. Böylelikle öğretmen adaylarının gerek farklı temsiller kullanılarak gerekse matematiksel sorgulama ve muhakeme süreçlerine aktif olarak katılarak ilgili geometrik kavramları anlamlandırmaları amaçlanmıştır. Analitik Geometri II derslerinin öğretimi dönem boyunca bu yaklaşımla gerçekleştirilmiştir.

Veri toplama sürecine yönelik, öncelikle araştırmacılar tarafından *“Bir noktadan sonsuz doğru geçer. İki noktadan sonsuz eğri geçer. Bu durumda üç noktadan ... geçer.”* şeklinde açık uçlu sorudan oluşan bir form hazırlanmıştır. Soru metni hazırlandıktan sonra dersi daha önce almış iki öğretmen adayıyla pilot çalışması yapılarak soruya nihai hali verilmiştir. Soru, herhangi bir kitapta (Öklid'in elementleri dışında) doğrudan cevabı bulunamayacak tarzdaki özelliğiyle dikkat çekmektedir. Sorunun belirlenmesinde farklı durumlar

düşünüldüğünde farklı cevaplar vermeye fırsat sunması etkili olmuştur. Öğretmen adaylarının bu farklı durumları dikkate alarak matematiksel bir düşünme sürecine girip girmeyecekleri merak edildiğinden soru tam olarak yapılandırılmamıştır. Öğretmen adaylarının sadece çizim yaparak sonuca ulaşamayacakları, önceki öğrenmeleriyle ilişkilendirme yapmalarını gerektiren bir süreç geçirmeleri istenmiştir. Bu bakımdan, bu soruya cevap verebilmeleri için öğretmen adaylarının hem matematiksel düşünme sürecine girmeleri hem de cevaplarını ispatlayacak nitelikte bir çizim yapmaları gerekmektedir. Bu doğrultuda, öğretmen adaylarına soruyu cevaplandırma sürecinde GeoGebra yazılımından faydalanabilecekleri söylenerek çalışmanın verileri, adayların süreçte oluşturdukları GeoGebra uzantılı dosyalarından ve yazılı olarak doldurdıkları formlardan elde edilmiştir.

2.3. Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Verilerin çözümlenmesi aşamasında ise içerik analizi yönteminden faydalanılmıştır. İçerik analizinde, verileri açıklayabilecek ilişki ve kavramlara erişebilmek amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda, verilerin sırasıyla kavramsallaştırılması, elde edilen kavramlara göre düzenlenmesi ve veriyi açıklayıcı temaların ortaya çıkarılması istenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu çalışmada da daha önce yapılandırılmış herhangi bir çerçeve kullanılmadığı için verilerin çözümlenmesi içerik analizi yaklaşımıyla gerçekleştirilmiştir. İlgili dokümanlar incelenerek; öğretmen adaylarının cevaplarındaki benzerlikler ve farklı noktalar, kullandıkları alternatif yöntemler, oluşturdukları farklı gösterimler, çizimler, açıklamalar vb. ortaya konulmaya çalışılmıştır. Ayrıca veriler; yüzde ve frekans hesaplamalarıyla desteklenmiş, zaman zaman da öğretmen adaylarının kendi ifadelerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Miles ve Huberman'ın (1994) formülü kullanılarak da, iki araştırmacının ayrı ayrı oluşturduğu alt boyutlar arasındaki uyum yüzdesi hesaplanmış ve kodlama güvenilirliği % 98 olarak bulunmuştur. Daha sonra da araştırmacıların görüş ayrılığı yaşadıkları kodlarda birtakım düzeltmeler yapılarak analiz süreci tamamlanmıştır.

3. BULGULAR

Öğretmen adaylarının cevapları incelendiğinde; prizmalardan, eğrilere kadar geniş bir yelpazede durumu ele alabildikleri görülmüştür. “Üç noktadan sonsuz.... geçer.” sorusuna verdikleri cevaplar ve bunlara ilişkin yapılan genel değerlendirmeler Tablo 1’de sunulmuştur. Buna göre adayların 12’sinin (%36) hem iki boyutu hem de üç boyutu düşünerek farklı seçenekleri içeren cevaplar üretebildikleri belirlenmiştir. Bu durum, bu öğretmen adaylarının boyut kavramını çok yönlü düşünebildiklerine işaret etmektedir.

Öte yandan, noktaların doğrusal olup olmamasına ilişkin durumları göz önünde bulundurarak üç ve üzeri farklı cevap sunabilen öğretmen adayının sayısı ise 8 (%24) dur. Öğretmen adaylarının hepsi, üç nokta doğrusal ise bunlardan sonsuz düzlem geçer cevabını vermiştir. Noktaların doğrusal olmaması durumuna ilişkin bu 8 öğretmen adayının sonsuz sayıda elips, hiperbol, daire, eğri, küre, çokgen ile tek bir düzlem gibi oldukça farklı cevaplar verdikleri görülmektedir. Bunların içinde en sık rastlanan cevap, sonsuz sayıda elips ve hiperbol olmuştur. Öğretmen adaylarının çizimlerini genelde elips ve hiperbol gibi konikler üzerinden yaptıkları görülmüştür.

Öğretmen adaylarından 9’unun (%27) iki seçenekli cevap sunabildiği görülmektedir. Bunlardan 4’ü, üç noktanın doğrusal olup olmaması durumunu dikkate alarak cevap verirken, 5 öğretmen adayı ise bu üç noktanın yalnızca doğrusal olmadığı durum üzerinden soruyu cevaplamıştır. Noktaların doğrusal olmadığı durum hakkında yorum yapan öğretmen adayları, sonsuz çokgen, sonsuz konik, sonsuz eğri, tek bir düzlem cevaplarını üretirken; noktaların doğrusal olması durumunda üç noktadan tek bir doğru veya sonsuz düzlem geçebileceğini ifade etmişlerdir.

Tablo 1. Öğretmen Adaylarının Yanıtlarında Ortaya Çıkan Kavramlar

Öğrt. adayı	Cevaplar			Sonuç
	Noktalar doğrusal değilse	Noktalar doğrusal ise		
Ö1	Elips	Hiperbol	Düzlem	Hem 2D hem de 3D’yi düşünerek yorumlama
Ö2	Elips	-----	-----	Elipse ait hem 2D’de hem de 3D’de çizim
Ö3	Daire	Katı cisim	-----	Hem 2D hem de 3D’yi düşünerek yorumlama
Ö4	Tek bir çember	Tek bir doğru	-----	İddiasını kanıtlar nitelikte çizim ve adım adım ispat
Ö5	Daire	Düzlem	Düzlem	Hem 2D hem de 3D’yi düşünerek yorumlama
Ö6	Elips	Hiperbol	Düzlem	Hem 2D hem de 3D’yi düşünerek yorumlama
Ö7	Katı cisim	-----	-----	Öklid dışı geometriye işaret eden bir cevap

Ö8	Yüzey	-----	-----	Öklid geometrisine göre düzlem, Öklid dışı geometriye göre sonsuz yüzey
Ö9	Doğru	-----	Düzlem	Soruda bilgi olarak sunulan aşamaların da ispatı ve üç noktaya ait ispat 3 noktanın çakışık olması durumunda sonsuz sayıda doğru yanıtı
Ö10	Çokgen	Konik	-----	Soruda bilgi olarak sunulan aşamaların da ispatı ve üç noktaya ait ispat
Ö11	Tek bir düzlem	Eğri	-----	Hem 2D hem de 3D'yi düşünerek yorumlama
Ö12	Tek bir düzlem	Elips, hiperbol ve eğri	Düzlem	Hem 2D hem de 3D'yi düşünerek yorumlama
Ö13	Elips ve daire	Eğri, küre ve çokgen	Düzlem	Hem 2D hem de 3D'yi düşünerek yorumlama
Ö14	Konik	-----	-----	Koniklere ilişkin bilgi eksikliği
Ö15	Elips	-----	-----	Önce sonsuz çokgen ifadesini doğru varsayma sonra cevabı sonsuz elips olarak değiştirme
Ö16	Eğri	-----	-----	Çizim ve açıklama yapmadan cevap verme
Ö17	Eğri	Çokgen	-----	Düzlemde 3 noktayı sabit tutarak bunların üzerine sırayla bir, iki, üç... noktalar ekleyerek farklı çokgenler elde etme
Ö18	Konik	-----	-----	3 noktayı sabit tutup diğer noktaları sürgüye bağlayarak sonsuz sayıda elips, hiperbol oluşturma
Ö19	-----	-----	-----	Soruyu cevaplamamış
Ö20	-----	Hiçbir fonksiyon	-----	Çizim ve açıklama yapmadan cevap verme
Ö21	Çokgen	-----	-----	İlk iki noktanın sabit tutulup, üçüncü noktanın çokgenlerin köşesi olmadığı fakat bunlardan birinin kenarları üzerinde olması
Ö22	Eğri	Elips ve hiperbol	Düzlem	Hem 2D hem de 3D'yi düşünerek yorumlama
Ö23	Eğri	Elips ve hiperbol	Düzlem	Hem 2D hem de 3D'yi düşünerek yorumlama
Ö24	Dörtgen	-----	-----	3 noktanın sabit tutulup 4. noktanın düzlemde hareket ettirilmesiyle sonsuz sayıda dörtgen elde edilmesi
Ö25	-----	-----	Düzlem	Soruda bilgi olarak sunulan aşamaların da ispatı ve üç noktaya ait ispat
Ö26	Konik	-----	Düzlem	Elips ve hiperbolde bulunan sonucun koniklere genellenmesi
Ö27	Çokgen	-----	-----	İlk iki noktanın sabit tutulup, üçüncü noktanın çokgenlerin köşesi olmadığı fakat bunlardan birinin kenarları üzerinde olması
Ö28	Daire	-----	-----	İç içe geçmiş daire görsellerinin kullanılması ama herhangi bir açıklama olmaması
Ö29	Konik	-----	Düzlem	İspatta herhangi bir görsel kullanılmaması
Ö30	Eğri	Elips ve hiperbol	Düzlem	Soruda bilgi olarak sunulan aşamaların da ispatı ve üç noktaya ait ispat Hem 2D hem de 3D'yi düşünerek yorumlama
Ö31	Konik	-----	-----	3 noktanın sabit tutulup diğer noktaların hareket ettirilmesiyle sonuca varma
Ö32	Çokgen	Elips Daire	-----	Soruda bilgi olarak sunulan aşamaların da ispatı ve üç noktaya ait ispat Hem 2D hem de 3D'yi düşünerek yorumlama
Ö33	Üçgen	-----	-----	3 noktanın köşe olarak değil, üçgenlerin kenarları üzerinde olduğu sonsuz durum

Farklı durumları düşünmeden sadece tek bir cevap veren öğretmen adaylarının ise 15 (%45) kişi olduğu bulunmuştur. Yani öğretmen adaylarının yaklaşık yarısının tek bir durum üzerinden yorum yapabildiği tespit edilmiştir. Bu cevapların bazıları noktaların doğrusal olduğunu kabul ederek bazılarının ise noktaların doğrusal olmadığını kabul ederek oluşturulduğu anlaşılmaktadır. Elips, daire, yüzey, konik, eğri, çokgen, üçgen gibi cevaplar verilmiştir. Bu cevapların içinde en dikkat çeken ise, bu üç noktadan hiçbir fonksiyonun geçmeyeceğini iddia eden öğretmen adayına (Ö20) aittir. Fakat Ö20'nin bu iddiasını ne sözel olarak ne de herhangi bir görsel çizerek kanıtlama yoluna gittiği belirlenmiştir. Bu bağlamda, soruya tek bir cevap veren öğretmen adaylarının birbirinden oldukça farklı düşündükleri görülmektedir. Son olarak, katılımcılar içinde Öklid dışı geometriyi işaret eden 1 öğretmen adayının (Ö8) ve soruyu yanıtlamayan da 1 (%3) öğretmen adayının olduğu belirlenmiştir.

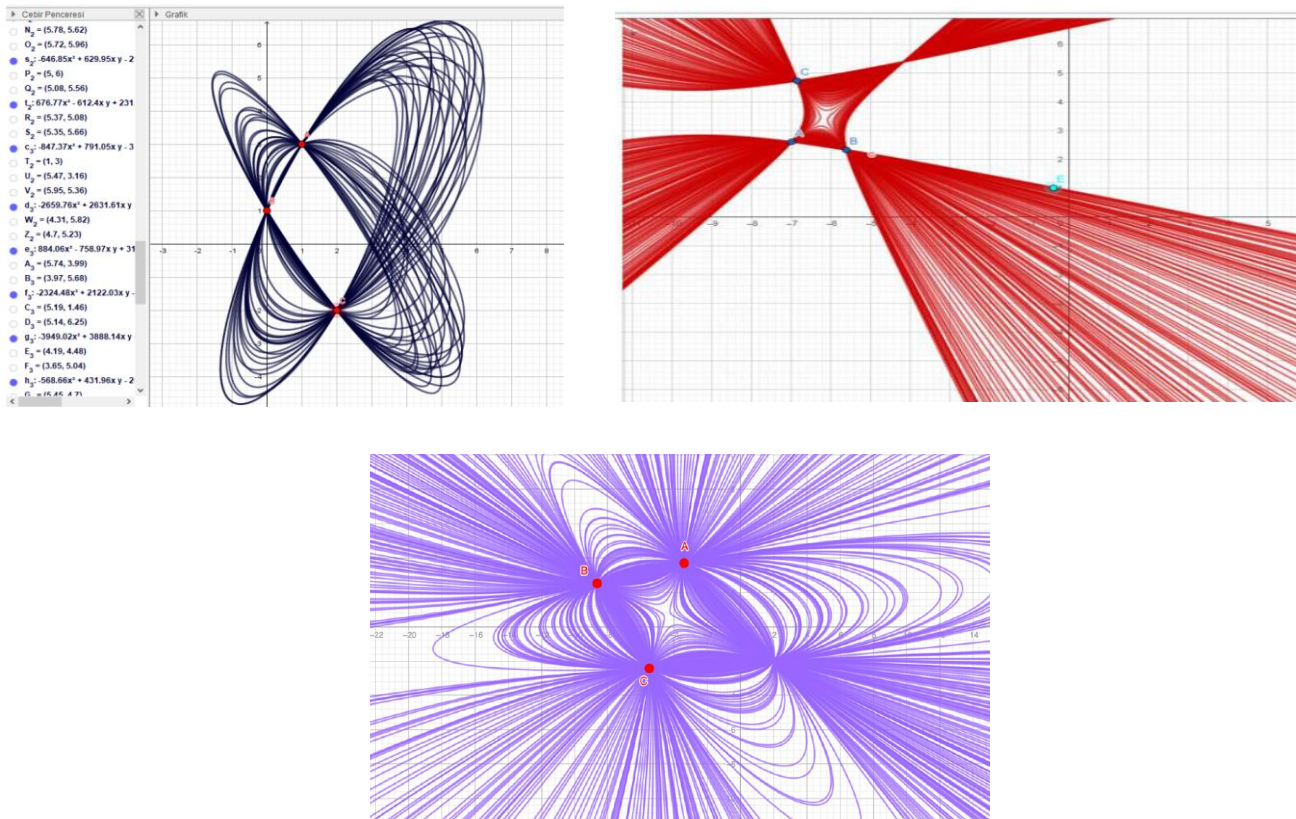
Yukarıda da belirtildiği gibi, öğretmen adaylarının cevaplarının üç noktanın doğrusallığına göre farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir. Bu bağlamda, verilen cevaplar daha detaylı olarak bu iki ayrı başlık altında incelenmiştir:

3.1. Noktaların Doğrusal Olmadığı Durumlara İlişkin Cevaplar

Öğretmen adaylarından 2'si hariç geriye kalan 31 kişinin üç noktanın doğrusal olmadığı durumları düşünerek cevap verdikleri görülmektedir. Bu cevaplar; elips, hiperbol, konik, katı cisim, eğri, daire, yüzey, çokgen, dörtgen, üçgen, küre, doğru, tek bir düzlem, tek bir çember şeklindedir. Bu cevaplar her ne kadar çeşitlilik gösterse de cevapların konik, elips ve eğri etrafında yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Bu cevaplar aşağıda daha detaylı biçimde açıklanmıştır:

3.1.1. “Elips”, “hiperbol” ve “konik” kavramlarına ilişkin cevaplar

Elde edilen verilerde genel olarak, üç noktadan sonsuz “elips”, “hiperbol” ve “konik” geçtiğine dair cevaplar göze çarpmaktadır. Ö6 (6 nolu öğretmen adayı), düzlemi düşünerek üç noktadan sonsuz tane elips veya sonsuz tane hiperbol geçebileceğini Geogebra dosyasında göstermiştir. Şekil 1’de Ö6’nın çizimleri yer almaktadır:



Şekil 1. “Elips”, “Hiperbol” ve “Konik” Cevaplarına ilişkin Çizimler

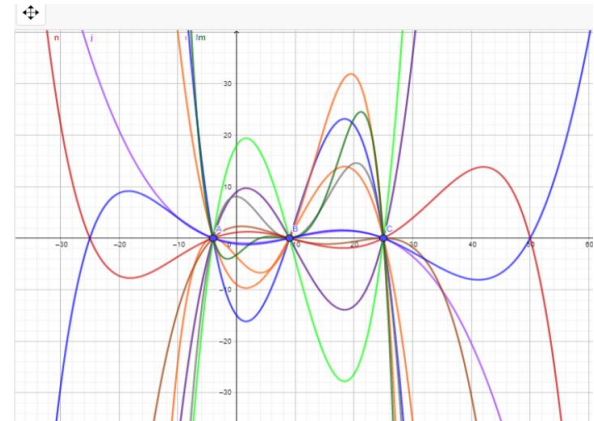
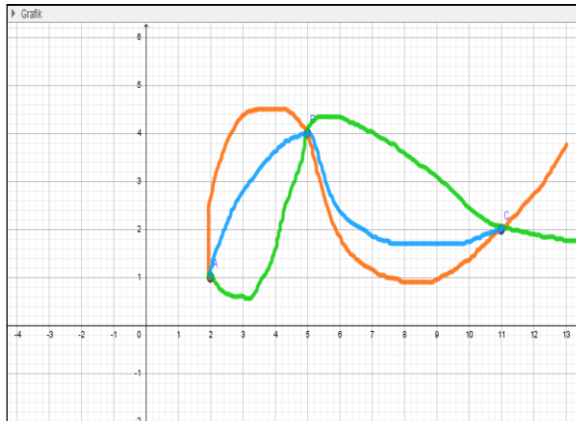
Bu cevaplara yönelik Ö6’nın yaptığı açıklamalar da şu şekildedir: “Geogebra’dan 5 tane nokta aldım ve uygulamanın 5 noktadan geçen konik özelliği ile seçtiğim beş noktanın hangi şekli ifade ettiğini araştırdım. A, B, C noktalarını sabitleyerek diğer iki noktayı hareket ettirdim ve sürekli olarak elips ve hiperbol şekli ile karşılaştım. Yani 3 noktadan sonsuz hiperbol ve elips geçer sonucuna ulaştım.” Bu bağlamda Ö6’nın, GeoGebra üzerinde bir keşif ve matematiksel düşünme süreci yaşadığı görülmektedir. Geogebra’nın konik oluşturmak için tasarlanmış “5 noktadan geçen konik” aracının bu süreçte Ö6’ya cevabını oluşturmada yardımcı olduğu görülmektedir.

Öte yandan, Ö6 ile benzer yöntemi kullanan başka öğretmen adaylarının da (örneğin; Ö1, Ö10, Ö12, Ö18, Ö22) olduğu tespit edilmiştir. Bu öğretmen adaylarının da cevaplarını, düzlemde 3 noktayı sabit tutup diğer 2 noktayı sürgüye bağlamak suretiyle oluşturdukları belirlenmiştir. Bu sebeple öğretmen adaylarına Geogebra’nın dinamik yapısına oldukça katkı sağlayan, çok fonksiyonlu “Sürgü” aracının yardımcı olduğu anlaşılmaktadır. Ö10’un da bu süreçte nasıl bir akıl yürütme sürecinden geçtiği “Düzlemde sabit noktaya ve sabit bir doğruya olan uzaklıkları oranı sabit olan noktaların geometrik yerine, konik denir. Elips, hiperbol, parabol ve çember konikler olarak adlandırılırlar. Şimdi elips üzerinde inceleme yaparak “3 noktadan sonsuz konik geçer.” ifadesinin doğru olduğunu göstermeye çalışalım. Bu durumda üç nokta sabit tutulmak üzere (bu üç nokta tüm elipsler için ortak), elips oluşturmak için gerekli olan diğer noktaları sürekli değiştirdiğimizde; üç noktadan geçen sonsuz sayıda elips ile karşılaşırız. Şekilde sabit üç noktası A, B ve C olan (bu üç nokta tüm elipsler için ortak), diğer noktaları ise sürekli değişen sonsuz sayıda elips görmekteyiz. Böylelikle üç noktadan sonsuz elipsin geçtiğini göstermiş oluyoruz ve elips üzerinden “3 noktadan sonsuz konik geçer.” ifadesinin doğruluğunu teyit etmiş

“*oluyoruz.*” sözlerinden anlaşılmaktadır. Yalnız burada, Ö10’un Ö6’dan farklı olarak elipse yönelik iddiasının doğruluğunu diğer konikler için de geçerli olup olmadığına bakmadan tüm koniklere genellediği görülmektedir. “*Doğrusal olmayan üç noktadan sonsuz elips geçer. Elips bir koniktir. O halde doğrusal olmayan üç noktadan sonsuz konik geçer.*” şeklinde tümevarımsal bir yaklaşım sergilediği belirlenmiştir. Öte yandan, böyle bir genelleme yapabilmesi için birden fazla durumun doğruluğunu göstermesi gerektiğini düşünmemiştir.

3.1.2. “Eğri” kavramına ilişkin cevaplar

Öğretmen adaylarının dokümanlarında koniklerden sonra en çok “eğri” cevabına rastlanmıştır. Uzayda veya düzlemde buna ilişkin öğretmen adaylarından farklı cevapların geldiği tespit edilmiştir. Örneğin Ö11, cevabını neden sonsuz eğri olarak verdiğini şu şekilde açıklamıştır: “*...sonra düşündüm; 2 noktadan sonsuz eğri geçtiğine göre 3 noktadan hayli hayli sonsuz eğri geçer dedim. Bunu göstermek için herhangi 3 nokta aldım. Bu 3 noktadan geçen eğriler çizdim. Çok karışık görüntü olmasın diye olabilecek eğrilerden sadece birkaçını çizdim. Benim aşağıda aldığım noktalar doğrusal değiller. Fakat doğrusal da olsalardı yine aynı mantıkla sonsuz tane eğri geçebilirdi. Bu şekilde çizildiğinde 3 noktadan sonsuz eğri geçer. (Bu gösterim aynı düzlemde 3 noktayı sağladı.) Uzayda alınan 3 noktadan da sonsuz eğri geçebilir. Mesela hortum düşünelim. Hortumu evirip çevirerek 3 noktadan geçirebiliriz. Hortumun üzerindeki 3 nokta aynı düzlemde olmayabilir ama o da eğri belirtir. Böylece eğri, olabilecek durumları sağladı. Kısacası doğrusallık, aynı düzlemde bulunmama vs. durumlarını değerlendirdiğimde bazı fikirlerimden vazgeçtim. Sonuç olarak noktalı yere sonsuz eğri gelmesi gerektiğini düşünüyorum.*” Bu açıklamasına ilaveten Şekil 2’deki sol tarafta verilen çizimi yapmıştır. Ö11, Geogebra’daki eğri araçlarını veya komutlarını kullanmayıp “Kalem” özelliğiyle basit bir şekil çizmeyi tercih etmiştir. Fakat yine de günlük hayattan “hortum” örneğini vererek yaptığı açıklamasıyla cevabını pekiştirmiştir. Bu bakımdan Geogebra’nın Ö11’in bu sorudaki matematiksel düşünme sürecinde çok büyük bir katkısının olmadığı söylenebilir. Öte yandan, Ö11’in eğri cevabını düzlemle sınırlamayıp uzay için vermiş olması dikkat çekicidir.



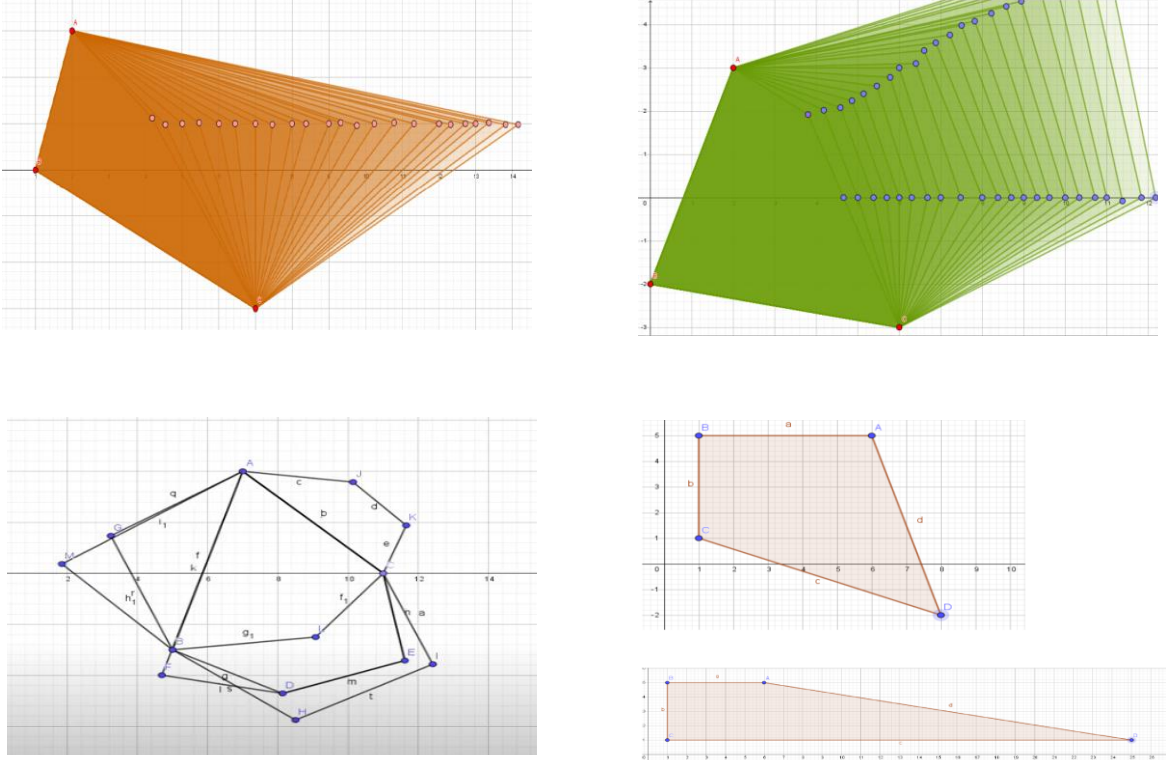
Şekil 2. “Eğri” Cevabına ilişkin Çizimler

Ö30’un çizimi ise Şekil 2’de sağ tarafta gösterilmiştir. Buna göre Ö30 düzlemde alınan üç noktadan sonsuz eğri geçebileceğini kanıtlamıştır. Fakat burada Ö11’in aksine seçtiği noktaların doğrusal olduğu görülmektedir. Noktaların doğrusal olmadığı duruma ilişkin ise Ö30’un elips ve hiperbol çizimlerinin olduğu tespit edilmiştir. Ö30’un Geogebra dosyası incelendiğinde, bu yapıya ulaşırken Geogebra’nın *giriş satırına* farklı eğri denklemleri yazdığı görülmektedir. Ö30’un bu çizimleri haricinde başka bir açıklaması mevcut olmayıp soru için verilen bilgilerin de (Bir noktadan sonsuz doğru, iki noktadan sonsuz eğri geçer.) GeoGebra da ispatını yaptığı, üç nokta için verdiği cevapları da bunlar üzerine inşa ederek oluşturduğu belirlenmiştir.

3.1.3. “Çokgen” kavramına ilişkin cevaplar

Öğretmen adaylarının dokümanlarında; “üçgen”, “dörtgen” vb. gibi çokgen çeşitlerine ait cevapların yanı sıra bulunan sonuçların genellenerek “çokgen” yanıtlarının verildiği görülmektedir. Bu doğrultuda verilen cevaplara ilişkin çizimler Şekil 3’te gösterilmiştir. Buna göre Ö10, öncelikle düzlemde doğrusal olmayan 3 noktayı sabit tutup bunlara farklı konumlardaki 4. noktaları eklemek suretiyle sonsuz sayıda dörtgen elde edebileceğini göstermiştir. Sonra bunlara 5. noktaları da ekleyerek bu durumun beşgenler için de geçerli olduğunu belirtmiştir. Buradan yola çıkarak da, bu şekilde sonsuz sayıda nokta eklemenin mümkün olduğunu ve dolayısıyla da üç

noktayı içeren sonsuz sayıda çokgenin oluşturulabileceğini göstermiştir. Bu yaptıklarını da “Çokgen, düzlemde herhangi üçü doğrusal olmayan n tane noktayı ikişer ikişer birleştiren doğru parçalarının oluşturduğu kapalı şekillerdir. “3 noktadan sonsuz çokgen geçer.” İfadesinin doğru olduğunu teyit edebilmek için önce bazı şartlar belirlememiz gereklidir. Öncelikle doğrusal olmayan üç nokta söz konusu olduğu için bu üç noktayla en az 3 kenarlı bir çokgen yani üçgen oluşturmamız mümkündür. Ancak bu üç nokta hep sabit kalacağı için oluşturacağımız her üçgen birbirinin aynısı olacaktır. Bu durumda üç nokta ile sonsuz sayıda üçgen oluşturmamız mümkün olamayacaktır. Bu nedenle çokgenleri incelerken en az dörtkenarlı ($n \geq 4$) olmasına dikkat etmemiz gerekir. Bu durumda $n=4$ olarak alırsak 3 noktayı sabit tutmak üzere 4. Noktayı sürekli olarak değiştirdiğimizde sonsuz sayıda dörtgen oluşturabilmemiz mümkündür.” ifadeleriyle açıklamıştır. Şekil 3’te gösterilen üstteki iki çizim Ö10’un dokümanından alınmıştır.

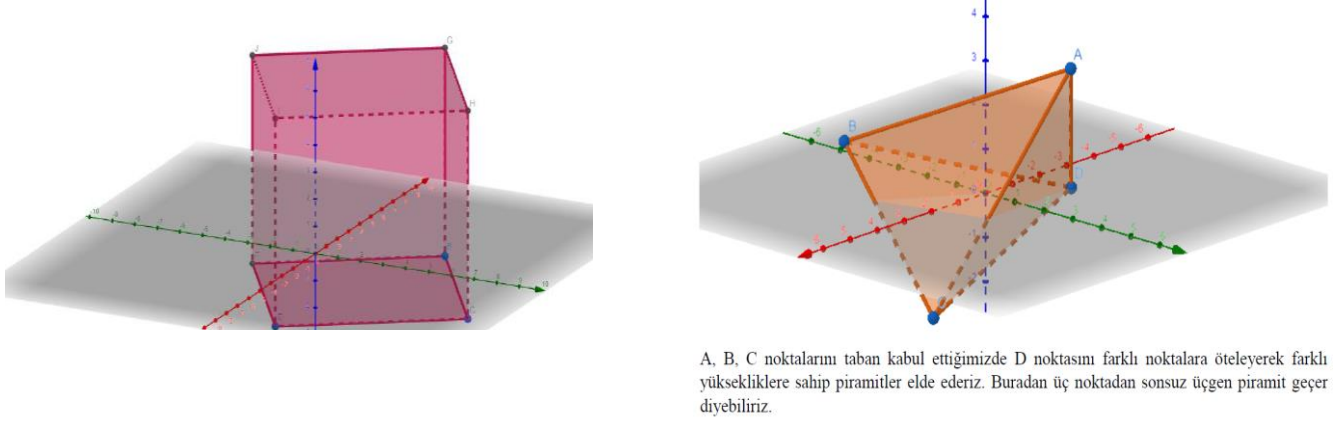


Şekil 3. “Çokgen” Cevabına ilişkin Çizimler

Ö10’a benzer mantıkla hareket eden diğer öğretmen adaylarının (Ö17 ve Ö24) yaptıkları çizimler de Şekil 3’te (alttaki iki çizim) gösterilmektedir. Burada, öğretmen adaylarına düşünme süreçlerinde Geogebra’nın “doğru parçası” ve “çokgen” araçlarının yardımcı olduğu görülmektedir.

3.1.4. “Katı cisim” kavramına ilişkin cevaplar

Üç noktadan sonsuz katı cisim geçeceğini belirten 2 öğretmen adayı (Ö3, Ö7) mevcuttur. Bunlardan Ö3, “Resimlerde olduğu gibi seçtiğimiz herhangi üç noktadan geçen yani bu üç noktayı kapsayan sonsuz tane katı cisim çizilebilir.” şeklinde bir açıklama yaparken; Ö7, “Doğrusal olmayan üç nokta alalım. Bu noktaları üzerinde bulunduran farklı yüksekliklere ve genişliklere sahip sonsuz katı cisim çizilebilir. Bunu birkaç örnekle gösterelim. Üçgen piramit, üçgen dik prizma vb. örnekler verilebilir.” ifadesiyle cevabını sunmuştur. Şekil 4’te Ö3’ün (soldaki kare prizma çizimi) ve Ö7’nin (sağdaki prizma çizimi) çizimleri gösterilmiştir.



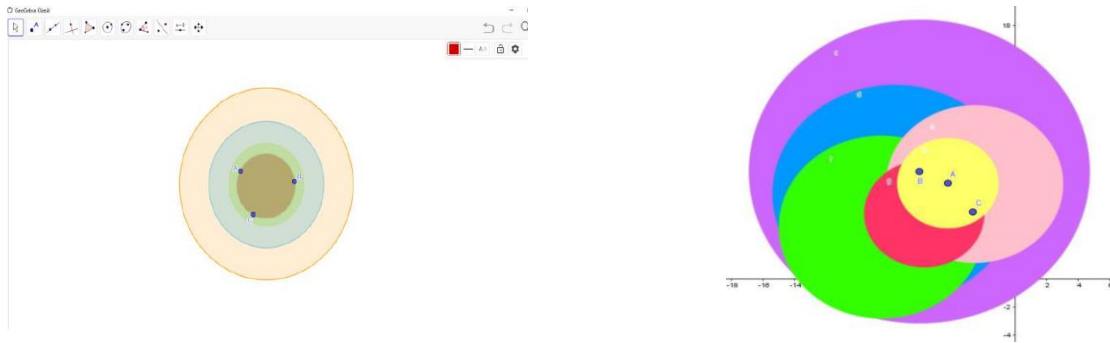
Şekil 4. “Kıatı cisim” Cevabına ilişkin Çizimler

Açıklamalardan ve çizimlerden anlaşıldığı üzere, Ö3 ve Ö7 üç noktayı bir düzleme sabitleyip, bu düzlem üzerinde sonsuz sayıda farklı cisim oluşturulabileceği düşüncesi üzerinden hareket etmişlerdir. Öte yandan, Ö3’ün soruya küre cevabını da verdiği Tablo 1’den görülmektedir. Ö3’ün burada diğer cevabından farklı olarak bu 3 noktanın kürenin yüzeyinde değil de içinde olması durumunu kabul ederek cevabını verdiği görülmektedir.

Kıatı cisimlere ait çizimlerde ise Ö3 ve Ö7’nin Geogebra’nın 3D penceresine ait araçlardan faydalandıkları görülmektedir. Burada Ö7’nin Geogebra’yı yaptığı piramit çizimi ve altına eklediği açıklamalarla adeta bir ispat aracı gibi kullandığı görülmektedir.

3.1.5. “Daire” kavramına ilişkin cevaplar

Öğretmen adaylarından ilgili soruya “sonsuz daire” cevabını verenlerin olduğu da tespit edilmiştir. Şekil 5’te sırasıyla Ö3 ve Ö32’nin çizimleri gösterilmektedir. Ö3, küre yanıtında olduğu gibi (bkz. 3.1.4. kıatı cisimler) daire cevabını verirken de aynı düşünce üzerinden hareket etmiştir. Bu düşüncesini “Resimde olduğu gibi seçtiğimiz herhangi üç noktadan geçen yani bu üç noktayı kapsayan sonsuz tane daire çizilebilir.” ifadesiyle açıklamıştır. Ö32’nin de benzer bir yaklaşım içerisinde olduğu “Örneklerden de anlaşılabilir gibi verilen 3 noktayı üzerinde barındıran farklı büyüklüklerde sonsuz daire çizilebilir. Bu nedenle 3 noktadan sonsuz daire geçer diyebiliriz.” ifadelerinden ve çiziminden (bkz. Şekil 5. sağdaki çizim) anlaşılmaktadır.



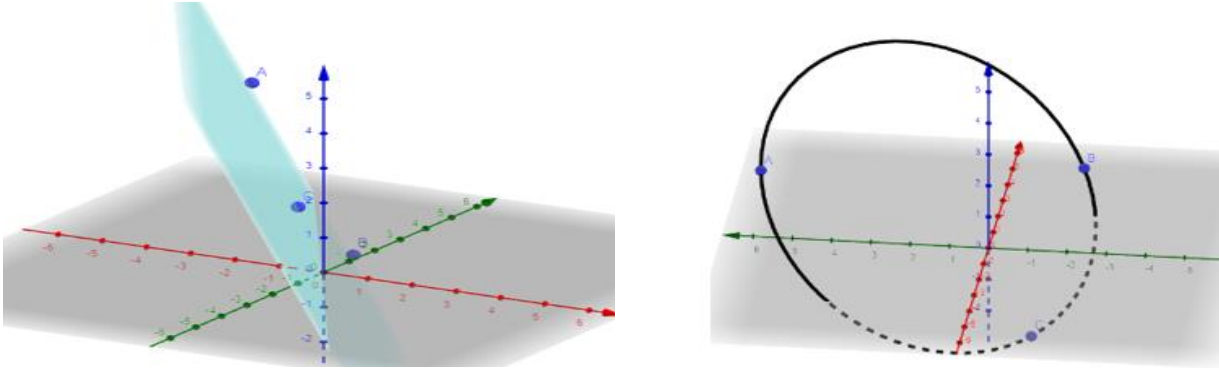
Şekil 5. “Daire” Cevabına ilişkin Çizimler

Bu şekilde düşünen başka öğretmen adaylarının da olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarından bazıları daireye ek olarak farklı başka yapıların da oluşabileceğini belirtirken diğer tarafta düzlemde sadece daire oluştuğunu ifade edenler de mevcuttur. Öğretmen adaylarının neden cevaplarını sadece daire ile sınırlandırdıkları hususunun üzerinde düşünülmesi gerektiği görülmektedir. Yalnız burada noktaların çemberlerin üzerinde değil de daire içinde alınması soruda verilen sınırlılıklara ters düşmektedir.

3.1.6. “Yüzey” kavramına ilişkin cevaplar

Öğretmen adayları içinde en dikkat çeken cevaplardan birinin Ö8’in cevabı olduğu görülmektedir. Ö8, yüzey cevabını hem düzlemde hem de uzayda düşündüğü için Öklid dışı geometriyi de işaret eden farklı seçenekler üretebilmiştir. Düşünme sürecine 2 boyuttan başlayarak üç noktadan sadece tek bir düzlem geçtiğini şu ifadelerle açıklamıştır: “Öğrendiğimiz en basit yüzey düzlemdir. 3 noktadan sadece bir tane düzlem geçebilir. Geogebra’da 3 nokta çizip düzlem çizmek istediğimizde yanda görüldüğü gibi sadece bir düzlem çizebiliyoruz.” Buradan Geogebra’nın “düzlem” aracının en az 3 noktayla çalışması prensibi üzerinden bu çıkarımı yaptığı görülmektedir.

Sonrasında “yüzey” denilen yapının 2 boyuttan ibaret olmadığını 3 boyutta da düzlemsel olmayan yüzeylerin olduğunu ifade etmiştir: “Ancak yüzeyler düzlemlerle sınırlı değildir. Eğri yüzeyler de vardır. Bunlara da yine derste gördüğümüz küre yüzeyi, koni yüzeyi, silindir yüzeyi, dönel yüzeyleri örnek olarak söyleyebilirim. Örnek olarak birini seçip ispatlayayım. Örneğin küre yüzeyini seçeyim. 3 nokta ile kaç tane küre çizbildiğime bakmak için Geogebra’da 3 nokta belirledim ve bunlardan geçen bir çember çizdim. Çizdiğim bu çember bir kürenin merkezinden geçen arakesiti olabilir. O zaman bu çemberle aynı yarıçapa sahip küreyi çizmiş olurum. Aynı zamanda bu çember bir kürenin merkezinde olmayan bir arakesiti de olabilir. O zaman da yarıçapı daha büyük olan küre çizmiş olurum. Çizmek istediğim kürenin yarıçapını $+\infty$ ’a kadar arttırabilirim. Yani arakesiti bu çember olan sonsuz tane küre çizebilirim. Üç noktadan sonsuz tane kürenin çizilmesi, sonsuz tane yüzeyin de çizilebildiğini ispatlamak için yeterlidir. Üç nokta ile sadece bir yüzey çeşidinden bile sonsuz tane çizebiliyor olmak, genel olarak sonsuz tane yüzey çizebileceğimizi gösterir.” sözlerinden de anlaşıldığı üzere Ö8 burada Öklid dışı geometriye ilişkin çıkarımlarda bulunmuştur.



Şekil 6. “Yüzey” Cevabına ilişkin Çizimler

Ö8’in yapmış olduğu çizimler şekil 6’da gösterilmektedir. Diğer öğretmen adaylarının aksine Ö8, sade ve basit çizimler üzerinden cevaplarını açıklamıştır.

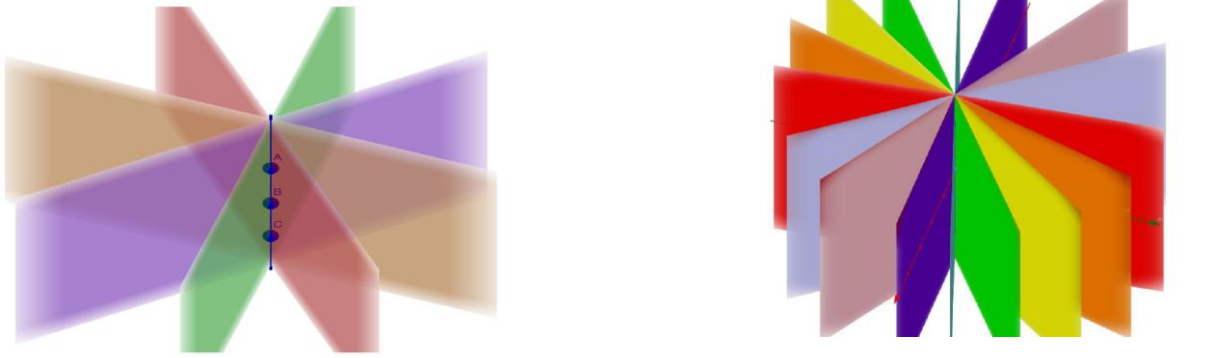
3.1.7. Verilen diğer cevaplar

Yukarıda belirtilenler dışında üç noktanın çakışık olması durumunda bu üç noktadan sonsuz sayıda doğru geçebileceğini ifade eden bir öğretmen adayı ile doğrusal olmayan üç noktadan yalnızca bir düzlem veya tek bir çember geçeceğini ifade eden öğretmen adaylarının da olduğu görülmektedir. Bu cevaplarını da Geogebra üzerinden yaptıkları basit çizimlerle göstermişlerdir.

Öte yandan, öğretmen adaylarından Geogebra’yı cevaplarını, iddialarını temellendirmek için bir çeşit ispat aracı olarak kullananların yanı sıra bazılarının da iddialarını cebirsel olarak kurdukları yapılar, denklemler üzerinden ispatlamaya çalıştıkları tespit edilmiştir. Bu süreçte vektörler, doğru ve düzlem denklemleri üzerinde yaptıkları birtakım işlemlerle iddialarını ispat yoluna gitmişlerdir.

3.2. Noktaların Doğrusal Olduğu Durumlara İlişkin Cevaplar

Öğretmen adaylarından 13’ünün (%39) üç noktanın doğrusal olduğu durumları temel alarak soruyu cevaplandıkları görülmektedir. Bu cevapların da “düzlem” ve “tek bir doğru” olarak verildikleri belirlenmiştir. “Tek bir doğru” cevabını 1 öğretmen adayı verirken düzlem yanıtını veren öğretmen adayı sayısı 12’dir. Öğretmen adaylarının, doğrusal üç noktadan sonsuz düzlem geçtiğini gösteren çizimleri şekil 7’de sunulmuştur. Buna göre, öğretmen adaylarının öncelikle doğrusal üç noktadan geçen bir doğru çizdikleri, sonrasında ise bu doğruyu arakesit kabul eden sonsuz tane düzlem çizdikleri görülmektedir.



Şekil 7. “Sonsuz düzlem” Cevabına ilişkin Çizimler

Ö6'nın sürece ilişkin açıklamaları şu şekildedir: “Geogebra yardımı ile doğrusal üç nokta aldım. Ve bu üç noktadan geçen düzlemler çizdim. Çizdiğim bu düzlemlerin sonu gelmeyeceğini fark ettim ve buradan da eğer bu üç nokta doğrusal ise sonsuz düzlem geçer sonucuna ulaştım.” Ö6'nın ve diğer öğretmen adaylarının matematiksel düşünme süreçlerinde Geogebra'nın 3D penceresinden, doğru, düzlem, arakesit gibi araçlarından yararlandıkları görülmektedir.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Öğretmen adaylarının açık uçlu bir soru üzerindeki matematiksel düşünme süreçlerinin incelendiği bu çalışmada, öğretmen adaylarının mevcut kavramlara ilişkin akıl yürütmeleri ve bu süreçlere Geogebra yazılımının katkıları ortaya konulmak istenmiştir. Araştırma sonuçları göstermiştir ki, öğretmen adayları durumu geniş bir açıdan ele almaktadır. İki ve üç boyuta ilişkin, koniklerden, eğrilere, katı cisimlerden düzleme kadar oldukça çeşitlilik içeren cevapların olduğu tespit edilmiştir. Fakat öğretmen adaylarının sadece % 36'sı hem iki boyutu hem de üç boyutu düşünerek farklı seçenekli cevaplar oluşturmuştur. Benzer şekilde, bunlardan sadece % 24'ü üç ve üstü farklı yanıt üretebilmiştir. Bu öğretmen adaylarının özellikle boyut kavramına ilişkin çok yönlü düşünebildikleri söylenebilir. Diğer taraftan çalışma grubunun yaklaşık yarısının ilgili soruya farklı seçenekler üretemeyerek tek bir cevap verdiği belirlenmiştir. Bu da öğretmen adaylarının geometride çok yönlü düşünme noktasında sıkıntı yaşadıklarını göstermektedir. Bu sonuçlar, öğretmen adaylarının matematiksel kavramları daha geniş bir perspektiften ele alabilmeleri için GeoGebra'nın öğretim süreçlerine eklenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Çünkü yazılımın hem bir öğretim hem de bir öğrenme aracı olarak işlev görebilme özellikleri mevcuttur. Bir taraftan, öğrencilerin kendi kendilerine sıfırdan yapılar kurabilmesine fırsat verirken diğer taraftan da problem odaklı bir öğretimle matematiksel keşifleri teşvik etme imkânı sunmaktadır. Böylece öğrencilerin matematiksel modeller/ yapılar kurma, matematiksel ilişkileri dinamik olarak inceleme ve matematiksel problemleri çözme imkânına erişecekleri görülmektedir (Hohenwarter, Preiner ve Yi, 2007).

İki boyut düşünülerek verilen cevaplar içerisinde en fazla koniklerin olduğu görülmüştür. Burada Geogebra'nın özellikle dinamik yapısı öğretmen adaylarına hem düşünme süreçlerinde yardımcı olmuş hem de ispatlarını kolayca göstermelerini sağlamıştır. Üç boyut kapsamında verilen cevaplarda da benzer şekilde, Geogebra 3D özelliğinin sağladığı görsel imkânlarla öğretmen adaylarına iddialarını kanıtlama noktasında yardımcı olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar Jones'un (2000, s. 55), “Öğrencilerin bu tür yazılımlarla deneyim yoluyla tündengelimli akıl yürütmeden kazandıkları anlamların, yalnızca üstesinden geldikleri görevlerle, öğretmenleriyle ve diğer öğrencilerle olan etkileşimleriyle değil, aynı zamanda yazılım ortamının özellikleriyle de şekillenmesi muhtemeldir.” ifadelerini teyit eder niteliktedir. Bu sebeple, Geogebra'nın sahip olduğu nitelikler sayesinde zaman zaman bir ispat aracı işlevi gördüğü söylenebilir. Öte yandan ulaşılan bu sonuçlar, Baltacı ve Yıldız (2015) ile Baltacı, Yıldız ve Kösa (2015) bulgularıyla da benzerlik göstermektedir. Öyle ki, bu çalışmalarda Geogebra'nın matematiksel düşünmeyi kolaylaştırdığı, kişiyi matematiksel bir keşif sürecine yönelttiği, matematiksel yapıları hem cebirsel hem de analitik olarak yorumlama imkânı verdiği ve Geogebra ile matematiksel genelleme yapabilmenin mümkün olduğu vurgulanmaktadır. Bu bakımdan Geogebra'nın bir görselleştirme aracının ötesinde kişilerin bilgilerini yapılandırmalarına fırsat veren yapısının ön plana çıkarılması gerekmektedir. Bunun için Hangül ve Çeziktürk'ün (2020) belirttiği gibi cevapları kolay ve hızlı bir şekilde

bulunamayacak tarzda açık uçlu soruların Geogebra ile çözümünü ya da geometrik teoremlerin/ aksiyomların vb. Geogebra ile ispatını içeren öğrenme ortamlarının oluşturulması önem arz etmektedir.

Bu çalışma kapsamında her ne kadar Van Hiele geometrik düşünme düzeylerini (bkz. Van Hiele, 1986) içeren bir uygulama yapılmamış olsa da sadece bir öğretmen adayının küresel yüzeylerden bahsetmesi diğer öğretmen adaylarının Öklid dışı geometriye ilişkin bilgi ve farkındalıklarının zayıf olabileceğini göstermektedir. Öklid dışı geometrileri anlayabilmenin Van Hiele modelindeki en üst basamak olan sistemik düşünce düzeyinde gerçekleştiği bilinmektedir. Bu çalışmada görülenin aksine lisans ve lisansüstü öğrencilerinin Van Hiele geometrik düşünme düzeylerinden sistematik düşünce de olması beklenmektedir (Koparan, 2019). Bu bakımdan lisans seviyesinde, Öklid-dışı geometri kapsamında sorgulama ve ispat temelli bir geometri dersinin, öğrencilerin geometrik kavramları anlamlandırılmalarına ve ispat becerilerini geliştirmelerine destek olabileceği düşünülmektedir (Koparan, 2019). Fakat araştırmaların çoğu bu düzeye erişimin birçok öğrenci için çok mümkün olmadığını ortaya koymaktadır.

Öğretmen adaylarından Geogebra'yı cevaplarını, iddialarını temellendirmek için bir çeşit ispat aracı olarak kullananların yanı sıra bazılarının da iddialarını cebirsel olarak kurdukları yapılar veya denklemler üzerinden ispatlamaya çalıştıkları görülmüştür. Bu öğretmen adayları vektörler, doğru ve düzlem denklemleri üzerinde yaptıkları birtakım işlemlerle, günlük hayattan somut örnekler vererek ya da Geogebra'yı olabilecek en basit düzeyde kullanarak iddialarını ispatlamaya çalışmışlardır. Ne var ki bu söylenenlerden, her öğretmen adayının matematiksel düşünme süreçlerine her zaman teknolojiyi entegre etmesi gerektiği sonucu çıkarılmamalıdır. Teknolojinin tek başına matematiksel bir kazanımı etkileyemeyeceği aşikârdır. Bunun nasıl kullanıldığı, kazanımı potansiyel olarak nasıl etkileyebileceğini anlamak için kritik öneme sahiptir (Spencer-Smith ve Hardman, 2014). Fakat genelde teknolojinin özelde Geogebra yazılımının matematiksel düşünme sürecine katkısını ortaya koyan çalışmalardan (Jones, 2001; Baltacı, Yıldız ve Kösa, 2015; Atasoy ve Konyalıhatipoğlu, 2019) hareketle, öğretmen adaylarının dinamik matematik yazılımlarını ihtiyaç duyduklarında kullanabilecek yetkinliğe sahip olmaları gerektiği anlaşılmaktadır. Özellikle Geogebra cebir ve 2D-3D grafik pencerelerini bir arada sunarak farklı temsiller arasında bağlantı kurulabilmesine imkân tanımakta, bunun da cebir ve geometrinin birleşimi olarak ifade edilen analitik geometri derslerinde kullanılmasının avantaj oluşturacağı düşünülmektedir.

Çalışmanın sonuçları göstermiştir ki, okul matematiği olarak geçen ilköğretim ve ortaöğretim kademesindeki ve lisans düzeyindeki geometri derslerinde teoremlerin, önermelerin ispatları, iddiaların kanıtlanması, bunların farklı biçimlerde gösterimleri vb. gibi hususların üzerinde durulması gerekmektedir. Baki'nin (2019, s. 639), *"Farklı ispatlar; farklı akıl yürütmeleri ve ilişkilendirmeleri destekler. Önermelerin ispatlarının veya problemlerin çözümlerinin bu şekilde farklı gösterimlerle öğrenciye sunulması, başlangıçta birbirinden farklı ve bağımsız olarak düşünülen matematiksel kavramların bir problem çözümü sırasında nasıl iç içe olabildiklerini öğrenciye göstermek bakımından önemlidir. Çünkü öğrenci artık matematiği birbirinden bağımsız ilişkiler ve kurallar koleksiyonu yerine onu birbirine bağlı ilişkiler ve kavramlar ağı olarak görmeye başlayacaktır."* ifadelerinden de anlaşıldığı üzere her seviyeden öğrencinin bu kazanımları elde edebilmesi matematikte ve özellikle geometride çok yönlü düşünebilmeleri açısından kritik bir öneme sahiptir.

Tüm bu söylenenler ışığında, eğitim fakültelerinin matematik öğretmenliği programlarında teknolojinin öğretim sürecine entegrasyonu bağlamında verilen Öğretim teknolojileri, Matematik öğretiminde bilgi ve iletişim teknolojileri, Bilgisayar destekli matematik öğretimi gibi derslerin içeriklerinin gerek öğretmen adaylarının matematiksel düşünme süreçlerini geliştirme gerekse onların matematiksel kavramlara ilişkin kavramsal öğrenmelerini destekleyecek biçimde hazırlanmasının gerekliliği anlaşılmaktadır. Ayrıca bu derslerin içeriklerinin Analitik geometri, Analiz, Geometri, Lineer cebir vb. gibi matematik alan dersleriyle uyumlu olması ve devamlı güncellenmesi gerekmektedir. Son olarak, Analitik geometri derslerinde Geogebra yazılımına ek olarak daha farklı dinamik geometri yazılımlarının kullanıldığı, farklı bağlamlarda (örneğin, Öklid dışı geometriler, çevrim içi veya yüzyüze ortamlar vb.), farklı araştırma yöntemleriyle çalışmaların yapılması önerilmektedir.

5. KAYNAKÇA

Aktümen, M., Yıldız, A., Horzum, T., & Ceylan, T. (2011). İlköğretim matematik öğretmenlerinin Geogebra yazılımının derslerde uygulanabilirliği hakkındaki görüşleri. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 2(2), 103-120.

- Arini, F. Y., & Dewi, N. R. (2019). GeoGebra as a tool to enhance student ability in calculus. Paper presented in *UNNES International Conference on Research Innovation and Commercialization 2018*, KnE Social Sciences, 205–212. doi: 10.18502/kss.v3i18.4714.
- Aslaner, R. (2015). *Analitik geometri*. Ankara: Nobel Yayınevi
- Atasoy, E., & Konyalıhatipoğlu, M. E. (2019). Investigation of students' holistic and analytical thinking styles in learning environments assisted with dynamic geometry software, *Education and Science*, 44(199), 49-74. doi: 10.15390/EB.2019.8003.
- Baki, A. (2019). *Matematiği öğretme bilgisi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Baltacı, S., & Yıldız, A. (2015). Matematik öğretmen adaylarının GeoGebra yazılımı yardımıyla analitik geometrideki bir konuyu öğrenme süreçleri. *Ahi Evran University Journal of Kırşehir Education Faculty (KEFAD)*, 16(3), 295-312.
- Baltacı, S. Yıldız, A., & Kösa, T. (2015). Analitik geometri öğretiminde geogebra yazılımının potansiyeli: Öğretmen adaylarının görüşleri; *Turkish journal of computer and mathematics education (TURCOMAT)*, 6(3), 483-505. doi: 10.16949/turcomat.32803
- Baydaş, Ö., Göktaş, Y., & Tatar, E. (2013). Farklı bakış açılarıyla matematik öğretiminde geogebra kullanımı. *Çukurova University Faculty of Education Journal*, 42(2), 36-50.
- Baykul, Y. (2009). *İlköğretimde matematik öğretimi 6-8. sınıflar*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bayraktar, B., Broutin, M. S. T., & Güneş, H. (2018). Cabri 3D kullanımının öğretmen adaylarının analitik geometri başarılarına etkisinin incelenmesi. *Academy Journal of Educational Sciences*, 2(2), 172-192.
- Dikovic, L. (2009). Applications geogebra into teaching some topics of mathematics at the college level. *Computer Science and Information Systems*, 6(2), 191–203. doi: 10.2298/CSIS0902191D.
- Edwards, J. A., & Jones, K. (2006). Linking geometry and algebra with GeoGebra. *Mathematics Teaching*, 194, 28-30.
- Forsythe, S. (2007). Learning geometry through dynamic geometry software. *Mathematics teaching incorporating micromath*, 202, 31-35.
- Güneş, H. (2016). *Analitik geometri öğretiminde Cabri 3D kullanımının öğretmen adaylarının akademik başarılarına etkisi ve görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Hangül, T., & Ceziktürk, O. (2020). A practice for using Geogebra of pre-service mathematics teachers' mathematical thinking process. *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences*, 7(1), 102-116.
- Hohenwarter, M., Preiner, J., & Yi, T. (2007). Incorporating GeoGebra into teaching mathematics at the college level. Paper presented at *Proceedings of the International Conference for Technology in Collegiate Mathematics*. Boston, USA: ICTCM
- Hohenwarter, J., Hohenwarter, M., & Lavicza, Z. (2009). Introducing dynamic mathematics software to secondary school teachers: The case of GeoGebra. *Journal of Computers in Mathematics and Science Teaching*, 28(2), 135-146.
- Ismail, Z., & Rahman, S. N. A. (2017). Learning 2-dimensional and 3-dimensional geometry with Geogebra: Which would students do better?. *International Journal on Emerging Mathematics Education*, 1(2), 121-134.
- Jones, K. (2000). Providing a foundation for deductive reasoning: Students' interpretations when using dynamic geometry software and their evolving mathematical explanations. *Educational Studies in Mathematics*, 44(1), 55-85.
- Jones, K. (2001), Learning geometrical concepts using dynamic geometry software. In: Kay Irwin (Ed), *Mathematics Education Research: A catalyst for change* (pp. 50-58) Auckland: University of Auckland.
- Karakaş, B., & Baydaş, Ş. (2008). *Analitik geometri*. Ankara: Palme Yayınevi.

- Karakaş, H. İ. (1983). *A first course in analytic geometry*. Ankara: ODTU Yayınları.
- Khalil, M., Farooq, R., Çakıroğlu, E., Khalil, U., & Khan, D. (2018). The development of mathematical achievement in analytic geometry of grade-12 students through GeoGebra activities. *Eurasia Journal of Mathematics Science and Technology Education*, 14(4). doi: 10.29333/ejmste/83681
- Kösa, T. (2016). Effects of using dynamic mathematics software on preservice mathematics teachers' spatial visualization skills: the case of spatial analytic geometry. *Educational Research and Reviews*, 11(7), 449-458.
- Koparan T. (2019). Üniversite öğrencilerinin öklid-dışı geometrilere yönelik algılarının ve tasarlanan öğrenme ortamlarından yansımaların incelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 9(1), 180-191. doi: 10.5961/jhes.2019.320
- Kutluca, T., & Zengin, Y. (2011). Matematik öğretiminde GeoGebra kullanımını hakkında öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2011), 160-172.
- Madrazo, A. L., & Dio, R. V. (2020). Contextualized learning modules in bridging students' learning gaps in calculus with analytic geometry through independent learning. *Journal on Mathematics Education*, 11(3), 457-476. doi: 10.22342/jme.11.3.12456.457-476.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Pari Condori, A. et al. (2020). *GeoGebra as a technological tool in the process of teaching and learning geometry*, Cham. Springer International Publishing. p. 258-271.
- Pazarbaşı, B. N., & Es, H. (2015). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının analitik geometri alan dilini kullanma becerileri ve tutumlarının incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(5), 529-535.
- Sekulić T., & Takači, D. (2013). Mathematical modelling computers and GeoGebra in university and college mathematics education, *36th International Convention on Information and Communication Technology Electronics and Microelectronics (MIPRO)*, p. 625-630.
- Spencer-Smith, G., & Hardman, J. (2014). The impact of computer and mathematics software usage on performance of school leavers in the Western Cape Province of South Africa: a comparative analysis. *International Journal of Education and Development using ICT*, 10(1), Open Campus, The University of the West Indies, West Indies. Retrieved January 13, 2022 from <https://www.learntechlib.org/p/147448/>.
- Straesser, R. (2002). Cabri-géomètre: Does dynamic geometry software (DGS) change geometry and its teaching and learning?. *International Journal of Computers for Mathematical Learning*, 6, 319-333. doi: 10.1023/A:1013361712895
- Sugandi, A. I., & Bernard, M. (2020). Application of geogebra software to improve problem-solving skills in analytic geometry in prospective teachers students. In *Journal of Physics: Conference Series* (Vol. 1657, No. 1, p. 012077). IOP Publishing.
- Şengün, K. Ç., & Kabaca, T. (2016). Dinamik geometri ortamında üçgen inşa sürecinde akıl yürütme çabaları. In Ö. Demirel & S. Dinçer (Eds.), *Eğitim bilimlerinde yenilikler ve nitelik arayışı* (ss. 1100-1107). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tamam, B., & Dasari, D. (2021). The use of geogebra software in teaching mathematics. *Journal of Physics: Conference Series*. 1882(1), 012042.
- Tatar, E., Kağızmanlı, T. B., & Akkaya, A. (2014). Dinamik bir yazılımın çemberin analitik incelenmesinde başarıya etkisi ve matematik öğretmeni adaylarının görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 8(1), 153-177.
- Van Hiele, P. M. (1986). *Structure and insight*. New York: Academic Press
- Wijaya, T.T., Ying, Z., & Suan, L. (2020). Using geogebra in teaching plane vector. *JIML*, 3(1), 15-23.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (8. tıpkı basım)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yüksek Öğretim Kurumu, (2018). Matematik öğretmenliği lisans programı. 12.01.2022 tarihinde https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Matematik_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf adresinden indirilmiştir.

Yudianto, E., Sugiarti, T., & Trapsilasiwi, D. (2018). The identification of van Hiele level students on the topic of space analytic geometry. In *Journal of Physics: Conference Series* (Vol. 983, No. 1, p. 012078). IOP Publishing.

6. EXTENDED ABSTRACT

During the Pandemic, some courses were required to be given online due to their over crowdedness. However, in some terms, all courses were online. Analytic Geometry II course has been given to secondary preservice mathematics teachers as 2 hours a week after the 2018 curriculum. Online courses are a different type of topic to discuss but here since we obtained the data online, we need to talk about online education. There are pitfalls and beneficiaries of an online course as one can expect. They are helpful especially for reaching online sources, for using related computer applications and education that is much more individual is an option. However, no group work can be done easily. Students and teachers may feel isolated and not social enough. Teacher is not that close to ask many questions. In addition, if there are technical problems due to wifi, computer inefficiency etc, it is hard to keep pace of the course work as needed. In that term, we had the similar problems besides the real health problem due to pandemic. Hence, it is a good idea to think of the pandemic data as a separate data than other terms.

Analytic Geometry II course has the mathematical topics as conics, equations, surfaces, cylinder, sphere, cones, torus, and common sections between different and special surfaces. As can be seen all are in 3 dimension. After a good initiation with the 2 dimension in the Analytic I course, geometric concepts are related with each other in this second term. Analytic Geometry course is a course after fundamentals of mathematics but before all other pure mathematics courses.

In the spring term of 2020-2021, data was collected from Analytic II course final exam through the university interface Perculus. University interface is user-friendly, understandable and these students were using earlier versions of the program since many years. They were given two weeks' time and they were required to answer a question by using Geogebra software. The question was; "There are infinite number of lines going through a point. Infinite number of curves can be drawn joining any two points. So, infinite number of ... can be drawn joining any three points." They were supposed to fill the gap but they were also supposed to support their answer by reasoning and some proper visuals. Some part of the above question could be thought as a Euclidean space and in that manner, students were hoped to unite what they know from Analytic Geometry courses I and II. Hence, it is a very difficult question without understanding point, line and plane concepts as much as space concept.

We designed this study according to the phenomenology pattern, which is one of the qualitative research methods. We aimed to interpret the current situation of pre-service mathematics teachers regarding the synthesis of basic mathematical concepts, about which we do not have a very deep understanding. Analytic Geometry instruction in teacher education. The study group of the research consists of 33 pre-service teachers enrolled in the Analytical geometry II course carried out in the mathematics teaching program of a university in the 2020-2021 academic year. The data collected were the Geogebra documents and writing papers produced by pre-service teachers. Data was analyzed by content analysis.

Results showed that pre-service teachers could give answers ranging from two-dimensional space (2D) to three-dimensional space (3D). Some pre-service teachers answered without giving any visuals just by qualitatively. Some students answered as 3D objects as cube, prisms, pyramids, and even spheres. Some were trapped in the 2D since they were introducing curve families as ellipse, or some did the same with circles. Moreover, especially concentric circles. However, unfortunately, they did not realize that the question was asking the 3 points to be on the mathematical objects and mathematical concepts not inside. Some answered as polygon families. In 3D most of them could say that the answers should be planes which are intersecting on a line. There were very little who could say that the answer should be surface. Most students used Geogebra as a visualizer. Their visuals were not unrelated. However, there were some students who neglected any visuals, and these students may have some problems with Analytic Geometry understanding or with Geogebra. However, some students passed and reasoned well using Geogebra visuals but still did have some problems of thinking abstractly without visuals.

In short, students could use Geogebra mostly to indicate their thinking with Analytic Geometry concepts; points, lines and planes. Nevertheless, they were having problems with coordinating parts to big whole. There were students who were having some problems with Geogebra as well. Even though, most example graphs are shared via Geogebra application inside the online classroom each week, and even though they were having a course named Educational Technology where they were learning how to use Geogebra in mathematics education. We propose using Geogebra software for not only visualization but also with problems like this where students needed to carry some reasoning with Analytic Geometry concepts especially points, lines, and planes as Euclidean Geometry suggests. Because, they try but there seems to be still a way to go achieve some saturation in this. High level questions as especially formative evaluation questions is a must to incorporate in to the pure mathematics classrooms to make students understand what they are not familiar with.



JSES

Journal of Sustainable Educational Studies



Geliş/Received: 08.02.2022 Kabul/Accepted: 25.02.2022

MÜSLÜM GÜRSES ŞARKILARININ VAROLUŞÇU TERAPİNİN TEMEL KAVRAMLARI AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ¹

Hüseyin Atakan KOÇAK²

Tuğba YILMAZ BİNGÖL³

Özet

Varoluşçu terapi, bireyin varoluşuyla birlikte oluşan kaygılara odaklanan dinamik bir psikoterapi yaklaşımıdır. Bu yaklaşım, insan olmanın anlamını sorgulayarak, “Ben Kimim (?)”, “Kim Olacağım (?)”, “Nereye Gidiyorum (?)” gibi sorularla bireylerin varoluşlarının farkında olmalarını sağlamaya çalışır. Bu çalışmada, Müslüm Gürses şarkıları Varoluşçu Terapinin temel kavramları açısından incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda öncelikle Varoluşçu terapinin dünyada var olma, ölüm, kaygı, anlamsızlık, varoluşsal engellenme, varoluşsal boşluk, özgürlük ve sorumluluk alma, öz aşkınlık ve varoluşsal soyutlanma kavramları açıklanmış ve ardından şarkı sözleri bu temel kavramlara göre irdelenmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi tekniğinin kullanıldığı bu çalışmada, Varoluşçu Terapinin temel kavramlarının Müslüm Gürses şarkılarında karşılık bulduğu ortaya çıkmıştır. Varoluşsal yaklaşımın arabesk şarkıları yorumlamada oldukça güçlü olduğu görülmüştür. Bu çalışmanın psikolojik danışma yaklaşımlarının sanat çalışmalarının günlük yaşamdaki etkilerini ortaya koymak açısından katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Müslüm Gürses şarkıları; varoluşçu terapi; doküman analizi

EXAMINATION OF MÜSLÜM GÜRSES SONGS FROM THE POINT OF VIEW OF THE BASIC CONCEPTS OF THE EXISTENTIAL THERAPY

Abstract

Existential therapy is a dynamic psychotherapy approach that focuses on the anxieties that occur with the existence of the individual. This approach questions the meaning of being human, “Who am I (?)”, “Who will I Be (?)”. It tries to make individuals aware of their existence with questions such as “Where am I going (?)”. In this study, the songs of Müslüm Gürses were examined in terms of the basic concepts of Existential Therapy. For this purpose, first of all, the concepts of existence in the world, death, anxiety, meaninglessness, existential frustration, existential emptiness, freedom and responsibility, self-transcendence and existential isolation of Existential therapy were explained and then the lyrics were examined according to these basic concepts. In this study, in which the document analysis technique, one of the qualitative research methods was used, it was revealed that the basic concepts of Existential Therapy were found in the songs of Müslüm Gürses.

It has been seen that the existential approach is quite powerful in interpreting arabesque songs. It is thought that this study will contribute to revealing the effects of psychological counseling approaches on art studies in daily life.

¹ Bu çalışma 18-19 Aralık 2021 tarihlerinde FSMVÜ Eğitimde Mükemmeliyet Araştırmaları Kongresi’nde (EMAK-2021) sunulan sözlü bildirin genişletilmiş hâlidir.

² Yüksek Lisans Öğrencisi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Tezli Yüksek Lisans Programı, İstanbul-Türkiye, huseyinatakan.kocak@stu.fsm.edu.tr, ORCID: 0000-0001-7831-6214

³ Doç. Dr., Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD, İstanbul-Türkiye, tbingol@fsm.edu.tr, ORCID: 0000-0002-1104-2244

Keywords: Müslüm Gürses songs; existential therapy; document analysis

Makale Türü (Article Type): Araştırma Makalesi/Research Article

Kaynakça Gösterimi: Koçak, H. A., & Yılmaz Bingöl, T. (2022). Müslüm Gürses şarkılarının varoluşçu terapinin temel kavramları açısından değerlendirilmesi. *Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)*, (Ö1), 114-122.

1. GİRİŞ

19.yy'ın ortalarında bir felsefi akım olarak ortaya çıkan varoluşçu terapi, yaşamda doğal olarak meydana gelen, insanın evrensel ve kaçınılmaz yönü ile eylemlerinin altındaki anlamı tüm gerçekliği ile irdeleyen bir düşünce akımıdır (Adams, 2014). Bu düşünce akımı bireyleri, hayatına anlam veren, hayatı seçimleri ile özgür yaşayan ve bu özgürlüğün sorumluluğunu alabilen kişiler olarak görmektedir. Varoluşçulara göre, insanlar dünyaya atılmışlardır. Bu dünyaya atılan birey ise, dünyaya meydan okur. Bu meydan okuma ile de birey özünü arar. Çünkü varoluşun özü, insan olmanın ne demek olduğu üzerine kurulmuştur (Corey, 2008).

Dünya üzerinde yaşayan tüm varlıklar içerisinde, varoluşunu ifade edebilecek tek varlık insandır. Bu sebeple, varoluşun bireysel bir yönü vardır ve kişiden kişiye değişebilir. Çünkü gerçeklik, özneliktir (Kierkegaard, 1968; akt. Frankl, 2009). Varoluşçu filozoflar, varoluşçuluğun merkezinde yer alan anlamsızlık, ölüm, kaygı ve seçim gibi temalara ve bireyin bu temalardan neler anladıkları üzerine odaklanmışlardır ve bu temalardan kopan bireylerin, otantikliğini kaybettiğini düşünmüşlerdir (Kaufmann, 1975).

Varoluşçu terapi, 20.yy'ın başlarında ortaya çıkan, temelini varoluşçu felsefeden alan dinamik bir psikoterapi yaklaşımıdır (Nixon, 2005). Bu yaklaşım, bireylerin varoluşlarının farkına varmaları için kendilerine sordukları, ben kimim, nereye gidiyorum, ne olacağım gibi soruların yanıtlarını aramalarına olanak sağlar. Yaşamın anlamı, ölüm, özgürlük, seçim ve sorumluluk, öz-aşkınlık gibi kavramlara vurgu yapan varoluşçu yaklaşım, bireyin var olmasından kaynaklanan temel kaygılar üzerine odaklanır. Bu kaygılar, bireylerin varoluşsal sorgulamalarının bir sonucudur. Varoluşçu terapiye göre, bireylerin bu soruları sorma sebepleri, kendi anlamlarını bulma istekleridir (Corey, 2008).

Varoluşçu terapiye göre insanlar, kendi yaşamının seyircisi değil, onu yaratan, anlamlandıran kişidir (Yalom, 2014). Bu sebeple bireyler kişisel farkındalık kapasitesine sahiptir ve kendisini ifade edebilir, özgürce seçimler yapabilir. Birey kendisinin ne kadar çok farkında olursa, o kadar özgürdür (Corey, 2008). Bireylerin bu özgürlüğü, kendi seçimlerini yapabilmesinin ve yaptıkları seçimlerin sorumluluğunu alabilmesinin bir sonucudur. Özellikle bireylerin kendi eylemlerini belirleyebilme ve sorumluluğunu alabilme yeteneği, şu anki durumu ve geleceği açısından önemli bir yere sahiptir. Bireylerin farkındalığının artması, kendi eylemlerini kullanabilme gücünü artırması, bireylerin akıllarına gelebilecek "kötü kader" gibi düşüncelerin de önüne geçebilecektir (Corey, 2008).

Bu terapiye göre, insan pasif bir varlık değil, konumlandırılan ve anlamlandıran kişidir. Bireylerin iç dünyalarını yani onların fenomenolojik alanlarını anlamaya çalışan bu terapi, "evsiz bir çocuk" gibidir (Yalom, 2014). Varoluşçu terapi, bireylerin şimdiki deneyimlerinden yola çıkarak, bireylerin birbirleri arasındaki ilişkileri orta noktaya koyar. Kısacası bu terapi, insana dair ve insanın olduğu her yerdedir (Corey, 2008).

Sanat eserleri, tıpkı varoluşçu terapi gibi, insanın olduğu her yerdedir. Varoluşçu terapi, bireyleri anlamaya çalışırken, sanat eserleri de bireylerin iç dünyalarını yansıtmaya çalışmaktadır. Sanat, her insan açısından farklı anlamlara sahiptir ve bireylerin iç dünyasını yansıtmaya çalışır. Varoluşçu terapi ise, bireyin iç dünyasını anlamaya çalışır. Bu açıdan sanat ve varoluşçu terapinin birbirini tamamladığı ön görülebilir.

Sanatın resim, müzik, roman veya şiir gibi dallarında psikolojik danışma yaklaşımlarını görmek mümkün olmaktadır. Özellikle müzik eserlerinde, bu yaklaşımların izlerine rastlanmaktadır. Bu konuda yapılmış bazı araştırmalar da bulunmaktadır.

Gençtanırım ve Voltan-Acar (2010) yaptığı çalışma ile Sezen Aksu'nun şarkılarını akılcı duygusal terapi açısından, Yalçın ve Voltan-Acar (2006) Candan Erçetin'in şarkılarını Gestalt terapi açısından ve Bilgin ve Sarıcı (2018) ise arabesk şarkılarını varoluşçu terapi açısından değerlendirmiştir.

Bu çalışma ise, Müslüm Gürses şarkılarını, varoluşçu terapinin temel kavramları açısından incelemiştir. Müslüm Gürses'in 14 şarkısının varoluşçu terapinin temel kavramlarını açıklaması açısından değerlendirilmeye uygun olduğu görülmüştür.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada veriler, nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yolu ile toplanmıştır. Doküman analizi, basılı veya elektronik ortamdaki materyalleri inceleyen ve değerlendiren sistemli bir yöntem olarak adlandırılmaktadır (Kıral, 2020). Bu çalışmada ise Müslüm Gürses'in şarkıları Varoluşçu Terapinin temel kavramları açısından değerlendirilmiştir.

2.2. Evren-Örneklem

Bu çalışmanın örneklemini Müslüm Gürses'in 14 şarkısı oluşturmaktadır. Bu şarkılar, "Ayrılık Acı Bir Şey, Usta, Bunca Gamı Bunca Derdi, Hasret Rüzgarları, Küskünüm, Garipler, Silinmeyen Hatıralar, Bir Kadın Tanıdım, Dinleyin Geceler, Olmadı Yar, Gitme, Aldanma Mahsun Çocuksu Yüzüne, Yalan ve İtirazım Var" olarak belirlenmiştir.

3. BULGULAR

3.1. Varoluşsal Soyutlanma

Bireyler kendilerinden, başkalarından ve doğadan soyutlanma ihtiyacı hissederler ve bu soyutlanmalarının altında, varoluşsal bir temel yatmaktadır (Yalom, 2014). Varoluşçular, bireylerin kendisine yönelerek yalnızlık duyguları yaşamasını ve bununla beraber bir güç motivasyonu elde edebileceklerini savunurlar.

Birey varoluşsal olarak hem yalnız hem de bağımlıdır (Corey, 2008). Müslüm Gürses şarkılarında ise, bireyin varoluşsal olarak soyutlanması ve bu soyutlanma ile yaşadığı sembiyotik durum ön plana çıkmaktadır.

"...Yalnızlık yaradır bende sarılmaz

Halimden derdimden kimse anlamaz

Nerde sevdiklerim neden aramaz

En yakın dostuma bile küskünüm..."

Şarkıcının içinde bulunduğu durum varoluşsal soyutlanma olarak göze çarpmaktadır. Şarkıcı kendisini yalnız hissetmektedir, çevresindeki kişilerin kendisini sormasını, merak etmesini beklemektedir. Ancak etrafındaki kişilerin kendisini merak etmemesi sebebiyle kabuğuna çekilmiştir.

"...Bir kadın tanıdım çok ağlıyordu

Gözünden sel gibi yaş akıyordu

Teselli verecek dost arıyordu.."

Şarkıcı, bu şarkıda bir kadının yaşamış olduğu yalnızlık duygusu üzerine odaklanmıştır. Bu kadının yaşamış olduğu olumsuz duygular ve durumlar neticesinde ne kadar üzüldüğü ve bu üzüntüsünü paylaşacak bir kişinin bile yanında olmamasından şikayetçidir.

"...Dinleyin geceler duyun sesimi

Benden daha yalnız değilsiniz ki..."

Şarkıcı, içinde bulunduğu kaygı durumunda yaşamış olduğu yalnızlığı, gecenin yalnızlığı ile kıyaslamıştır.

3.2. Anlamsızlık, Varoluşsal Engellenme ve Varoluşsal Boşluk

Bireyin yaşamında herhangi bir anlam olmaması durumu anlamsızlık olarak adlandırılır (Frankl, 2009). Yaşadıkları hayatın anlamsız geldiğini düşünen bireyler hayatlarının ne yöne evrileceği konusunda kararsız kalırlar. Anlamsızlık hissi, varoluşsal engellenme ve varoluşsal boşluğa neden olur (Yalom, 2014). Varoluşsal Engellenme, bireyin anlam isteminin çeşitli sebeplerle engellenmesidir (Frankl, 2009).

Bireyin hayatına dair istediklerini yapamıyor olması, yaşamak için bir anlam ve amaç bulamıyor olması sonucu varoluşsal engellenme ortaya çıkar. Varoluşsal Engellenmenin ortadan kaldırılmaması, zamanla varoluşsal boşluğa yol açar. Varoluşsal boşluk, kendisini can sıkıntısı durumunda dışarı çıkarır (Frankl, 2009).

Müslüm Gürses şarkılarında ise, anlamsızlık, varoluşsal engellenme ve varoluşsal boşluk kavramları ön plana çıkmaktadır.

“...Yaşamak içimden gelmiyor artık

Öylesine dertli öyle üzgünüm

Bu dünya hiçbir tat vermiyor artık

Aldığım nefese cana küskünüm...”

Şarkıcı, içinde bulunduğu buhrandan dolayı, anlamsızlık yaşamaktadır. Hayatın tat vermediği, yaşamının kendisi için anlamı olmadığını dinleyicilerine aktarmıştır.

“...Dünyada sevilme sevmek bu muydu

Düştüğü yollarda hayat yoluydu

Gözleri ümitsiz yaşla doluydu...”

Şarkıcı, sevilme hissini kendisinde uyandırdığı boşluk ve içinde yaşamış olduğu ümitsizlik hissi ile beraber yaşamında anlam sorgulamaktadır.

“...Bomboş geldi dünya bana

Her şey yalan anlayana

Ağlıyorum yana yana

Acılarda gezer gibi...”

Şarkıcı, dünyanın kendisi için anlamsız olduğunu, yaşadığı tüm duyguların yalan olduğunu anlatmış, bu hislerin kendisinde yaratmış olduğu varoluşsal boşluğunu dinleyicileri ile paylaşmıştır.

“...Bilmiyorum neden doğdum

Gerçek varken hayal kurdum

Neler gördüm neler duydum

Rüyalarda gezer gibi..”

Şarkıcı, hayatının anlamını anlayabilmek için varoluşsal soruları kendisine yöneltmektedir. Yaşadığı duyguların gerçek olmadığını, bir hayal dünyasında yaşadığını kabul ederek, bu hayallerin kendisinin önündeki varoluşsal engelleme olduğunu dinleyicilerine aktarmıştır.

3.3. Özgürlük ve Sorumluluk

Bireyler sunulan seçeneklerden kendilerine en uygun olanı seçmekte özgürdür ve seçimlerinin de sorumluluğunu almakla yükümlüdürler. Çünkü bireylerin kaderi, konuları ve yaşam tarzları seçimlerinin bir sonucudur (Corey, 2008). Sürekli sorumluluklarını reddeden bireyler, kendi yaşamlarının mimarı olmayı kabul etmezler. Frankl’a (2009) göre, sorumlu olmak özgür olmakla eşdeğerdir.

Müslüm Gürses şarkılarında ise, özgürlük ve sorumluluk kavramı ön plana çıkmaktadır.

“...Bu kötü yazıma kader diyorlar

Dertler zincirine vuruldum usta

Gittiğim bu yolun dönüşü yoktur

Hakkını helal et elveda usta..”

Varoluşçu terapiye göre, birey yaptığı seçimlerin sorumluluğunu almalıdır. Şarkıcı ise yaşadığı olumsuz durumların sorumluluğunu alamamış ve kaderi suçlamıştır.

“...Bunca gamı bunca derdi

Zalim felek bana mı verdi?..”

Şarkıcı, yaşamış olduğu üzüntü durumunu dinleyicilerine abartarak anlatmış ve kaderi suçlamıştır.

“...Şimdi benim tek tesellim bir yudum şarap

Bunca yıldır ağlıyorum yetmez mi Ya Rabb...”

Şarkıcı, içinde yaşadığı durumun artık bitmesini istemektedir. Ancak bu durumu kendi yapabileceği bir seçimle bitirebilir. Ancak şarkıcı bu durumun bitmesini ve çektiği çilenin son bulmasını kadere ve bir yaratıcıya bağlamaktadır.

“...O çocuk gülüşün aklımdan gitmez

Yalvarsam Tanrı'ya yazımı silmez...”

Sanatçı, kaderi kabullenmiş ve bu yazgısının hiçbir şekilde değişmeyeceğine inanmaktadır. Ancak varoluşsal terapide kişi kendi yaptığı seçimlerle hayatını farklı bir noktaya getirebilir.

“...Doğuştan kadersiz doğuştan şanssız

Benden dertli değilsiniz ki...”

Sanatçı yaşamış olduğu dertler nedeniyle kaderi suçlamakta ve bu yazgısının doğuştan geldiğine inanmaktadır. Ancak varoluşsal terapide kişi yaptığı seçimler ile kendi hayatını değiştirebilir.

“...Son pişmanlık neye yarar

Her şeyin bedeli var

Olmadı yar...”

Sanatçı, bu şarkıda bir seçim yapmış ve yaptığı seçimlerin sorumluluğunu almıştır. Bununla birlikte yaptığı seçimlerin sonuçlarını kabul etmiştir.

3.4. Ölüm

Hayatın kesin olan yanı, bir gün sona ermesidir. Ölüm ve ölüm korkusu, varoluşçulara göre her zaman bireyin bilinçaltında bulunur ve bireyin yaşamı boyunca aklımdan çıkmaz (Corey,2008).

Müslüm Gürses şarkılarında ise, ölüm kavramı ön plana çıkmaktadır.

“...Bir mazeretim yok benim yolun sonu zaten ölüm

İstedığın kadar bağı kimse duymaz son sözün...”

Şarkıcı, her insanın yaşayacağı ve kaçınılmaz olan ölüm duygusunu kabul etmiş, ölümden sonra bireylerin ne yaparsa yapsın faydası olmayacağını dinleyicilerine aktarmıştır.

“...Öldür beni yaşamayı istemiyorum

Senden ayrı bu çileyi çekemiyorum...”

Şarkıcı, içinde yaşamış olduğu ayrılık acısını, sevgilisinin gidişini kabul edememiş ve o acıyı çekeceğine ölmeyi istemektedir.

“...Allah'ın gücüne gider mi bilmem

Verdiği bu candan ben bıktım usta

Böyle yaşamaktan bıktım ben usta...”

Şarkıcı, hayatında yaşanacak bir anlam bulamamış ve bu anlamsızlığından dolayı ölmeyi istemektedir.

3.5. Kaygı

Varoluşçulara göre kaygı, var olmanın vazgeçilmez ve temel bir parçasıdır. Yalom'a (2014) göre iki çeşit kaygı vardır. Bu kaygılardan ilki normal kaygıdır. Normal kaygı bireyin karşılaştığı bir duruma normal bir şekilde tepki vermesidir. Bu kaygı varoluşsal sorunlar için bir motivasyon kaynağı olarak kullanılabilir.

Kaygılardan ikincisi ise, nevrotik kaygıdır. Normal kaygının tam tersi olarak birey, karşılaştığı bir duruma normal bir şekilde tepki veremez, tepki abartılarak verilir. Nevrotik kaygı bilinçsiz yapılır ve bireyi işlevsiz hale getirebilir (Corey,2008). Müslüm Gürses şarkılarında ise nevrotik kaygı kavramı oldukça fazla görülmektedir.

Şarkılarında bir kişiye duyduğu özlemi, yaşadığı acıyı olduğundan daha fazla abartarak yaşamaktadır. Bu durum ise, nevrotik kaygının işareti olarak kabul edilir.

“Hep sen varsın aklımda

Düşünmem başka bir şey

Gel de bitsin bu hasret

Ayrılık acı bir şey...”

Şarkıcı, bu şarkısında sevgiliye duyulan özlemi ve unutamadığından dolayı yaşadığı kaygıyı anlatmaktadır. Şarkı sözlerinden, bu kaygının nevrotik kaygı olduğu anlaşılmaktadır.

“...Bir burukluk sarıyor gözlerim doluyor, ağlıyorum özleminle

Ağlıyorum, ağlıyorum, ağlıyorum özleminle...”

Şarkıcı, yaşadığı nevrotik kaygıyı bu dizelerdeki sözlerle dinleyicilerine aktarmaktadır. Yaşamış olduğu durumu abartmış, sevgiliye özlemin vermiş olduğu kaygıdan bahsetmiştir.

“...Nedir bu karanlık nedir bu sessizlik

Benden dertli değilsiniz ki...”

Şarkıcı, içinde bulunduğu duygudan ve bu duygunun getirmiş olduğu karanlık sessizlikten dolayı önünü görememekte ve bu sebeple kaygılı hissetmektedir. Bu nevrotik kaygının bir örneği olarak göze çarpmaktadır.

“...Günler sensiz mahsun sessiz

Günler her zaman telaşlı...”

Şarkıcı, sevgiliye duyulan özlemin kaygısını yaşadığı günlere yansıtmış ve içinde bulunduğu nevrotik kaygıyı dinleyicileri ile paylaşmıştır.

“...Aldanma çocuksu mahsun yüzüne

Mutlaka terk edip gidecek bir gün

Kanma sever gibi görüldüğüne

Seni sevmiyorum diyecek bir gün...”

Şarkıcı sevgilinin her an onu terk edeceği ve onu sevmeyeceği düşüncesi ile yaşamaktadır. Bu düşünce şarkıcıda nevrotik bir kaygıya sebep olmuştur.

3.6. Dünyada var olma

Yaşadığı durumlar hakkında tepki verebilen, düşünebilen ve anlam yükleyebilen bireylerin becerileri ‘‘Dasein’’ yani ‘‘dünyada var olma’’ olarak adlandırılır (Boss, 1963). Dünyada var olmanın dört yolu vardır: Umwelt, Mitwelt, Eingenwelt ve Überwelttir. Kişinin biyolojik dünyasını Umwelt, kişinin varoluşsal dünyasını Eingenwelt ve kişinin manevi dünyasını ise Überwelt temsil eder. Mitwelt, diğer insanlarla beraber var olmaktır. Bireyin diğer insanlarla kurmuş olduğu içten ve anlamlı ilişkileri, yaşadığı duyguları içermektedir (Binswanger, 1975).

Müslüm Gürses şarkılarında ise, Mitwelt kavramının ön planda olduğu görülmektedir.

“...Hep sen varsın aklımda

Düşünmem başka bir şey...”

Şarkıcı bu dizelerde dünyada var oluşunu sevgilisi ile tamamlamaktadır. Karşısındaki kişi ile yaşamış olduğu ilişkinin kendisini dünyada var ettiğini düşünmektedir. Ayrıca şarkıcıyı yaşayabileceği yalnız ve soyutlanma duygularından da korumaktadır.

“...Dün gelmiş gibisin doymadım sana

Ne olur sevgilim bir gün daha kal...”

Şarkıcı, Mitweltte yaşamaktadır ve buradan kopmak istememektedir. Sevgilisi, şarkıcının dünyada varoluşunu tamamlamıştır. Ancak şarkıcı yalnızlıktan korkmakta ve sevgilisinin gitmemesini istemektedir.

“...Uğruna yılları harcayacaksın

Aşkınla ömrünü bir tutacaksın...”

Şarkıcı, dünyada var oluşunu sevgilisinin yanında olması ile tamamlamakta ve onun için her şeyi yapmak istemektedir.

“...Hor görülenlerin Tanrım isyanıdır bu

Sevip seilmeyenlerin feryadıdır bu

Düzensiz dünyanın günahıdır bu

Yakarsa dünyayı garipler yakar...”

Şarkıcı, hem Mitweltte hem de Umweltte yaşamak istemektedir. Dünyada biyolojik olarak var olma isteğini aynı zamanda seilmek isteyip de seilmemesinin isteğini dinleyicilerine aktarmıştır.

3.7. Öz-aşkınlık

Frankl (2009) öz-aşkınlık kavramını kişinin kendisi ile meşgul olmayı bırakıp kendisini bir kişiye, işe, davaya ya da başka bir etkinliğe adayabilme yetisi olarak açıklar. Öz-aşkınlık kavramı anlam arayışının zirveye ulaşması olarak kabul edilebilir.

Müslüm Gürses şarkılarında ise, öz-aşkınlık kavramı ön planda yer almaktadır.

“...Bir burukluk sarıyor gözlerim doluyor, ağlıyorum özleminle

Ağlıyorum, ağlıyorum, ağlıyorum özleminle

Öyle zor ki yokluğun

İmkansız alışamam...”

Şarkıcı, kendisinden geçerek tüm yaşamını sevgilisine adamaktadır. Onun yokluğuna asla alışamayacağını düşünmektedir. Tüm anlamını sevgilisinde bulmuş, onun gidişiyle anlamını kaybetmiş ve bir daha o anlamı bulamayacağını düşünmektedir.

“...Güldür beni ağlamayı istemiyorum

Senden ayrı bu çileyi çekemiyorum...”

Şarkıcı hayatı bir çile olarak görmektedir ve hayatı yaşayabilmesi sevgilisinin onu güldürmesine bağlıdır. Tüm yaşamını sevgilisine odaklamış ve onsuz bir gülmeyi bile istememektedir.

“...Ne olur sevgilim bir gün daha kal

Son hatıran olsun ne olur bu gece

Ömrümce bugünü hatırlayayım

Gitmeyecekmiş gibi sev beni...”

Şarkıcı, ömründeki en güzel anları sevgilisine adanmış ancak sevgilisinin gitmesi ile birlikte kendisini bir buhranın içerisinde bulmuştur. Kendisini sevgilisine o kadar çok adanmıştır ki hala gitmesini kabul edememiştir.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada, Müslüm Gürses’in 14 şarkısı varoluşçu terapinin bazı temel kavramlarına göre değerlendirilmiştir. Bu çalışma sonucunda, varoluşçu terapinin Müslüm Gürses’in şarkılarında karşılık bulunduğu ortaya çıkmıştır.

Bu 14 şarkıda, dünyada var olma, ölüm, kaygı, anlamsızlık, varoluşsal engellenme, varoluşsal boşluk, özgürlük ve sorumluluk alma, varoluşsal soyutlanma ve öz-aşkınlık gibi kavramların yoğun şekilde yansıtıldığı görülmüştür.

Öte yandan, varoluşçu terapinin, sanat eserlerini değerlendirmesi bakımından güçlü bir yaklaşım olduğu da düşünülmektedir. Bununla ilgili daha önce yapılmış çalışmalar incelendiği zaman, varoluşçu terapinin şiir, masal, film, şarkı gibi sanat eserlerini çok rahatlıkla açıklayabildiği ve yorumlayabildiği görülmektedir.

Ülkemizde özellikle “Müslüm” filmi ile beraber, Müslüm Gürses şarkılarına olan ilginin daha arttığı ön görülmektedir.

İnsanların Müslüm Gürses dinlemesi ile beraber yaşadıkları duyguları çok rahatlıkla dışarı çıkarabildiği düşünülmektedir. Genel olarak, bireylerin kendilerini kötü ya da anlamsız bir durumda hissettiklerinde Müslüm Gürses şarkılarını dinlemeye başladığı düşünülmektedir.

Bu aynı zamanda, Yalom'un (2014) açıklamış olduğu grubun iyileştirici etkilerinden olan evrensellik kavramına da örnek olarak gösterilebilir. Bireyler bu şarkıları dinleyerek kendilerini yalnız hissetmemekte, bu duyguyu bir tek kendilerinin yaşadığını düşünmemektedir.

Psikolojik danışma oturumlarında, bireyler her zaman kendilerini ve yaşadıkları duyguları psikolojik danışmana aktaramayabilir veya aktarmakta zorlanabilir. Bu zorlanmanın önüne geçmek ve danışanın duygularını rahatlıkla aktarabilmesi için, Müslüm Gürses şarkılarının danışanlara önerilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir. Bu şekilde danışanın kendi duygularını açığa çıkararak, yaşadığı duyguyu daha rahat tanımlayabileceği ön görülmektedir.

Müslüm Gürses şarkılarının farklı psikolojik danışma kuramları ile değerlendirildiğinde farklı sonuçlar alınacağı düşünülmektedir. Özellikle arabesk şarkılarının farklı kuramlarla veya farklı şarkılarla değerlendirilmesi ile daha farklı bulguların açığa çıkabileceği öngörülmektedir.

5. KAYNAKÇA

- Adams, M. (2014). Human development and existential counselling psychology. *Counselling Psychology Review*, 29(2), 34-42.
- Bilgin, O., & Sarıcı, H. (2018). Türk arabesk müziğinin varoluşçu terapinin temel kavramları açısından incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 7(3), 200-207.
- Binswanger, L. (1975). *Being-in-the-world*. London: A Condor Books.
- Boss, M. (1963). *Psychoanalysis and daseinsanalysis*. New York: Basic Books.
- Corey, G. (2008). *Psikolojik danışma ve psikoterapi kuram ve uygulamaları (T. Ergene, Çev.)*. Ankara: Mentis Yayınları.
- Frankl, V. E. (2009). *İnsanın anlam arayışı* (5. Baskı). İstanbul: Okuyan Us Yayınları.
- Gençtanırım, D., & Voltan-Acar, N. (2010). Akılcı-duygusal davranışçı yaklaşım ve Sezen Aksu şarkıları. *Eğitim ve Bilim*, 32(143), 27-40.
- Kaufman, W. (1975). Strindberg's historical imagination: Erik XIV. *Comparative Drama*, 9(4), 318-331.
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 170-189.
- Nixon, G., & Solowoniuk, J. (2005). An insider's look into the process of recovering from pathological gambling disorder: An existential phenomenological inquiry. *International Journal of Mental Health & Addiction*, 3(2), 26-34.
- Yalçın, İ., & Voltan-Acar, N. (2006). Candan Erçetin'in seslendirdiği şarkıların Gestalt Terapi açısından değerlendirilmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (20), 1-10.
- Yalom, I. D. (2014). *Varoluşçu psikoterapi* (Çev. Z. İyidoğan-Babayiğit). Ankara: Kabalcı Yayınevi.

6. EXTENDED ABSTRACT

Müslüm Gürses, whose real name is Müslüm Akbaş, was born on May 7, 1953 in the Halfeti district of Şanlıurfa. With the acquaintance of Müslüm Gürses, who had a difficult life, with Limoncu Ali, his life has changed. he has released 78 albums, released thousands of songs and starred in many films. Müslüm Gürses has been one of the most listened to singers of all time and millions of people have listened to these songs.

On the other hand, existential therapy, on the other hand, focuses on the problems that individuals bring with their existence.

The individual who am I, Where am I going, what will I be looking for answers to existential questions like approach that helps, meaninglessness, death, being in the world, anxiety, freedom and responsibility, self-transcendence, existential isolation existential frustration and existential focused on basic concepts such as emptiness.

The fact that many people say that they listen to Müslüm Gürses when they experience feelings of decency has brought to mind the connection between existential therapy and their songs. In this study, 14 songs by Müslüm Gürses were examined in terms of the basic concepts of existential therapy. Firstly, the concepts are explained and then the lyrics that are considered to be examples of the concepts are included. The lyrics were explained and paired with concepts were made. In this study conducted using the document analysis technique, it was revealed that the songs of Muslim Gurses correspond to the basic concepts of existential therapy.

It has also been observed that the existentialist approach, in particular, is strong in interpreting arabesque songs. It is assumed that arabesque songs are songs that people listen to when they lose their sense of life, when they feel bad. Considering that existential therapy also works on meaninglessness, it seems that the existential approach and arabesque songs complement each other.

Existential therapy is considered to be a powerful approach to explaining all products in the field of art. In previous studies on this subject, it has been seen that the existentialist approach is strong in explaining other areas of art. These areas are areas such as poetry, stories, novels and films. The existentialist approach tries to define the inner world of the individual, while the branches of art allow the individual to reflect his inner world. From this point of view, it seems that art and existential therapy complement each other.

It is believed that the songs of Müslüm Gürses can be recommended to clients who have difficulty explaining their own feelings. It is thought that these songs may be useful for clients to understand their own feelings and to explain the feelings they understand to their advisor.



JSES

Journal of Sustainable Educational Studies



Geliş/Received: 16.01.2022 Kabul/Accepted: 22.02.2022

RUH SAĞLIĞI ALANINDA PSİKANALİTİK VE PSİKODİNAMİK KURAMLA YÜRÜTÜLEN ULUSAL TEZLERİN DERLENMESİ¹

Emine KOCAADAM²

Tuğba YILMAZ BİNGÖL³

Özet

Günümüze dek birçok farklı kurama ilham olan Psikanalitik yaklaşım üzerine ulusal ve uluslararası çalışmalar yapılmaya devam edilmektedir. Bu çalışmada da diğer yaklaşımlara öncü olan Psikanalitik yaklaşımın ulusal çalışmalarda yerini nasıl koruduğunu görmek için ruh sağlığı alanında Psikanalitik kuramla yürütülen ulusal tezlerin incelenerek derlenmesi amaçlanmaktadır. Doküman analizi tekniğiyle yürütülen bu nitel araştırmanın örneklemini 9 Aralık 2021 tarihinde Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi (Yök-Tez) veri tabanında yer alan 27 kayıtlı tez oluşturmaktadır. Örnekleme oluşturan tezler veri tabanında ‘Psikanaliz’, ‘Psikanalitik’, ‘Psikodinamik’ anahtar kavramlarıyla tarama yapılarak taranan tezlerde ruh sağlığı alanında olmayan tezlerin elenmesiyle belirlenmiştir. Yapılan araştırmanın sonucuna göre Psikanalitik yaklaşımın 1976’dan beri çalışmalara konu edildiği ve 2016 yılından sonrasında yapılan çalışmalarda olumlu bir yığılma olduğu, yüksek lisans tezlerinde daha çok çalışıldığı, en çok nitel araştırmaların olduğu ve kekemelik, sosyal medya bağımlılığı, Ataol Behramoğlu şiirleri gibi birbirinden farklı bağımsız değişkenlerin ele alındığı görülmüştür. Örneklemin Yök-Tez veri tabanındaki ulusal çalışmalarla sınırlı tutulması bu çalışmanın sınırlılıklarındandır. Yapılan çalışmanın Psikanalitik ve Psikanalitikten ilham alan Psikodinamik yaklaşımlarla ilgili olarak yürütülecek olan çalışmalara ışık tutması umulmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Psikanaliz; psikanalitik; psikodinamik; doküman analizi

A REVIEW OF NATIONAL THESES ON PSYCHOANALYTIC AND PSYCHODYNAMIC THEORY IN THE FIELD OF MENTAL HEALTH

Abstract

National and international studies continue on the psychoanalytic approach, which has inspired many different theories to this today. This study aims to examine and compile national theses conducted with psychoanalytic theory in the field of mental health in order to see how the psychoanalytic approach, which is the pioneer of other approaches, maintains its place in national studies. The sample of this qualitative research carried out with the document analysis technique consists of 27 registered theses in the database of the Council of Higher Education National Thesis Center (Yök-Tez) on December 9, 2021. The theses that make up the sample were determined by scanning the database with the key concepts of "Psychoanalysis", "Psychoanalytic", "Psychodynamics" and by eliminating the theses that were not in the field of mental health in the scanned theses. According to the results of the research, the psychoanalytic approach has been the subject of studies since 1976 but a substantial amount

¹ Bu çalışma 18-19 Aralık 2021 tarihlerinde FSMVU Eğitimde Mükemmeliyet Araştırmaları Kongresi’nde (EMAK-2021) sunulan sözlü bildirin genişletilmiş hâlidir.

² Yüksek lisans öğrencisi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Lisanüstü Eğitim Enstitüsü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Yüksek Lisans Programı, İstanbul-Türkiye, emine.kocaadam@stu.fsm.edu.tr, ORCID: 0000-0002-9049-3528

³ Doç. Dr., Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD, İstanbul-Türkiye, tbingol@fsm.edu.tr, ORCID: 0000-0002-1104-2244

of work on this subject has been evident in the year 2016, it has been studied more in master's theses, there are mostly qualitative studies and different independent variables such as stuttering, social media addiction, and Ataol Behramoğlu's poems discussed. Limiting the study to national studies in the Yök-Tez database is one of the limitations of this study. It is hoped that this study will shed light on the studies to be carried out on Psychoanalytic and Psychodynamic approaches inspired by Psychoanalysis.

Keywords: Psychoanalysis; psychoanalytic; psychodynamic; document analysis

Makale Türü (Article Type): Araştırma Makalesi/Research Article

Kaynakça Gösterimi: Kocaadam, E., & Yılmaz Bingöl, T. (2022). Ruh sağlığı alanında psikanalitik ve psikodinamik kuramla yürütülen ulusal tezlerin derlenmesi. *Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)*, (Ö1), 123-132.

1. GİRİŞ

Psikolojinin felsefeden ayrılarak bir bilim haline gelmesi Wilhelm Wundt'un 1879'da Almanya'da ilk deneysel psikoloji laboratuvarını kurmasıyla başlamıştır. Yapısalcılık yaklaşımının da kurucusu olan Wundt birtakım bedensel durumların beyin bölgeleriyle olan ilişkileri gibi konular üzerinde çalışmalar yürütmüş ve bilinçli süreçlere odaklanmıştır. Viyanalı Sigmund Freud ise çizginin dışına çıkarak hastaların rahatsızlıklarının fizyolojik sebeplerden değil psikolojik sebeplerden de kaynaklanabileceğini ileri sürmüş ve bilinçdışıyla çalışmıştır (Yazgan İnanç ve Yerlikaya, 2012). Kelime anlamı 'Ruhsal Çözümleme' olan ve Freud'un Breuer ile birlikte geliştirdiklerini iddia ettiği Psikanaliz yöntemi birçok kuramcıya ışık tutmuş ve kuramlarının referans noktası olmuştur (Eraslan Çapan, 2020).

Freud tarafından geliştirilen psikanaliz, bilinçdışı dürtülere ve kişinin nevroitik çatışmalarına odaklanan bir terapi tekniğidir. Psikodinamik yaklaşımlar ise Freud'un psikanalitik yaklaşımından ilham alan ve Freud'un öğrencileri ya da takipçileri tarafından geliştirilen kuramları ifade etmektedir. Hasta bireyi sorunun merkezine alan psikodinamik yaklaşımlar anksiyete bozukluklarının id, ego ve süperego arasında oluşan çatışmayı çözmede yetersiz kalınması durumunda ortaya çıktığını savunmaktadır (Gerrig ve Zimbardo, 2010; Sart, 2020).

Freud'un psikanaliz yöntemi bir taraftan tepkileri çekerken bir taraftan da Adler, Jung, Erikson, Sullivan, Klein, Horney gibi terapistlerin çıkış noktası olmuştur. Freud'un kendi kuramında zamanla değişikliklere gittiği gibi kendisinin takipçisi olan terapistler de Freud'dan ayrılarak birtakım benzerlik ve farklılıklarla psikanalitiğin gelişimine fayda sağlamışlardır (Öztürk, 2016). Freud'un yaptığı değişikliklerden biri de hipnoz tekniğinden serbest çağrışım tekniğine yönelmesi ve bu tekniği psikanaliz kuramının merkezine koyması olmuştur (Bateman ve Holmes, 2001). Serbest çağrışım, yorumlama ve rüya analizi psikanalitiğin başlıca terapi tekniklerindedir (Corey, 2012; Ergene, 2019).

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veritabanında 'Psikanaliz', 'Psikanalitik' ve 'Psikodinamik' anahtar kelimelerinin taranmasıyla elde edilen ulusal tezlerin çeşitli değişkenlere göre incelenerek tek bir çalışmada derlenmesidir. Bu çalışmada aşağıdaki alt amaçlara ulaşılması hedeflenmektedir.

1. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veritabanında 'Psikanaliz', 'Psikanalitik' ve 'Psikodinamik' anahtar kelimelerinin taranmasıyla elde edilen ulusal tezlerin türleri nedir?
2. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veritabanında 'Psikanaliz', 'Psikanalitik' ve 'Psikodinamik' anahtar kelimelerinin taranmasıyla elde edilen ulusal tezlerin yayımlanma yılları nedir?
3. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veritabanında 'Psikanaliz', 'Psikanalitik' ve 'Psikodinamik' anahtar kelimelerinin taranmasıyla elde edilen ulusal tezlerin araştırma yöntemleri nelerdir?
4. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veritabanında 'Psikanaliz', 'Psikanalitik' ve 'Psikodinamik' anahtar kelimelerinin taranmasıyla elde edilen ulusal tezlerin örneklemeleri nelerdir?
5. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veritabanında 'Psikanaliz', 'Psikanalitik' ve 'Psikodinamik' anahtar kelimelerinin taranmasıyla elde edilen ulusal tezlerin veri toplama yöntemleri nelerdir?

6. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veritabanında ‘Psikanaliz’, ‘Psikanalitik’ ve ‘Psikodinamik’ anahtar kelimelerinin taranmasıyla elde edilen ulusal tezlerin bağımlı değişkenleri nelerdir?

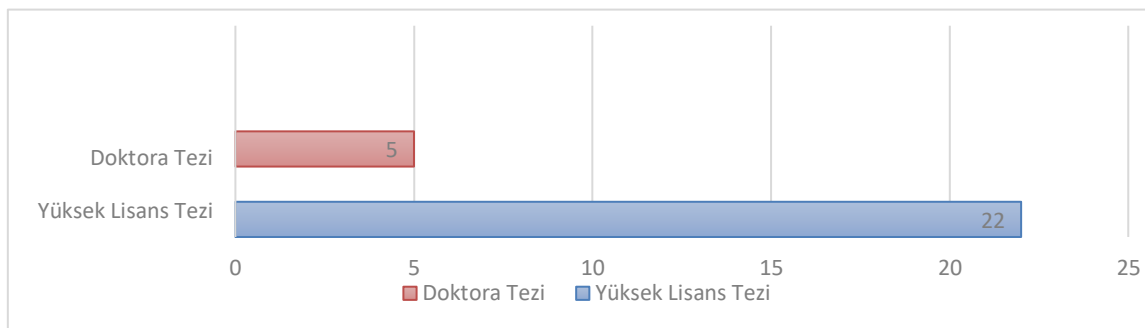
2. YÖNTEM

Doküman analizi tekniğiyle yürütülen bu nitel araştırmanın örneklemini 9 Aralık 2021 tarihinde Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi (Yök-Tez) veri tabanında yer alan 27 kayıtlı tez oluşturmaktadır. Örnekleme oluşturan tezler veri tabanında ‘Psikanaliz’, ‘Psikanalitik’, ‘Psikodinamik’ anahtar kavramlarıyla tarama yapılarak taranan tezlerde ruh sağlığı alanında olmayan tezlerin elenmesiyle belirlenmiştir. Arama sonuçları kapsamında örneklem oluşturulurken yalnızca ruh sağlığı alanında yürütülmüş olan tezler çalışmaya dahil edilmiştir. Neticede örneklem grubunu oluşturan 27 ulusal tez araştırmaların türü, yılı, araştırma yöntemi, örnekleme, veri toplama yöntemi ve araştırmanın bağımlı değişkenleri dahilinde analiz edilmiştir.

3. BULGULAR

9 Aralık 2021 tarihinde Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi (Yök-Tez) veri tabanında ‘Psikanaliz’, ‘Psikanalitik’, ‘Psikodinamik’ anahtar kavramlarıyla tarama yapılarak taranan ruh sağlığı alanındaki 27 kayıtlı tez yüksek lisans tezi/doktora tezi, yıllara göre tez sayısı, araştırma yöntemi, araştırma örneklemi, veri toplama yöntemi ve bağımlı değişkenleri başlıklarında tablolar ve grafikler kullanılarak incelenmiştir.

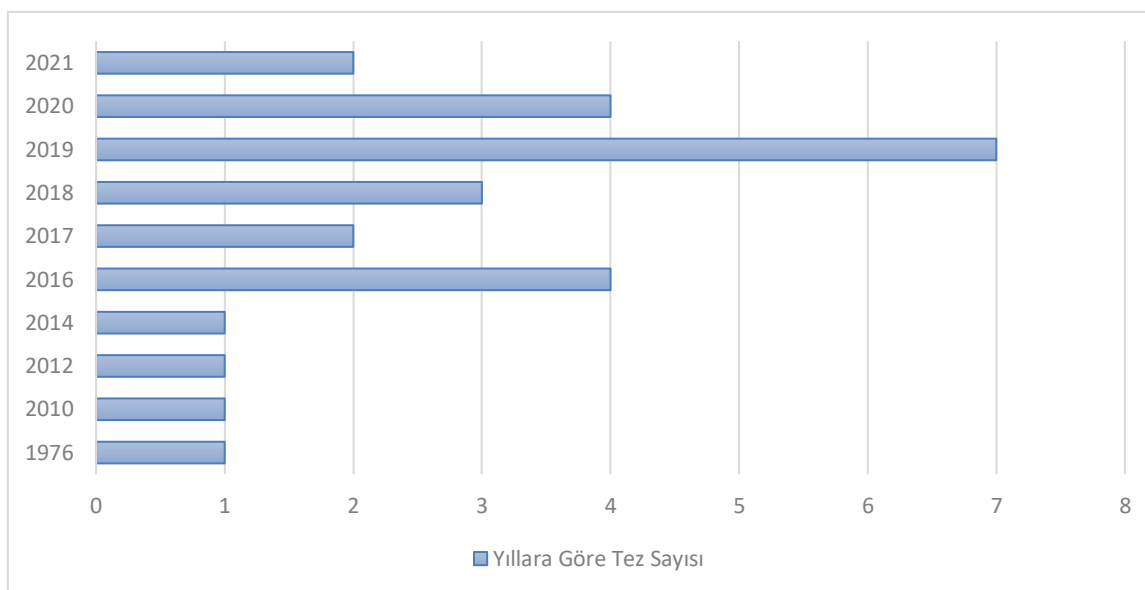
Örnekleme oluşturan 27 tezin türlerine göre analizi Grafik 1’de verilmiştir.



Grafik 1. Alanda Yer Alan Tezlerin Türleri

Grafik 1 incelendiğinde alanda yapılan 27 tez çalışmasından 5 tezin doktora tezi, 22 tezin yüksek lisans tezi olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda Psikanaliz, Psikanalitik ve Psikodinamik ile ilişkili olarak yürütülen tezlerin çoğunluğunun yüksek lisans tezi olduğu ortaya çıkmıştır.

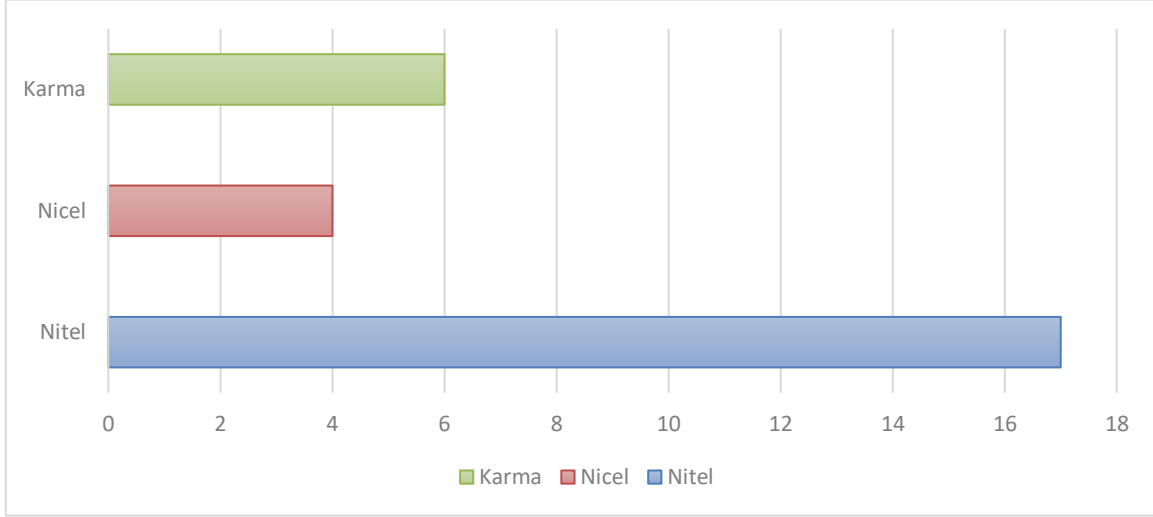
Örnekleme oluşturan 27 tezin yıllara göre analizi Grafik 2’de verilmiştir.



Grafik 2. Yıllara Göre Yayınlanan Tez Sayısı

Grafik 2'ye bakıldığında elde edilen tezlerden 1 tezin 1976 yılında, 1 tezin 2010 yılında, 1 tezin 2012 yılında, 1 tezin 2014 yılında, 4 tezin 2016 yılında, 2 tezin 2017 yılında, 3 tezin 2018 yılında, 7 tezin 2019 yılında, 4 tezin 2020 yılında ve 2 tezin 2021 yılında yayınlandığı görülmüştür. Dolayısıyla ruh sağlığı alanında bu anahtar kelimelerle yapılan çalışmaların en çok 2019 yılında yayımlandığı ve özellikle 2016 yılından itibaren bu alana olan ilgide bir artış olduğu sonucuna varılmaktadır. Ayrıca 1976 yılından 2010 yılına dek hiç çalışma yapılmamış olması da dikkati çeken başka bir noktadır.

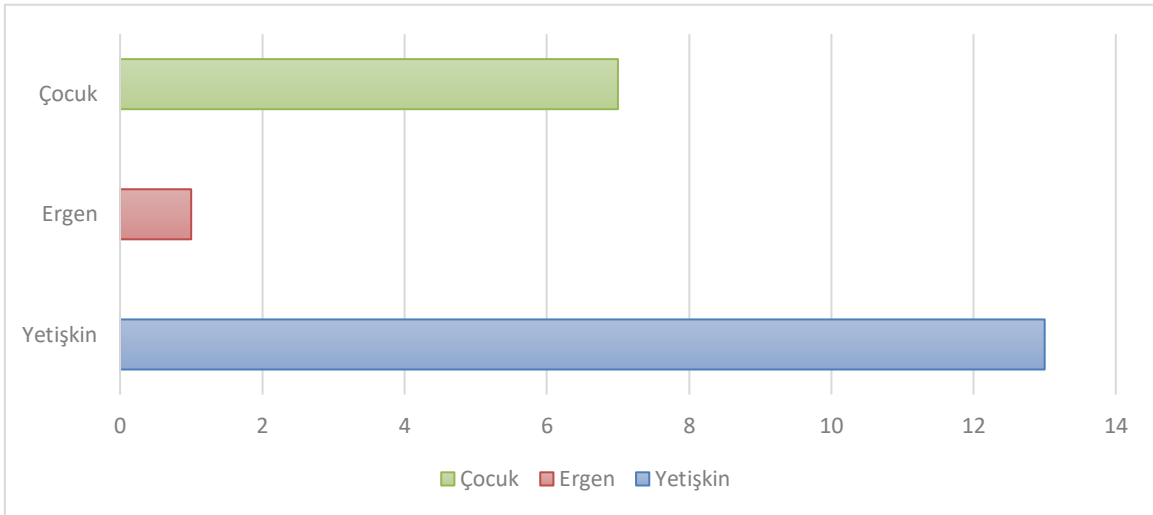
Örnekleme oluşturan 27 tezin araştırma yöntemlerine göre analizi Grafik 3'te verilmiştir.



Grafik 3. Yöntemlerine Göre Yayınlanan Tez Sayısı

Grafik 3'teki veriler doğrultusunda alanda yapılan 27 tez çalışması araştırma yöntemlerine göre incelendiğinde yazılan tezlerin 17 tanesinin nitel araştırma yöntemine, 4 tanesinin nicel araştırma yöntemine ve 6 tanesinin karma yönteme göre yazıldığı görülmektedir. Buradan hareketle Psikanalitiğe dair olan çalışmalarda nitel araştırma yönteminin daha çok tercih edildiği sonucuna ulaşılmaktadır.

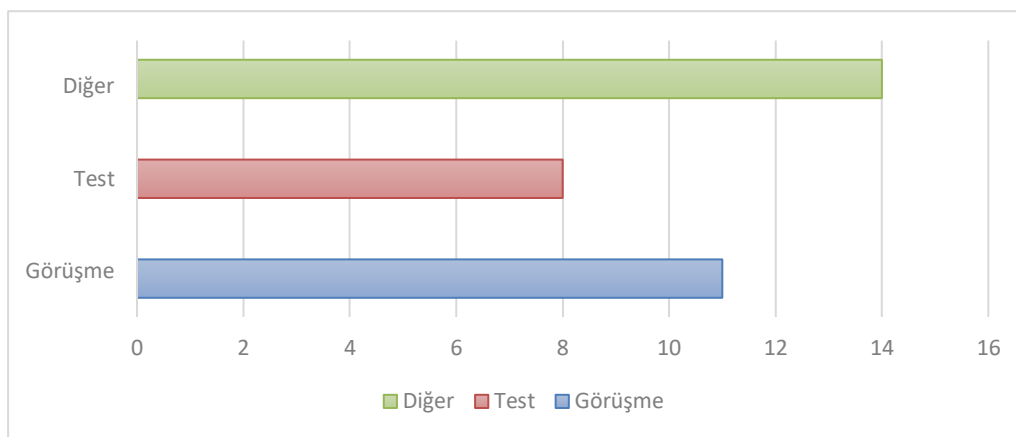
Örnekleme oluşturan 27 tezin araştırma örnekleme türüne göre analizi Grafik 4'te verilmiştir.



Grafik 4. Örnekleme Türüne Göre Tez Sayısı

Örnekleme oluşturan ulusal tezler analiz edildiğinde alanda yapılan tez çalışmalarının örneklemlerinin değişkenlik gösterdiği tespit edilmiştir. Örneklemler çocuk, ergen ve yetişkin olarak gruplandırıldığında ortaya çıkan tabloda yazılan tezlerden 7'sinin çocuklarla, 1'inin ergenlerle ve 13'ünün yetişkinlerle yürütüldüğü görülmektedir. Tezlerden birinin örnekleminin karma olduğu ve bazı tezlerin örnekleminin ne çocuk ne ergen ne de yetişkinlerden oluşmadığı tespit edilmiştir.

Örnekleme oluşturan 27 tezin göre veri toplama yöntemine göre analizi Grafik 5’te verilmiştir.



Grafik 5. Veri Toplama Yöntemine Göre Tez Sayısı

Grafik 5 incelendiğinde alanda yapılan tez çalışmalarında kullanılan çeşitli veri toplama yöntemlerinin içinde test ve görüşme yöntemlerinin göze çarpan şekilde daha çok tercih edildiği saptanmıştır. Araştırma örneklemini oluşturan 27 ulusal tezin 11 tanesinde görüşme yöntemiyle, 8 tezde ise test yöntemiyle verilerin toplandığı görülmüştür. Diğer veri toplama yöntemlerini ise gözlem, soru formu, doküman inceleme gibi çeşitli veri toplama yöntemleri oluşturmaktadır.

Örnekleme oluşturan 27 tezin bağımlı değişkenlerine göre analizi Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Tez Adı ve Bağımlı Değişkenleri Tablosu

TEZ ADI	BAĞIMLI DEĞİŞKEN
Kekemeliğin Psikolojik ve Psikanalitik Açından İncelenmesi	Kekemelik
Analysis of Two Short Stories of Sevim Burak Through the Perspective of Applied Psychoanalysis 'Portrait of The Artist As Her Mother's Daughter	Sevim Burak'ın Eserleri
Metafizik ve Psikanalizin Modernizm ve Sonrası Sanata Etkisinin Değerlendirilmesi Ktü Örneği	Metafizik ve Psikanalizin Modernizm ve Sonrası Sanata Etkisi
Okul Öncesi Kurumuna Devam Eden 5 Yaş Grubu Çocukların Saldırganlık Eğilimleri Üzerinde Anne Baba Tutumu Etkisinin Psikanalitik Kuram Çerçevesinde İncelenmesi	Okul Öncesi Kuruma Devam Eden 5 Yaş Grubu Çocukların Saldırganlık Eğilimleri Üzerinde Anne Baba Tutumunun Etkisi
Alopesi Areatada Psikanalitik Psikosomatik Kuramın Kavramları ile Erken Dönem Nesne İlişkileri ve Narsisizmin Araştırılması	Alopesi Areatada Erken Dönem Nesne İlişkileri ve Narsizm
Masculinity and Its Predicaments A Psychoanalytic Look at The New Cinema of Turkey	Erkeklik ve Açmazları: Yeni Türkiye Sineması
Menopozal Evreler ile Zihinselleştirme Süreci Arasındaki İlişkinin Psikanalitik Yöntemle İncelenmesi	Menopozal Evreler ile Zihinselleştirme Süreci Arasındaki İlişki
Mentalization And Symbolization in Psychodynamic Play Therapy Process an Empirical Investigation of The Effect of Mentalizing Interventions on Symbolic Play and Mentalization	Oyun Psikoterapisinde Zihinselleştirme ile Oyun Temsillerinin Gelişimi ve Oyunda Duygu Düzenleme
Çocuklarını Kurum Bakımına Bırakmış Annelerin Annelik Deneyimlerinin Psikanalitik ve Kuram Oluşturma Perspektiflerinden Araştırılması	Çocuklarını Kurum Bakımına Bırakmış Annelerin Annelik Deneyimleri
Oğuz Atay'ın 'Tutunamayanlar' Romanının Lacan'ın Psikanalitik Kuramı Çerçevesinde İncelenmesi	Oğuz Atay'ın 'Tutunamayanlar' Romanı
An Analysis of An Adolescent's Psychodynamic Psychotherapy Process A Single Case Study	Ergenlerin Psikodinamik Psikoterapi Süreci

Haşimoto Hastalığı Tanısı Almış Kadın Hastalarda Travmatik Yaşantıların ve Koşulsuz Kendini Kabulün Psikanalitik Yönelimli Klinik Görüşme Çerçevesinde Değerlendirilmesi	Haşimoto Hastalığı Tanısı Almış Kadın Hastalarda Travmatik Yaşantıların ve Koşulsuz Kendini Kabul
Therapeutic Alliance in Psychodynamic Child Psychotherapy: Growth Trajectories and Relations with Outcome	Psikodinamik Çocuk Terapisinde Terapötik İttifak: Büyüme Eğrileri ve Sağaltım ile İlişkileri
A Single Case Study on The Dynamic Associations Between Mentalization And Affect Regulation of a Child with Asperger's Syndrome in Psychodynamic Psychotherapy	Asperger Sendromlu Çocuklarda Zihinselleştirme ve Duygu Düzenleme Süreci
Affect Regulation Mediates the Association Between Affect Focused Psychodynamic Interventions and Symptomatic Improvement in Child Psychotherapy	Çocuk Psikoterapisinde Duygu Düzenleme, Duygu Odaklı Psikodinamik Müdahaleler ve Semptomatik Gelişim
Ataol Behramoğlu Şiirleri Üzerine Psikanalitik Bir İnceleme	Ataol Behramoğlu Şiirleri
İnsan Eliyle Oluşturulmuş Ruhsal Travma Mağdurlarında Psikanalitik Psikoterapinin Etkililiği	İnsan Eliyle Oluşturulmuş Ruhsal Travma Mağdurları
Madde Bağımlılığında Nesne Kavramının Psikanalitik Kuramla İncelenmesi Bir Olgu Sunumu	Madde Bağımlılığında Nesne Kavramı
Riskli Gebelik Grubundaki Kadınların Annelik Kaygısı Üzerine Psikanalitik Bir Bakış	Riskli Gebelik Grubundaki Kadınların Annelik Kaygısı
Sinematerapi ve Filmlerin Psikodinamik Yorumlanmasının Bağımlılık Tedavisi ve Eğitimlerde Kullanılması	Bağımlılık Tedavisi ve Eğitimlerde Kullanılması
The İnterrelationship Of Therapeutic Alliance with Affect Expression and Affect Regulation Throughout Play İn Psychodynamic Child Psychotherapy	Oyun Terapisi Boyunca Terapötik İttifakın Çocukların Duygu İfadesi ve Regülasyonu Üzerindeki Yordayıcı Etkisi
A Psychoanalytical Study of Women's Experiences Related to Early Paternal Loss and Romantic Relations	Kadınların Erken Dönem Baba Kaybı ve Romantik İlişkileri
Familial and Psychodynamic Factors İn The Formation and Transmission of Personality Disorder Beliefs İn Young Adults	Genç Yetişkinlerde Kişilik Bozukluğu İnançlarının Oluşumu ve Aktarımında Ailesel ve Psikodinamik Faktörler
Mentalization Predicts Adherence to Psychodynamic Principles İn Child Psychotherapy	Zihinselleştirme Kapasitelerinin Psikodinamik İlkelere Bağlılığı
Panik Bozukluk Tanısı Almış Bireyler ile Sağlıklı Bireylerin Bazı Psikodinamik Yapılarının Objektif ve Projektif Testler ile Karşılaştırılması	Panik Bozukluk Tanısı Almış Bireyler ile Sağlıklı Bireylerin Bazı Psikodinamik Yapıları
Social Media Addiction Psychoanalytic Approach	Sosyal Medya Bağımlılığı
Subjects with Multiple Tattoos A Psychoanalytic Study	Çoklu Dövmesi Olan Özneler

Tablo 1 incelendiğinde veri tabanında Psikanalitik, Psikanaliz ve Psikodinamik anahtar kavramlarıyla yapılan çalışmaların birlikte çalışıldığı bağımlı değişkenlerin çeşitlilik gösterdiği görülmektedir. Terapiler, patolojiler ve ilişkilerin yanısıra edebiyat ve sinema alanlarıyla da konunun ilişkilendirildiği dikkat çekmektedir. Buradan hareketle Freud'un kuramının ve Freud eksenli kuramların geniş bir yelpazeye hitap ettiği ve farklı alanlarda uygulanabilirliğinin ve uyarlanabilirliğinin olduğu söylenebilmektedir.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Yök Merkezi veri tabanında 'Psikanaliz', 'Psikanalitik' ve 'Psikodinamik' kavramları aratılarak ve ruh sağlığı alanındaki ulusal tezler seçilerek yürütülen bu çalışmada tezler farklı değişkenler altında ele alınmıştır. Yapılan tarama sonucunda ulaşılan 27 tez türleri, yayınlanma yılları, araştırma yöntemi, örneklemi, veri toplama yöntemleri ve bağımlı değişkenleri kapsamında incelenmiştir.

Elde edilen veriler doğrultusunda bu kavramların en çok yüksek lisans tezlerinde çalışıldığı görülmüştür. Bunun sebebinin ruh sağlığı alanındaki yüksek lisans programı sayısının doktora programı sayısından ve yüksek lisans programlarındaki öğrenci sayısının da doktora programlarındaki öğrenci sayısından fazla oluşu olduğu öngörülmektedir.

Tezlerin yayımlandığı yıllar ele alındığında ise yayımlanan ilk ulusal tezin 1976 yılında olması ve sonrasındaki 33 yıl boyunca bu kavramlara dair yayımlanmış olan bir ulusal tezin bulunmaması dikkat çekmektedir. Bunun sebebinin ilgili tarihlerde Türkiye’de Psikanalitiğe olan yönelimin ve ilginin az oluşu ve yine yüksek lisans ve doktora programlarına devam eden öğrenci sayısının azlığı olabileceği akıllara gelmektedir. 1976 yılından sonra ilk kez 2010 yılında yayımlanan tezin ardından düzensiz de olsa bir ivme kazanarak ulusal tez sayılarının arttığı görülmektedir. Genel tabloya bakıldığında Psikanaliz, Psikanalitik ve Psikodinamik gibi öncü ve ana kuramlara dair 52 yıl içerisinde yalnızca 27 ulusal tezin yayımlanmış olmasının yetersiz olduğu düşünülmektedir.

İlgili anahtar kavramlarla yürütülen tezlerde en çok nitel araştırma yöntemleri tercih edilmiştir. Ruh sağlığı alanında yapılan çalışmalarda vaka analizi yönteminin kullanılabilirliği dikkate alındığında nitel çalışmaların daha fazla olması beklenen bir sonuç olmaktadır. Nitel çalışma sayısı göz önünde bulundurulduğunda ise bu durum ile en çok Gözlem ve Test yöntemleriyle veri toplanmış olması arasında bir ilişki kurulabileceği düşünülmektedir. Yapılan çalışmaların örnekleme bakıldığında en çok yetişkinlerle çalışma yürütülürken ergenlere dair yalnızca bir ulusal tezin yapılmış olması Psikanalitik ve ergenleri ele alan çalışmaların artması gerektiği neticesini ortaya koymaktadır.

Tablo 1’de ele alınan verilerden anlaşıldığı üzere anahtar kavramların birlikte incelendiği değişkenlerin çeşitliliği ‘Psikanalitik’, ‘Psikanaliz’ ve ‘Psikodinamik’ kuramların ruh sağlığı alanında yapılan çalışmalara konu ve öncü olmasının yanısıra bu alanın dışında aynı kavramların farklı disiplinlerle de çalışılabileceği ve geniş bir etki alanının olduğu sonucunu ortaya koymaktadır. Bu aşamadan sonra yapılacak olan çalışmalarda Psikanalitik ve Psikodinamik yaklaşımların Psikolojik Danışma alanında yürütülen tezlerde de ele alınması, aynı değişkenlerin farklı kuramlarla çalışılıp elde edilen bulgular arasındaki benzerlik ve farklılıkların analiz edilmesi önerilmektedir. Bu çalışmanın bilhassa Freudyen bakış açısıyla çalışmak isteyen akademisyenlere ve ruh sağlığı alanında yapılacak olan diğer çalışmalara ışık tutması umulmaktadır.

5. KAYNAKÇA

- Açıl, M. (2020). *Mentalization predicts adherence to psychodynamic principles in child psychotherapy*. Unpublished master’s thesis. İstanbul Bilgi University, Institute of Graduate Programs, İstanbul.
- Akın, C. (2019). *Riskli gebelik grubundaki kadınların annelik kaygısı üzerine psikanalitik bir bakış*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Arel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akıncı, İ. (2020). *Familial and psychodynamic factors in the formation and transmission of personality disorder beliefs in young adults*. Unpublished doctoral thesis. Middle East Technical University, The Graduate School of Social Sciences, Ankara.
- Aksoy, R. E. (2019). *Affect regulation mediates the association between affect focused psychodynamic interventions and symptomatic improvement in child psychotherapy*. Unpublished master’s thesis. İstanbul Bilgi University, Institute of Social Sciences, İstanbul.
- Aktaş, D. (2021). *Social media addiction: Psychoanalytic approach*. Unpublished master’s thesis. Middle East Technical University, The Graduate School of Social Sciences, Ankara.
- Bateman, A., & Holmes, B. (2001). *Introduction to psychoanalysis contemporary theory and practice*. Routledge.
- Baykara, S. (2019). *İnsan eliyle oluşturulmuş ruhsal travma mağdurlarında psikanalitik psikoterapinin etkililiği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Arel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Buzrul Sönmez, S. (2019). *Sinematerapi ve filmlerin psikodinamik yorumlanmasının bağımlılık tedavisi ve eğitimlerde kullanılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ege Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Corey, G. (2019). *Psikolojik danışma, psikoterapi kuram ve uygulamaları* (Çev. T. Ergene). Mentis Yayıncılık.
- Çelik, D. (2021). *Subjects with multiple tattoos: A psychoanalytic study*. Unpublished master’s thesis. Middle East Technical University, The Graduate School of Social Sciences, Ankara.
- Embiyaoğlu, G. (1976). *Kekemeliğin psikolojik ve Psikanalitik açıdan incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. İstanbul Üniversitesi, Psikiyatri Kürsüsü, İstanbul.
- Eraslan Çapan, B. (2020). *Psikolojik danışma ve psikoterapi kuramları örnek uygulamalarla temel ve güncel kuramlar*. Ankara: Pegem Akademi.

- Erdal, B. (2016). *Masculinity and its predicaments: A psychoanalytic look at the new cinema of Turkey*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Bilgi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Erdem, N. (2010). *Analysis of two short stories of Sevim Burak through the perspective of applied psychoanalysis 'Portrait of the Artist As Her Mother's Daughter'*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Bilgi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gerrig, R. J., & Zimbardo, P. G. (2020). *Psikolojiye giriş psikoloji ve yaşam* (Çev. G. Sart). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Gürleyen, B. (2016). *Metalization and symbolization in psychodynamic play therapy process: An empirical investigation of the effect of mentalizing interventions on symbolic play and mentalization*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Bilgi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kandemir, F. (2016). *Menopozal evreler ile zihinselleştirme süreci arasındaki ilişkinin psikanalitik yöntemle incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kaya, M. S. (2020). *Panik bozukluk tanısı almış bireyler ile sağlıklı bireylerin bazı psikodinamik yapılarının objektif ve projektif testler ile karşılaştırılması*. Yayınlanmamış doktora tezi. İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Kutlu, H. (2014). *Okul öncesi kurumuna devam eden 5 yaş grubu çocukların saldırgan eğilimleri üzerinde ebeveyn tutumunun etkisinin psikanalitik kuram çerçevesinde incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Liman, S. (2012). *Metafizik ve psikanalizin modernizm ve sonrası sanata etkisinin değerlendirilmesi (KTÜ örneği)*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özbek Şenerdem, G. (2018). *An analysis of an adolescent's psychodynamic psychotherapy process: A single-case study*. Unpublished master's thesis, İstanbul Bilgi University, Institute of Social Sciences, İstanbul.
- Özmeral, M. (2019). *The interrelationship of therapeutic alliance with affect expression and affect regulation throughout play in psychodynamic child in psychotherapy*. Unpublished master's thesis. İstanbul Bilgi University, Institute of Social Sciences, İstanbul.
- Özsoy, D. (2018). *Therapeutic alliance in psychodynamic child psychotherapy: Growth trajectories and relations with outcome*. Unpublished master's thesis. İstanbul Bilgi University, Institute of Social Sciences, İstanbul.
- Öztürk, M. Ö. (2016). *Psikanaliz ve Psikoterapi*. Ankara: Türkiye Psikiyatri Derneği Yayınları.
- Polat, M. S. (2020). *A psychoanalytical study of women's experiences related to early paternal loss and romantic relations*. Unpublished master's thesis. Middle East Technical University, The Graduate School of Social Sciences, Ankara.
- Slocum, K. (2018). *Haşimoto hastalığı tanısı almış kadın hastalarda travmatik yaşantıların ve koşulsuz kendini kabulün psikanalitik yönelimli klinik görüşme çerçevesinde değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Temel, M. İ. (2017). *Çocuklarını kurum bakımına bırakmış annelerin annelik deneyimlerinin psikanalitik ve kuram oluşturma perspektiflerinden araştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Türk, D. (2017). *Oğuz Atay'ın 'Tutunamayanlar' romanının Lacan'ın psikanalitik kuramı çerçevesinde incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Türkal, H. (2019). *Madde bağımlılığında nesne kavramının psikanalitik kuramla incelenmesi: Bir olgu sunumu*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Arel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yavuzoğlu, C. (2019). *A single-case study on the dynamic associations between mentalization and affect regulation of a child with asperger's syndrome in psychodynamic psychotherapy*. Unpublished master's thesis. İstanbul Bilgi University, Institute of Social Sciences, İstanbul.

Yaya, G. (2016). *Alopesi areatada psikanalitik psikosomatik kuramın kavramları ile erken dönem nesne ilişkileri ve narsisizmin araştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Yazgan İnanç, B., & Yerlikaya, E.E. (2012). *Kişilik kuramları*. Ankara: Pegem Akademi.

Yılmaz, F. (2019). *Ataol Behramoğlu şiirleri üzerine analitik bir inceleme*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

6. EXTENDED ABSTRACT

While Freud's method of psychoanalysis drew reactions on one hand, it also became the starting point of therapists such as Adler, Jung, Erikson, Sullivan, Klein, Horney. As Freud's own theory changed over time, therapists who were his followers also left Freud and benefited the development of psychoanalysis with some similarities and differences (Öztürk, 2016). One of the changes Freud made was that he shifted from the hypnosis technique to the free association technique and put this technique at the center of his psychoanalytic theory (Bateman & Holmes, 2001). Free association, interpretation and dream analysis are the main therapy techniques of psychoanalysis (Corey, 2012; Ergene, 2019).

The purpose of this research is to review the national theses obtained by scanning the keywords "Psychoanalysis", "Psychoanalytic" and "Psychodynamics" in the database of the National Thesis Center of the Council of Higher Education in a single study by examining them according to various variables. The sample of this qualitative research carried out with the document analysis technique consists of 27 registered theses in the database of the Council of Higher Education National Thesis Center (Yök-Tez) on December 9, 2021. The theses that make up the sample were determined by scanning the database with the key concepts of "Psychoanalysis", "Psychoanalytic", "Psychodynamics" and by eliminating the theses that were not in the field of mental health in the scanned theses. Limiting the study to national studies in the Yök-Tez database is one of the limitations of this study.

Within the scope of this research, 27 registered theses, which were scanned with the key concepts of 'Psychoanalysis', 'Psychoanalytic', 'Psychodynamics' in the National Thesis Center (Yök-Thesis) database of the Council of Higher Education on December 9, 2021, in the field of mental health were examined in terms of being master's thesis/doctoral thesis, the number of theses by years, research method, research samples, data collection method and dependent variables by using tables and graphics.

In line with the data obtained, it was seen that these concepts were mostly studied in master's theses. Considering the years in which the theses were published, it is noteworthy that the first national thesis published was in 1976 and that there was no national thesis published on these concepts for the next 33 years. In addition, it is concluded that the most of the studies in this field were published in 2019 and there has been an increase in the interest in this field, especially since 2016. When we look at the general picture, it is thought that the publication of only 27 national theses in 52 years on pioneer and main theories such as Psychoanalysis, Psychoanalytic and Psychodynamics is insufficient.

When the 27 theses in the field are examined according to the research methods, it is seen that 17 of the theses were written according to the qualitative research method, 4 of them were written according to the quantitative research method, and 6 of them were written according to the mixed method. Therefore, it is understood that qualitative research methods were mostly preferred in theses conducted with related keywords. Considering the usefulness of the case analysis method in studies in the field of mental health, it is an expected result that more qualitative studies are conducted.

It was observed that data were collected by interview method in 11 and test method in 8 theses of the 27 national theses. Other data collection methods are various data collection methods such as observation, questionnaire, document review and others. Considering the number of qualitative studies, it is thought that a relationship can be established between this situation and the fact that data was collected mostly with Observation and Test methods. When we look at the sample of the studies, the fact that a single national thesis was made on adolescents, while most studies were conducted with adults, reveals the need for more studies on psychoanalytic and adolescents.

As it can be understood from the data in Table 1, the diversity of variables in which the key concepts are examined with, 'Psychoanalytic', 'Psychoanalysis' and 'Psychodynamic' theories are the subject and pioneer of studies in the field of mental health, as well as the fact that the same theories can be studied with different disciplines outside this field and have a wide impact. In the studies to be carried out after this stage, it is recommended that the psychoanalytic and psychodynamic approaches be addressed in the theses conducted in the field of Psychological Counseling, the same variables should be studied with different theories and the similarities and differences between the findings obtained should be analyzed. It is hoped that this study will shed light on academicians who want to work from a Freudian perspective and other studies in the field of mental health.



JSES

Journal of Sustainable Educational Studies



Geliş/Received: 14.01.2022 Kabul/Accepted: 03.03.2022

İLKOKUL TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDAKİ ŞİİRLERİN ÇOCUĞA GÖRELİK AÇISINDAN İNCELENMESİ¹

Aykut NARİN²

Özet

Bir edebî tür olarak şiirler eğitim öğretimin tüm kademelerindeki Türkçe ders kitaplarında önemli bir yer tutmaktadır. Şiir estetik bir bakış açısıyla yazılır ve ölçü, kafiye, asonans, aliterasyon gibi birtakım ahenk unsurlarını barındırır. Bu yönüyle düz yazıdan ayrılır. Çocuklara şiirsel bir bakış açısı kazandırmak adına ders kitaplarında ilkokuldan itibaren şiirler yer almaktadır. Çocuk kitaplarının çocuğa görelilik kavramı açısından taşınması gereken bazı özellikler vardır. İlkokul Türkçe ders kitaplarında yer alan tüm metinlerde olduğu gibi şiirlerde de çocuğa görelilik kavramı hassasiyetle incelenmesi gereken bir konudur. Bu çalışmanın amacı ilkokulda ders kitabı olarak okutulan Türkçe kitaplarındaki şiirlerin çocuğa görelilik bağlamında incelenmesidir. İnceleme sırasında araştırmacı tarafından çocuğa görelilik kriterlerine göre hazırlanan sorularla veriler analiz edilmiştir. Araştırmanın yöntemi doküman analizidir. İlkokul 1, 2, 3 ve 4. sınıflar olmak üzere, Türkçe ders kitabı olarak okutulan dört kitapta toplam 51 şiir bulunmaktadır. Şiirlerin tamamı görsellerinden temasına, biçim ve içerik açısından incelenmiş olup, şiirlerin çocuğa göreliliği ile ilgili çıkarımlarda bulunulmuştur. Araştırma sonucuna göre ilkokul Türkçe ders kitaplarında yer alan bazı şiirlerin çocuğa görelilik kavramı açısından uygun olmadığı anlaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: İlkokul Türkçe dersi; şiir; çocuğa görelilik

EXAMINATION OF POEMS IN PRIMARY SCHOOL TURKISH TEXTBOOKS IN TERMS OF RELATED TO CHILDREN

Abstract

As a literary genre, poems occupy an important place in Turkish textbooks at all levels of education. The poem is written from an aesthetic point of view and contains some elements of harmony such as meter, rhyme, assonance, alliteration. In this respect, it differs from prose. In order to give children a poetic perspective, there are poems in the textbooks since primary school. There are some features that children's books should have in terms of the concept of being suitable for the child. As in all texts in primary school Turkish textbooks, the concept of childlikeness in poems is a subject that needs to be examined sensitively. The aim of this study is to examine the poems in Turkish books taught as textbooks in primary school in the context of child-appropriateness. During the examination, the data were analyzed with questions prepared by the researcher according to the criteria of being suitable for the child. The method of the research is document analysis. There are a total of 51 poems in four books, which are taught as Turkish textbooks for primary school 1st, 2nd, 3rd and 4th grades. All of the poems have been examined in terms of form and content, from their visuals to their themes, and inferences have been made about the relevance of the poems to the child. According to the results of the research, it has been understood that some of the poems in the primary school Turkish textbooks are not

¹ Bu çalışma 18-19 Aralık 2021 tarihlerinde FSMVU Eğitimde Mükemmeliyet Araştırmaları Kongresi'nde (EMAK-2021) sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş hâlidir.

² Öğretmen, MEB, İl Millî Eğitim Müdürlüğü ARGE, Gaziantep-Türkiye, ayktrnrn@gmail.com, ORCID: 0000-0001-8371-2182

suitable for the concept of relativity to the child.

Keywords: Primary school Turkish lesson; poetry; relative to the child

Makale Türü (Article Type): Araştırma Makalesi/Research Article

Kaynakça Gösterimi: Narin, A. (2022). İlkokul Türkçe ders kitaplarındaki şiirlerin çocuğa görelilik açısından incelenmesi. *Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)*, (Ö1), 133-144.

1. GİRİŞ

İnsanların birbirleriyle anlaşabilmeleri için en gerekli öğelerden biri dildir ve dili etkili kullanabilmek kişiler arası iletişimin verimliliği için oldukça önemlidir (Ercan, 2014). Öğrencilerde dil becerilerinin geliştirilmesi, ilkökul yıllarından itibaren verilen Türkçe dersleriyle sağlanmaktadır. Bu derslerde ana materyal olarak kullanılan Türkçe ders kitaplarının barındırdığı metinlerin; öğrencilerin gelişim düzeyine, ilgi ve isteklerine uygun olması gerekmektedir (Kolaç, 2009). Çünkü Türkçe dersi anlatan öğretmenler genellikle ders kitabından faydalanarak dersini sürdürmektedir (Özbay, 2002, s. 37). Türkçe ders kitaplarında işlenen konular okuma, anlama ve anlatmaya yönelik metinler aracılığıyla anlatılmaktadır (Baş, 2003). Bu metin türlerinden biri de şiirlerdir. Duyguların ve düşüncelerin bir ahenk içerisinde kelimelere aktarıldığı tür olan şiirler, birden çok düşünceyi kısa ve öz olarak içerebilmesi yönüyle önemli bir türdür (Akyol, 2006, s. 121). Şiirde dil, estetik öğelerle birlikte ustaca kullanılır ve bu yönüyle şiirler bir dilin zenginliğini yansıtan en büyük unsurlardandır (Coşkun ve Açık, 2006). Bu zenginlik sonucunda anlamda oluşan çeşitlilik; çocukların yorumlama ve okuduğunu anlamlandırma konusunda gelişmelerini sağlamaktadır (Katip-Çıraklı, 2019).

Çocukların bir metinden yaptıkları çıkarımlar ve metni algılamaya dönük uğraşları yetişkinlerinkine göre farklıdır. Bu yüzden çocuklara yönelik hazırlanan metinlerde hayal kurmaya, düşünmeye yönlendirecek özellikler bulunmalıdır (Saltık, 2019). Şiirlerde de bu durum geçerlidir. Bir metne çocuk şiiri denebilmesi için şiir dilinin ve şiirde anlatılanların çocuğa görelilik bağlamında hazırlanması gerekmektedir (Kaya, 2013). Genellikle çocuk şiirlerinde, işlenen temalar bağlamında, çocuklara kazandırılmak istenen davranışlar konu olarak alınmaktadır ve bu da çocuk ders kitaplarındaki diğer yazın türlerinde olduğu gibi şiirlerin de öncelikli amacının eğitim öğretim faaliyetlerine destek verecek birer materyal olarak kullanılmasının amaçlandığını göstermektedir (Bayat ve Çetinkaya, 2017). Şiir, ders kitaplarına alınmasındaki bu öncelikli amaca hizmet etmesinin yanı sıra, Türkçe Öğretiminde dört temel dil becerilerinin çocuklara kazandırılması noktasında, dilin tüm inceliklerini içerisinde barındırabilmesi yönüyle, faydalanılabilecek önemli bir türdür (Şahbaz, 2003). Tüm bunlar göz önüne alındığında çocuklar için bu derece öneme sahip olan çocuk şiirlerinde çocuğa görelilik ilkesinin önemi de ön plana çıkmaktadır. Çünkü çocuğa görelilik bir şiirin yazınsal ölçütler çerçevesinde çocuğun bakış açısı dikkate alınarak, ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda yazılması gerektirir (Çer, 2016).

Ders kitaplarını farklı açılardan incelendiği ve değerlendirildiği gerek lisansüstü tezler gerekse akademik makaleler olmak üzere alanyazında birçok çalışma bulunmaktadır (Ülper, 2010, s. 251). Bu çalışma ilkökul Türkçe ders kitaplarında bulunan şiirlerin çocuğa görelilik bağlamında incelenmesini amaçlamaktadır.

1.1. Problem

Türkçe ders kitaplarıyla ilgili Canlı (2015), Çer (2016), Küçükavşar ve Hasırcı'nın (2013) araştırmaları gibi yapılan birçok araştırma ve inceleme vardır. Buna rağmen –ilkokul ders kitaplarında yer alan- çocuklarda estetik düşünme becerisi ve temel dil becerilerini (dinleme, okuma, yazma, konuşma) destekleyen önemli edebi türlerden olan şiirlerin çocuğa görelilik yönünden incelendiği bir araştırma bulunmamaktadır. Çocuk için yazılan her türde olduğu gibi şiirlerde de çocuğa görelilik büyük önem taşımaktadır. İlkokullarda eğitim öğretimin sürdürülmesi sürecinde bir ders materyali olarak kullanılan ilkökul Türkçe ders kitapları içerisinde birçok şiir barındırmaktadır. Dolayısıyla bu şiirlerin çocuğa görelilik bağlamında incelenmesi, bu konudaki eksikliklerin giderilmesi için önemlidir. Araştırma amacı ilkökul Türkçe ders kitaplarının çocuğa görelilik açısından uygun olup olmadığını tespit etmek ve çözüm önerileri sunmaktır.

1.2. Problem Cümlesi

İlkokul Türkçe ders kitaplarındaki şiirlerde çocuğa görelilik ilkesi açısından uygun mudur?

1.3. Alt Problemler

1. Şiirin ana teması çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarına uygun mu? (İ. İ.)
2. Şiir görseli şiiri yansıtmakta yeterli mi? (Ş. G.)
3. Şiirde çocuğun iç dünyası göz önünde bulundurulmuş mu? (Ç. İ. D.)
4. Şiir, dilin zenginliklerini içeriyor mu? (Gerçek-mecaz anlam/ Yan anlam/ somut-soyut ifadeler) (D. Z.)
5. Şiirde yazım kuralları ve noktalama işaretleri uygun kullanılmış mı? (Y. N.)
6. Şiirde iletmek istenen düşünce doğrudan mı, hissettirme yoluyla düşünceye çocuğun ulaşmasına olanak sağlanarak mı veriliyor? (D. H.)
7. Şiirin dili sade mi? Çocuğun söz dağarcığına uygun mu? (D. S. D.)
8. Şiir ahenk unsurlarını içinde barındırıyor mu? (A. U.)
9. Şiirde duygu var mı? (Ş. D.)
10. Şiirin konusu ders ile uyumlu mu? (Ş. K. U.)

2. YÖNTEM

Bu araştırma nitel bir araştırmadır. Araştırmanın yöntemi “doküman incelemesidir”. Araştırmanın yapılacağı Türkçe ders kitaplarında yer alan şiirler çocuğa görelilik bağlamında alt başlıklar halinde incelenmiştir. Oluşturulan alt başlık ve sınıflandırmalar, Yıldırım (2012), Günesu (2015), Küçükavşar ve Hasırcı'nın (2013) çocuğa görelilik konusundaki benzer çalışmalarında yer alan ölçütler dikkate alınarak yapılmıştır. Bu ölçütler: çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarına uygunluk, görsel, çocuğun iç dünyasına uygunluk, dilin zenginliklerini içermesi, yazım kuralları ve noktalama, iletmek istenen düşünce doğrudan mı hissettirme yoluyla mı iletildiği, şiirde dil, söz dağarcığına uygunluk, ahenk unsurları, şiirde duygu, şiirin konusunun ders ile uyumu şeklindedir. Tüm problem cümlelerinin şiire göre cevaplandırılacağı şekilde yarı yapılandırılmış bir form hazırlanmıştır. Hazırlanan form ile veriler toplanmış ve tablolar halinde bulgular paylaşılmıştır.

2.1. Verilerin Toplanması ve Analizi

İlkokul Türkçe ders kitabı olarak derslerde kullanılan söz konusu kitaplarda 1. sınıf 13, 2. sınıf 15, 3. sınıf 11 ve 4. sınıf 12 olmak üzere toplamda 51 çocuk şiiri bulunmaktadır. Kitaplardaki şiirler benzer çalışmalarda yer alan çocuğa görelilik kıstasları doğrultusunda incelenmiştir. Araştırma kapsamında hazırlanan yarı yapılandırılmış form ile tüm şiirler hakkında veriler toplanarak istatistikî bilgilere ulaşılmış ve tablolar oluşturulmuştur. Formda yer alan sorular yukarıda alt problemler başlığı altında verilen sorulardır. Şiirler bu sorular altında incelenmiş olup, tabloda sorularla alakalı kısaltmalar kullanılmıştır.

3. BULGULAR

Bu araştırmada MEB tarafından İlkokullarda Türkçe Ders Kitabı olarak okutulan kaynaklardaki çocuk şiirleri, çocuğa görelilik açısından incelenmiş olup, toplam 51 şiir üzerinde çalışılmıştır. Tablo 1, 2, 3, 4'te tüm kitapların temalara dağılımı belirtilmiştir.

Tablo 1. 1. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Şiirler

Tema	Tema Adı	Şiir
1. Tema	Millî Kültürümüz	- Saygı Ailesi - Ailemiz - Aile Bireyleri - Müzeler
2. Tema	Bilim ve Teknoloji	- Bilim ve Teknoloji
3. Tema	Millî Mücadele ve Atatürk	- Atatürk - Dünya Çocuk Bayramı - Çocuk ve Ağaç - Bayrağım
4. Tema	Okuma Kültürü	- Bilgi Kuşu (Dinleme Metni)

- Kitap
- Benim Şiirim

Tablo 1’de 1. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki şiirlerin temalara göre dağılımı verilmiştir. 1. sınıf Türkçe ders kitabında Millî Kültürümüz, Bilim ve Teknoloji, Millî Mücadele ve Atatürk ve Okuma Kültürü olmak üzere toplam dört tema yer almaktadır. Kitapta 1. temada 4; 2. temada 1; 3. temada 4 ve 4. temada 3 olmak üzere toplam 12 şiir bulunmaktadır.

Tablo 2. 2. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Şiirler

Tema	Tema Adı	Şiir
1. Tema	Çocuk Dünyası	- Alfabe - Uçurtma Tekerlemesi - Oyun
2. Tema	Millî Mücadele ve Atatürk	- Önce Atatürk - Atatürk
3. Tema	Erdemler	- Yaşlı Kadın - Çocuklar (Dinleme Metni)
4. Tema	Millî Kültürümüz	- Biri Var ki - Bayrak
5. Tema	Doğa ve Evren	- Dünya
6. Tema	Vatandaşlık Bilinci	- Trafik - Kumbara
7. Tema	Sağlık ve Spor	- Sporcu
8. Tema	Bilim ve Teknoloji	- Teknoloji - Taşıtlara Sesleniş

Tablo 2’de 2. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan şiirlerin temalara göre dağılımı belirtilmiştir. 2. sınıf Türkçe ders kitabında Çocuk Dünyası, Millî Mücadele ve Atatürk, Erdemler, Millî Kültürümüz, Doğa ve Evren, Vatandaşlık Bilinci, Sağlık ve Spor, Bilim ve Teknoloji olmak üzere toplam sekiz tema yer almaktadır. Kitapta 1. temada 3; 2. temada 2; 3. temada 2; 4. temada 2; 5. temada 1; 6. temada 2; 7. temada 1; 8. temada 2 olmak üzere toplam 15 şiir bulunmaktadır.

Tablo 3. 3. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Şiirler

Tema	Tema Adı	Şiir
1. Tema	Birey ve Toplum	- Ev Ödevi - Çakıl Taşı
2. Tema	Millî Kültürümüz	- Atatürk’ün Sesi
3. Tema	Sağlık ve Spor	- Kolesterol - Oynuyorum
4. Tema	Vatandaşlık	- Televizyondaki Reklamcı Amca
5. Tema	Bilim ve Teknoloji	- Saatlerimiz - Teknoloji
6. Tema	İletişim	- Cep Telefonu
7. Tema	Millî Mücadele ve Atatürk	- 19 Mayıs
8. Tema	Doğa ve Evren	- Ornitorenk

Tablo 3'te 3. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan şiirlerin temalara göre dağılımı gösterilmiştir. 3. sınıf Türkçe ders kitabında Birey ve Toplum, Millî Kültürümüz, Sağlık ve Spor, Vatandaşlık, Bilim ve Teknoloji, İletişim, Millî Mücadele ve Atatürk, Doğa ve Evren olmak üzere toplam sekiz tema bulunmaktadır. Kitaptaki 1. temada 2; 2. temada 1; 3. temada 2; 4. temada 1; 5. temada 2; 6,7 ve 8.temalarda birer şiir olmak üzere toplamda 11 şiir bulunmaktadır.

Tablo 4. 4. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Şiirler

Tema	Tema Adı	Şiir
1. Tema	Çocuk Dünyası	- Arkadaşlık - İyi Dilekler Günü
2. Tema	Millî Mücadele ve Atatürk	- Başkomutan Mustafa Kemal - Kurtuluş
3. Tema	Erdemler	- Sevgi Çelengi
4. Tema	Millî Kültürümüz	- Bayrak - Anadolu Sevgisi
5. Tema	Doğa ve Evren	- Yağmur - Doğanın Sesi
6. Tema	Sanat	- Sinema
7. Tema	Birey ve Toplum	- Sözcükler
8. Tema	Bilim ve Teknoloji	- Akıl Aydınlığında

Tablo 4'te 4. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki şiirlerin temalara göre dağılımları gösterilmiştir. 4. sınıf Türkçe ders kitabında Çocuk Dünyası, Millî Mücadele ve Atatürk, Erdemler, Millî Kültürümüz, Doğa ve Evren, Sanat, Birey ve Toplum, Bilim ve Teknoloji olmak üzere toplam sekiz tema bulunmaktadır. Kitaptaki 1. temada 2; 2. temada 3; 3. temada 1; 4. temada 2; 5. temada 2; 6,7 ve 8. temalarda birer şiir olmak üzere toplamda 11 şiir bulunmaktadır.

İlkokul 1, 2, 3, 4. Sınıf Türkçe ders kitaplarında asıl metin, serbest okuma metni ve tema sonu değerlendirmedeki soru metni olmak üzere toplamda 51 adet şiir yer almaktadır. Alt problem olarak belirlenen: “Şiirin ana teması çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarına uygun mu? (İ. İ.); Şiir görseli şiiri yansıtmakta yeterli mi? (Ş. G.); Şiirde çocuğun iç dünyası göz önünde bulundurulmuş mu? (Ç. İ. D.); Şiir, dilin zenginliklerini içeriyor mu? (Gerçek-mecaz anlam/ Yan anlam/ somut-soyut vb. ifadeler) (D. Z.); Şiirde yazım kuralları ve noktalama işaretleri uygun kullanılmış mı? (Y. N.); Şiirde iletilmek istenen düşünce doğrudan mı, hissettirme yoluyla düşünceye çocuğun ulaşmasına olanak sağlanarak mı veriliyor? (D. H.); Şiirin dili sade mi? Çocuğun söz dağarcığına uygun mu? (D. S. D.); Şiir ahenk unsurlarını içinde barındırıyor mu? (A. U.); Şiirde duygu var mı? (Ş. D.); Şiirin konusu ders ile uyumlu mu? (Ş. K. U.)” sorularına dair inceleme yapılmıştır. Kitaplardaki bütün şiirler, çocuğa görelilik kriterleri olarak belirlenen bu sorular kapsamında değerlendirilmiş olup bulgulara dair sonuçlar Tablo 5, Tablo 6, Tablo 7 ve Tablo 8'de belirtilmiştir. Tablolardaki sonuçlara dair açıklamalara tablo altlarında detaylı bir şekilde yer verilmiştir.

3.1. 1. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Şiirlerden Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde 1. Sınıf Türkçe ders kitaplarındaki şiirler çocuğa görelilik kavramına göre incelenmiştir. Bulgular Tablo 5'te belirtilmiştir.

Tablo 5. İlkokul 1. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Şiirlerin Çocuğa Göreliliği

Şiir Adı	İ. İ.	Ş.G.	Ç.İ.D.	D.Z.	Y.N.	D.H.	D.S.D.	A.U.	Ş.D.	Ş.K.U.
Saygı Ailesi	E	H	H	E	H	D	E	E	H	E
Ailemiz	E	E	E	E	E	D	E	E	E	E

Aile Bireyleri	E	E	E	E	H	D	E	E	E	E
Müzeler	E	H	H	H	E	D	H	E	H	E
Bilim ve Teknoloji	E	H	E	E	E	D	E	E	H	E
Atatürk	E	H	E	H	E	D	H	E	H	E
Dünya Çocuk Bayramı	E	E	E	E	E	His.	E	E	E	E
Çocuk ve Ağaç	E	E	E	E	E	His.	E	E	E	E
Bayrağım	E	H	E	E	E	D	E	E	E	E
Bilgi Kuşu	E	E	E	E	E	His.	E	E	E	E
Kitap	E	E	E	H	E	D	E	E	H	E
Şiir Tamamlama	E	E	E	H	H	D	E	E	H	E

Tablo 5'e göre 1. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan şiirlerin tamamı çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına uygun konularda yazılmıştır. Ders kitabındaki şiirlerin hepsi konusu itibariyle çocukların ilgilerini çekecek ve onların ihtiyaçlarını karşılayacak niteliktedir. Şiirlerin görselleriyle uyumu incelendiğinde %41,6'sının metin-görsel uyumu açısından uygun olmadığı görülmektedir. Çocuğun iç dünyasının dikkate alınıp alınmamasına göre bakıldığında şiirlerin iki tanesinin, yani %16,6'sının bu ölçüte uymadığı sonucuna ulaşılmaktadır. Dilin zenginliklerini içermesi yönüyle incelendiğinde kitaptaki şiirlerin %33,3'ünün yan anlam, mecaz anlam, benzetme, kişileştirme vb. anlamı zenginleştiren dil unsurlarını içermediği sonucuna ulaşılmaktadır. Şiirlerin üçte biri anlatımı güçlendiren bu ifadelerle başvurulmadan yazılmıştır. Şiirlerin büyük çoğunluğunda yazım kuralları ve noktalama işaretleri gerektiği şekilde kullanılırken %25'inde ya hiç kullanılmamış ya da eksik kullanılmıştır. Şiirlerin anlatmak istediği düşüncüyü doğrudan mı yoksa hissettirme yoluyla mı verdiği incelendiğinde, sadece %25'inde anlatılmak istenen düşünce hissettirilerek ifade edilmiştir. Geriye kalan %75'lik kısımda anlatılmak istenen düşünce doğrudan okuyucuya verilmiştir. Şiirlerin dili incelendiğinde %16,6'lık bir kısmının çocuklar açısından uygun olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle "Müzeler" isimli şiirde geçen "Kaçırılmaz o zaman, Eserler yurt dışına." Dizelerinde tarihi eser kaçakçılığının önüne geçilmesi ile ilgili önlem aktarılmıştır. Müzenin ne demek olduğunun yeni öğrenildiği bu yaşlarda öncelikle çocuklara sağlıklı bir şekilde müze bilincinin verilmesi gerektiğini düşünmekteyiz. Dolayısıyla tarihi eser kaçakçılığına bu yaştaki çocuklar için değinilmesi uygun değildir. Tüm bunların yanı sıra şiirlerin %100'ünde uyak, redif ya da hece ölçüsü gibi ahenk unsurlarının en az birinin bulunduğu görülmektedir. Şiirler duygu içerip içermemelerine göre incelendiğinde %50'si duygulu olup, %50'sinin ise sadece birbiri ardına kafiye ile dizilmiş sözlerden oluştuğu görülmektedir. Ayrıca şiirlerin %100'ünde iletilmek istenen mesaj, ders konusuna ve kazanımına uygun olarak seçilmiştir.

3.2. 2. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Şiirlerden Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde 2. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki şiirler çocuğa görelilik kavramına göre incelenmiştir. Bulgular Tablo 6'da belirtilmiştir.

Tablo 6. İlkokul 2. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Şiirlerin Çocuğa Göreliliği

Şiir Adı	İ. İ.	Ş.G.	Ç.İ.D.	D.Z.	Y.N.	D.H.	D.S.D.	A.U.	Ş.D.	Ş.K.U.
Alfabe	E	H	E	E	E	D	E	H	H	E
Uçurtma Tekerlemesi	E	E	E	E	E	His.	E	E	E	E
Oyun	E	H	E	E	E	His.	E	E	E	E
Önce Atatürk	E	H	H	H	E	D	E	H	H	E

Atatürk	E	H	E	E	E	D	E	E	E	E
Yaşlı Kadın	E	H	E	H	E	D	H	E	E	E
Çocuklar (Dinleme Metni)	E	E	E	E	E	His.	E	E	E	E
Biri Var ki	E	E	E	E	E	His.	H	E	E	E
Bayrak	E	E	E	E	E	D	E	E	E	E
Dünya	E	H	E	E	E	D	E	E	E	E
Trafik	E	E	E	H	E	D	E	E	H	E
Kumbara	E	E	E	E	E	D	E	E	H	E
Sporcu	E	E	E	H	E	D	E	E	H	E
Teknoloji	E	E	E	H	E	D	E	H	H	E
Taşıtlara Sesleniş	E	E	E	E	E	D	E	H	E	E

Tablo 6'ya göre 2. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan şiirlerin tamamı çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına uygun konularda yazılmıştır. Ders kitabındaki şiirlerin hepsi konusu itibariyle çocukların ilgilerini çekecek ve onların ihtiyaçlarını karşılayacak niteliktedir. Şiirlerin görselleriyle uyumu incelendiğinde %40'ının metin-görsel uyumu açısından uygun olmadığı görülmektedir. Çocuğun iç dünyasının dikkate alınıp alınmamasına göre bakıldığında şiirlerin bir tanesinin, yani %6,6'sının bu ölçüte uymadığı sonucuna ulaşılmaktadır. Dilin zenginliklerini içermesi yönüyle incelendiğinde kitaptaki şiirlerin %33,3'ünün yan anlam, mecaz anlam, benzetme, kişileştirme vb. anlamı zenginleştiren dil unsurlarını içermediği sonucuna ulaşılmaktadır. Şiirlerin üçte biri anlatımı güçlendiren bu ifadelere başvurulmadan yazılmıştır. Şiirlerin %100'ünde yazım kuralları ve noktalama işaretleri gerektiği şekilde kullanılmıştır. Şiirlerin anlatmak istediği düşüncüyü doğrudan mı yoksa hissettirme yoluyla mı verdiği incelendiğinde, sadece %26,6'sında anlatılmak istenen düşünce hissettirilerek ifade edilmiştir. Geriye kalan %73,3'lük kısımda anlatılmak istenen düşünce doğrudan okuyucuya verilmiştir. Şiirlerin dili incelendiğinde %13,3'lük bir kısmının çocuklar açısından uygun olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunlardan "Yaşlı Kadın" isimli şiir sanki çocuklar için değil de yetişkin bir bireye yaşlılığın olumsuz yanlarını anlatmak için yazılmış. Bunların yanı sıra şiirlerin %26,6'sında uyak, redif ya da hece ölçüsü gibi ahenk unsurlarının hiçbirinin bulunmadığı görülmektedir. Şiirler duygu içerip içermemelerine göre incelendiğinde %60'ı duygulu olup, %40'ının ise sadece birbiri ardına kafiye ile dizilmiş sözlerden oluştuğu görülmektedir. Ayrıca şiirlerin %100'ünde iletilmek istenen mesaj, ders konusuna ve kazanımına uygun olarak seçilmiştir.

3.3.3. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Şiirlerden Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde 3. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki şiirler çocuğa görelilik kavramına göre incelenmiştir. Bulgular Tablo 7'de belirtilmiştir.

Tablo 7. İlkokul 3. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Şiirlerin Çocuğa Göreliliği

Şiir Adı	İ. İ.	Ş.G.	Ç.İ.D.	D.Z.	Y.N.	D.H	D.S.D	A.U.	Ş.D.	Ş.K.U
Ev Ödevi	E	E	E	H	H	D	E	H	H	E
Çakıl Taşı	E	E	E	E	E	His.	E	E	E	E
Atatürk'ün Sesi	E	H	H	E	E	D	H	E	E	E
Kolesterol	E	E	E	H	H	His.	E	H	H	E
Oynuyorum	E	H	E	E	E	His.	E	E	H	E
Televizyondaki Reklamcı Amca	E	E	E	H.	H	His.	E	H	H	E

Saatlerimiz	E	E	E	E	E	D	E	E	H	E
Teknoloji	E	E	E	H	E	D	E	E	H	E
Cep Telefonu	E	E	E	H	E	D	E	E	H	E
Ornitorenk	E	E	E	E	H	D	E	E	H	E
19 Mayıs	E	E	E	E	E	His.	E	E	E	E

Tablo 7'ye göre 3. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan şiirlerin tamamı çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına uygun konularda yazılmıştır. Ders kitabındaki şiirlerin hepsi konusu itibariyle çocukların ilgilerini çekecek ve onların ihtiyaçlarını karşılayacak niteliktedir. Şiirlerin görselleriyle uyumu incelendiğinde %18,2'sinin metin-görsel uyumu açısından uygun olmadığı görülmektedir. Çocuğun iç dünyasının dikkate alınıp alınmamasına göre bakıldığında şiirlerin bir tanesinin, yani %9,1'inin bu ölçüte uymadığı sonucuna ulaşılmaktadır. Dilin zenginliklerini içermesi yönüyle incelendiğinde kitaptaki şiirlerin %45,5'inin yan anlam, mecaz anlam, benzetme, kişileştirme vb. anlamı zenginleştiren dil unsurlarını içermediği sonucuna ulaşılmaktadır. Şiirlerin %36,4'ünde yazım kuralları ve noktalama işaretleri gerektiği şekilde kullanılmamıştır. Şiirlerin anlatmak istediği düşünceyi doğrudan mı yoksa hissettirme yoluyla mı verdiği incelendiğinde, sadece %45,6'sında anlatılmak istenen düşünce hissettirilerek ifade edilmiştir. Geriye kalan %54,4'lük kısımda anlatılmak istenen düşünce doğrudan okuyucuya verilmiştir. Şiirlerin dili incelendiğinde %100'ünün çocuklar açısından uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunların yanı sıra şiirlerin %27,3'ünde uyak, redif ya da hece ölçüsü gibi ahenk unsurlarının hiçbirinin bulunmadığı görülmektedir. Şiirler duygu içerip içermemelerine göre incelendiğinde %27,3'ü duygulu olup, %72,2'sinin ise sadece birbiri ardına kafiyeye ile dizilmiş sözlerden oluştuğu görülmektedir. Ayrıca şiirlerin %100'ünde iletilmek istenen mesaj, ders konusuna ve kazanımına uygun olarak seçilmiştir.

3.4. 4. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Şiirlerden Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde 4. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki şiirler çocuğa görelilik kavramına göre incelenmiştir. Bulgular Tablo 8'de belirtilmiştir.

Tablo 8. İlkokul 4. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Şiirlerin Çocuğa Göreliliği

Şiir Adı	İ. İ.	Ş.G.	Ç.İ.D.	D.Z.	Y.N.	D.H.	D.S.D.	A.U.	Ş.D.	Ş.K.U.
Arkadaşlık	E	H	E	E	E	D	E	E	E	E
İyi Dilekler Günü	E	H	E	E	E	D	E	H	E	E
Başkomutan Kemal	E	E	E	E	H	His.	E	H	E	E
Kurtuluş	E	E	E	E	E	His.	E	E	E	E
Sevgi Çelengi	E	H	E	E	E	His.	E	E	E	E
Bayrak	E	E	E	E	E	His.	E	E	E	E
Anadolu Sevgisi	E	H	E	E	E	His.	E	E	E	E
Yağmur	E	E	E	E	E	His.	E	H	E	E
Doğanın Sesi	E	E	E	E	E	D	E	H	E	E
Sinema	H	E	H	E	H	D	H	H	E	E
Sözcükler	E	H	H	H	H	D	E	E	H	E

Tablo 8'e göre 4. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan şiirlerin tamamına yakını çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına uygun konularda yazılmıştır. Sadece %8,3'lük bir kısım bu ölçüte uymamaktadır. "Sinema" adlı şiirde şair sinemaların ilk kurulduğu zamanlardaki anılarını anlatmaktadır. Anlatılanlar çocuğun gözünde canlanamayacak kadar eski dönemleri anlattığı ve yeterince betimlenmediği için çocukların ilgisini çekmeyecektir. Şiirlerin görselleriyle uyumu incelendiğinde %41,6'sının metin-görsel uyumu açısından uygun olmadığı görülmektedir. Çocuğun iç dünyasının dikkate alınıp alınmamasına göre bakıldığında şiirlerin iki tanesinin, yani %16,6'sının bu ölçüte uymadığı sonucuna ulaşılmaktadır. Dilin zenginliklerini içermesi yönüyle incelendiğinde kitaptaki şiirlerin %8,3'ünün yan anlam, mecaz anlam, benzetme, kişileştirme vb. anlamı zenginleştiren dil unsurlarını içermediği sonucuna ulaşılmaktadır. Şiirlerin %33,3'ünde yazım kuralları ve noktalama işaretleri ya hiç kullanılmamış ya da eksik bir şekilde kullanılmıştır. Şiirlerin anlatmak istediği düşünceyi doğrudan mı yoksa hissettirme yoluyla mı verdiği incelendiğinde, sadece %50'sinde anlatılmak istenen düşünce hissettirilerek ifade edilmiştir. Geriye kalan %50'lik kısımda anlatılmak istenen düşünce doğrudan okuyucuya verilmiştir. Şiirlerin dili incelendiğinde %8,3'lük bir kısmının çocuklar açısından uygun olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunların yanı sıra şiirlerin %50'sinde uyak, redif ya da hece ölçüsü gibi ahenk unsurlarının hiçbirinin bulunmadığı görülmektedir. Şiirler duygu içerip içermemelerine göre incelendiğinde %83,4'ünün duygulu olup, %16,6'sının ise sadece birbiri ardına kafiye ile dizilmiş sözlerden oluştuğu görülmektedir. Ayrıca şiirlerin %100'ünde iletilmek istenen mesaj, ders konusuna ve kazanımına uygun olarak seçilmiştir.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırma sonuçlarına göre İlkokul Türkçe ders kitabında yer alan şiirlerin %98'i çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına uygun konularda yazılmıştır. Ders kitabındaki şiirlerin biri hariç hepsi konusu itibariyle çocukların ilgilerini çekecek ve onların ihtiyaçlarını karşılayacak niteliktedir. Şiirlerin görselleriyle uyumu incelendiğinde %32,3'ünün metin-görsel uyumu açısından uygun olmadığı görülmektedir. Çocuk metinlerinde görsellik, hayal dünyasının gelişimine katkı sağlaması açısından önemli bir yere sahiptir. Buna rağmen kitaplarda yer alan şiirlerin üçte birinin ya görseli uygun değildir ya da hiç görseli bulunmamaktadır.

Çocuğun iç dünyasının dikkate alınıp alınmamasına göre bakıldığında şiirlerin altı tanesinin, yani %11,8'inin bu ölçüte uymadığı sonucuna ulaşılmaktadır. Çocuk şiirlerini normal şiirlerinden ayıran en büyük farklardan biri, şiirlerin çocuğun iç dünyasının dikkate alınarak hazırlanmasının gerekliliğidir. Kitaplardaki şiirlerin oransal açıdan büyük bir kısmında bu ölçüte uyulurken altı tanesinde uyulmamıştır.

Dilin zenginliklerini içermesi yönüyle incelendiğinde kitaptaki şiirlerin %29,4'ünün yan anlam, mecaz anlam, benzetme, kişileştirme vb. anlamı zenginleştiren dil unsurlarını içermediği sonucuna ulaşılmaktadır. Şiirlerin üçte birine yakını anlatımı güçlendiren bu ifadelere başvurulmadan yazılmıştır.

Şiirlerin büyük çoğunluğunda yazım kuralları ve noktalama işaretleri gerektiği şekilde kullanılırken %21,5'inde ya hiç kullanılmamış ya da eksik kullanılmıştır. Çocuklarının temel dil becerilerini kazandıkları ilkokul yıllarında ders kitabı olarak okutulan materyallerde bu gibi yazım ve noktalama eksikliklerinin olmaması gerekmektedir.

Şiirler bir duyguyu düşünceyi anlatırken sözcüklerin farklı edebi sanatlarla yoğrulması sonucu derin anlamlar taşımaktadır. Çocuk şiirlerinde derin anlamlar içeren söz sanatlarının yoğun kullanılması çocuğun yaşına ve anlama seviyesine uygun olmayacağından, çok tercih edilen bir durum değildir. Ama bir şiiri düz yazıdan ayıran yine en belirgin özelliklerinden biri de sözcüklerin bir ahenk içinde, anlatılmak istenenin hissettirilerek ifade edilmesidir. Çocuk şiiri de olsa, şiirin anlatmak istediği düşünce doğrudan verilmemeli okuyucu bunu hissederek şiiri özümsemelidir. Bu açıdan incelendiğinde şiirlerin, sadece %37,3'ünde anlatılmak istenen düşünce hissettirilerek ifade edilmiştir. Geriye kalan %62,7'lik kısımda anlatılmak istenen düşünce doğrudan okuyucuya verilmiştir.

Çocuk şiirlerinin dili olabildiğince sade olmalı, hitap ettiği yaş grubunun kelime haznesine mümkün olduğunca uygun olmalıdır. İlkokul Türkçe ders kitaplarında yer alan toplam 51 şiirin 6'sının, yani %11,8'inin, hitap ettiği yaş grubuna uygun bir dille yazılmadığı tespit edilmiştir.

Şiiri şiir yapan bazı ahenk unsurları vardır; redif, kafiye, ölçü, asonans, aliterasyon gibi... Bunlara göre incelendiğinde şiirlerin %25,5'inin ahenk unsurlarını içermeye yetersiz olduğu görülmektedir.

Şiirlerin en belirgin özelliklerinden biri de duygu içermesidir. Herhangi bir duyguyu barındırmayan şiir düz yazıdan farksız olur. Şiir düz yazıdan ya da tekerlemeden farklı olmalıdır. Kitaplarda incelenen şiirlerin %43,1'inin duygu içermediği tespit edilmiştir. Bunun yanında şiirlerin tamamının, içerdiği konu bakımından dersle alakalı olduğu görülmektedir. Sadece bir bilginin okuyucuya iletilmesi amacıyla şiir yazılması doğru değildir. Şiir aynı zamanda okuyucuda estetik zevk de uyandırmalıdır. Şiirlerin yazılışı esnasında bir kazanımın iletilmesi düşüncesi şiir türünün gerekliliklerinin önüne geçmemelidir.

Okullarda çocukları genç yaştan şiir türüyle tanıştırmak oldukça önemli ve gereklidir. Ancak Turan-Siviş ve Emiroğlu (2020), Türkben (2019), Çakır (2013), Küçükavşar ve Hasırcı'nın (2013) de çalışmasında belirttiği gibi çocuğa görelilik kavramı bir çocuk eserinin ortaya konmasındaki en önemli husustur. Dolayısıyla oluşturulan eserlerde çocuğa görelilik kavramının üzerinde durulması gerekmektedir.

Öneriler

- Türkçe ders kitaplarındaki şiirler, biçim ve içerik açısından yeniden incelenmeli, daha çok uzmandan yardım alınarak gerekli düzenlemeler yapılabilir.
- Kitap yazma komisyonlarında çocuk gelişimi uzmanlarının görevlendirilmesi, varsa sayılarının artırılması çocuğa görelilik kavramı açısından kitapların geliştirilmesine katkı sağlayabilir.
- Kitaplardaki metinlerin düzenlenmesi sırasında ilköğretim öğretmenlerinin görüşlerini beyan edebilecekleri bir sistem kurularak buradan verilerin toplanması sonucunda eserler yeniden incelenerek kitaplara alınabilir.

5. KAYNAKÇA

- Akyol, H. (2006). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Baş, B. (2003). Altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarında metin türleri üzerine bir inceleme. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (13), 257-265.
- Bayat, N., & Çetinkaya, G. (2017). Şiirsel yapı açısından çocuk şiirleri. *Mediterranean Journal of Humanities*, 7(1), 67-76.
- Canlı, S. (2015). Türkçe ders kitaplarına seçilecek metinlerin belirlenmesinde çocuğa görelilik ilkesi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 98-123.
- Coşkun, M. V., & Önkaş, N. A. (2006). Fonetik laboratuvarı destekli edebiyat öğretimi. 6. *Uluslararası Eğitim Teknolojileri Konferansı*, Kıbrıs.
- Çakır, P. (2013). Türkçe ders kitaplarındaki öykülerin çocuğa görelilik ilkesi açısından incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 8(1), 1171-1180.
- Çer, E. (2016). Türkçe öğretiminde çocuğa görelilik ilkesine uygun edebiyat yapıtlarının önemi. *Elementary Education Online*, 15(4), 1400-1410.
- Çıraklı, E. K. (2019). *Çocuklara yabancı dil olarak İngilizce sözcük öğretiminde şiir kullanımı*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ercan, A. N. (2014). 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki şiirlerin şekil, tema ve tür açılarından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(2), 15-27.
- Çer, E. (2016). Türkçe öğretiminde çocuğa görelilik ilkesine uygun edebiyat yapıtlarının önemi. *İlköğretim Online*, 15(4), 1399-1410.
- Günesu, Y. (2015). *Beşinci sınıf Türkçe ders kitaplarındaki şiirlerin 'çocuğa görelilik' ilkesi doğrultusunda incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kaya, M. (2013). Okuma-yazma öğretiminde şiir. *Dil ve Edebiyat Dergisi*, 10(1), 49-96.
- Kolaç, E. (2009). İlköğretim Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin tür açısından değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(1), 594-626.
- Küçükavşar, A., & Hasırcı, S. (2013). Türkçe ders kitaplarındaki şiirlerin çocuğa göreliği. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(24), 57-76.

- Özbay, M. (2002). *Öğretmen görüşlerine göre Ankara merkez ilköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. Ankara: Gölge Ofset Matbaacılık.
- Saltık, O. (2019). “Şiirimi Kedi Kaptı” adlı şiir kitabında çocuk gerçekliği. *Uluslararası Beşeri Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 5(10), 180-194.
- Siviş, B. T., & Emiroğlu, S. (2020). İlkokul 1-4. sınıflarda okutulan Türkçe ders kitaplarındaki dinleme metinlerinin belirlenen ölçütlere göre incelenmesi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 105-136.
- Şahbaz, N. K. (2003). Türkçe öğretimi açısından Ceyhan Atuf Kansu'nun çocuk şiirleri. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (13), 351-371.
- Türkben, T. (2019). Türkçe ders kitaplarındaki metin resimlerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 650-672.
- Ülper, H. (2010). Ders kitabı değerlendirme üzerine ayrı bakış açılarına göre hazırlanmış kimi makaleler. H. Ülper (Ed.), *Türkçe ders kitabı çözümlenmeleri* (ss. 251). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Yıldırım, E. (2012). *Şiirin Türkçe eğitimindeki işlevi ve ilköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarındaki şiirlerin yerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

6. EXTENDED ABSTRACT

Language is one of the most necessary elements for people to communicate with each other, and being able to use the language effectively is very important for the efficiency of interpersonal communication (Ercan, 2014). The development of language skills in students is provided by Turkish lessons given since primary school years. The texts contained in the Turkish textbooks used as the main material in these courses; it should be suitable for the development level, interests and wishes of the students (Kolaç, 2009). Because teachers who teach Turkish lessons generally continue their lessons by making use of the textbook (Özbay, 2002, p. 37). One of these text types is poems. Poems, which are the type in which emotions and thoughts are transferred into words in harmony, are an important genre in that they can contain more than one thought in a short and concise manner (Akyol, 2006, p. 121). In poetry, language is skillfully used together with aesthetic elements, and in this respect, poems are one of the biggest elements that reflect the richness of a language (Coşkun & Açık, 2006). The diversity in meaning as a result of this richness; It enables children to develop in interpreting and making sense of what they read (Katip-Çıraklı, 2019).

Relativity to the child is of great importance in poems, as in all genres written for children. Primary school Turkish textbooks, which are used as a course material in the process of continuing education in primary schools, contain many poems. Therefore, it is important to examine these poems in the context of being suitable for children in order to eliminate the deficiencies in this subject. The aim of the research is to determine whether primary school Turkish textbooks are suitable for children and to offer solutions.

This research is a qualitative research. The method of the research is “document review”. The poems in the Turkish textbooks in which the research will be conducted were examined in the context of being suitable for children, as sub-titles. The subtitles and classifications created were made by considering the criteria in the similar studies of Yıldırım (2012), Günesu (2015), Küçükavşar and Hasırcı (2013). With the prepared form, data were collected and the findings were shared in tables.

According to the results of the research, 98% of the poems in the Primary School Turkish textbook were written on topics suitable for the interests and needs of children. Except for one of the poems in the textbook, all of them are of a quality that will attract the attention of children and meet their needs. When the harmony of the poems with their visuals is examined, it is seen that 32.3% of them are not suitable in terms of text-visual harmony. Visuality in children's texts has an important place in terms of contributing to the development of the world of imagination. Despite this, one third of the poems in the books either do not have an appropriate visual or do not have any visuals.

Considering whether the inner world of the child is taken into account or not, it is concluded that six of the poems, ie 11.8%, do not comply with this criterion. One of the biggest differences that distinguishes children's poems from normal poems is the necessity of preparing poems taking into account the child's inner world.

While this criterion was complied with in a proportionally large part of the poems in the books, six of them were not.

When examined in terms of containing the richness of the language, 29.4% of the poems in the book have connotation, metaphorical meaning, simile, personification, etc. It is concluded that it does not include language elements that enrich the meaning. Nearly one-third of the poems were written without reference to these expressions, which strengthen the expression.

In the majority of the poems, spelling rules and punctuation marks were used properly, while in 21.5% they were either never used or used incompletely. There should not be such spelling and punctuation deficiencies in the materials that are taught as textbooks in the primary school years when their children gain basic language skills.

One of the most distinctive features of a poem that distinguishes it from prose is that words are expressed in harmony, by making what is meant to be conveyed felt. Even if it is a children's poem, the thought that the poem wants to express should not be given directly, the reader should feel this and absorb the poem. When examined from this point of view, only 37.3% of the poems express the thought that is wanted to be told. In the remaining 62.7%, the idea to be conveyed was given directly to the reader.

The language of children's poems should be as simple as possible and should be as appropriate as possible to the vocabulary of the age group it addresses. It has been determined that 6 of the 51 poems in the primary school Turkish textbooks, that is 11.8%, were not written in a language suitable for the age group they are addressing.

There are some elements of harmony that make poetry poetry; such as redif, rhyme, meter, assonance, alliteration... According to these, it is seen that 25.5% of the poems are insufficient to include the elements of harmony.

One of the most distinctive features of poems is that they contain emotion. Poetry that does not contain any emotion is no different from prose. Poetry must be different from prose or rhyme. It has been determined that 43.1% of the poems examined in the books do not contain emotions. In addition, it is seen that all of the poems are related to the lesson in terms of the subject they contain. It is not correct to write a poem just to convey a piece of information to the reader. Poetry should also evoke aesthetic pleasure in the reader. The idea of conveying an achievement during the writing of the poems should not override the requirements of the poetry genre.



JSES

Journal of Sustainable Educational Studies



Geliş/Received: 15.01.2022 Kabul/Accepted: 18.02.2022

OKULLARDA YÜRÜTÜLEN ERKEN DÖNEM UYUMSUZ ŞEMA ODAKLI ÇALIŞMALAR ÜZERİNE BİR DERLEME¹

Pınar ÖCAL²

Tuğba YILMAZ BİNGÖL³

Özet

Şema bireyin çevresindeki çeşitli karmaşık uyaran ve deneyimleri düzenlemeye yardımcı olan birtakım kalıplar, düzenleyici çerçeveler, soyut yapılarıdır. Örselleyici çocukluk yaşantılarıyla elde edilen, bazı etkileri bakımından tehlikeli, hatalı ve uyum bozucu nitelikte olan, kişinin benliği ve dış dünyaya ilişkin şemalar erken dönem uyumsuz şemalar olarak adlandırılmaktadır. Bu çalışmada ilköğretim ve ortaöğretim okullarında öğrenim gören öğrencilerle yürütülen, çeşitli problemlerle ilişkili erken dönem uyumsuz şemaların ele alındığı ulusal çalışmaların derlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Sonuç olarak erken dönem uyumsuz şemaların okullarda çalışılan pek çok sorun alanıyla ilişkili ya da yordayıcı değişken olarak tespit edildiği görülmüştür. Okullarda erken dönem uyumsuz şemalarla ilgili sınırlı sayıda araştırma olması ve bu çalışmanın erken dönem uyumsuz şemaların ilköğretim ve ortaöğretim okullarında ele alınma durumunu ortaya koyması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Çalışmada son olarak okullarda erken dönem uyumsuz şemaların ele alınmasına ilişkin araştırmacılara ve alanda çalışan uzmanlara çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Şema terapi; erken dönem uyumsuz şema; okullarda şema terapi

A REVIEW ON THE EARLY MALADAPTIVE SCHEMA-FOCUSED STUDIES CARRIED OUT AT SCHOOLS

Abstract

A schema is a set of patterns, regulatory frameworks, and abstract structures that help organise various complex stimuli and experiences in the individual's environment. The schemas related to one's self and the outside world, which are acquired through traumatic childhood experiences, which are dangerous, inaccurate and disorienting in terms of some effects, are called early maladaptive schemas. In this study, it is aimed to compile national studies conducted with students studying in primary and secondary schools, which deal with early maladaptive schemas associated with various problems. Document analysis, one of the qualitative research methods, was used in the study. As a result, it has been observed that early maladaptive schemas are associated with many problem areas studied in schools or as a predictor variable. It is thought that there is a limited number of studies on early maladaptive schemas in schools and this study is substantial in terms of revealing the case of early maladaptive schemas in primary and secondary schools. Finally, various suggestions were made to researchers and experts working in the field regarding the handling of early maladaptive schemas in schools.

¹ Bu çalışma 18-19 Aralık 2021 tarihlerinde FSMVU Eğitimde Mükemmeliyet Araştırmaları Kongresi'nde (EMAK-2021) sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş hâlidir.

² Yüksek Lisans Öğrencisi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Yüksek Lisans Programı, İstanbul-Türkiye, pinar.ocal@stu.fsm.edu.tr, ORCID: 0000-0001-7341-7024

³ Doç. Dr., Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD, İstanbul-Türkiye, tbingol@fsm.edu.tr, ORCID: 0000-0002-1104-2244

Keywords: Schema therapy; early maladaptive schema; schema therapy in school

Makale Türü (Article Type): Araştırma Makalesi/Research Article

Kaynakça Gösterimi: Öcal, P., & Yılmaz Bingöl, T. (2022). Okullarda yürütülen erken dönem uyumsuz şema odaklı çalışmalar üzerine bir derleme. *Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)*, (Ö1), 145-156.

1. GİRİŞ

Şema kavramı psikoloji literatüründe sıklıkla karşılaşılan bir terimdir. Şema kavramı bireyin çevresindeki çeşitli karmaşık uyaran ve deneyimleri düzenlemeye yardımcı olan birtakım kalıplar ya da düzenleyici çerçeveler anlamına gelmektedir (Rafaeli, Berstein ve Young, 2020). Şemalar, kişinin karşılaştığı bir durumda geriye dönüp durumu değerlendirmesini, o durumu anlamlandırmasını, algılamasını ve bu bilgiyi yeniden düzenlemesini sağlamaktadır (Nancy, 2016; Yılmaz, 2020). Bu bağlamda şema kavramı bilgiye ulaşmada ve onu anlamlandırmadaki kısa yollar olarak düşünülebilir. Woolfolk'a (2001) göre, şemalar bireyin bilgilerini düzenleyen soyut yapılar olarak değerlendirilmekte; bir kavramı, bir beceriyi algılama ve anlamayı sağlayan bir model olarak karşımıza çıkmaktadır. Şemalar bireysel yapılar ve bu nedenle kişiden kişiye farklılık göstermektedir (Akt. Güner, 2013).

Bireyin örseleyici çocukluk yaşantılarıyla elde edilen, kişinin benliği ve dış dünyaya ilişkin olan şemalar bazı etkileri bakımından tehlikelidirler (Rafaeli, Berstein ve Young, 2020). Şemalar bazen daha işlevsel yollar olarak bir durumun keskin bir şekilde kavranmasını sağlayan yapılar olarak karşımıza çıkarken bazen de hatalı ya da uyum bozucu nitelikte olabilmektedir. Bu durumda bireyin kendisi ve dünya ile ilgili görüşlerinde uyum bozucu bir rol üstlenen yapılara erken dönem uyumsuz şemalar adı verilmektedir (Yanık, 2015).

Young, Klosko ve Weishaar (2009) erken dönem uyumsuz şemaların temel özelliklerini şöyle sıralar:

- Genel, yayılımcı içerik ve örüntülerden oluşurlar ve kişinin belli bir derecede fonksiyonelliğine olumsuz bir etkileri vardır.
- Anılar, duygular, bilişler ve fiziksel duyumlardan oluşan yapılar.
- İçerikleri kişinin kendisine yönelik algıları ve başkalarıyla olan ilişkileri üzerine şekillenmiştir.
- Ortaya çıkışı çocukluk ve gençlik dönemlerinde olmakla birlikte yaşam boyunca gelişmeye devam ederler.

Erken dönem uyumsuz şemalar çocuğun temel güvenlik, başkaları ile bağlanma, özerklik, özgüven, kendini ifade etme, gerçekçi sınırlar gibi ihtiyaçların karşılanmadığı durumlarda gelişirler (Young ve Klosko, 2021).

Şemaların gelişimini tetikleyen durumlar Rafaeli, Bernstein ve Young (2020) tarafından çocukluk dönemi ihtiyaçlarının karşılanmaması, bebeklikten itibaren uzun süreli travmatik yaşantıların varlığı, çocuğun iyi olandan fazla alma deneyimini yaşamaması ve bu sayede sınır koyulmadan ya da fazla sınırlarla büyütülmesi, çocuğun hayatındaki önemli ötekilerle seçici bir içselleştirme ve özdeşim yaşamaması, çocuğun mizacı, çevre ve kültür etkisi olarak sıralanmıştır.

Rafaeli, Bernstein ve Young (2020), erken dönem uyumsuz şemaları karşılanmamış temel ihtiyaçlardan oluşan beş alanda sınıflandırılmaktadır. Tablo 1'de bu alanlar gösterilmiştir.

Tablo.1. Şema Alanları ve Erken Dönem Uyumsuz Şemalar

Ayrılma ve Reddedilme Şema Alanı

1. Terk Edilme/İstikrarsızlık
2. Güvensizlik/Kötüye Kullanılma
3. Duygusal Yoksunluk
4. Kusurluluk/Utanc
5. Sosyal İzolasyon/ Yabancılaşma

Zedelenmiş Özerklik ve Kendini Ortaya Koyma Şema Alanı

6. Bağımlılık/Yetersizlik
7. Hastalıklar ve Zarar Görme Karşısında Dayanıksızlık
8. Yapışıklık/Gelişmemiş Benlik
9. Başarısızlık

Zedelenmiş Sınırlar Şema Alanı

10. Haklılık/Büyüklenmecilik
11. Yetersiz Özdenetim/Özdisiplin

Diğeri Yönelimlik Şema Alanı

12. Boyun Eğicilik
13. Fedakârlık
14. Onay Arayıcılık/Kabul Arayıcılık

Aşırı Tetikte Olma ve Bastırılmışlık Şema Alanı

15. Karamsarlık/Kötümserlik
16. Duyguların Bastırılması
17. Yüksek Standartlar/Aşırı Eleştiricilik
18. Cezalandırıcılık

Tablo 1’de görüldüğü gibi şema alanları ayrılma ve reddedilme, zedelenmiş özerklik ve kendini ortaya koyma, zedelenmiş sınırlar, diğeri yönelimlik, aşırı tetikte olma ve bastırılmışlık şema alanı olarak isimlendirilmektedir.

Ayrılma ve Reddedilme Şema Alanı: Bu alanda güvenlik, emniyet, istikrarlı bir şekilde devam etme, kabul etme ve saygı gösterme, duyguların paylaşımı, empati gibi temel olan evrensel ihtiyaçlardan yoksun kalınması ile ilgili şemalar mevcuttur. Bu alandaki şemalara sahip olan bireyler başkalarına güvenme konusunda sorun yaşamakta, sağlıklı ve tatmin edici bir bağlanma kuramamaktadırlar (Bitane, 2019). Erken çocuklukta kopuk, uzun ayrılıkların yaşandığı, soğuk ve reddedici bir ortamın hâkim olduğu, genellikle şiddet uygulanan, öngörülemeyen ve tacizkar davranışların görüldüğü bir aile ortamı içerisinde geliştiği düşünülmektedir (Rafaeli, Bernstein ve Young, 2020).

Zedelenmiş Özerklik ve Kendini Ortaya Koyma Şema Alanı: Bu şema alanına sahip bireylerin, özellikle çocukluk yaşantılarında başkalarından bağımsız ve özgür bir şekilde var olmaları ve bu şekilde hayatlarına devam edebilme girişimleri büyük oranda kısıtlanmıştır. Bu doğrultuda bu şema alanına sahip olan bireyler hayatlarında kendilerini ortaya koymakta zorluklar yaşamaktadırlar (Altunçanak, 2020). Bu şema alanının otonomi, özerk olma, rekabet gibi temel evrensel ihtiyaçlardan yoksun bırakılmasıyla ilişkili olduğu düşünülmektedir (Ulutürk, 2021) Bu şema alanının gelişiminin bireylerin çocukluk döneminde bakım verenleri tarafından aşırı koruyucu ya da aşırı ihmalkâr bir tutumla yetiştirilmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir (Tunçel, 2019).

Zedelenmiş Sınırlar Şema Alanı: Bu şema alanına sahip bireyler başkalarına karşı sorumluluklarını yerine getirmede ve bir hedefe uzun süre odaklanmakta sorun yaşayabilmektedirler. Bu doğrultuda bu şema alanına sahip bireyler başkalarının haklarına saygı göstermede, onlarla iş birliği içerisinde olma, diğerlerine verdikleri sözleri tutma ve kendileri ile ilgili gerçekçi hedefler koyma yönünden problemler yaşamaktadırlar (Rafaeli, Bernstein ve Young, 2020). Erken çocukluk dönemindeki ailenin fazla izin verici veya çok fazla serbest bırakan bir yapısının olması, ebeveynlik yönünden çocuk için uygun bir rehberliğin yapılmadığı ya da yapılan bu rehberliğin üstünlük olarak algılandığı durumlarla ilişkili bir şema alanıdır (Young, Klosko ve Weishaar, 2009).

Diğeri Yönelimlik Şema Alanı: Bu şema alanında bireylerin kendilerini başkalarına kabul ettirebilmek için kendi ilgi ve isteklerini geri plana atarak başkalarının ilgi ve isteklerine önem verilmesi söz konusudur. Bu şema alanına sahip bireylerin erken çocukluk yaşantılarında ebeveynleri tarafından koşullu kabule dayanan bir ilişkilerinin olduğu düşünülmektedir. Bu koşullar altında birey ancak ailesine karşı belirli koşulları yerine getirdiğinde ilgi ve sevgi aldığı için, ergenlik ve yetişkinlik dönemlerinde de kendisini kabul ettirebilmek için yine aynı yolu izlediği görülmektedir (Tunçel, 2019).

Aşırı Tetikte Olma ve Bastırılmışlık Şema Alanı: Bu şema alanıyla ilişkili temel evrensel ihtiyaçlar kendiliğindenlik ve oyun ihtiyaçlarıdır. Erken çocukluk yaşantılarında bu ihtiyaçların yok sayıldığı görülmektedir. Dolayısıyla çocuğun kendiliğinden ortaya çıkan hislerini, dürtülerini ve seçimlerini bastırması üzerine odaklandığı görülmektedir. Bu şema alanının genellikle acımasız, talepkar ve bazen de cezalandırıcı aile içerisinde geliştiği söylenebilir. Aile içerisinde sürekli olarak kendini ortaya koyma, kurallarla aşırı ilgili olma keyif, gevşeme ve oyun gibi spontan durumlara baskın gelir. Birey erken dönem çocukluk yaşantılarından itibaren sürekli olarak dikkat ve tetikte; bunu kaybederse her şeyin bozulacağına ilişkin bir inanç geliştirmiştir (Rafaeli, Bernstein ve Young, 2020).

Şemalar bir durum karşısında düşüncelerimizi, duygularımızı ve davranışlarımızı etkilerler. Bu etki süreci içerisinde bireyler şemalarıyla farklı yollarla baş etmeye çalışırlar. Şema teslimi ile kişi şemalarına boyun eğer,

onu kabul eder ve şemasını güçlendiren, onu sürekli kılan düşünsel ve davranışsal stratejileri kullanır (Young ve Klosko, 2021). Şema kaçınması bireyin şema hakkında düşünmekten, onun varlığını hissetmekten kaçınması, şemasını tetikleyecek durum ve kişilerden uzak durmasıdır (Tuncer, 2019). Şema telafisi şemayı tetikleyen uyarıcılara karşı bir tepki geliştirmekle karakterizedir ve saldırganlık/düşmanlık, güç, manipülasyon, aşırı kendine güven, tanınma ya da statü arama, istismar, pasif-agresif başkaldırma ve aşırı düzenlilik gibi davranışları içerdiği söylenebilir (Alevsaçanlar, 2015; Young, 1994). Şema telafisini kullanan kişiler şemalarının tam tersi şekilde düşünce, duygu ve davranış içerisindedirler ve bu doğrultuda hareket ederler. Terk edilmemek için terk etmek, eleştirilmemek için sürekli eleştirmek şema telafisine örnek olarak gösterilebilir (Caner, 2009).

Şema eylemleri ya da modları, birey için belirli bir zaman diliminde aktif ve baskın olan duygusal durumlara, kişide var olan şemalara ve bu şemalarla başa çıkma biçimlerine karşılık gelmektedir (Rafaeli, Bernstein ve Young, 2020). Çocuk modları (incinmiş, öfkeli, mutlu çocuk), yetişkin modu (sağlıklı yetişkin), ebeveyn modları (talepkar ve cezalandırıcı ebeveyn) ve başa çıkma modları (teslim, kaçınma, telafi) bulunmaktadır. Sağlıklı yetişkin şema modunda kişi ihtiyaçlarının farkında, bunu başkalarına uyumlu şekilde göstermekte ve diğerlerinin ihtiyaçlarına da karşılık vermektedir. Duygu düzenlemesi yeterli, dünyayı bir bütün içerisinde algılamaktadır. Şema Terapide amaç olumsuz bir mod olan incinmiş çocuk modunu terapiye taşımak ve sağlıklı yetişkin modunu güçlendirmektir (Akt. Ulutürk, 2021).

Şema odaklı terapide, kişinin şemalarının belirlenmesi ilk adım olmak üzere, bilişsel yeniden yapılandırma, “sınırlı yeniden ebeveynlik”, terapi ilişkisi içerisinde şemaların ele alınması, imgeleme, şemaları ile kişinin sağlıklı yönü arasında diyaloglar kurdurma ve özellikle yakın ilişkilerdeki uyum bozucu döngülerin kırılabilmesi açısından sistematik davranışçı teknikler gibi uygulamalardan yararlanılmaktadır (Caner, 2009, Young, Klosko, Weishaar, 2003). Şemaları keşfetmenin ve onları anlamının, çeşitli psikoterapötik müdahaleler yoluyla onları değiştirmenin, bireyin kişisel değişiminde anahtar rolde olduğu düşünülmektedir (Arntz ve Jacop, 2016; Ulutürk, 2021).

Literatür incelendiğinde erken dönem uyumsuz şemaların bireyin yaşamında pek çok problemle ilişkili olduğu görülmektedir. Şema odaklı terapide ele alınan erken dönem uyumsuz şemaların kaygı, depresyon, madde kötüye kullanımı, psikosomatik bozukluklar, bağımlılık, kaçınma, ilgi arayıcılık, mükemmeliyetçilik gibi pek çok problemin temelini oluşturduğu söylenebilir (Rafaeli, Bernstein ve Young, 2020).

Okullarda özellikle ergenlik dönemindeki öğrenciler gelişim dönemleri itibarıyla bazı uyum sorunları yaşamaktadır. Erken dönem uyumsuz şemaların da bu uyum sorunlarıyla ilişkili olduğunu gösteren çalışmalar mevcuttur (Arı, 2020; Bitane, 2019; Sarıkaş, 2020). Bu bağlamda erken dönem şemalarla ilgili okullarda çalışmalar yapılması, sorunlara çok geç kalınmadan ve sorunlar henüz çok kökleşmeden müdahale edilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Literatür incelendiğinde okullarda erken dönem uyumsuz şemalarla ilgili sınırlı sayıda araştırma olması ve bu çalışmanın hem bu konudaki kısıtlılığı hem de erken dönem uyumsuz şemaların ilköğretim ve ortaöğretim okullarında hangi konularla ele alındığını ortaya koyması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada ilköğretim ve ortaöğretim okullarında öğrenim gören öğrencilerle yürütülen, çeşitli problemlerle ilişkili erken dönem uyumsuz şemaların ele alındığı ulusal çalışmaların derlenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmada aşağıdaki alt amaçlara ulaşılması hedeflenmektedir:

1. Okullarda öğrenim gören öğrencilerle yürütülen erken dönem uyumsuz şemaların ele alındığı ulusal çalışmaların türleri nedir?
2. Okullarda öğrenim gören öğrencilerle yürütülen erken dönem uyumsuz şemaların ele alındığı ulusal çalışmalar hangi yıllarda yazılmıştır?
3. Okullarda öğrenim gören öğrencilerle yürütülen erken dönem uyumsuz şemaların ele alındığı ulusal çalışmaların illere göre dağılımı nasıldır?
4. Okullarda öğrenim gören öğrencilerle yürütülen erken dönem uyumsuz şemaların ele alındığı ulusal çalışmalarda hangi gruplarla çalışılmıştır?
5. Okullarda öğrenim gören öğrencilerle yürütülen erken dönem uyumsuz şemaların ele alındığı ulusal çalışmalarda hangi konularla çalışılmıştır?

6. Okullarda öğrenim gören öğrencilerle yürütülen erken dönem uyumsuz şemaların ele alındığı ulusal çalışmalarda ulaşılan sonuçlar nelerdir?

2. YÖNTEM

Bu çalışmada ulaşılan araştırmalar incelenirken nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi tekniği kullanılarak veriler toplanmıştır. Doküman analizi yazılı belgelerin içeriğini özenle ve sistematik bir biçimde analiz etmek için kullanılan nitel bir araştırma yöntemidir (Kıral, 2020; Wach, 2013). Çalışmada verilere ulaşmak için Dergipark, Ulusal Tez Merkezi ve Google Akademik'te “erken dönem uyumsuz şema”, “okul ve erken dönem uyumsuz şema” anahtar kelimeleri girilerek arama yapılmıştır. Arama sonuçlarında örneklem grubunun herhangi bir ilköğretim ya da ortaöğretim kurumu olmadığı makale ve tezler çalışma kapsamından çıkarılmıştır. Çalışmada erken dönem uyumsuz şema konusunu ele alan ve okullarda yürütülen 07.12.2021 tarihinden önce yayınlanmış ulusal 13 tez ve 5 makale incelenmiştir. İncelenen çalışmaların araştırmaların türü, yılı, araştırmanın yapıldığı il, çalışma grubu, araştırmada çalışılan konu bilgileri sunulmuş ve çalışmaların sonuçları özetlenmiştir.

3. BULGULAR

Türkiye’de ilköğretim ve ortaöğretim okullarında öğrenim gören öğrencilerle yürütülen, çeşitli problemlerle ilişkili erken dönem uyumsuz şemaların ele alındığı ulusal araştırmalardan elde edilen verilere yönelik bulgular çalışmanın bu kısmında yer almaktadır.

3.1. Araştırma Türleri

Alan yazında okullarda yürütülen erken dönem uyumsuz şema odaklı ulusal 13 tez ve 5 makale olmak üzere toplam 18 araştırma olduğu görülmektedir. Tez araştırmalarının 10 tanesinin yüksek lisans ve 3 tanesinin doktora çalışması olduğu görülmektedir.

3.2. Araştırma Yılları

Ulaşılan tez çalışmalarının yıllarına bakıldığında 2020 yılında 4, 2019 yılında 4, 2021-2016-2015-2013 ve 2007 yıllarında 1’er çalışma olduğu görülmektedir. Makale çalışmalarında ise 2020 yılında 3, 2021 ve 2015 yıllarında 1’er çalışma olduğu görülmektedir.

3.3. Araştırmaların Yürütüldüğü İller

Tez araştırmalarının illere göre dağılımına bakıldığında İstanbul’da 8; Kocaeli, Konya, Ankara, Burdur ve Çanakkale’de 1’er çalışma yapıldığı tespit edilmiştir. Makale çalışmalarının 3’ü İstanbul’da, 1’i Kocaeli’nde yürütülürken, 1 çalışmanın da hem İstanbul hem de Kırgızistan’da yürütüldüğü tespit edilmiştir.

3.4. Araştırmada Yer Alan Çalışma Grupları

Okullarda yürütülen tez çalışmalarından 9 tanesinin lise öğrencileriyle, 3 tanesinin ortaokul öğrencileriyle, 1 tanesinin de hem lise hem ortaokul öğrencileriyle yürütüldüğü tespit edilmiştir. Makale çalışmalarında ise tüm araştırmaların lise grubu öğrencileriyle yapıldığı görülmektedir.

3.5. Araştırmada Çalışılan Konular

Okullarda erken dönem uyumsuz şema ile ilgili hangi konu başlıklarının çalışıldığı incelendiğinde; tez çalışmalarında öz şefkat, duygusal özerklik, psikolojik bozukluklar, duygu düzenleme, patolojik üst bilişler, ebeveynlik biçimleri, OKB, ebeveyn psikolojik kontrolü, iyi oluş, kişilik bozuklukları, baş etme becerileri, anne kabul-red algısı, akran zorbalığı, ölçek geliştirme gibi konu başlıklarının çalışıldığı; makale çalışmalarında ise maneviyat ve şiddet eğilimi, ruhsal bozukluklar, akademik beklentilere ilişkin stres, kişilik özellikleri gibi konu başlıklarının çalışıldığı görülmektedir. Bu konu başlıklarından duygu düzenlemenin 3 tez çalışmasında yer almakta olduğu ve en çok çalışılan konu olduğu görülmektedir. Ayrıca erken dönem uyumsuz şemalar çeşitli demografik değişkenlerle de çalışılmıştır.

3.6. Araştırmalara İlişkin Sonuçlar

Araştırmalara ilişkin sonuçlar iki başlıkta ele alınmıştır. Bunlardan tez çalışmalarına ilişkin sonuçlara bakıldığında; en son yapılan çalışma olarak Koçak’ın (2021) çalışması görülmüştür. Bu çalışma Kocaeli ilindeki 556 lise öğrencisi ile yürütülmüştür. Araştırmada öz-şefkat ile duygusal özerklik arasındaki ilişkide erken dönem uyumsuz şemaların aracı rolünü incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin duygusal yoksunluk

şeması, yetersiz öz-denetim şeması, kendini onaylamama şeması ve karamsarlık şemasının öz şefkat ile duygusal özerklik arasındaki ilişkide aracı bir rolünün olduğu saptanmıştır.

Balaban (2020), İstanbul ilinde 9., 10., 11. ve 12. sınıfta öğrenim gören 412 lise öğrencisi ile yürüttüğü araştırmada psikolojik bozuklukların erken dönem uyumsuz şemalar ve duygu düzenleme ile arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlamıştır. Sonuçta, psikolojik bozuklukların tamamı ile erken dönem uyumsuz şemaların tümü arasında anlamlı düzeyde ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca psikolojik bozuklukların bazı duygu düzenleme biçimleri ve erken dönem uyumsuz şemalar tarafından yordandığı sonucuna ulaşılmıştır. Erken dönem şemaların cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaştığı; kız öğrencilerin karamsarlık, onay arama, ayrıcalıklık ve cezalandırma şema alanlarının erkek öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu, erkek öğrencilerin kusurluluk şema puanının da kız öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu araştırma sonuçları arasındadır. Araştırmada ayrıca 12. sınıf öğrencilerinin ayrıcalıklık şema puanının daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Sarıkaş (2020), İstanbul ilinde 9 ortaöğretim kurumunda yer alan 15-18 yaş arası öğrencilerle yürüttüğü araştırmasında ergenlerin patolojik üst bilişsel faaliyetlerinin, erken dönem uyumsuz şemaların ve algılanan ebeveynlik biçimlerinin obsesif kompulsif bozukluk (OKB) belirtilerini yordama düzeyini incelemiştir. Anne ile ilgili araştırma sonucuna bakıldığında üst bilişlerden bilişsel izlemenin erken dönem uyumsuz şemalardan karamsarlık, terk edilme ve yüksek standartlar şemalarının ve aşırı koruyucu-evhamlı ebeveynlik biçimlerinin birlikte OKB puanlarını istatistiksel açıdan anlamlı olarak yordadığı saptanmıştır. Baba ile ilgili araştırma sonucunda ise, üst bilişlerden bilişsel izleme ve olumsuz üst endişelerin ve erken dönem uyumsuz şemalardan karamsarlık, terk edilme ve yüksek standartlar şemalarının OKB belirtilerini istatistiksel olarak yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Gülbahçe (2020), İstanbul'da çeşitli özel öğrenim kurumlarında öğrenim gören 14-16 yaş arasındaki 332 lise öğrenci ile yaptığı çalışmada erken dönem uyumsuz şemalarla yeme tutumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada şema alanlarından kendini onaylamama, yetersiz özdenetim, haklılık şemalarının yeme tutumunu anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca erken dönem uyumsuz şemalardan duygusal yoksunluk şema alt boyutu ile yeme tutumu arasında zayıf düzeyde ve pozitif yönde anlamlı ilişki tespit edilmiştir.

Arı (2020), Konya İl Merkezi Selçuklu İlçesindeki liselerde eğitim görmekte olan 592 lise son sınıf öğrencisiyle (119'u obez, 69'u zayıf; 231'i normal, 173'ü hafif şişman) yürüttüğü araştırmasında obez ergenlerin erken dönem bilişsel şemalarını ve duygu düzenleme becerilerini karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Araştırma sonucunda, erken dönem uyumsuz şema alanlarının işlevsel olmayan duygu düzenleme becerilerini daha güçlü açıkladığı; erken dönem uyumsuz şema alanı puanı yüksek ergenlerin işlevsel olmayan duygu düzenleme puan ortalamalarının erken dönem uyumsuz şema alanı puanı düşük olan ergenlere göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Çanakkale merkez ilçelerdeki liselerde 2018-2019 eğitim-öğretim yılında eğitimini sürdüren 462 öğrencinin ebeveyn psikolojik kontrolü, erken dönem uyumsuz şemalar ve uyum sorunlarının ilişkisinin incelenmesi amacıyla Bitane (2019) tarafından yapılan araştırmada psikolojik kontrol ve erken dönem uyumsuz şemaların birlikte uyum sorunlarını yordadığı saptanmıştır. Ayrıca erken dönem uyumsuz şemaların bazı değişkenlerle ilişkileri de araştırmada incelenmiştir. Araştırmada erken dönem uyumsuz şemalardan ilişkide kopukluk ve reddedilmişlik, zedelenmiş özerklik ve performans ile aşırı tetikte olma baskılama/ketleme şema alanlarının kız öğrencilerde erkek öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Erken dönem uyumsuz şemaların ebeveyn eğitim düzeyine göre değişmediği araştırma sonuçları içerisinde yer almaktadır.

Tuncer (2019), 2018-2019 eğitim öğretim yılında İstanbul Ümraniye ilçesinde eğitim gören 10 farklı okuldan tesadüfi küme örnekleme yöntemiyle seçilen 564 tane 8.sınıf öğrencisinin erken dönem uyumsuz şemaları ve iyi oluşları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Ayrıca erken dönem uyumsuz şema alanları ve iyi oluş puanlarını bazı değişkenler açısından incelemiştir. Yapılan araştırma sonuçlarına göre, kız öğrencilerin ayrılma ve reddedilme, zedelenmiş özerklik ve performans ile aşırı tetikte olma ve baskılama/ketleme puanlarının erkek öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu, tüm şema alanları puanlarının algılanan düşük başarı düzeyine göre anlamlı düzeyde arttığı saptanmıştır. Ayrıca öğrencilerin iyi oluşu ile yapışıklık şeması arasında pozitif yönde, diğer tüm şema alanları ile negatif yönde anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın sonucu beş şema alanının tümünün de iyi oluşun anlamlı yordayıcıları olduğunu göstermektedir. Araştırma sonucunda şema alanlarından ayrılma ve reddedilme, zedelenmiş sınırlar, başkalarına yönelimlilik ve aşırı tetikte olma ile

baskılanma/ketlenmedeki artışın iyi oluştaki azalmayla, zedelenmiş özerklik ve performanstaki artış iyi oluştaki artışla ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Önder'in (2019) Burdur merkezde 1629 ortaokul öğrencisiyle gerçekleştirdiği araştırmada öğrencilerin erken dönem uyumsuz şemaları ile duygu düzenleme yöntemleri arasındaki ilişki ve öğrencilere ait bazı değişkenlere göre ölçeklerden elde edilen puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşma olup olmadığı incelenmiştir. Yapılan araştırma neticesinde, erkek öğrencilerin erken dönem uyumsuz şema puanlarının kız öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu, öğrencilerin erken dönem şemalarının anne ve baba eğitim düzeyine göre farklılaştığı, eğitim seviyesi yükseldikçe uyum bozucu şemaların varlığının azaldığı tespit edilmiştir. Bu bulgulara ek olarak öğrencilerin erken dönem uyumsuz şemalar ile duygu düzenleme yöntemleri arasında orta ya da düşük düzeyde ilişki olduğu saptanmıştır. Son olarak "Zedelenmiş Özerklik ve Performans" şema alanı ile "Başkalarına Yönelimlilik" şema alanının duygu düzenleme varyansının %33'ünü açıkladığı, "Kopukluk ve Reddedilmişlik" şema alanının ise varyansın %21'ini açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır.

İlk (2019), İstanbul'un 3 ilçede ve 9 ortaöğretim kurumunda eğitim gören 14-18 yaş aralığındaki 520 öğrenciyle yaptığı araştırmada ergenlerde kişilik bozukluklarının görülme sıklığını ve kişilik bozukluklarında erken dönem uyumsuz şemaların yordayıcı etkilerini incelemiştir. Araştırma sonucunda, ergenlerde kişilik bozukluğunun yaygınlığı %23,27 olarak belirlenirken; tüm erken dönem uyumsuz şemaların kişilik bozuklukları ile anlamlı bir ilişkisinin olduğu görülmüştür. Araştırma bulgularında paranoid, şizoid ve şizotipal kişilik bozukluklarının en çok Sosyal İzolasyon/Güvensizlik şeması ile ilişkili olduğu, davranım bozukluğunun en çok Kusurluluk şeması ile ilişkili olduğu; borderline kişilik bozukluğunun en çok Sosyal İzolasyon/Güvensizlik şeması ile ilişkili olduğu; narsistik ve histriyonik kişilik bozukluklarının ise en çok Yüksek Standartlar ve Onay Arayıcılık Şeması ile ilişkisi olduğu; bağımlı kişilik bozukluğunun en çok İç içe geçme/Bağımlılık şeması ile ilişkili olduğu; çekingen kişilik bozukluğunun en çok Başarısızlık Şeması ile ilişkili olduğu; OKB'nin ise en çok cezalandırıcılık şeması ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca kişilik bozukluklarının erken dönem uyumsuz şemalar tarafından %22 ile %53,4 aralığında değişik oranlarda yordandığı araştırma sonuçları arasındadır.

İstanbul ili Üsküdar ilçesinde özel bir anadolu lisesinde öğrenim gören 148 öğrenciyle Aksoy (2016) tarafından yapılan çalışmada, 14-18 yaş grubu ergenlerin internet bağımlılığının şema mekanizmaları ve baş etme becerilerinin ilişkisi incelenmiştir. Yapılan araştırma neticesinde ergenlerin 18 uyumsuz şema ile baş etme becerilerinden kaçınma biçimi arasında pozitif yönde, kuvvetli ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca çalışma grubundaki ergenlerin kusurluluk, yetersiz öz-denetim ve boyun eğicilik şemaları ile internet bağımlılıkları arasında yine pozitif yönlü kuvvetli ve anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

İstanbul'da bir devlet okulunda eğitim gören 350 ortaokul öğrencisiyle Tarçalır Erol (2015) tarafından yapılan araştırmada akran zorbalığı uygulayan ve zorbalığa maruz kalan öğrencilerin erken dönem uyumsuz şemalarının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre zorbalık gösteren öğrencilerde başarısızlık, onay arayıcılık ve haklılık şemalarının; zorbalığa maruz kalan öğrencilerde kuşkuculuk ve kötüye kullanılma, terk edilme ve tutarsızlık şemalarının; zorba/kurban olan öğrencilerin kuşkuculuk ve kötüye kullanılma, başarısızlık, terk edilme ve tutarsızlık şemalarının yüksek çıktığı tespit edilmiştir.

Güner (2013), 2011-2012 eğitim öğretim yılında İstanbul'da bulunan toplamda 54 özel ve devlet ilk ve orta öğrenim kurumuna devam eden 10-16 yaş grubundan 983 öğrenciyle "çocuk ve ergenler için erken dönem uyumsuz şema ölçekler takımının" geçerlik, güvenilirlik ve norm çalışmasını yapmıştır. Çalışmada araştırmacı tarafından hazırlanan soru havuzu, farklı uzmanlık alanlarına sahip 10 hakem tarafından değerlendirilmiş, pilot uygulamaların ardından okuma anlama analizleri de yapılarak öncül forma ulaşılmıştır. Son aşamada 2250 kişilik bir grupta ölçeğin, cinsiyet, yaş, cinsiyet-yaş grupları için de norm çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Yapılan analizler sonucunda 10-16 yaş çocuk ve ergenler için erken dönem uyumsuz şema ölçekler takımının (ÇEŞÖT) geçerli, güvenilir, özgün bir ölçek olduğu tespit edilmiştir.

Sarıtaş (2007), Ankara'da 356 lise öğrencisi ile yaptığı araştırmada öğrencilerin anne kabul-red algısı ile psikolojik sıkıntıların arasındaki ilişkide erken dönem uyumsuz şemaların aracı rolünü incelemiştir. Araştırma verileri incelendiğinde, genel olarak anne red algısının ve şemaların ergenlerin psikolojik sıkıntıları üzerinde temel etkileri olduğu ancak öğrencilerin yalnızca ayrılma-reddedilme şemasının anne red algısı ve öfke arasında aracı bir rol üstlendiği sonucuna ulaşıldığı görülmektedir.

Erken dönem uyumsuz şemalarla ilgili olarak yapılan makale çalışmalarına bakıldığında ise ortaya çıkan sonuçlardan; Ekşi ve Okan (2021) İstanbul'da 5 farklı lisede eğitim gören 446 öğrenciyle gerçekleştirdiği

araştırmalarında maneviyat ve şiddet eğilimi arasındaki ilişkilerinde erken dönem uyum bozucu şemaların düzenleyici rolünü incelemişlerdir. Yapılan analiz sonuçlarına göre, maneviyat ve şiddet eğilimi arasındaki ilişkide erken dönem uyum bozucu şemalardan bağımlılık ve cezalandırıcılık şemalarının moderatör rolünün olduğu tespit edilmiştir.

Balaban ve Bilge (2020), İstanbul ilinde öğrenim gören 9., 10., 11. ve 12. sınıf lise öğrencileriyle yaptığı araştırmada ergenlerde görülen ruhsal bozuklukların erken dönem uyumsuz şemalarla ilişkilerini, erken dönem şemaların ruhsal bozuklukları yordama düzeylerini ve bu yordamada cinsiyetin düzenleyici rolünün olup olmadığını incelemiştir. Araştırma neticesinde ruhsal bozuklukları en fazla yordayan şema alanlarının kopukluk/reddedilme, zedelenmiş özerklik/başarısızlık, başkalarına odaklı olmak ve aşırı uyarılma/ketleme olduğu tespit edilirken; kopukluk/reddedilme şema alanının kızlarda dikkat eksikliği, depresyon, panik bozukluk, yaygın anksiyete ve obsesif kompulsif bozuklukların düzeylerini; erkeklerde de davranım bozuklukları düzeylerini arttırdığı tespit edilmiştir. Ayrıca erkeklerde zedelenmiş özerklik/başarısızlık şema alanının davranım bozukluğunu arttırdığı bir diğer araştırma sonucudur.

Koçak (2020), lise öğrencilerinde erken dönem uyumsuz şemaları ile akademik beklentilere ilişkin stres arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasını Kocaeli’nde öğrenim gören 369 lise öğrencisi ile yürütmüştür. Yapılan araştırma neticesinde, yetersiz özdenetim dışındaki tüm erken dönem uyumsuz şemalar ile akademik beklentilere ilişkin stres arasında istatistiksel olarak pozitif yönlü ve anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır. Buna ek olarak duygusal yoksunluk, yapışıklık/gelişmemiş benlik, başarısızlık, karamsarlık ve cezalandırıcılık, dayanıksızlık, yetersiz özdenetim erken dönem uyumsuz şemalarının lise öğrencilerinin akademik beklentilere ilişkin stres düzeylerini anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucu dikkate alındığında, lise öğrencilerinin akademik beklentilerini ilişkin stres düzeyleri için erken dönem uyumsuz şemaların önemli bir risk faktörü olduğu görülmektedir.

Ekşi, Tunçer ve Sevim (2020), 2018-2019 eğitim öğretim yılında İstanbul’da eğitimine devam eden 429 lise öğrencisi ile yürüttükleri çalışmada ergenlerin erken dönem uyumsuz şemaları ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi ve öğrencilerin kişilik özelliklerinin sahip oldukları erken dönem uyumsuz şemaları yordama gücünü incelemişlerdir. Araştırma sonucunda, kopukluk ve reddedilmişlik şema alanı ile nevroitiklik ve sorumluluk alt boyutları arasında, zedelenmiş özerklik ve performans şema alanı ile nevroitiklik ve sorumluluk alt boyutu arasında, zedelenmiş sınırlar şema alanı ile uyumluluk ve nevroitiklik alt boyutu arasında, aşırı tetikte olma ve baskılama şema alanı ile nevroitiklik ve sorumluluk alt boyutu arasında, başkalarına yönelimlilik şema alanı ile nevroitiklik ve sorumluluk alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca araştırma sonuçları nevroitiklik, sorumluluk ve uyumluluk kişilik özelliklerinin çeşitli erken dönem uyumsuz şemaların yordayıcısı olduğunu göstermektedir.

Salimoğlu (2015), lise öğrencilerinin uyum bozucu şemalarını Türkiye ve Kırgızistan örnekleri üzerinden karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Çalışmaya 2011-2012 eğitim öğretim yılında İstanbul Bakırköy’de yer alan iki lisedeki 10, 11, 12. sınıf öğrencileri ve Kırgızistan’ın Bişkek şehrindeki iki lisenin 9, 10 ve 11. sınıflarında yer alan öğrenciler katılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin erken dönem uyumsuz şema puanlarının ebeveynlerin medeni durumu, öğrencilerin cinsiyeti ve ebeveynin sağ olup olmadığı değişkenleri açısından hem Türkiye hem de Kırgızistan örneğinde farklılaştığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin yaşı, doğum sırası ailelerin ekonomik düzeyi gibi değişkenlerin erken dönem uyum bozucu şemalarla ilişkisinde ise sadece bir grupta farklılaşma olduğu saptanmıştır.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada erken dönem uyumsuz şemalar kuramsal olarak ele alınmış daha sonra ülkemizde ilköğretim ve ortaöğretim okullarında erken dönem uyumsuz şema odaklı çalışma bulguları sunulmuştur. İncelenen araştırmalar neticesinde ilköğretim ve ortaöğretim okullarında yürütülen erken dönem uyumsuz şema çalışmalarının kısıtlı olduğu ve var olan çalışmaların lise grubunda yoğunlaştığı dikkat çekmektedir.

Araştırma sonuçlarında okullarda maneviyat ve şiddet eğilimi, öz şefkat ve duygusal özerklik, psikolojik ve ruhsal bozukluklar, kişilik bozuklukları, uyum sorunları, patolojik üst bilişsel faaliyetler, algılanan ebeveynlik biçimleri, yeme bozuklukları, akademik beklentilere ilişkin stres, duygu düzenleme becerileri, iyi oluş, internet bağımlılığı, baş etme yöntemleri, akran zorbalığı, kişilik özellikleri, anne kabul-red algısı ve psikolojik sıkıntılar gibi konu başlıklarının çalışıldığı; erken dönem uyumsuz şemaların pek çok sorun alanıyla ilişkili ya da yordayıcı değişken olarak tespit edildiği görülmüştür.

Erken dönem uyumsuz şemaların lise ve ortaokul öğrencilerinde yaşanan birçok problemle ilişkili olduğu bilgileri ışığında erken dönem uyumsuz şema odaklı çalışmaların okullarda daha fazla ele alınmasının alanda çalışanlara, ailelere ve eğitimcilere katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Araştırmaların çoğunluğunun İstanbul ilinde yürütüldüğü görülmektedir. İlerde okullarda erken dönem uyumsuz şemalarla ilgili araştırma sayılarının farklı şehirlerde de artırılması önerilmektedir.

Araştırma yılları incelendiğinde okullarda yürütülen dönem uyumsuz şema odaklı çalışmaların 2013 yılından itibaren hız kazandığı ve özellikle 2019 ve 2020 yılları arasında yoğunlaştığı dikkat çekmektedir. 2013 yılından önce yapılmış tek bir çalışma mevcuttur ve bu çalışmada yetişkinlere yönelik şema ölçeğinin kullanıldığı görülmektedir (Saritaş, 2007). 2007 yılından önce yapılan bir çalışmaya rastlanmamıştır. 2013 yılında 10-16 yaş ergenler için erken dönem uyumsuz şema ölçeğinin geçerlik, güvenirlik çalışmalarının yapılmasının ilgili çalışmaların artmasında etkili olduğu düşünülmektedir.

Erken dönem şemaların gelişimi ve desteklenmesi noktasında alanda çalışan psikolojik danışmanların önemli görevlerinin olduğu düşünülmektedir. Şemaların büyük bir kısmı çekirdek aile içinde gelişmektedir (Ulutürk, 2021). Bu nedenle sağlıklı şemaların gelişimine katkı sağlamaları açısından özellikle anne baba tutumları konusunda aile eğitimleri düzenlenebilir. Uygun şemaların zamanında yerleştirilmesi için bu eğitimlerin özellikle okul öncesi kurumlarda yaygınlaşması gerektiği düşünülmektedir.

Ulusal alanyazında ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında erken dönem uyumsuz şemalarla ilgili kısıtlı da olsa çalışmaların olduğu ancak okullarda şema terapi uygulamalarına ilişkin çalışmaların olmadığı dikkat çekmektedir. Bu bağlamda ilerde yapılacak araştırmalarda şema terapinin okullarda uygulanmasına odaklanılabilir.

5. KAYNAKÇA

Aksoy, F. (2016). *Ergenlerde internet bağımlılığı ile şema mekanizmaları ve baş etme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Üsküdar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Alevsavaşlar, S. (2015). *Madde bağımlılarında erken dönem uyum bozucu şemalar ve şema sürdürücü başa çıkma davranışları: Şema terapi modeli çerçevesinde bir inceleme*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Altunçanak, S. (2020). *Okul öncesindeki öğrencilerin sosyal beceri ve davranış sorunlarının yordayıcısı olarak annelerin erken dönem uyumsuz şemalarının incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Gelişim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Arı, S. İ. (2020). *Obez ergenlerin erken dönem bilişsel şemalarının ve duygu düzenleme becerilerinin karşılaştırılması olarak incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Balaban, G. (2020). *Ergenlerde görülen psikolojik bozuklukların erken dönem uyumsuz şemalar ve duygu düzenleme ile ilişkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Sağlık Bilimleri Üniversitesi, Hamidiye Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Balaban, G., & Bilge, Y. (2020). Ergenlerde görülen ruhsal bozukluklar ve erken dönem uyumsuz şemalar: Cinsiyetin düzenleyici rolü. *Anatolian Journal of Psychiatry/Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 21(6), 600-608.

Bitane, B. S. (2019). *Ergenlerin algıladıkları ebeveyn psikolojik kontrolü, erken dönem uyumsuz şemalar ve uyum sorunları ilişkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

Caner, M. (2009). *Evli bireylerde kendi ebeveynlerini algılama biçimleri, erken dönem uyum bozucu şemalar ve eşe yönelik değerlendirmeler arasındaki ilişkiler: Şema terapi modeli çerçevesinde bir inceleme*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Ekşi, H., Tunçer, B., & Sevim, E. (2020). Ergenlerde beş faktör kişilik özellikleri ve erken dönem uyumsuz şemalar. *Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(2), 318-328.

Ekşi, H., & Okan, N. (2021). Gençlerde maneviyat ve şiddet eğilimi arasındaki ilişkide erken dönem uyum bozucu şemaların moderatör etkisi. *Bilimname*, 44(1), 521-546.

- Gülbahçe, F. (2020). *Ergenlerde erken dönem uyumsuz şemalar ile yeme tutumu arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Gelişim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Güner, O. (2013). *10-16 yaş çocuk ve ergenler için erken dönem uyumsuz şema ölçekler takımının (ÇEŞÖT) geçerlik, güvenilirlik ve norm çalışması*. Yayınlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- İlk, G. (2019). *Ergenlerde kişilik bozukluklarının görülme sıklığı ve erken dönem uyumsuz şemaların kişilik bozukluklarını yordayıcı etkilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 170-189.
- Koçak, L. (2021). *Lise öğrencilerinde öz-şefkat ile duygusal özerklik arasındaki ilişkide erken dönem uyumsuz şemaların aracı rolünün incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Koçak, L. (2020). Investigation of the relationship between early maladaptive schemas and academic expectations stress among high school students. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 10(57), 321-342.
- Önder, A. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin erken dönem uyumsuz şemaları ile duygu düzenleme yöntemleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Rafaeli, E., Bernstein, D. P., & Young, J. E. (2020). *Şema terapi ayırıcı özellikleri* (10. Basım). (Çev. M. Şaşıoğlu). İstanbul: Psikonet Yayınları.
- Salimoğlu, K. B. (2015). Lise öğrencilerinin uyum bozucu şemalarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi, Kırgızistan ve Türkiye örneği. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 4(2), 131-154.
- Sarıkaş, Ö. (2020). *Ergenlerde obsesif kompulsif bozukluk belirtilerinin üstbilişler, erken dönem uyumsuz şemalar ve ebeveynlik biçimleri çerçevesinde incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sarıtaş, D. (2007). *Anne kabul red algısının ergenlerin psikolojik sıkıntılarına etkisi. Erken dönem uyumsuz şemaların aracı rolü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tarçalır Erol, B. (2015). *Investigating early maladaptive schemas among secondary school children in regard to peer bullying and victimization*. Yayınlanmamış doktora tezi. Bahçeşehir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tuncer, E. (2019). *Ergenlerin erken dönem uyumsuz şemaları ile iyi oluşlarının ilişkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ulutürk, U. (2021). Şema terapi. A. N. Canel (Ed.). *Terapide yeni ufuklar kuramdan uygulamaya* (ss. 27-44). İstanbul: Pinhan Yayıncılık.
- Yanık, D. H. (2015). *Erken dönem uyumsuz şemalar ve mizah arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yılmaz, İ. K. (2020). *Üniversite öğrencilerinde cinsel mitlere inanma düzeyinin erken dönem uyumsuz şemalar ile ilişkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Gelişim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Young, J. E., Klosko, J., & Weishaar, M. E. (2009). *Şema terapi* (Çev. T. Soylu). İstanbul: Litera Yayıncılık.
- Young, J. E., & Klosko, J. S. (2021). *Hayatı yeniden keşfedin* (24. Basım). (Çev. S. Kohen ve D. Güler). İstanbul: Psikonet Yayınları.

6. EXTENDED ABSTRACT

The concept of schema amounts to a set of patterns or regulatory frameworks that help regulate various complex stimuli and experiences in the individual's environment (Rafaeli, Bernstein, & Young, 2020). The schemas related to the person's self and the external world, which are obtained through the traumatic childhood experiences of the individual, are dangerous in terms of some effects (Rafaeli, Bernstein & Young, 2020). Structures that play a distorting role in the individual's views about himself and the world are called early maladaptive schemas (Yanık, 2015).

Rafaeli, Bernstein, and Young (2020), classify early maladaptive schemas in five areas of unmet basic needs. The schema domains are Disconnection and Rejection, Impaired Autonomy and Performance, Impaired Limits, Other-Directedness, Overvigilance and Inhibition.

In schema-focused therapy, techniques such as; determining the person's schemas is the first step, cognitive restructuring, "limited re-parenting", handling schemas in the therapy relationship, imagery, establishing dialogues between the schemas and the healthy side of the person, and especially in terms of breaking the maladaptive cycles in close relationships are benefited. (Caner, 2009; Young, Klosko, Weishaar, 2003).

When the literature is examined, it is seen that early maladaptive schemas are associated with many problems in an individual's life. It can be stated that early maladaptive schemas in schema-focused therapy form the basis of many problems such as anxiety, depression, substance abuse, psychosomatic disorders, addiction, avoidance, attention seeking, and perfectionism (Rafaeli, Bernstein, & Young, 2020).

In schools, especially students in adolescence experience some adaptation problems in terms of developmental periods. There are studies showing that early maladaptive schemas are also associated with these adjustment problems (Ari, 2020; Bitane, 2019; Sarıkaş, 2020). In this context, it is thought that it is important to carry out studies on early period schemas in schools and to intervene before it is too late and the problems are not yet deeply rooted.

When the literature is examined, it is thought that there is a limited number of studies on early maladaptive schemas in schools, and this study is significant in terms of both the limitation on this subject and the subjects that early maladaptive schemas are handled in primary and secondary schools.

In this study, it is aimed to compile national studies conducted with students studying in primary and secondary schools, which deal with early maladaptive schemas associated with various problems. In this direction, information about the type of research, the year, the province where the research was conducted, the study group, the subjects studied and the results of the research were summarized and presented.

While examining the researches reached in this study, document analysis, one of the qualitative research methods, was used. Document analysis is a qualitative research method used to carefully and systematically analyse the content of written documents (Kıral, 2020; Wach, 2013). In order to reach the data in the study, the keywords "early maladaptive schema", "school and early maladaptive schema" were entered in Dergipark, National Thesis Center and Google Scholar. In the search results, articles and theses that did not include any primary or secondary education institution in the sample group were excluded from the scope of the study. In the study, 13 national theses and 5 articles published before 07.12.2021, dealing with the subject of early maladaptive schema and conducted in schools, were examined.

As a result of the researches examined, it is noteworthy that the early period maladaptive schema studies carried out in primary and secondary schools are limited, and the existing studies are concentrated in the high school group.

When the provinces and research years in which the research was conducted are examined; It is remarkable that the studies have accelerated since 2013 and intensified especially between the years 2019-2020.

In the results of the research, it is observed that subject headings such as spirituality and violence tendency in schools, self-compassion and emotional autonomy, psychological and mental disorders, personality disorders, adjustment problems, pathological metacognitive activities, perceived parenting styles, eating disorders, stress related to academic expectations, emotion regulation skills, well-being, internet subject headings such as addiction, coping methods, peer bullying, personality traits, perception of maternal acceptance-rejection and

psychological distress has been studied; early maladaptive schemas are associated with many problem areas or are detected as a predictor variable.

In future studies, it is recommended to increase the studies focused on early period maladaptive schemas, to carry out applications to support students' schemas in the school environment, and to conduct family education based on the importance of family attitude in the formation of early period schemas of students. In addition, it is considerable that there are limited studies on early maladaptive schemas in primary and secondary education institutions in the national literature, but there are no studies on schema therapy practices in schools. In this context, it is suggested that future research can focus on the implementation of schema therapy in schools.



JSES

Journal of Sustainable Educational Studies



Geliş/Received: 16.01.2022 Kabul/Accepted: 03.03.2022

WEB MACERASI (WEBQUEST) YÖNTEMİNİN CANLILARDA ÜREME BÜYÜME VE GELİŞME ÜNİTESİNDEKİ KAVRAM ÖĞRENMEYE OLAN ETKİSİ¹

Ece ÇEPİÇ²

Hatice MERTOĞLU³

Özet

Bu çalışmanın amacı fen bilimleri dersi “Canlılarda Üreme, Büyüme ve Gelişme” ünitesinde kullanılan web macerası (webquest) yönteminin öğrencilerin kavram öğrenmesine olan etkisini araştırmaktır. Araştırma deseni olarak ön-test son-test uygulamalı deney ve kontrol gruplarıyla yapılan yarı deneysel modeldir. Veriler 2018-2019 eğitim öğretim yılında Gaziantep ilindeki bir devlet okulunda öğrenim gören öğrencilerden toplanmıştır. Araştırmaya 7.sınıfa devam eden 65 öğrenci katılmıştır. Çalışmanın verileri, SPSS 23.0 paket programı ile analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda web macerası yönteminin, üniteye ilişkin kavramların doğru anlaşılmasında mevcut öğretim programındaki etkinliklere göre daha etkili olduğu tespit edilmiştir. Çalışmada Web macerasının öğrencilerin kavram öğrenmelerine olumlu etkisi bulunduğundan Fen bilimleri dersindeki diğer ünitelerde kullanılması önerilmektedir. Pandemi nedeniyle uzaktan eğitime geçişin yaşandığı son günlerde diğer branşlarda kullanılması eğitimin kalitesi ve öğrenci katılımı bakımından olumlu yönde bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu uygulama okulun bilgisayar sınıfında gerçekleştirilmiş ve iki öğrenci bir bilgisayarı dönüşümlü olarak kullanmıştır. Bundan sonra yapılacak çalışmalarda web macerasının daha etkin uygulanabilmesi şartların daha iyi olduğu ortamlarda kullanılması önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Fen bilimleri; webquest; fen eğitimi; kavram yanılgıları

THE EFFECT OF WEB ADVENTURE (WEBQUEST) METHOD ON CONCEPT LEARNING IN THE REPRODUCTION, GROWTH AND DEVELOPMENT UNIT

Abstract

From the past to the present, many different materials have been used to provide education to everyone and to everywhere. Today, the most preferred method among these materials is technology. Internet-based learning methods are developed in order to enable students to access accurate and reliable information in line with the needs of the 21st century. Web adventure method is one of them. The aim of the research is to study the effect of the webquest method used in the unit of "Reproduction, Growth and Development in Living Beings" on the students' concept learning. It is a quasi-experimental model made with pre-test post-test applied experimental and control groups as a research design. The data were collected from students studying at a public school in Gaziantep in the 2018-2019 academic year. 65 students attending the 7th grade participated in the research. The data of the study were analyzed with the SPSS 23.0 package program. As a result of the research, it has been observed that the web adventure method has a great effect on the correct understanding of the concepts in the unit compared to the activities in the current curriculum. Since Web adventure has a positive effect on students' concept learning,

¹ Bu çalışma 1. yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir ve bu çalışma 18-19 Aralık 2021 tarihlerinde FSMVU Eğitimde Mükemmeliyet Araştırmaları Kongresi'nde (EMAK-2021) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Fen Bilimleri Öğretmeni, Millî Eğitim Bakanlığı, İstanbul-Türkiye, eceersoy93@gmail.com, ORCID: 0000-0002-3366-2671

³ Doç. Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen bilimleri Bölümü, Fen Bilgisi Öğretmenliği Ana Bilim Dalı, İstanbul-Türkiye, hkimyon@gmail.com, ORCID: 0000-0002-3172-7443

it is recommended to be used in other units in the science course. It is thought that the use of it in other branches in the last days of the transition to distance education due to the pandemic will contribute to both the quality of education and student participation. This application was carried out in the computer classroom of the school and two students used a computer alternately. In future studies, environments where the conditions are better can be used to implement web adventure more effectively.

Keywords: Science; webquest; science education; misconceptions

Makale Türü (Article Type): Araştırma Makalesi/Research Article

Kaynakça Gösterimi: Çepiç, E., & Mertoğlu, H. (2022). Web Macerası (Webquest) yönteminin canlılarda üreme büyüme ve gelişme ünitesindeki kavram öğrenmeye olan etkisi. *Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)*, (Ö1), 157-168.

1. GİRİŞ

Çağımızın artık bir gerekliliği haline gelen teknoloji, pek çok alanda etkili bir şekilde kullanılmaktadır. Teknolojinin etkin kullanıldığı alanlardan birisi eğitim öğretim olmuştur. Eğitim ve teknoloji farklılıkları olmasına rağmen kaliteyi arttırmak amacıyla öğrenme ve öğretme ortamlarında birlikte kullanılmaktadırlar. Eğitim ve teknolojinin bu iç içe kullanımı tamamen yeni bir disiplin olan eğitim teknolojisinin ortaya çıkmasına neden olmuştur (İşman, 2003). Eğitim Teknolojisi daha önceki eğitimde kullanılan araç-gereç tanımından sıyrılarak insan –teknoloji ve performans teknolojilerini de içine alan geniş bir kapsama ulaşmıştır (Şimşek, Özdamar, Becit, Kılıçer, Akbulut ve Yıldırım, 2007). Günümüzde hızına yetişmekte güçlük çekilen teknoloji çağı pek çok alanı etkilediği gibi eğitim öğretim faaliyetlerini de büyük ölçüde etkilemektedir. Gelişen teknoloji sayesinde bilginin aktarılması ve öğretilmesi de değişime uğramaktadır. Öğrencinin pasif, öğretmenin ise aktif konumda olduğu mevcut öğretim yönteminin yerini; öğretmenin pasif kaldığı, öğrencinin ise aktif olarak rol alabildiği, özgürce hareket edebildiği yeni yöntemler almaktadır ve teknoloji de bu yöntemlerin içine dahil edilmiştir. Özellikle gelişen teknolojilerin Fen bilimleri ile entegrasyonu yeni buluşların açığa çıkmasına bu sayede de ülkelerin gelişimine çok büyük katkılar sağlamaktadır. Fen bilimleri eğitiminin gelişmesi amacı ile ülkeler kendi öğretim planlarını yenilemeye, öğretmenlerin kalitesini arttırmaya ve eğitim öğretim merkezlerini güncel materyallerle doldurmayı hedeflemişlerdir (Ayas, Çepni ve Akdeniz, 1993). Tüm bunların sonucunda ise teknoloji ve internet ile desteklenmiş çalışmalar fen bilimleri eğitimine kazandırılmış artı bir değer olacaktır.

Teknolojinin gelişmesi ile bilgisayar ağları da gelişmiş, sınıf ortamlarında kullanılmaya başlanmıştır. Bunun üzerinde geliştirilen bilgisayar destekli eğitimler yerini bilgisayar ağlarının ağı olan internete ve internet destekli eğitimlere bırakmıştır (Ergün, 1998). İnternet, farklı yapıdaki bilgisayarların aynı dille konuşmasını sağlamaktadır. İnternetin bu tanımlamasına bakıldığında farklı özelliklere sahip bireylerin farklı öğrenme ortamlarında aynı bilgiyi öğrenmelerini sağlayacağı ve etkili öğrenmeye de katkı sağlayacağı öngörülmektedir. İnternet Destekli Eğitim yöntemlerinden biri de Bernie Dodge'un 1995 yılında San Diego State Üniversitesinde literatüre kazandırdığı kaynağı internet olan Webquest (Ağ Araştırması, Web Macerası) yöntemidir. Bunun üzerine Dodge ile aynı üniversitede çalışan Tom March'ın da destekleri ile geliştirilen Webquest, İngilizce Web (ağ) ve quest (sorgulama) kelimelerinden oluşturulmuştur. Webquest, dilimize ağ araştırması veya ağ sorgulaması şeklinde çevrilmiştir. Gülbahar ve arkadaşları tarafından ilk defa web macerası terimi kullanılmış ve literatüre eklenmiştir (Gülbahar, Kalelioğlu ve Madran, 2008, s. 209-236). Web macerasının amacı öğrencilerin yeni kavramları öğrenmesini, arama stratejilerinin geliştirmesini ve gruplar halinde çalışmalarını desteklemeyi sağlamaktadır (Adell, 2004). Kavramlar, bireylerin olaylar hakkında düşünmesini, problemlere çözüm önerisi getirmesini ve diğer kavramları anlamlandırmasını sağlamaktadır. Bu sebeple, bir kavramın idrak edilmesi, o kavrama bağlı diğer kavramların da anlamlı bir şekilde öğrenilmesine bağlıdır (Altınok, 1998). Kavram öğretimi öğrenim hayatının ilk yıllarından beri özellikle dikkat edilmesi gereken bir süreçtir. Eğitim öğretim hayatına başlamadan çok öncesinde edinilen kavram yanılgıları ve soyut kavramları bolca barındıran fen bilimleri dersinin internet destekli eğitim ile tamamlanarak işlenmesi öğrencilerin öğrenmelerini arttıracak ve öğrenme ortamını daha keyifli hale getirerek olumlu katkılar sağlayacaktır. Öğrencilerin bilgiye erişimlerinde, konuyu tartışmalarında, etkinliklere katılımda, benzeşim ortamlarında rol almada, problem çözme becerilerinde Web maceraları öğrencilerin aktif öğrenmelerini sağlayan basit bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır.

Web Maceralarından ilk defa bahseden kişi olan Dodge (1997), Web Macerasını, “internet tabanlı öğrenmeleri düzenleyen bir yaklaşım”, “öğrencilerin beraberce iletişimde kalarak çalışma yaptıkları ve bilgileri kısmen ya da

tamamen internet üzerinden elde ettikleri, öğrencilerin zamandan tasarruf yapmaları için tasarlanan odağı araştırma olan faaliyetlerdir” şeklinde açıklamıştır. Summerville’ye (2000) göre web macerası “öğretmenlerin öğrenenlere bilgi için internette araştırma yapmalarını sağladığı alternatif bir yöntemdir” şeklinde ifade edilmektedir. Web macerası denildiğinde öğrencilerin kendi başlarına internet üzerinden tarama yaptıkları bir ortam yerine hedef kaynak üzerinden belirlenen sınırlar içerisinde belirtilen web sayfalarının incelendiği ve aktif öğrenmenin gerçekleştiği bir ortam akla gelmelidir.

Dodge’a (1997) göre Web Maceraları genel olarak ikiye ayrılır. Bunlar kısa süreli web macerası ve uzun süreli web macerasıdır.

Kısa süreli Web Macerası: Öğrencilerin bilgiyi bütünleştirmelerini sağlayan daha çok bilgi kavramaya yönelik olan web maceralarıdır. Yeni bilgiye hızlıca ulaşıp anlamlandırılmasını sağlarlar. Bir ile üç ders saati arasında sürmektedir.

Uzun Süreli Web Macerası: Öğrencilerin bilgiyi özümsemesini ve elde ettikleri bilgileri yorumlamalarını sağlayan web maceralarıdır. Yeni bilgi öğrenciler tarafından kendi akranlarına rahatça anlatılabilmekte ve bilgi analiz edilebilmektedir. Üst düzey becerilerin geliştirilmesinden kısa süreli web maceralarına göre daha etkilidir. Uzun süreli Web maceraları çoğunlukla bir hafta ile dört hafta arasında sürmektedir. (Gülbahar, Kalelioğlu, Madran, 2008). Web maceraları ile ilgili kaynaklar incelendiğinde 6 basamaktan meydana geldiği görülmektedir (Dodge, 1997). Bunlar;

- Giriş (introduction)
- İşlem /görev (task)
- Süreç (process)
- Bilgi Kaynakları (resources)
- Değerlendirme (evaluation)
- Sonuç (conclusion)

Web macerasının basamakları aşağıdaki gibi açıklanmaktadır (Akçay ve Şahin, 2012, 2013; Börekçi, 2010; Perkmen ve Tezci, 2011; Zencirci ve Asker, 2009).

Giriş: Web maceralarının birinci kısmı olan bölümde konu ile ilgili genel bilgiler verilir ve konuya ilgi çekmek amaçlanır. Bu bölüme dersin tanıtım kısmı da denilebilir.

Görev: Bu basamakta öğrencilere konu ile ilgili yapacakları görevler verilir. Burada verilen görevler öğrenciler tarafından yapılabilecek düzeyde olmalıdır.

Süreç: Web maceralarının bu basamağı öğrencilerin yapacakları etkinlik ile ilgili açık ve anlaşılır yönergelerin bulunduğu basamaktır.

Bilgi Kaynakları: Konu ile ilgili gerekli olacak olan tüm kaynaklar linkler halinde bu basamakta öğrencilere verilmektedir.

Değerlendirme: Bu basamakta öğrenciler nasıl bir değerlendirme ile karşılaşacaklarını öğrenirler. İstenilen hedefler ve ölçütler detaylı olarak bu kısımda açıklanır.

Sonuç: Web macerasının son basamağı olan sonuç kısmı genel hatları ile bir ders ya da ünite sonuna benzetilebilir. Bu basamakta konunun genel bir özeti yapılarak üzerinde konuşulur ve öğrencilerin neler öğrendikleri üzerinde durulur.

Bu yöntem ile araştırma yapan öğrenci, kullanacağı bilgiyi internetten rastgele bir yerden aramak yerine, onun için hazırlanmış doğru kaynakları tarayarak ulaşır. Fen dersinde uygulanacak Web macerası yönteminin öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal özelliklerine olumlu yönde katkı sağlaması beklenmektedir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada “Canlılarda Üreme, Büyüme ve Gelişme “ünitesinin öğretiminde Web macerası yönteminin kavram öğrenmelerine olan etkisini nedir? sorusuna yanıt aranmıştır.

1.2. Araştırmanın Önemi

İçinde yaşadığımız çağ “bilgi çağı” olarak adlandırılmaktadır. Bu dönemde artık kullanılan araç gereçler, gelişen teknoloji ve bilim sayesinde bilgisayar, internet ve internet teknolojileri olarak yeni kavramlar oluşmuş ve kullanılmaya başlanmıştır (Alakoç, 2003). Değişen dünya şartlarında hızla gelişen teknolojiye ile birlikte eğitim öğretim faaliyetlerinde de bu teknolojileri kullanmak öğrenme kalitesini arttırmak için çok daha etkili olmaktadır. Dijital dünyanın içerisinde doğan çocuklarımızın ilgisini kazanabilmek, onları daha etkin olarak öğrenme öğretme ortamlarına katabilmek ve sorumluluk alanlarını genişletebilmek için teknolojinin etkin bir şekilde kullanılması gerekmektedir. Günümüzde pek çok insan için internet en büyük bilgi edinme kaynağı haline gelmişken, öğrencilerin bu kaynağı kullanmadığını farz etmek pek de mümkün değildir. Fakat internette öğrencilerimizin karşısına çıkan tüm kaynaklar doğru kaynak, tüm bilgiler doğru bilgi niteliğine maalesef sahip olmamaktadır. Bu nedenle öğrencilerin doğru ve güvenilir bilgilere ulaşabilmesi sağlamak amacıyla internet tabanlı öğrenme yöntemleri geliştirilmektedir. Geçmişten günümüze bir inceleme yapıldığında web macerası ile ilgili kaynakların günden güne artış gösterdiği görülmektedir. Fakat bu artış içerisinde Türkçe kaynakların sayısı oldukça sınırlı kalmaktadır. Bu çalışmanın konusu da sınırlı sayıda kalan kaynaklara katkı sunmaktır. Aynı zamanda yapılan bu çalışma teknoloji ile iç içe yetişen fakat bunu anlamlı olarak kullanmakta sıkıntı yaşayan yeni neslin teknolojiyi bilgi edinme ve var olan bilgilerini pekiştirme amacıyla kullanmalarını desteklemiştir.

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, uygulama süreci, veri toplama araçları, verilerin çözümlenmesinde takip edilen yolların başlıkları yer almaktadır.

2.1. Araştırma Modeli

Araştırma deseni olarak ön-test son-test uygulamalı deney ve kontrol gruplarıyla yapılan yarı deneysel model temel alınarak yapılmıştır. Yarı deneysel yöntem ve klasik deneysel yöntem arasındaki fark, yarı-deneysel yöntemde grupların oluşturulması ölçümler ile olurken, klasik yöntemde gruplar rastgele belirlenir (Cohen, Manion ve Morrison, 2000; Robson, 1993). Araştırmanın amacına uygun olarak tasarlanan deney deseni; tüm veri toplama araçları her iki gruba da ön test olarak uygulanmıştır. Deney grubu ile Web Macerası yöntemi kullanılarak ders işlenirken kontrol grubu ile mevcut program ile ders işlenmiştir. Uygulama sonrasında ise tüm veri toplama araçları her iki gruba da son test olarak uygulanmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 eğitim ve öğretim yılında Gaziantep İlindeki bir devlet ortaokulunun 7. Sınıflarında öğrenim gören ve yansız atama yolu ile seçilen ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 64 öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcılar deney grubunda 35 öğrenci ve 29 öğrenci de kontrol grubunda yer almıştır. Çalışmaya katılan öğrencilerin %43,8’i kız ve %56,3’ü erkektir. Deney ve kontrol grubu olarak ayrıldıklarında ise, deney grubundaki öğrencilerin %48,6’sı kız iken bu oran kontrol grubunda %37,9’dur. Yine deney grubundaki öğrencilerin %51,4’ü erkek iken bu oran kontrol grubunda %62,1’dir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada, Çalışmaya katılan öğrencilerin, canlılarda üreme, büyüme ve gelişme ünitesindeki kavramlara ilişkin doğru bilgi düzeylerini belirlemek üzere Akçay, Özyurt ve Akçay (2014) tarafından geliştirilen 19 adet çoktan seçmeli ve açık uçlu soru içeren Kavram Testi (KT) kullanılmıştır. Araştırmacılar 7. Sınıf öğrencileriyle yaptıkları pilot çalışma sonrasında testin güvenilirlik katsayısını 0,776 olarak, madde güçlük indeksini ise 0,30 ile 0,73 arasında ve testin ortalama güçlük indeksini 0,60 olarak hesaplamışlardır (Akçay, Özyurt ve Akçay, 2014, s.21-22). Testten alınan puanın yüksekliği, öğrencilerin o üniteye ait doğru kavram bilgisini göstermektedir. Kavram Testinin değerlendirilmesi yapılırken testte hem açık uçlu hem de çoktan seçmeli sorular yer aldığı için iki basamaklı bir değerlendirme yapılmıştır. Testteki çoktan seçmeli sorular doğru/yanlış olarak değerlendirmeye tabi tutulmuş cevap doğru ise 2 puan, yanlış ise 1 puan, boş ise 0 puan verilmiştir. Devamında ise açık uçlu sorulara verilen cevaplar Abraham, Grzybowski, Renner ve Marek (1992) tarafından yürütülen çalışmadaki sembollerle bir değerlendirme sistemi yapılmıştır (Bayram, 2014). Testin son puanının oluşturulmasında ise hem çoktan seçmeli cevaplardan hem de açık uçlu soruların cevaplarından elde edilen puanlardan oluşan ortak bir puanlama yapılmıştır (Akçay ve diğ. 2014).

Tablo 1. Kavram Testi Açık Uçlu Soruların Değerlendirilmesi

Sembol	Değerlendirme
A: Anlaşılmamış	Boş yanıt, yanıt doğru-açıklama yok, yanıt doğru açıklama anlaşılır düzeyde değil
Y: Yanlış Kavram	Bilimsel olarak Kabul edilemeyecek yanıt veya açıklama
K/Y:Kısmen anlama ile birlikte yanlış kavram	Yanıt doğru iken açıklamanın yanlış kavram içermesi veya yanıt yanlış iken açıklamanın doğru olması
K: Kısmen anlama	Yanıt doğru, açıklama tam değil
T: Tam anlama	Yanıt doğru, açıklama tam

Bu tabloya ek olarak kavramların anlaşılabilirlik düzeylerini belirlemek için öğrencilerin kavram testi sonuçları Tablo 2’de belirtildiği gibi planlanmıştır.

Tablo 2. Kavram Testi Değerlendirme Puanları

Sembol	Puan
A: Anlaşılmamış	1 puan
Y: Yanlış Kavram	1 puan
K/Y:Kısmen anlama ile birlikte yanlış kavram	3 puan
K: Kısmen anlama	3 puan
T: Tam anlama	5 puan

Puanlandırma için 1,3 ve 5 puanları kullanılmıştır (Akçay ve diğ., 2014).

Tablo 3. Kavram Testinde Bulunan Soruların Konulara Göre Dağılımı

Ünite Konu Başlıkları	Kavram Testi Soru Numaraları
İnsanda üreme, büyüme ve gelişme	11, 17, 19
Hayvanda üreme, büyüme ve gelişme	5, 13, 18
Bitkilerde üreme, büyüme ve gelişme	7, 9, 12, 14
Organeller	2, 8, 15
Çimlenme	1, 3, 4, 6, 16
Fotosentez	10

Tablo 3’te bu çalışmada kullanılan Kavram testine ait konuların sorulara dağılımı gösterilmiştir.

2.4. Uygulama

1. Deney ve kontrol gruplarının oluşturulması
2. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilere Kavram Testinin ön-test olarak verilmesi.
3. Deney grubunda yer alan öğrencilere 2 hafta 8 ders saati içinde web macerası yönteminin uygulaması.
4. Web macerası yönteminin uygulaması sonrasında öğrencilere Kavram Testinin son-test olarak verilmesi.
5. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin Kavram Testi ön-test ve son-test puanların karşılaştırılması.

2.4.1. Web macerasının hazırlanması

Deney grubu öğrencilerine 2 hafta 8 ders saati çalışma süresince Web macerası yöntemi uygulanmıştır. Yürütülen bu çalışmada öğrencilerden istenen tüm görevler karşılarındaki web sayfalarında detaylı olarak açıklanmış, anlaşılmayan kısımlarda da sözlü olarak desteklenmiştir. Uygulama sürecinde ise her öğrenci bireysel olarak gözlemlenmiş ve çalışmaları bireysel olarak değerlendirilmiştir. Aşağıda hazırlanan Web macerasının basamakları yer almaktadır:

Web Macerası Giriş Sayfası

Hayvanlarda Üreme Büyüme Gelişme

View Edit Delete

▼ GİRİŞ

Çevrenizdeki hayvanları gözlemleyiniz. Gözlem yaptığınız hayvanların içerisinde hangileri var? Karıncayı, kelebeği, tavuğu, balığı, yılanı, kediyi, tavşanı ya da diğerlerini düşününüz. Bu hayvanların oluşumu nasıldır? Bir yumurta civcive, bir civciv tavuğa nasıl dönüşür?

Bu web macerasında hayvanlarda üreme büyüme ve gelişme süreçlerini inceleyeceğiz.

Web Macerası Görev Sayfası:

▼ GÖREV

Bu macera sonucunda istediğiniz bir hayvanın yaşam döngüsünü araştırarak bir poster hazırlamanız ve başkalaşım geçiren canlılarla ilgili bir sunum hazırlamanız bekleniyor. Bunlara ek olarak bir Veteriner hekim ile görüşüp röportaj yapınız.

Web Macerası Süreç Sayfası:

▼ SÜREÇ

Hayvanlarda üreme büyüme ve gelişme konusu için aşağıdaki güvenilir kaynakları kullanarak araştırma yapınız ve konu ile ilgili ayrıntılı bilgileri inceleyiniz.

Web Macerası Bilgi Kaynakları Sayfası:

BİLGİ KAYNAKLARI

WEB SİTELERİ

*İhtiyacınız olan bilgiyi almak için arama çubuğunu aşağıdaki web sitelerinden birinde kullanabilirsiniz. Bu sayfaları sınıfta da göstereceğim.

http://www.fenokulu.net/veri/Fen-Konulari/Konu/HAYVANLARDA-UREME-BUYUME-GELISME_35.html

<https://www.fenehli.com/6-sinif-fen-bilimleri-hayvanlarda-ureme-buyume-ve-gelisme-konu- anlatimi/>

<https://www.fenbilim.net/2015/01/7-sinif-bitki-ve-hayvanlarda-ureme-buyume-ve-gelisme.html>



Web Macerası Değerlendirme Sayfası:

▼ DEĞERLENDİRME

	zayıf (1)	orta (2)	iyi (3)
Bir hayvanın yaşam döngüsünü anlatan bir poster hazırlar.	Hazırladığı posterde bilgi eksikliği var ve poster özensiz hazırlanmış.	Hazırladığı posterdeki bilgi eksikleri çok az ancak yeterli seviyede değil.	Hayvanların yaşam döngüsünü anlatan posterini tam ve eksiksiz hazırlar.
Başkalaşım geçiren canlılarla ilgili bir sunum yapar.	Başkalaşım geçiren canlılarla ilgili eksik bir sunum hazırlar.	Başkalaşım geçiren canlılarla ilgili sunumu tam fakat akıcı ve anlaşılır bir sunum değil.	Başkalaşım geçiren canlılarla ilgili eksiksiz ve akıcı bir sunum hazırlar.
Veteriner hekimle bir röportaj gerçekleştirir.	Veteriner hekim ile 0-5 sorudan oluşan bir röportaj gerçekleştirir.	Veteriner hekim ile 5-10 sorudan oluşan bir röportaj gerçekleştirir.	Veteriner hekim ile 10 ve üzeri sayıda sorudan oluşan anlamlı bir röportaj gerçekleştirir.

Web Macerası Sonuç Sayfası:

▼ SONUÇ

Bu macera sonucunda hayvanlarda üreme büyüme ve gelişmeyi öğrenmiş olduk. Başkalaşım geçiren canlıları yakından tanıdık başkalaşım süreçlerini inceledik ve bir hayvanın yaşam döngüsünü öğrenmiş olduk.

2.5. Grupların Denkliği

Deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilere çalışmanın başlangıcına Kavram Testi uygulanarak ikinci aşamaya geçilmeden önce bu grupların denkliği bağımsız gruplar t-testi ile araştırılmıştır.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin, çalışma öncesi Canlılarda üreme, büyüme ve gelişme konusundaki ünitenin işlenmesi öncesi üniteye ilişkin doğru kavram bilgisini belirlemek üzere ön-test olarak uygulanan Kavram Testine (KT) ilişkin puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur [$t_{(62)}=0,11$; $p=0,913$] ($p>.05$) (Tablo 3.11.). Başka bir deyişle, deney ve kontrol gruplarındaki öğrenciler, üniteye ilişkin doğru kavram bilgi düzeyleri açısından birbirlerine denk/benzer gruplardır. Öğrencilerin ortalama puanları birbirine son derece yakın hesaplanmıştır ($\bar{X}_{\text{Deney G.}}=42,34$; $\bar{X}_{\text{Kontrol G.}}=42,70$)

2.6. Verilerin Çözümlemesi

Araştırmaya katılan 7. Sınıf ortaokul öğrencilerden Kavram Testi ile toplanan verilerin tümü, SPSS 23.0 istatistik paket programı ile analiz edilmiştir. Öğrencilerin, ölçek ve testlerden aldıkları puanları özetlemek amacıyla değişkenlerin aritmetik ortalamaları (\bar{X}) ve standart sapma (ss) değerleri hesaplanmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Kavram Testi ön-test puanlarına göre denkliklerini ve son-test puanlarına göre farklılaşp farklılaşmadığını araştırmak üzere bağımsız gruplar *t* testi; ön-test ve son-test (grup içi farklılıkları) puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını araştırmak üzere ilişkili (bağımlı) gruplar *t* testi kullanılmıştır.

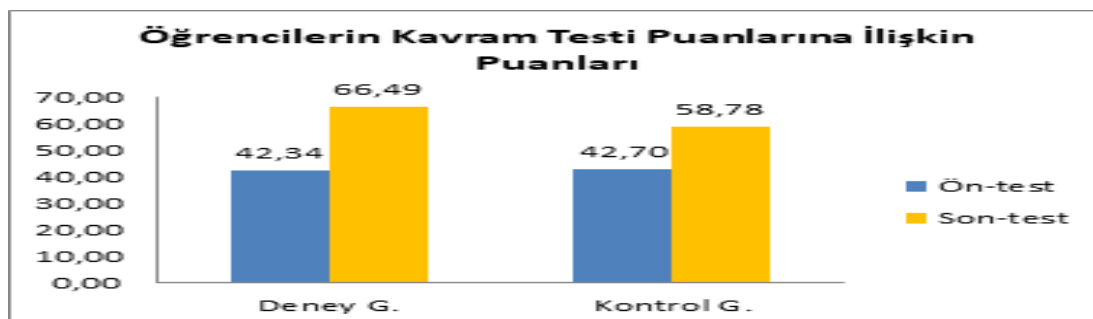
3. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümde, çalışmaya katılan 7. Sınıf öğrencilerinin, Fen Bilimleri dersinde kullanılan web macerası (Webquest) yöntemi doğrultusunda yapılan istatistiksel analizler ve bulguları bulunmaktadır.

Tablo 4. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Kavram Testi Ön-Test Son-Test Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler (N=64)

Puan	Test	Deney G. (n=35)		Kontrol G. (n=29)	
		\bar{X}	ss	\bar{X}	ss
Kavram Testi	Ön-test	42,34	12,17	42,70	14,52
	Son-test	66,49	16,40	58,78	15,30

Çalışmaya katılan öğrencilerin, canlılarda üreme, büyüme ve gelişme ünitesindeki doğru kavram bilgi düzeylerini belirlemek üzere Kavram Testi (KT) kullanılmıştır. Kavram Testi, çalışma öncesi deney ve kontrol gruplarına ilgili üniteye dair kavramları bilme düzeylerinin denkliğini incelemek üzere ön-test olarak ve çalışma sonrası grupların kavramları öğrenme durumları arasında fark olup olmadığını görmek üzere son-test olarak uygulanmıştır. Testten alınan puanın yüksekliği, öğrencilerin o üniteye ait doğru kavram bilgi düzeyini göstermektedir.



Şekil 1. Öğrencilerin kavram testi puanlarına ilişkin puanları

Öğrencilerin Kavram Testine (KT) ilişkin hesaplanan ortalama puanlar Tablo 3.1.'de özetlenmiştir. Tablodan da görüleceği üzere hem web macerası yönteminin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin hem de mevcut öğrenim yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin doğru kavram bilgi düzeyi son-test lehine yükselmiştir. Deney grubu öğrencilerinin doğru kavram bilgisi puanları $42,34 \pm 12,17$ 'den $66,49 \pm 16,40$ 'a; kontrol grubu öğrencilerinin doğru kavram bilgisi puanları ise $42,70 \pm 14,52$ 'den $58,78 \pm 15,30$ 'a yükselmiştir. Deney ve kontrol

grubu öğrencilerinin son-test puanlarının ve bu grupların kendi içlerinde ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı fark olup olmadığı (karşılaştırılması) aşağıda incelenmiştir.

Tablo 5. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Kavram Testi Son-Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik *t* testi (N=64)

Puan	Grup	Betimsel İst.			t-test			Etki (<i>d</i>)
		<i>n</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>	
Kavram Testi	Deney	3	6	1	2,	0,0	0,48	
	Kontrol	5	6,49	6,40	44	2 02**		
		2	5	1				
		9	8,77	5,30				

***p*<.01

Son olarak, deney grubu öğrencilerine uygulanan web macerası yöntemi ile kontrol grubu öğrencilerine uygulanan mevcut öğretim yöntemi sonrası öğrencilerin kavram testi son-test puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını görmek üzere ilişkisiz (bağımsız) gruplar *t* testi yapılmış ve deney grubu öğrencileri lehine anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur [$t_{(62)}=2,44; p=0,002$] (Tablo 4.4.). Grupların son-test puanları incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin doğru kavram bilgisi düzeylerinin kontrol grubu öğrencilerinden daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Deney Grubu}}=66,49$ ve $\bar{X}_{\text{Kontrol Grubu}}=58,77$). Web macerası ve mevcut öğrenim yönteminin, öğrencilerin doğru kavram bilgisi öğrenmesi üzerindeki etkisine bakıldığında, öğrencilerin canlılarda üreme, büyüme ve gelişme ünitesindeki kavram bilgisi (puanları) üzerindeki etkisinin ‘orta’ derecede olduğu ($d=0,48$) bulunmuştur.

Tablo 6. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön testlerine Göre Kavram Yanılgıları

	Deney	Grubu	Kontrol	Grubu
Kavram Yanılgıları	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı
Çimlenme için ışık gereklidir.	34,2	12	44,8	13
Çimlenme için az ışık gereklidir.	25,7	9	37,9	11
Çimlenme için oksijen gerekli değildir.	37,1	13	55,1	16
Koful depo organeli değildir.	17,14	6	20,6	6
Hücre duvarı sadece hayvan hücrelerinde bulunur.	20	7	17,2	5
Yavru bakımının görüldüğü canlıları karıştırır.	25,7	9	41,3	12
Balina memeli bir hayvan değildir.	11,4	4	13,7	4
Yarasa memeli bir hayvan değildir.	17,14	6	24,2	7
Koful sadece bitki hücrelerinde bulunur.	37,1	13	48,2	14
Polenlerin dişi organ tepciğine taşınmasına tozlaşma denmez.	8,5	3	24,1	7

Tablo 7. Deney ve Kontrol Gruplarının Son testlerine Göre Kavram Yanılgıları

	Deney	Grubu	Kontrol	Grubu
Kavram Yanılgıları	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı
Çimlenme için ışık gereklidir.	5,7	2	31	9
Çimlenme için az ışık gereklidir.	5,7	2	27,5	8
Çimlenme için oksijen gerekli değildir.	11,4	4	20,6	6
Koful depo organeli değildir.	5,7	2	10,3	3
Hücre duvarı sadece hayvan hücrelerinde bulunur.	17,14	6	13,8	4
Yavru bakımının görüldüğü canlıları karıştırır.	11,4	4	34,5	10
Balina memeli bir hayvan değildir.	2,8	1	10,3	3
Yarasa memeli bir hayvan değildir.	11,4	4	10,3	3
Koful sadece bitki hücrelerinde bulunur.	20	7	41,3	12
Polenlerin dişi organ tepciğine taşınmasına tozlaşma denmez.	2,8	1	20,6	6

Verilen sayılara ve yüzdelere bakıldığı zaman ön testte tespit edilen kavram yanılgılarının son testte belirgin düzeyde azaldığı görülmüştür. Ayrıntılı olarak tablolar incelendiğinde özellikle çimlenme ve organeller

konusunda öğrencilerin kavramları tam olarak anlayamadıkları ve kavram yanlışlarına sahip olduklarını göstermektedir.

SORU NO.	TAM ANLAMA	%	KISMEN ANLAMA	%	ANLAMAMIŞ	%
1	4	11,76	10	29,41	20	58,82
2	3	8,82	11	32,35	20	58,82
3	13	38,24	4	11,76	17	50,00
4	5	14,71	13	38,24	16	47,06
5	5	14,71	6	17,65	23	67,65
6	6	17,65	11	32,35	17	50,00
7	4	11,76	22	64,71	8	23,53
8	10	29,41	4	11,76	20	58,82
9	3	8,82	10	29,41	21	61,76
10	4	11,76	5	14,71	25	73,53
11	9	26,47	8	23,53	17	50,00
12	3	8,82	14	41,18	17	50,00
13	1	2,94	18	52,94	15	44,12
14	6	17,65	15	44,12	13	38,24
15	8	23,53	7	20,59	19	55,88
16	2	5,88	8	23,53	24	70,59
17	4	11,76	16	47,06	14	41,18
18	6	17,65	11	32,35	17	50,00
19	0	0,00	10	29,41	24	70,59
Toplam	96	14,86	203	31,42	347	53,72

Şekil 2. Deney grubu öğrencilerinin soruları anlama düzeyi ön test sonuçları

SORU NO.	TAM ANLAMA	%	KISMEN ANLAMA	%	ANLAMAMIŞ	%
1	18	52,94	3	8,82	13	38,24
2	13	38,24	5	14,71	16	47,06
3	18	52,94	1	2,94	15	44,12
4	13	38,24	7	20,59	14	41,18
5	15	44,12	4	11,76	15	44,12
6	10	29,41	11	32,35	13	38,24
7	18	52,94	5	14,71	11	32,35
8	13	38,24	1	2,94	20	58,82
9	12	35,29	8	23,53	14	41,18
10	8	23,53	7	20,59	19	55,88
11	16	47,06	4	11,76	14	41,18
12	11	32,35	7	20,59	16	47,06
13	10	29,41	10	29,41	14	41,18
14	12	35,29	8	23,53	14	41,18
15	13	38,24	3	8,82	18	52,94
16	8	23,53	6	17,65	20	58,82
17	12	35,29	6	17,65	16	47,06
18	12	35,29	4	11,76	18	52,94
19	6	17,65	5	14,71	23	67,65
Toplam	238	36,84	105	16,25	303	46,90

Şekil 3. Deney grubu öğrencilerinin soruları anlama düzeyi son test sonuçları

Deney grubu öğrencileri içinde en fazla kavram yanlışlığı insanda üreme, büyüme ve gelişme ünitesine ait olan 19. soru olmuştur. En iyi anlaşılın konular ise 1-3. ve 7. sorular olmuştur. Yani çimlenme ve bitkilerde üreme, büyüme ve gelişme konularıdır.

Sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde, web macerasının, öğrencilerin kavram bilgisi öğrenmesi üzerindeki etkisinin olumlu ve ‘çok büyük’, mevcut öğretim programındaki etkinliklerin etkisinin ise ‘büyük’ derece olduğu görülmektedir.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu bölümde, Canlılarda Üreme, Büyüme ve Gelişme ünitesinin öğretiminde Web macerası yönteminin kavram öğrenmelerine olan etkisini incelemek amacıyla yapılan araştırmada ulaşılan sonuçların literatür kapsamında değerlendirilmesine ve benzer konularda yapılacak olan araştırmalar için önerilere yer verilmiştir.

“Deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi kavram testi puanları ile uygulama sonrası kavram testi puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” alt problemine ait sonuçlar:

Çalışmada Kavram Testi (KT), öğretim uygulamalarından önce ve sonra ön test ve son test olarak öğrencilere uygulanmış ve ön test sonuçlarına göre gruplar arasında istatistiksel bir fark görülmemiştir.

Tüm sonuçlar değerlendirildiğinde ve ön test son test puanları karşılaştırıldığında üniteye ait kavramların doğru anlaşılmasında mevcut öğretim programındaki etkinliklere göre web macerası yönteminin etkisinin çok büyük olduğu gözlemlenmiştir.

Alanyazın incelendiğinde web macerası yönteminin fen eğitiminde kullanıldığı çalışmalar sınırlıdır. İncelenen çalışmaların büyük çoğunluğu ise web macerası yönteminin başarı ve tutuma olan etkisini üzerine yapılmıştır. Web macerası yönteminin kavram öğrenmelerine etkisinin incelendiği çalışma bulunmamakla birlikte Onsekizoğlu (2018) tarafından yapılan STEM ve web macerası yaklaşımlarının beraber kullandığı çalışmasındaki alt problemleri sonucunda bütünleşik eğitimin kimya öğrenimindeki kavramsal anlamaya olumlu katkısı olduğuna ulaşmıştır. Elde edilen bu sonuçta bu çalışmada bulunan sonucu destekler niteliktedir. Alp (2019) tarafından yürütülen scratch programı ile web destekli işbirlikli öğrenmenin kavramsal anlamaya düzeyine etkisinin incelediği çalışma sonucunda web destekli eğitimin kavramsal anlamaya olumlu katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Sarı (2014) tarafından yapılan çalışmanın sonucunda bilgisayar destekli eğitimin kavram yanılgılarını giderme etkili bir yöntem olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Web macerası yöntemi de temelinde bilgisayar destekli ve web destekli yöntem olduğu için bulunan sonuçlar bu çalışmaya destekler niteliktedir. Web macerası yöntemi öğrencilerin farklı kaynaklardan tarama yaparak analiz, sentez, değerlendirme ve sonuca varma yetilerini geliştirdiği için kavram yanılgılarının giderilmesinde etkili bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır.

Yapılan Kavram testi incelendiğinde öğrencilerin genelinde çimlenme ve organeller konusunda kavram yanılgıları olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca kavram yanılgıları da belirlenmiştir. İnsanda üreme, büyüme ve gelişme konusuna ait olan 19. soru hem deney hem de kontrol grubu tarafından en az doğru cevabın verildiği sorudur. Son testlere baktığımızda ise çimlenme ve bitkilerde üreme, büyüme ve gelişme konularının tam anlama yüzdeleri diğer konulara göre daha fazladır.

Gödek ve diğ. (2018) tarafından yapılan çalışmada da hamurun mayalanmasından yoğurt yapımına, tohumun çimlenmesinden ay tutulmasına kadar hayatımızın içinde yer alan Fen Bilimlerinde pek çok kavram yanılgısı tespit edilmiştir.

Bundan sonra yapılacak olan çalışmalar için öneriler;

- Bu çalışma 7. sınıf öğrencileri ile birlikte yürütülmüştür. Diğer sınıf kademelerinde orta ve yükseköğretimde de çalışmalar yapılabilir.
- Bu çalışma okulun bilgisayar sınıfında uygulanmış ve 2 öğrenci bir bilgisayarı dönüşümlü olarak kullanmıştır. Bundan sonra yapılacak çalışmalarda web macerasının daha etkin uygulanabilmesi için okulların bilgisayar sınıfları buna göre düzenlenip her öğrenciye bir bilgisayar olacak şekilde uygulanabilir.
- Bu çalışma Fen Bilimleri dersi Canlılarda Üreme, Büyüme ve Gelişme ünitesi ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda Web macerasının öğrencilerin tutum ve başarılarını arttırmada, medya okuryazarlığında etkisi olduğu tespit edildiğinden Fen bilimleri dersindeki diğer ünitelerde ve branşlar da Web macerası hazırlanarak öğrencilerin kullanımına sunulabilir.

5. KAYNAKÇA

Abraham, M. R., Grzybowski, E. B., Renner, J. W., & Marek, E. A. (1992). Understandings and misunderstandings of eighth graders of five chemistry concepts found in textbooks. *Journal of research in science teaching*, 29(2), 105-120.

Adell, J. (2004). Internet en el aula: las WebQuest. *Internet en el aula*, 1000-1015.

Akçay, A., & Şahin, A. (2012). Webquest (web macerası) öğrenme yönteminin türkçe dersindeki akademik başarı ve tutuma etkisi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 34-45.

Akçay, A., & Şahin, A. (2013). Bir öğretim yöntemi olarak web macerası (webquest). *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 6(1), 17-22.

Akçay, H., Özyurt, B., & Bezir Akçay, B. (2014). Çoklu yazma etkinliklerinin fen ve teknoloji dersi öğretiminde kullanılmasının öğrenci başarısı ve kavram öğrenmeye etkisi. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 15-31.

Alakoç, Z. (2003). Matematik öğretiminde teknolojik modern öğretim yaklaşımları. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*, 2(1), 43-49.

- Alp, G. (2019). *Scratch programı ile web destekli işbirlikli öğrenme yönteminin ilkökul 5. sınıf öğrencilerinin kavramsal anlama düzeylerine ve eleştirel düşünme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Altınok, H. (1998). *İlköğretim Fen Bilgisi dersi öğretiminde kavram haritalarının kullanımı ve öğrenci kavramsallaşmaları üzerine etkileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Ayas, A., Çepni, S., & Akdeniz, A. R. (1993). Fen ve fen bilimleri öğretimi. *Development of the Turkish Secondary Science Curriculum. Science Education*, 77(4), 433-440.
- Bayram, H., & Ersoy, N. (2014). 7. sınıf öğrencilerinin maddelerin sınıflandırılması ve değişimi konusundaki kavram yanlışlarının deney ve kavram haritası yöntemi ile giderilmesi. *Eğitim Bilimleri Dergisi / Journal of Educational Sciences*, 40, 31-46. doi: 10.15285/EBD.2014409741.
- Börekçi, C. (2010). *Bilişim teknolojileri dersi için tasarlanan bir ağ araştırması (webquest) etkinliğinin öğrenci başarısı üzerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Cohen, L., & Manion, L. K. Morrison (2000). *Research methods in education*. London: Routledge
- Dodge, B. (1997). Building blocks of a WebQuest. *Retrieved December, 1, 2005*.
- Ergün, M. (1998). İnternet destekli eğitim. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 1-10
- Gödek, Y., Polat, D., & Kaya, V. H. (2018). *Fen bilgisi öğretiminde kavram yanlışları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gülbahar, Y., Kalelioğlu, F., & Madran, O. (2008). Öğretim ve değerlendirme yöntemi olarak Web Macerası'nın kullanılabilirlik açısından değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(2), 209-236.
- İşman, A., Willis, J., & Dabaj, F. (2003). Advantages of computer based educational technologies for adult learners. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*, 2(4), 1303-6521.
- Onsekizoğlu, A. S. (2018). *Webquest destekli stem eğitiminin akademik başarıya etkisi ve öğrenme stilleri arasındaki ilişkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Perkmen, S., & Tezci, E. (2011). Eğitimde teknoloji entegrasyonu. *Ankara: PegemA Yayıncılık*.
- Robson, P. (1993). The new regionalism and developing countries. *J. Common Mkt. Stud.*, 31, 329.
- Sarı, A. (2014). *Kavram haritası ve bilgisayar destekli öğretimin 7. sınıf öğrencilerinin madde konusundaki kavram yanlışlarına etkisinin ontolojik açıdan incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Summerville, J. (2000). WebQuests. *TechTrends*, 44(2), 31-34.
- Şimşek, A., Özdamar, N., Becit, G., Kılıçer, K., Akbulut, Y., & Yıldırım, Y. (2007). Türkiye'deki eğitim teknolojisi araştırmalarında güncel eğilimler. *I. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu* (ss. 440-458). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Çanakkale.
- Zencirci, İ., & Asker, E. (2009). Ağ araştırması (webquest) tasarlayıcılarının bu etkinliklerin hazırlanması sürecine ve Türkiye'de uygulanabilirliklerine ilişkin görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 3(2), 124-148.

6. EXTENDED ABSTRACT

Technology, which has become a necessity of our age, is used effectively in many areas. One of the areas where technology is used effectively has been education. Education and technology are branches of science that examine different theories and techniques. From the past to the present, many different materials have been used for education to be available to everyone and to everywhere. Today, the most preferred one of these materials is technology. It is necessary to use technology effectively in order to gain the interest of our children born into the digital world, to include them in learning and teaching environments more effectively and to expand their areas of responsibility. Internet-based learning methods are developed in order to ensure that students have access to accurate and reliable information in line with the needs of the 21st century. The web adventure method is one of

these methods. The web adventure method is a method that aims to learn over the internet and affects high-level learning skills. It was created on the basis that students can make their own research from accurate and reliable sources, the content of which is prepared according to their own age and perceptions. When a review is made from the past to the present, a significant increase is seen in the number of researches made using the Web adventure method. However, this increase could not reach the desired level among Turkish sources. In this study, it is aimed to contribute to the limited resources on this subject. The aim of the research is to study the effect of the webquest method used in the unit of "Reproduction, Growth and Development in Living Beings" on the students' concept learning. Concepts have an important place in science education and the subject of misconceptions has been studied by many researchers. However, studies in which concepts and web adventure methods coexist are limited in Turkish sources. At the same time, this study supported the use of technology for the purpose of obtaining information and reinforcing their existing knowledge of the new generation who grew up with technology but had trouble using it meaningfully. This caused the students to take more active roles in the lesson and to have a positive attitude towards the lesson. In the study, a quasi-experimental model with pre-test post-test applied experimental and control groups was used as the research design. Two groups were formed as a result of the measurements carried out by evaluating the students' attitudes and pre-test results in the quasi-experimental design with the pre-test post-test control group. One of the groups is the experimental group and the other is the control group. The difference between the quasi-experimental method and the classical method is that in the quasi-experimental method, the groups are formed by measurements, while in the classical method, the groups are randomly determined (Cohen, Manion & Morrison, 2000; Robson, 1993). While the dependent variable of the study is the concept learning of the students, the independent variable is the implementation of the Reproduction, Growth and Development Unit in Living Things by the researcher during the study by using the Webquest method. The data were collected from students who were selected and voluntarily participated in the research. 65 students attending the 7th grade participated in the research. There were 35 students in the experimental group and 30 students in the control group. 43.8% of the students participating in the study were girls and 56.3% were boys. In this study, a concept test consisting of 19 multiple-choice and open-ended questions developed by Akçay, Özyurt, and Akçay (2014) was used as the basic data collection tool. The high score obtained from the test shows the correct concept knowledge of the students for that unit. The data of the study were analyzed with the SPSS 23.0 package program. As a result of the research, it has been observed that the web adventure method has a great effect on the correct understanding of the concepts in the unit compared to the activities in the current curriculum. When the concept test was evaluated, it was determined that the students generally had misconceptions about germination and organelles. In addition, it was determined that the 19th question, which belongs to the subject of reproduction, growth and development in humans, was the one that received the least correct answer by both the experimental and control group students. When the post-tests were examined, it was determined that the level of full understanding of germination and reproduction, growth and development in plants was higher than the other subjects. Since Web adventure has a positive effect on students' concept learning, it is recommended to be used in other units in the science course. In addition, since this study is carried out only with students studying in the 7th grade, studies can be carried out in secondary and higher education at other grade levels. Since the number of studies in which web adventures and misconceptions are studied together in Science Education is limited, new studies can be conducted on this subject. It is thought that the use of it in other branches in the last days of the transition to distance education due to the pandemic will contribute to both the quality of education and student participation. This application was carried out in the computer classroom of the school and two students used a computer alternately. In future studies, environments where the conditions are better can be used to implement web adventure more effectively.



JSES

Journal of Sustainable Educational Studies



Geliş/Received: 14.01.2022 Kabul/Accepted: 21.02.2022

KÜLTÜREL DEĞERLERE DUYARLI EĞİTİM İLE İLGİLİ TÜRKİYE'DE YAPILAN ÇALIŞMALARIN İNCELENMESİ¹

Seren KAHRAMAN VANGÖLÜ²

İkbal Tuba ŞAHİN SAK³

Özet

Bu çalışmanın amacı, kültürel değerlere duyarlı eğitim ile ilgili Türkiye'de yapılan çalışmaların çeşitli boyutları ile ele alınarak incelenmesidir. Araştırma belgesel tarama olarak da bilinen doküman analizi yöntemi ile tasarlanmıştır. Bu kapsamda kültürel değerlere duyarlı eğitim ile ilgili yapılan çalışmalar temel alınarak, 8'i Ulusal Tez Merkezi web sitesinden ulaşılan lisansüstü tez ve 19'u Google Scholar, ResearchGate ve Eric web sitelerinden ulaşılan makale olmak üzere toplam 27 çalışma araştırmanın veri kaynaklarını oluşturmuştur. Mevcut çalışmada elde edilen veriler betimsel analiz tekniği kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda Türkiye'de kültürel değerlere duyarlı eğitime ilişkin çalışmaların sayısında düzenli bir artış olduğu görülmüştür. Kültürel değerlere duyarlı eğitimin Geneva Gay tarafından 1975 yılında ortaya konduğu düşünüldüğünde Türkiye'de bu konuda yapılan çalışmaların 2015 yılından itibaren araştırılmaya başlanmış olması ve araştırma sayısının az olması bu konu ile ilgili farkındalığın oldukça geç başladığını göstermektedir. Araştırmaların çalışma grubunu en çok öğretmenlerin oluşturduğu belirlenmiştir. Araştırmalarda kültürel değerlere duyarlı eğitime yönelik dört ölçek geliştirilmiştir. Genel olarak bakıldığında araştırmaların sonuçlarında kültürel değerlere duyarlı eğitime yönelik olumsuz görüş ve kaygıların az (%10), olumlu görüşlerin ve çıktıların daha çok (%27,5) olduğu görülmektedir. Bununla birlikte bu tarz bir eğitimin gerekliliği üzerinde durulurken uygulamak için aynı oranda yeterli bilgi ve beceriye sahip olunmadığı belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Kültür; kültürel değerlere duyarlı eğitim; doküman analizi

INVESTIGATION OF THE STUDIES RELATED TO CULTURALLY RESPONSIVE EDUCATION IN TURKEY

Abstract

The aim of this study planned as a document analysis is to examine the studies on culturally responsive education in Turkey by considering various dimensions. In this context, based on the studies related to culturally responsive education, a total of 27 studies, 8 of which are graduate theses accessed from the National Thesis Center website and 19 articles from Google Scholar, ResearchGate and Eric websites, constituted the data sources of the research. The data was analyzed through the descriptive analysis techniques. As a result of the analysis, it was seen that there was a regular increase in the number of studies on culturally responsive education in Turkey. Culturally responsive education was introduced by Geneva Gay in 1975. However, studies on this topic in Turkey have started in 2015 and the number of research was low. It shows that awareness on this issue started quite late. It was determined that the study group of the studies consisted mostly of teachers. In the studies, four scales related to

¹ Bu çalışma 18-19 Aralık 2021 tarihlerinde FSMVU Eğitimde Mükemmeliyet Araştırmaları Kongresi'nde (EMAK-2021) sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş hâlidir.

² Öğretmen, Yüksek lisans öğrencisi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı, Van-Türkiye, seren_khrmn_92@hotmail.com, ORCID: 0000-0001-8923-6228

³ Doç. Dr., Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı, Van-Türkiye, ikbalsahin@gmail.com, ORCID: 0000-0002-9054-6212

culturally responsive education were developed. In general, in the results of the research, it was seen that the negative views about the culturally responsive education were limited whereas the positive views and outputs were more. However, while focusing on the importance of culturally responsive education, it was determined that there was not enough knowledge and skills to apply it effectively.

Keywords: Culture; culturally sensitive education; document analysis

Makale Türü (Article Type): Araştırma Makalesi/Research Article

Kaynakça Gösterimi: Kahraman Vangözü, S., & Şahin Sak, İ. T. (2022). Kültürel değerlere duyarlı eğitim ile ilgili Türkiye’de yapılan çalışmaların incelenmesi. *Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)*, (Ö1), 169-181.

1. GİRİŞ

Dünyadaki her ülke farklı toplumlardan ve kültürlerden oluşmaktadır. Türkiye de geçmişten bugüne kadar farklı medeniyetlere ev sahipliği yapmıştır ve birçok kültürü içinde barındırmaktadır. Kültür, genellikle bir toplumun etnik kimliğini, inançlarını, değerlerini ve dil kalıplarını ifade etmektedir (Bergeron, 2008). Ayrıca birey doğduğu kültürden, etnik kimlik, dil gibi özelliklerin yanında dünyayı anlama ve bilme yollarına ilişkin bakış açıları da kazanmaktadır (Karataş ve Oral, 2016). Kısaca kültür, insanların nasıl ve ne düşündüğünü ve mümkün olanın sınırlarını şekillendiren bir boyuttur (Reid, Kagan ve Scott-Little, 2019).

İnsanların, doğdukları toplumun kültürünü belirleme seçeneği yoktur. Kültür ve farklılıklar insanın koşulsuz mirasıdır (Gay, 2013). Bu nedenle insan, içinde doğduğu toplumun kültürel gerçekleri ile yaşamaya başlamakta ve kültüründen aldığı referanslarla dünyayı anlamlandırmaktadır (Karataş, 2020b). Yaşam ilerledikçe, insan farklı nedenlerle çevresini ve imkânlarını değiştirirse de insanın kişiliğinin belirlenmesinde etkisi olan biyolojik, sosyal ve kültürel faktörlerin içinde en belirleyici olanı kültürdür (Toplu-Demirtaş, 2020). Adler, Horney, Erikson, Maslow ve Rogers gibi kişilik kuramcıları da kişiliğin oluşumu üzerinde sosyal çevrenin ve kültürün önemini belirtmişlerdir (Yalçın, 2020).

Eğitim geniş anlamda kişiliğin gelişimi olarak ifade edilirken kültürden bağımsız olarak düşünülemez (Tezcan, 1985). Öğretme ve öğrenmenin merkezinde insanın vazgeçilmez parçaları olan farklılıklar ve kültür yer almalıdır (Gay, 2013). Nasıl düşündüğümüzü, davrandığımızı ve inandığımızı farkında olmadan belirleyen kültür, devamında da nasıl öğrendiğimizi ve öğrettiğimizi de etkilemektedir (Gay, 2014). Kültür, önceden eğitimde bir girdi değişkeni olarak gelişimi etkileyen istikrarlı bir özellik gibi görülürken son zamanlarda daha çok bir süreç değişkeni olarak öğrenme ve gelişimin doğasında olan bir özellik şeklinde görülmektedir (Reid, Kagan ve Scott-Little, 2019). Aslında eğitimin çeşitli boyutlarında kültürün izlerini görmek mümkündür. Eğitimin amaçları belirlenirken girdiler kültürden izler taşımakta, kültürün şekil verdiği değerler, normlar ve ilkeler doğrultusunda süreç yürütülmektedir (Çelik, 2020). Bireylerin olguları öğrenme ve anlama becerileri kültürün değerleri doğrultusunda geliştiği için bilgi edinme sürecinde uyarıcıların bireyin kültürel değerleri çerçevesinde sağlanması, olguyu daha iyi anlamlandırabilmesi için önemlidir (Karataş ve Oral, 2017).

Kültür ve eğitim ilişkisinin bu kadar önemli olmasından kaynaklı olarak, çok kültürlü eğitim, kültürlerarası eğitim ve kültürel değerlere duyarlı eğitim (KDDE) gibi farklı kavramlar ileri sürülmüştür. Çok kültürlü eğitim, müfredatı tüm öğrencilerin ihtiyaçlarına duyarlı hâle getirmeye çalışarak farklı etnik köken, ırk ve sosyal gruplardan gelen tüm öğrencilerin eğitimden eşit şekilde faydalanmasını sağlamaktadır (Banks, 1993; Ladson-Billings, 1992).

Türkiye’nin de geçmişten bugüne içinde barındırdığı farklı kültürlerle ve son yıllarda yoğun şekilde aldığı göçlerle çok kültürlü bir yapıya sahip olduğunu söylemek mümkündür. Özcan (2018) yaptığı araştırmada, Türkiye’de en yüksek nüfusa sahip göçmen grubu olan Suriyelilerin eğitim öğretimlerine burada devam eden çocuklarına yönelik Millî Eğitim Bakanlığı’nın [MEB] uyguladığı kapsayıcı eğitim modeli ile hoşgörülü ve çok kültürlü bir eğitim vermek için çalıştığını belirtmiştir. Ancak çok kültürlülük anlayışı azınlık kültüre eşitlikçi bir anlayışla yaşamalarına ve eğitim almalarına imkân tanıma olarak ortaya çıkmış olsa da azınlık olan kültürlerin çoğunlukta olan kültür ile ilişkisini göz ardı etmesinden dolayı kültürlerarasılık kavramı ortaya çıkmıştır (Nayir ve Sarıdaş, 2020).

Kültürlerarası eğitim, sadece azınlık kültürlere değil, o ülkede bulunan tüm kültürlere yönelik olup farklılıkları anlayarak saygı duymayı ve insan olmanın değerini aktarmayı amaçlayan bir eğitimidir (Nayir ve Sarıdaş, 2020).

Bu eğitim alanları içinde bireyin eğitim sürecini kültürel değerleri üzerine kurmaya çalışan “kültürel değerlere duyarlı eğitim” alanı doğmuştur (Karataş, 2020a). Bu eğitim alanına göre herkese uygun tek bir eğitim uygulamasının topluluk için hiçbir anlamı yoktur (Kana’iaupuni, Ledward ve Jensen, 2010). İnsanın özündeki farklılıkları anlayıp kullanmak ve geliştirmek kültürel olarak duyarlı eğitimin önemli yönlerindedir (Gay, 2013). Dolayısıyla bu eğitim anlayışı çeşitli etnik özelliklere sahip öğrencilerin psiko-sosyal ve akademik becerilerini olması gerektiği gibi işleyerek bu becerilerini ortaya çıkarmalarını sağlayan bir araçtır (Gay, 2014). Başka bir deyişle kültürel değerlere duyarlı eğitim, kültürlerin farklılıklarını kabullenerek saygı duymanın ötesinde öğrencilerin kültürlerini öğrenerek ve bu bilgilerden yararlanarak eğitimin sürecinin tasarlanması şeklinde açıklanabilir. Bu görüşleri destekleyen, kültürel değerlere duyarlı eğitimin Hawaii öğrencilerinin akademik olarak öz yeterliliklerini attırabildiğine (Schonleber, 2007), öğrencilerin matematik ve sayısal düşünme becerileri (Brown, 2017) ile sosyal duygusal refahını olumlu yönde etkilediğine (Kana’iaupuni, Ledward ve Jensen, 2010) dair çalışmalar bulunmaktadır. Ancak kültüre uygun öğretim kolay değildir, çünkü bu süreçte önce kültürü anlamak gerekmektedir (Beckett, 2011; Parks, 2019). Burada öğretmenlere büyük sorumluluklar düşmektedir. Öğretmenler öncelikle empati becerilerini geliştirmeli ve öğrencilerinin aileleri ve kültürleri hakkında bakış açıları elde etmelidirler (Warren, 2018). Öğrencileri iyi bir şekilde tanımak tek başına yeterli değildir, aynı zamanda öğrenciler hakkında bilinenleri kullanarak onlara erişebilir öğrenme fırsatı sağlanmalıdır (Villegas ve Lucas, 2002). Öğretmenler kültürel değerlere duyarlı eğitimi uygulamak isteseler de bu konuda daha fazla bilgi, hazırlanabilmek için daha fazla zaman ve kaynağa, iş birliği için ebeveynlerden ve yönetimden daha çok desteğe ihtiyaç duyduklarını bildirmişlerdir (Alhanachi, De Meijer ve Severiens, 2021; Lisa ve Tomita, 2017).

Türkiye’de öğretmenlerin, kendi kültürüne benzer ya da farklı bir kültürü yaşayan bölgede görev yapma ihtimalleri çok yüksektir. Bu nedenle kültürel değerlere duyarlı eğitim anlayışının ülkemizde benimsenmesi çok kültürlü yapının birbirine entegre olmasına yardımcı olması açısından önemlidir (Nayir ve Sarıdaş, 2020).

Uluslararası kaynaklar incelendiğinde kültürel değerlere duyarlı eğitime yönelik hem teori hem de uygulamaya yönelik birçok çalışma yapıldığı görülmüştür. Hatta yapılan çalışmaların içeriklerinin sentezini yapan çalışmalara da rastlanmıştır (Aranson ve Laughter, 2016). Araştırmacılar için araştırılacakları konu ile ilgili genel bir görüş ve bilgiye sahip olmak önemlidir. Bu nedenle alanda yapılan çalışmaların incelenmesi, o alan hakkında genel bir görüş elde edebilmek ve bu alanda yapılacak yeni çalışmalara alanın eksik olan ve desteklenmesi gereken yönlerine ilişkin fikir verebilmek açısından önemlidir. Bu araştırmada da Türkiye’de kültürel değerlere duyarlı eğitim ile ilgili yapılan çalışmaların çeşitli boyutları ile ele alınarak incelenmesiyle ileride bu alanda yapılacak çalışmalara bir bakış açısı sunulması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Türkiye’de kültürel değerlere duyarlı eğitime yönelik yapılan;
 - a. Araştırmaların türlerine göre dağılımları nasıldır?
 - b. Lisansüstü tezlerin türlerine göre dağılımı nasıldır?
 - c. Lisansüstü tezlerin yapıldığı üniversitelere göre dağılımı nasıldır?
 - d. Araştırmaların yapıldıkları yıllara göre dağılımları nasıldır?
 - e. Araştırmaların yöntemlerine ve desenlerine göre dağılımları nasıldır?
 - f. Araştırmaların çalışma grubu özellikleri nasıldır?
 - g. Araştırmaların amaçlarına göre dağılımları nasıldır?
 - h. Araştırmaların sonuçlarına göre dağılımları nasıldır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma bir doküman analizi çalışmasıdır. Belgesel tarama olarak da bilinen doküman analizi çalışmaları belirli bir amaca uygun olarak hazırlanmış var olan kaynakları bulma, inceleme ve analiz etme işlemlerini kapsamaktadır (Karasar, 2014). Belirlenen konuyla ilgili yayımlanmış tez, makale veya kitaplar incelenip analiz edilerek gerekli bilgilerin elde edilmesini sağlayan doküman analizi çalışmalarında araştırmacıların,

kullanacakları dokümanların güvenilirliğini ve geçerli olup olmadıklarını incelemeleri gerekmektedir (Sak vd., 2021).

2.2. Çalışmaların Belirlenmesi

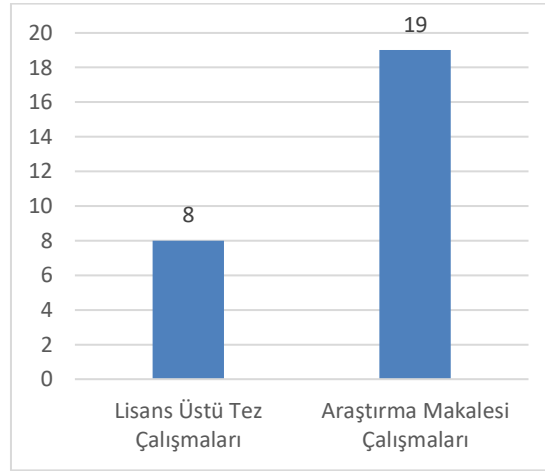
Araştırma kapsamında Ulusal Tez Merkezi web sitesinden tez taramaları, Google Scholar, ResearchGate ve Eric web sitelerinden akademik makale taramaları yapılmıştır. Ayrıca bulunan kaynakların sonunda verilen kaynakça bölümü de taranarak yeni kaynaklara ulaşılmıştır. Çalışmaların taranmasında *kültür*, *kültüre duyarlılık*, *kültürel değerlere duyarlılık*, *kültüre duyarlı eğitim*, *kültüre duyarlı öğretim*, *kültürel değerlere duyarlı eğitim*, *kültürel değerlere duyarlı öğretmen* ve *kültürel değerlere duyarlı pedagoji* anahtar kelimeleri kullanılmıştır. Taramalar, 2021 yılı ağustos ayında gerçekleştirilerek 8 lisansüstü teze, 19 araştırma makalesine, 6 bildiriye ve ayrıca kültüre duyarlı psikolojik danışma üzerine yapılmış çeşitli araştırmalara ulaşılmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda kültüre duyarlı psikolojik danışma konulu araştırmalar ve bildirimler incelenecek çalışmalara dâhil edilmemiştir. Sonuç olarak araştırmada incelenecek çalışmalar, belirtilen anahtar sözcükleri kapsayan ve Türkiye’de yapılmış 8 lisansüstü tez ve 19 araştırma makalesi olmak üzere toplam 27 çalışmadan oluşmaktadır.

2.3. Verilerin Analizi

Mevcut çalışmada elde edilen veriler betimsel analiz tekniği kullanılarak değerlendirilmiştir. Betimsel analiz tekniğinde amaç elde edilen verileri açık ve sistematik bir biçimde betimleyerek bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış şekilde okuyucuya sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Çalışmaların incelenmesi sonucunda elde edilen veriler Microsoft Office Excel programına aktarılarak grafik ve frekans tabloları ile betimlenmiştir.

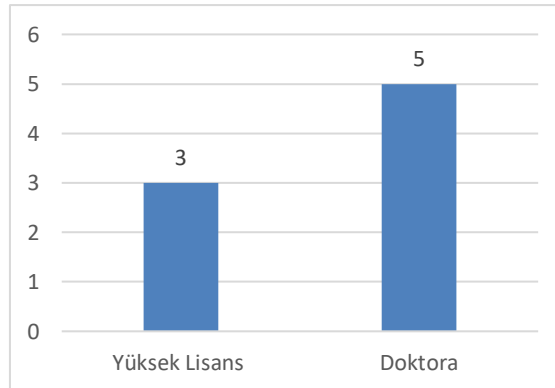
3. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde Türkiye’de “Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitime” yönelik yapılan 27 çalışmanın türlerine, yıllarına, yöntemlerine, örneklem özelliklerine ve amaçlarına ilişkin bulgular ile lisansüstü tezlerin türleri ve yapıldıkları üniversitelere yönelik bulgulara yer verilmiştir. Bulguların frekans değerleri grafik üzerinde gösterilmiştir.



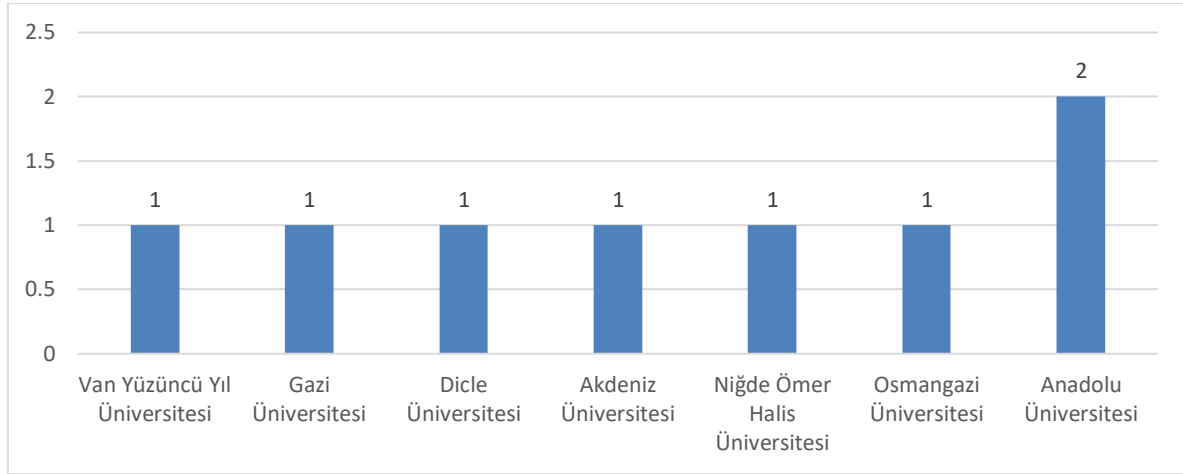
Şekil 1. Konuyla ilgili yapılan çalışmaların türlerine göre dağılımı

Şekil 1 incelendiğinde Türkiye’de kültürel değerlere duyarlı eğitime yönelik yapılan toplam 27 çalışmanın 8’inin (%30) lisansüstü tez çalışması, 19’unun (%70) ise araştırma makalesi olduğu görülmektedir.



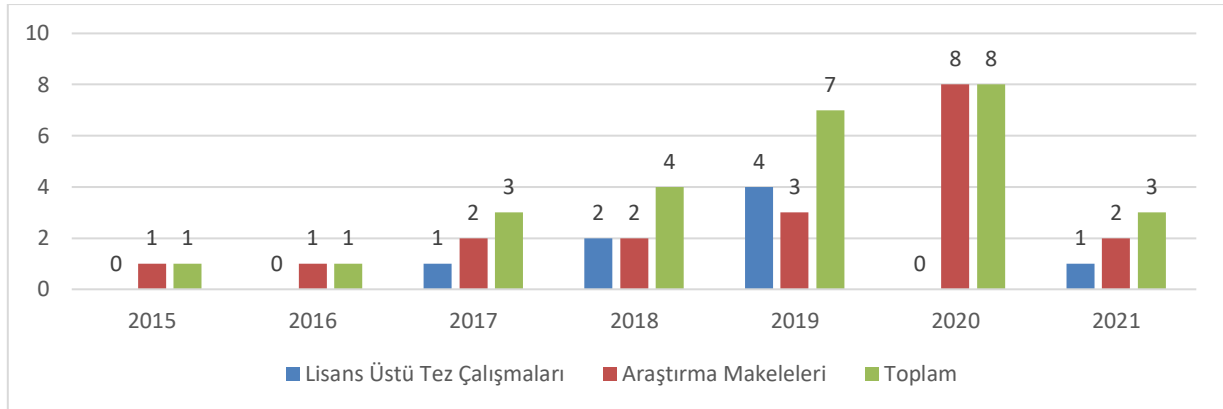
Şekil 2. Konuyla ilgili yapılan lisansüstü tezlerin türlerine göre dağılımı

Şekil 2’de Türkiye’de kültürel değerlere duyarlı eğitime yönelik yapılan lisansüstü tez çalışmalarının türlerine göre dağılımı gösterilmektedir. Dağılıma göre toplamda tamamlanan sekiz lisansüstü tez çalışmasının üçünü (%37) yüksek lisans tezi, beşini (%63) ise doktora tezi oluşturmaktadır.



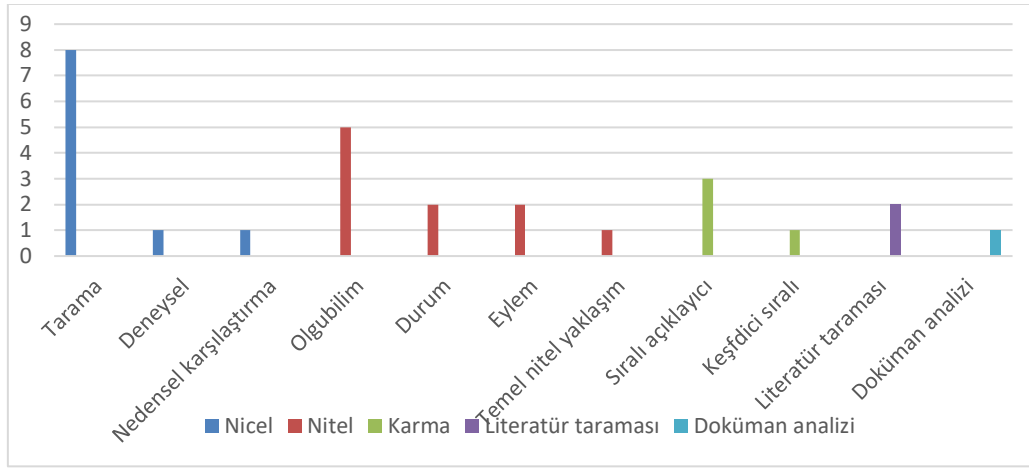
Şekil 3. Konuyla ilgili yapılan lisansüstü tezlerin yapıldıkları üniversitelere göre dağılımı

Şekil 3 incelendiğinde Türkiye’de kültürel değerlere duyarlı eğitim konusunu ele alan iki lisansüstü tezinin (%25) Anadolu Üniversitesi’nde, birer (%13) tezin de Akdeniz, Dicle, Gazi, Niğde Ömer Halis, Osmangazi ve Van Yüzüncü Yıl üniversitelerinde yapıldığı görülmektedir. Toplamda yedi üniversitede bu konuda çalışma yapılmıştır.



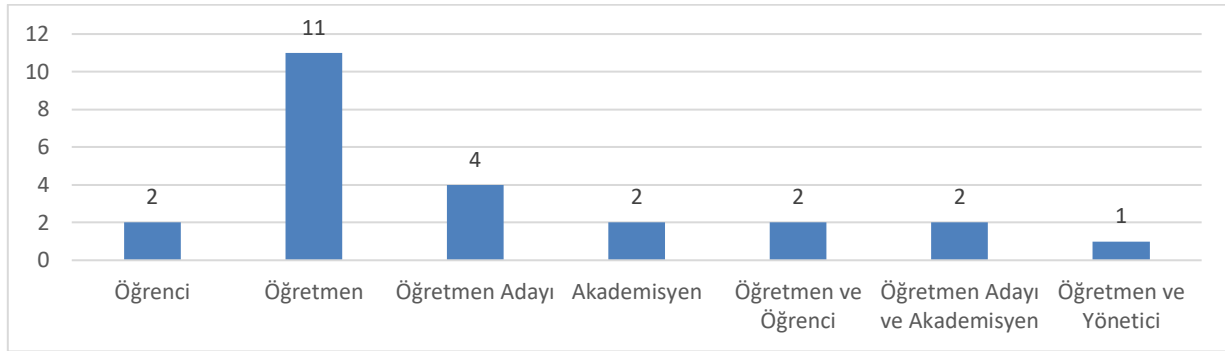
Şekil 4. Konuyla ilgili yapılan çalışmaların yıllara göre dağılımı

Şekil 4 incelendiğinde Türkiye’de kültürel değerlere duyarlı eğitim konusunu temel alan çalışmaların en çok sekiz araştırma makalesi ile 2020 yılında yapıldığı, en az da birer tane araştırma makalesi ile 2015 ve 2016 yıllarında yapıldığı görülmektedir. Bu yıllarda hiç lisansüstü tez çalışmasının yapılmamış olması dikkat çekmektedir. 2017 ve 2021 yıllarında birer tane lisansüstü tez, ikişer tane araştırma makalesi ile toplam üçer çalışma, 2018 yılında iki lisansüstü tez ve iki araştırma makalesi ile toplam dört çalışma, 2019 yılında ise dört lisansüstü tez ve üç araştırma makalesi ile toplam yedi çalışma yapıldığı görülmektedir.



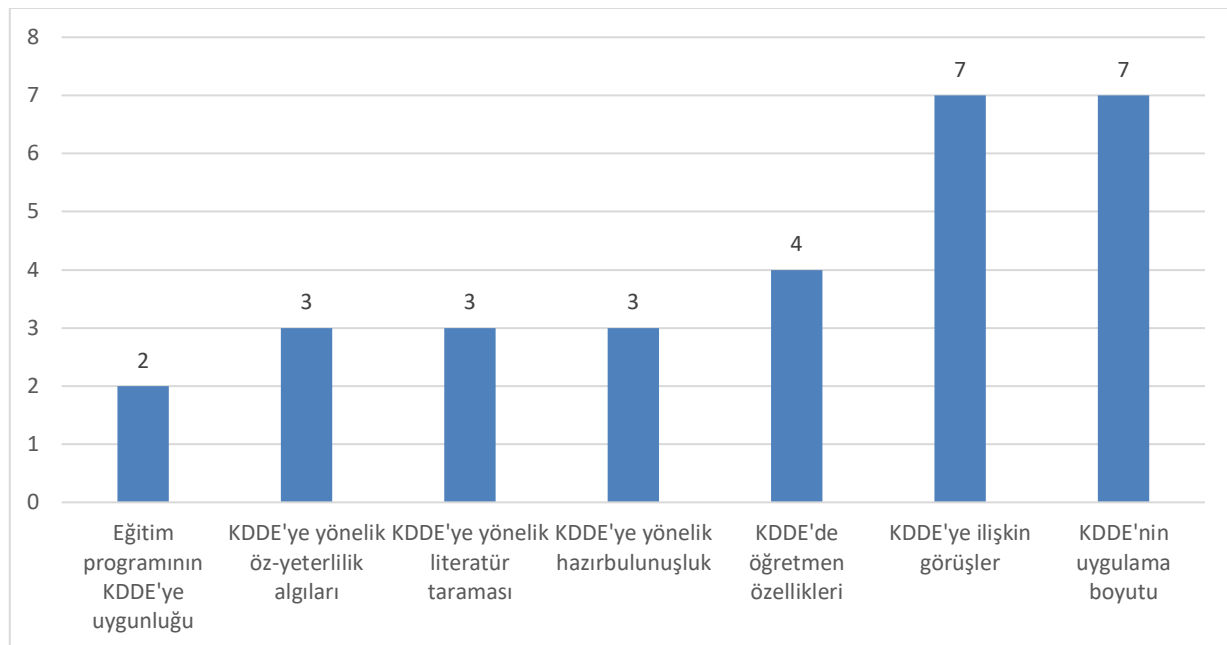
Şekil 5. Konuyla ilgili yapılan çalışmaların yöntemlerine ve desenlerine göre dağılımı

Şekil 5 incelendiğinde kültürel değerlere duyarlı eğitimi konu alan çalışmaların 10 tanesinin (%37,1) nicel, 10 tanesinin (%37,1) nitel, dördünün (% 14,8) karma çalışma, ikisinin (%7,4) literatür taraması ve birinin (%2,7) de doküman analizi yöntemi şeklinde hazırlandığı görülmektedir. Çalışmalarda en çok kullanılan modellere bakıldığında ise, nicel çalışmalarda sekiz (%80) çalışma ile tarama modeli; nitel çalışmalarda beş (%50) çalışma ile olgubilim; karma çalışmalarda ise üç (%75) çalışma ile sıralı açıklayıcı model kullanıldığı görülmektedir.



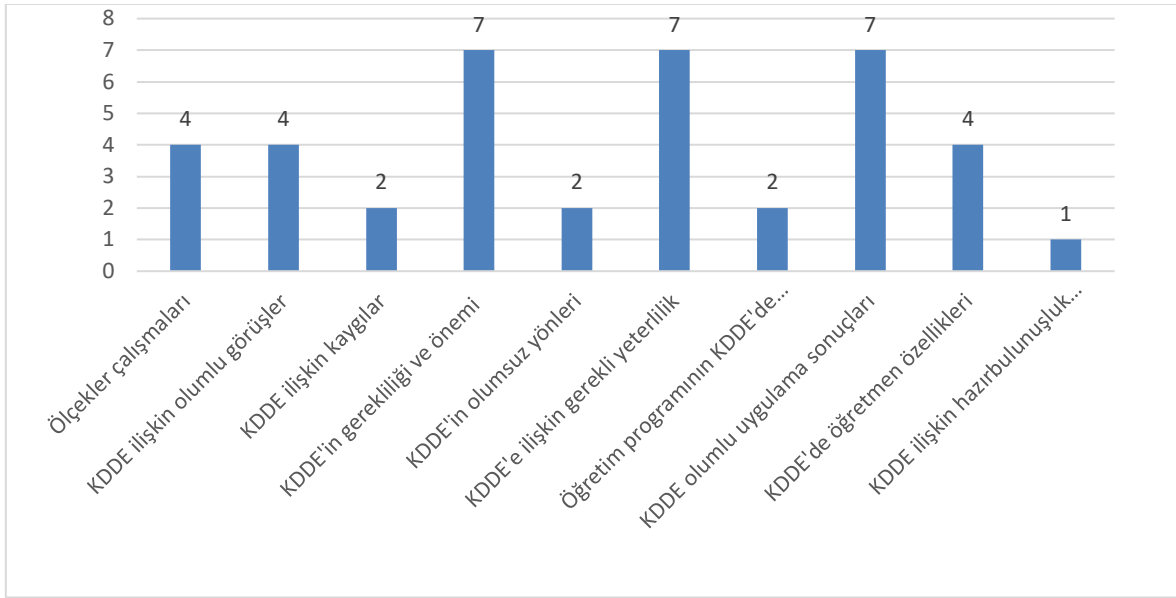
Şekil 6. Konuyla ilgili yapılan çalışmaların çalışma grubu özelliklerine göre dağılımı

Şekil 6 incelendiğinde kültürel değerlere duyarlı eğitim konusunda yapılan çalışmalardan bir tanesi öğretmen ve yönetici ile ikişer tanesi öğretmen adayları-akademisyen, öğretmen-öğrenci, yalnızca akademisyen ve yalnızca öğrenci ile, dört tanesi öğretmen adayları ile ve son olarak 11 tanesi öğretmenlerle gerçekleştirilmiştir. Kültürel değerlere duyarlı eğitimi konu alan çalışmaların en çok öğretmenlerle ve genellikle karma branşlarda öğretmen gruplarıyla yapıldığı, bununla birlikte sadece İngilizce öğretmenleriyle gerçekleştirilen bir çalışmanın olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin belirlenen kriterlerde lisansüstü eğitim almış ya da almakta olması, çokkültürlülüğün yoğun olduğu bölgelerde görev yapması gibi kriterlere sahip çalışmalar da bulunmaktadır. Öğretmen adayları ile yapılan çalışmalarda çoğunlukla sınıf öğretmenliği bölümü öğrencileri ile ardından da sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencileriyle çalışılmıştır. Aynı şekilde akademisyenlerin çalışma grubunda yer aldığı araştırmaların çoğu da sınıf öğretmenliği lisans programındaki akademisyenler ile gerçekleştirilirken bir tanesi farklı uzmanlık alanlarına sahip akademisyenler ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunda yöneticilerin olduğu araştırmada farklı okul türlerinde çalışan yöneticiler yer almıştır. Son olarak öğrencileri çalışma gruplarına dâhil eden çalışmaların hepsinin ortaokul öğrencileri ile gerçekleştiği söylenebilir.



Şekil 7. Konuyla ilgili yapılan çalışmaların amaçlarına göre dağılımı

Şekil 7’de kültürel değerlere duyarlı eğitimi konu alan çalışmaların amaçlarına göre dağılımı verilmiştir. Araştırmaların bazıları belirlenen boyutlardan birden fazlasını incelemeyi amaçladığı için iki boyuta da dahil edilmiştir. Bu nedenle toplam sayı incelenen araştırma sayısından fazladır. Çalışmalarda en az iki (%7) çalışma ile bir eğitim programının kültürel değerlere duyarlı eğitime uygunluğunu incelemek amaçlanmıştır. Araştırmalar sınıf öğretmenliği lisans programını inceleyen bir doktora tezi ve bir araştırma makalesinden oluşmaktadır. Üç (%10) çalışmada kültürel değerlere duyarlı eğitime ilişkin öz yeterlilik algısını incelemek amaçlanmıştır. Çalışmalardan biri ölçek geliştirme çalışmasıyken diğerleri öğretmenlerin ve akademisyenlerin öz yeterlilik algılarını incelemeyi amaçlamıştır. Üç (%10) çalışmada kültürel değerlere duyarlı eğitim ve onunla ilişkili olan kavramlara yönelik tanımlamaların yapılmasını amaçlayan literatür taraması yapılmıştır. Kültürel değerlere duyarlı eğitime yönelik hazır bulunuşluğu ölçmeyi amaçlayan üç (%10) çalışmanın biri ölçek geliştirme çalışmasıdır. Bu çalışmalardan ikisi öğretmen adayları ile biri de İngilizce öğretmenleri ile gerçekleştirilmiştir. Kültürel değerlere duyarlı eğitimde öğretmen özelliklerini incelemeyi amaçlayan dört (%14) çalışmanın ikisi bu amaç doğrultusunda ölçek geliştirme üzerine yapılmıştır. Kültürel değerlere duyarlı eğitime ilişkin görüşleri inceleyen ise yedi (%24) çalışma bulunmaktadır. Çoğunlukla öğretmenlerin görüşlerini inceleyen bu çalışmalarda birer tane olmak üzere yöneticilerin ve öğretmen adaylarının görüşleri de incelenmiştir. Son olarak kültürel değerlere duyarlı eğitimde uygulamanın farklı boyutlarını incelemeyi amaçlayan yedi (%24) çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalar, kültüre duyarlı öğretmenlerin eğitim sürecine katkılarını inceleyen, öğrencilerin kültürel değerlerini öğretmenlerin eğitim sürecine nasıl kattıklarına ilişkin deneyimlerini ve yaşadıkları zorlukları inceleyen, kültürel değerlerden faydalanarak hazırlanan eğitim sürecinin öğrencilerin o konu ile ilgili düşüncelerini, başarılarını ve tutumlarını inceleyen ve kültüre duyarlı öğretmen adayı yetiştirmede nasıl bir yol izleneceğini araştıran çalışmalardır.



Şekil 8. Konuyla ilgili yapılan çalışmaların sonuçlarına göre dağılımı

Şekil 8’de kültürel değerlere duyarlı eğitimi konu alan çalışmaların sonuçlarına göre dağılımları verilmiştir. Araştırmaların sonuçlarında farklı boyutlara göre birden fazla sonuç belirtildiği için aynı araştırma farklı kategorilere dahil edilmiştir. Bu nedenle toplam sayı incelenen araştırma sayısından fazladır. Araştırmaların sonuçları incelendiğinde, en az olarak bir çalışmada (%3), kültürel değerlere duyarlı eğitime yönelik sosyal bilgiler öğretmen adaylarının hazır bulunuşluk düzeylerinin yüksek olduğu belirtilmiştir. İki (%5) çalışmanın sonucunda öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı eğitime ilişkin orta düzeyde kaygıları bulunduğu, iki (%5) çalışmanın sonucunda ise bazı öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı eğitimin olumsuz yönleri olabileceğini belirttikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca, farklı iki (%5) çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının aldığı derslerin kültürel değerlere duyarlı eğitim için yetersiz olduğu belirtilmiştir. Araştırmaların içinde toplam dört (%10) çalışmayı ölçek çalışması oluşturmaktadır ve bu çalışmaların hepsinin sonucunda geçerli ve güvenilir ölçekler elde edildiği ifade edilmiştir. Farklı dört (%10) çalışmanın sonuçlarında ise kültürel değerlere duyarlı eğitimin ve bu eğitim anlayışında öğretmen özelliklerinin nasıl olmasını gerektiğine dair sonuçlar belirtilmiştir. Çalışmalardan birinde öğrenenlerin kültürel değerleri ile öğrenme-öğretme sürecinin bütünleştirilmesi gerektiği belirtilirken diğer çalışmaların sonucunda bu süreci planlayan öğretmenin demokratik olması, farklılıklara saygı göstermesi, empati gösterebilmesi, iletişim becerilerinin iyi olması gibi mesleki ve kişisel yeterliliklere sahip olması gerektiği ve deneyimlerinin de ayırt edici bir özellik olduğu üzerinde durulmuştur. Kültürel değerlere duyarlı eğitime ilişkin öğretmenlerin olumlu görüşleri olduğunu belirten toplam dört (%10) çalışma bulunmaktadır. Yedi (%17) çalışmanın sonucunda kültürel değerlere duyarlı eğitimin gerekli ve önemli olduğu belirtilirken aynı zamanda bu şekilde bir eğitimin uygulanması için gerekli yeterliliğe sahip olunmadığı sonucunu gösteren yedi (%17) çalışma olduğu belirlenmiştir. Son olarak da yedi (%17) çalışmanın sonucunda kültürel değerlere duyarlı eğitim anlayışının uygulanması sonucunda olumlu çıktılar elde edildiği ve edilebileceği ifade edilmiştir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmada Türkiye’deki kültürel değerlere duyarlı eğitim ile ilgili yapılan çalışmaların incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada çalışmaların üçte ikisinden fazlanın araştırma makalelerinden oluştuğu, tez çalışmalarının ise incelenen araştırmaların yaklaşık üçte birinden daha az olduğu belirlenmiştir. Tez çalışmalarının çoğunluğunu doktora tezleri oluşturmaktadır. Konunun Türkiye’de son yıllarda ön plana çıkmış olmasından ve tez çalışmalarının görece daha uzun zaman almasından dolayı lisansüstü tez çalışmalarının daha az olduğu söylenebilir.

Araştırma sonucunda Türkiye’de kültürel değerlere duyarlı eğitime ilişkin çalışmaların sayısında düzenli bir artış olduğu görülmektedir. Ancak 2021 yılında çalışmaların sayısında azalma olmasının, seçilen araştırmaların 2021 ağustos ayına kadar yayımlanan tez ve makaleler ile sınırlı olmasından, bilimsel dergilere gönderilen araştırmaların yayın sürecinin uzun zaman almasından ya da yeni tamamlanan tezlerin YÖK’ün tez kataloğuna girmesinin uzun sürmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Ayrıca bu konunun Türkiye’de 2015 yılından

itibaren çalışıldığı belirlenmiştir. Kültürel değerlere duyarlı eğitimin Geneva Gay tarafından 1975 yılında ortaya konduğu (Paksoy, 2017) düşünüldüğünde Türkiye’de bu konuda yapılan çalışmaların 2015 yılından itibaren araştırılmaya başlanmış olması ve araştırma sayısının az olması bu konu ile farkındalığın oldukça sonra başladığını göstermektedir.

Araştırmalarda kullanılan araştırma yöntemlerine ilişkin bulgular, kültürel değerlere duyarlı eğitime ilişkin araştırmaların nicel ve nitel yöntemleri eşit düzeyde kullandıklarını göstermektedir. Bu yöntemlere oranla daha az olarak karma yöntem, literatür taraması ve en az da doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Yabancı literatür incelendiğinde nicel yöntemlerin (Kana’iapuni, Ledward ve Jensen, 2010), nitel yöntemlerin (Alhanachi, De Meijer, Severiens, 2021; Ebersole, Kanahale-Mossman ve Kawakami, 2016; Schonleber, 2007) karma yöntemin (Kathleen, 2017) ve literatür taraması yönteminin (Aranson ve Laughter, 2016) kullanıldığı çalışmalara rastlanmıştır. Bu sonuç kültürel değerlere duyarlı eğitimin belirlenen amaçlara göre farklı yöntemlerle çalışılmaya uygun bir araştırma konusu olduğunu göstermektedir.

Araştırmaların çalışma gruplarının dağılımına yönelik bulgular incelendiğinde, araştırmaların %40’nın öğretmenlerle, geriye kalan çalışmaların ise öğretmen adayları, akademisyen, öğretmen ve öğrenci birlikte veya sadece öğrenci, öğretmen adayları ve akademisyen ile gerçekleştirildiği belirlenmiştir. En az, öğretmen ve yöneticilerle çalışma yapılmıştır. Kültürel değerlere duyarlı eğitimin planlayıcısı ve uygulayıcısı olarak öğretmenlerle yapılan çalışmalara önem verilmesi alan için olumlu olarak görülmektedir. Buna karşın öğretmenlerle yapılan araştırmaların genel olarak karma gruplarla yapıldığı, branş bazında sadece İngilizce öğretmenleriyle yapılan bir çalışmanın olduğu belirlenmiştir. Bu çerçevede geline aşamada her branşın kendi içinde farklı uygulamaları ve konuları olduğu düşünüldüğünde kültürel değerlere duyarlı eğitime yönelik yapılacak çalışmaların farklı branşlardan öğretmenlerle yapılmasına ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Aynı şekilde araştırmaların azlığından dolayı öğrenci, öğretmen adayları, akademisyen ve yöneticilerle yapılan çalışmaların çeşitliliğinin de sınırlı olduğu görülmektedir.

Araştırmada ele alınan önemli konulardan bir diğeri de kültürel değerlere duyarlı eğitimle ilgili yapılan araştırmaların amaçlarına göre dağılımlarıdır. Araştırmalar içerisinde, bir eğitim programının kültürel değerlere duyarlı eğitime uygunluğunun incelendiği çalışmaların en az olduğu belirlenmiş olmakla birlikte, kültürel değerlere duyarlı eğitime ilişkin öz yeterlilik algılarının belirlenmesini, tanımlamaların yapılmasını, hazır bulunuşluk ve öğretmen özelliklerinin incelenmesini amaçlayan çalışmalar bulunmaktadır. Kültürel değerlere duyarlı eğitimin ilişkin görüşleri ve bu tür eğitimleri uygulamanın farklı boyutlarını incelemeyi amaçlayan çalışmalara diğerlerine göre daha fazla rastlanmıştır. Türkiye’de kültürel değerlere duyarlı eğitim ile ilgili yapılan araştırmaların ve kaynakların azlığından dolayı alanda yapılan literatür çalışmalarının Türkçe kaynak olarak alana büyük katkı sunduğu düşünülmektedir. Ayrıca çalışmalarda öz yeterlilik algısını, hazır bulunuşluğu ve öğretmen özelliklerini incelemeyi amaçlayarak dört ölçek geliştirme çalışması gerçekleştirilmiştir. Daha büyük örneklem gruplarıyla çalışmayı ve farklı değişkenlerle kültürel değerlere duyarlı eğitimin arasındaki ilişkiyi incelemeyi sağlaması açısından ölçek geliştirmeyi amaçlayan çalışmaların alana önemli katkı sundukları düşünülmektedir. Kültürel değerlere duyarlı eğitimi uygulayabilmek için önce kültürü anlamak gerekmektedir (Parks, 2019). Burada kültürü anlaması ve uygulamalarına dâhil etmesi gereken kişi öğretmendir. O nedenle öğretmenlerin bu konudaki görüşlerini, hazır bulunuşluklarını, öz yeterliliklerini, uygulamalarını ve uygulamada yaşadıkları zorlukları inceleyen çalışmaların yapılması önemlidir. Bu çalışmalar doğrultusunda kültürel değerlere duyarlı eğitimin daha iyi nasıl olabileceği, planlanabileceği ve uygulanabileceği hakkında daha fazla bilgi sahibi olunabilir. Yurt dışında yapılan çalışmalarda da konunun kilit noktası olan öğretmenlere yönelik çalışmaların gerçekleştirildiği görülmektedir (Bergeron, 2008; Chu ve Garcia, 2014; Ebersole, Kanahale-Mossman ve Kawakami, 2016; Gaiasa vd., 2019).

Araştırmaların sonuçlarına yönelik bulgular incelendiğinde en çok (%17) kültürel değerlere duyarlı eğitimin gerekli olduğunu ve bu eğitim anlayışının uygulanmasının sonucunda öğrencilerin başarısına yönelik olumlu çıktılar elde edildiğini belirten sonuçlara ulaşılmıştır. Kana’iapuni, Ledward ve Jensen’in (2010) araştırmalarının sonucunda da kültüre duyarlı eğitim ile öğrenci çıktıkları arasında olumlu ilişkinin olduğunu belirtmeleri incelenen araştırmaların sonuçlarını desteklemektedir. Ancak aynı oranda (%17) kültüre duyarlı eğitimin uygulanmasında gerekli yeterliliğe sahip olunmadığını gösteren sonuçlara da ulaşılmıştır. İncelenen araştırmalardan sınıf öğretmeni adaylarının aldığı eğitimin kültürel değerlere duyarlı eğitim açısından yetersiz olduğunu belirten (%5) araştırma sonuçları da kültürel değerlere duyarlı eğitimin uygulanmasındaki yetersizliğin nedenlerinden birini göstermektedir. Chiu ve diğerlerinin (2017), öğretmen adaylarının farklı kültürden

öğrencilerle çalışmak için iyi hazırlanmalarının zorunlu olduğunu belirtmeleri kültürel değerlere duyarlı eğitimin planlayıcısı ve uygulayıcısı olacak öğretmen adaylarının iyi hazırlanması gerektiğini desteklemektedir. Warren (2018) ise öğretmen adaylarının empati becerilerinin geliştirilmesinin gerekliliği üzerinde durarak empatiyi onların kültürel farklılıkları fark etmelerine yardımcı bir mekanizma olarak belirtmiştir. Bu sonuçların ardından kültürel değerlere duyarlı eğitimin ve bu eğitim anlayışına sahip öğretmenlerin özelliklerinin açıklandığı araştırma sonuçları (%10) gelmektedir. Araştırmaların sonucunda belirtilen öğretmen özellikleri ile Villegas ve Lucas'ın (2002) açıkladığı kültüre duyarlı öğretmen özelliklerinin örtüştüğü belirlenmiştir. %10 oranında öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı eğitime ilişkin olumlu görüşler belirttikleri sonuçlara ulaşılırken öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı eğitime ilişkin kaygılarının olduğunu, bu tür bir eğitimin olumsuz yönleri olabileceği şeklindeki bulgular da %5 oranındadır. En az ifade edilen sonuç ise, bir çalışmada belirtilen sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kültürel değerlere duyarlı eğitime hazır bulunuşluk düzeylerinin yüksek olduğu yönündeki bulgudur. Genel olarak bakıldığında araştırmaların sonuçlarında, kültürel değerlere duyarlı eğitime yönelik olumsuz görüşlerin az, olumlu görüşlerin ve çıktılarının daha çok olduğu görülmektedir. Ancak kültürel değerlere duyarlı eğitimin gerekliliği üzerinde durulurken, buna paralel olarak bu tarz bir eğitimi uygulamak için yeterli bilgi ve beceriye sahip olunmadığı da dile getirilmiştir.

Bu çerçevede ulaşılan bulgular ve bulgulara ilişkin değerlendirmeler dikkate alınarak araştırmacılara ve uygulayıcılara şu öneriler sunulabilir. Bundan sonraki süreçte kültürel değerlere duyarlı eğitime ilişkin yapılan araştırmaların düzenli aralıklarla incelenmesi, alandaki eksiklerin giderilmesini destekleyebilir. Yeni yapılacak çalışmalarda öğretmen adaylarına kültürel değerlere duyarlı eğitimin önemini aktaracak olan akademisyenlerin alan bazında daha çeşitli olması, farklı kıdemlerdeki yöneticilerin belirlenmesi ve okul öncesinden itibaren tüm kademelerdeki öğrencilerle farklı çalışmaların yürütülmesinin kültürel değerlere duyarlı eğitim alanındaki zenginliği arttırabilir. Bu konuda deneysel araştırmalar planlanabilir. Öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı bir eğitim sürecinde nasıl stratejiler izleyebileceklerine dair bilgilendirildikleri ve uygulama fırsatı yakaladıkları çalışmalar planlanabilir. Kültüre duyarlı eğitimin farklı değişkenlerle arasındaki ilişkileri inceleyen nicel araştırmalar yapılabilir.

5. KAYNAKÇA

- Alhanachi, S., De Meijer, L. A. L., & Severiens, S. E. (2021). Improving culturally responsive teaching through professional learning communities: A qualitative study in Dutch pre-vocational schools. *International Journal of Educational Research*, 105(2021), 1-11. doi: 10.1016/j.ijer.2020.101698
- Aranson, B., & Laughter, J. (2016). The theory and practice of culturally relevant education: A synthesis of research across content areas. *Review of Educational Research*, 86(1), 163-206. doi: 10.3102/0034654315582066
- Banks, J. (1993). Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. *Review of Research in Education*, 19, 3-49. doi: 10.2307/1167339
- Beckett, K. (2011). Culturally relevant teaching and the concept of education. *Philosophical Studies in Education*, 2011(42), 65-75.
- Bergeron, B. (2008). Enacting a culturally responsive curriculum in a novice teacher's classroom: Encountering disequilibrium. *Urban Education*, 43(4), 4-28. doi: 10.1177/0042085907309208
- Brown, J. C. (2017). A metasynthesis of the complementarity of culturally responsive and inquiry-based science education in K-12 settings: Implications for advancing equitable science teaching and learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 54(9), 1143-1173. doi: 10.1002/tea.21401
- Chiu, C. L., Sayman, D., Carrero, K. M., Gibbon, T., Zolkoski, S. M., & Lusk, M. E. (2017). Developing culturally competent preservice teachers. *Multicultural Perspectives*, 19(1), 47-52. doi: 10.1080/15210960.2017.1267515
- Chu, S. Y., & Garcia, S. (2014). Culturally responsive teaching efficacy beliefs of inservice special education teachers. *Remedial and Special Education*, 35(4), 218-232. doi: 10.1177/0741932513520511
- Çelik, O. T. (2020). Kültürel çeşitlilik ve eğitim. F. Nayir (Ed.). *Kültürel değerlere duyarlı eğitim* (ss. 1-52). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Ebersole, M., Kanahale-Mossman, H., & Kawakami, A. (2016). Culturally responsive teaching: examining teachers' understandings and perspectives. *Journal of Education and Training Studies*, 4(2), 97-104. doi: 10.11114/jets.v4i2.1136
- Gaiasa, L. M., Lindstrom Johnsonb, S., Bottianic, J. H., Debnamd, K. J., & Bradshaw, C. P. (2019). Examining teachers' classroom management profiles: incorporating a focus on culturally responsive practice. *Journal of School Psychology*, 76(2019), 124-139. doi: 10.1016/j.jsp.2019.07.017
- Gay, G. (2013). Teaching to and through cultural diversity. *Curriculum Inquiry*, 43(1), 48-70. doi: 10.1111/curi.12002
- Gay, G. (2014). *Kültürel değerlere duyarlı eğitim: Teori, araştırma ve uygulama*. (Çev. Ed. H. Aydın). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kana'iaupuni, S., Ledward, B., & Jensen, U. (2010). *Culture-based education and its relationship to student outcomes*. Honolulu: Kamehameha Schools, Research & Evaluation Division.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikler*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Karataş, K. (2020a). Kültürel değerlere duyarlı öğretmen ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(76), 1761-1775. doi: 10.17755/esosder.735068
- Karataş, K. (2020b). Kültürel değerlere duyarlı pedagojinin temel eğitime yansımaları. *Millî Eğitim Dergisi*, 49(228), 107-127.
- Karataş, K., & Oral, B. (2016). Kültürel değerlere duyarlı pedagoji. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(34), 431-447.
- Karataş, K., & Oral, B. (2017). Kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluk ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 257-268.
- Kathleen, E. (2017). *Examining the culturally responsive teaching self-efficacy of teacher candidates in Hawaii*. Yayımlanmamış doktora tezi. Walden University, College of Education, Minnesota.
- Kotluk, N., & Kocakaya, S. (2018). Türkiye için alternatif bir anlayış: Kültürel değerlere duyarlı eğitim. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 749-789. doi: 10.23891/efdyu.2018.86
- Ladson-Billings, G. (1992). Culturally relevant teaching: The key to making multicultural education work. C. A. Grant (Ed.), *Research and multicultural education* (ss. 102-118). London: Falmer Press.
- Nayir, F., & Sarıdaş, G. (2020). Çok kültürlü eğitim, kültürlerarası eğitim ve kültürel değerlere duyarlı eğitime ilişkin kavramsal bir inceleme. *The Journal of International Social Research*, 13(70), 1307-9581.
- Özcan, A. S. (2018). Çokkültürlülük bağlamında Türkiye'nin Suriyeli öğrencilere yönelik eğitim politikası. *Pesa International Journal of Social Studies*, 4(1), 17-29. doi: 10.25272/j.2149-8385.2018.4.1.02
- Paksoy, E. E. (2017). *Kültürel değerlere duyarlı eğitim bağlamında öğretmen deneyimlerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Parks, B. L. H. (2019). *Examining teacher views and practices related to culture in the preschool classroom*. Yayımlanmamış doktora tezi, University of Southern California, School of Education, California.
- Reid, J. L., Kagan, S. L., & Scott-Little, C. (2019). New understandings of cultural diversity and the implications for early childhood policy, pedagogy, and practice. *Early Child Development and Care*, 189(6), 976-989. doi: 10.1080/03004430.2017.1359582
- Sak, R., Şahin Sak, İ. T., Öneren Şendil, Ç., & Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 227-256. doi: 10.33400/kuje.843306
- Schonleber, N. S. (2007). Culturally congruent teaching strategies: voices from the field. *Culturally Congruent Teaching*, 4(1), 239-264.
- Tezcan, M. (1985). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Tomita, L. M. N. (2017). *Culture-based education: transformation and program transition*. Yayımlanmamış doktora tezi. Northcentral University, Graduate Faculty of the School of Behavioral Health Sciences, San Diego.

Toplu-Demirtaş, E. (2020). Kişilik ve kişiliğin temel kavramları. D. Gençtanırım-Kurt ve E. Çetinkaya-Yıldız (Ed.), *Kişilik kuramları* (ss. 2-33). Ankara: Pegem Akademi.

Villegas A. M., & Lucas, T. (2002). Preparing culturally responsive teachers rethinking the curriculum. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 20-32. doi: 10.1177/0022487102053001003

Warren, C. A. (2018). Empathy, teacher dispositions, and preparation for culturally responsive pedagogy. *Journal of Teacher Education*, 69(2), 169-183. doi: 10.1177/0022487117712487

Yalçın, İ. (2020). Kişilik kuramlarına genel bakış. D. Gençtanırım-Kurt ve E. Çetinkaya-Yıldız (Ed.), *Kişilik kuramları* (ss. 34-65). Ankara: Pegem Akademi.

Yıldırım, A., & Şimşek H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

6. EXTENDED ABSTRACT

People do not have the option to determine the culture of the society in which they were born. Culture and diversity are the unconditional heritage of human (Gay, 2013). Therefore, people begin to live with the cultural realities of the society in which they were born and make sense of the world with the references they get from their culture (Karataş, 2020b). In short, culture is a dimension that shapes how and what people think and the limits of what is possible (Reid, Kagan, & Scott-Little, 2019). During the life, although people change their environment and opportunities for different reasons, culture is the most determinant factor among the biological, social and cultural factors which influence personality of a person (Toplu-Demirtaş, 2020). Personality theorists such as Adler, Horney, Erikson, Maslow and Rogers also stated the importance of social environment and culture on the formation of personality (Yalçın, 2020).

Since education depends on the development of personality, it cannot be considered independently of culture (Tezcan, 1985). Culture and diversity which are indispensable parts of human beings should be at the center of teaching and learning (Gay, 2013). Actually, it is possible to see the traces of culture in all dimensions of education. While determining the aims of education, traces of the culture are seen in inputs, and the process is carried out in line with the values, norms and principles shaped by the culture (Çelik, 2020). Since individuals' ability to learn and understand phenomena develops in line with the values of the culture, it is important to provide stimuli within the framework of the individual's cultural values in the process of obtaining information so that they can better understand the phenomenon (Karataş & Oral, 2017). Due to the importance of the relationship between culture and education, different concepts such as multicultural education, intercultural education and culturally responsive education have been developed.

The aim of this study planned as a document analysis is to examine the studies on culturally responsive education in Turkey by considering various dimensions. In this context, based on the studies related to culturally responsive education, a total of 27 studies, 8 of which are graduate theses accessed from the National Thesis Center website and 19 articles from Google Scholar, ResearchGate and Eric websites, constituted the data sources of the research. The data was analyzed through the descriptive analysis techniques.

As a result of the analysis, it was seen that there was a regular increase in the number of studies on culturally responsive education in Turkey. Culturally responsive education was introduced by Geneva Gay in 1975. However, studies on this topic in Turkey have started in 2015 and the number of research was low. It shows that awareness on this issue started quite late. It was determined that the study group of the studies consisted mostly of teachers. In the studies, four scales related to culturally responsive education were developed. In general, in the results of the research, it was seen that the negative views about the culturally responsive education were limited whereas the positive views and outputs were more. However, while focusing on the importance of culturally responsive education, it was determined that there was not enough knowledge and skills to apply it effectively.

Based on findings of the study, some suggestions can be given for researchers and practitioners. For instance, in future, taking into account the qualitative aspects of the studies by examining the researches on culturally responsive education at regular intervals can support the elimination of deficiencies in the field. Also, considering that culture is an element that should be included in every level of education, it is important to carry out studies on this topic with students at different levels, from preschool to university, in terms of revealing how effective culture is in education. In addition, it is thought that there is a great need to reflect the findings of the research

into practice, and to plan and conduct experimental research in culturally responsive education. Studies can be planned in which teachers who are practitioners and planners are informed about which strategies they should develop in a culturally responsive education process and they should have the opportunity to implement their strategies. Finally, it is thought that quantitative studies should be planned to examine the relationships between culturally responsive education and different variables.



JSES

Journal of Sustainable Educational Studies



Geliş/Received: 23.01.2022 Kabul/Accepted: 10.02.2022

TÜRKİYE'DE ÖZEL GEREKSİNİMLİ BİREYLERİN AİLELERİ ÜZERİNE YAPILMIŞ LİSANSÜSTÜ TEZLERİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ (2021)¹

Sümevra ÖZDEMİR²

Özet

Çalışmanın amacı Türkiye’de 2021 yılında özel gereksinim gösteren bireylerin ailelerini kapsayan lisansüstü araştırmaların çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir. Özel gereksinimli olan bireylerin ailelerinin normal gelişim gösteren çocuk sahibi olan ailelerden birçok yönden anlamlı olarak farklılık gösterdiği alanyazında farklı araştırmalarda bulunmuştur. Bu doğrultuda teorik alt yapı oluşturmada önemli yer taşıyan lisansüstü tez araştırmalarından 2021 yılında Yükseköğretim Kurulu’nda (YÖK) yayımlanmış özel gereksinimli çocuğu olan aileler üzerine yapılan araştırmalar incelenmiştir. Araştırmaya Eğitim-Öğretim konusu filtrelenerek, 2021 yılı ve adında ‘özel’ ve ‘aile’ kelimelerinin bulunduğu yüksek lisans ve doktora tezleri dahil edilmiştir. 15 araştırmanın farklı değişkenler açısından incelendiği çalışmada betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Ailelerin duyu düzenleme güclüğü, ebeveynlik stresi, oyun etkileşimi ve pandemi deneyimlerini inceleyen çalışmaların yanında kardeş ilişkisi ve baba katılımı temaları saptanan araştırmalarda en çok araştırma özel eğitimin etkileri konusunda daha sonra ise farklı alanlarda aile eğitiminin etkileri olarak saptanmıştır. Aile dinamiğinin birey ve toplum açısından çok önemli bir yerde olduğu göz önünde tutularak farklı gelişim gösteren bireylerin aileleriyle ilgili araştırmaların anlamlı farklılıklar ortaya koyduğu sonucuna varılmıştır. Özellikle yükseköğretim kurumlarındaki araştırmaların daha çoklu boyutlarıyla alanyazına kazandırılması gerektiği önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Eğitim-öğretim; lisansüstü; aile; özel eğitim

THE ANALYSIS OF THE POSTGRADUATE THESIS WRITTEN ON THE FAMILIES OF INDIVIDUALS WITH SPECIAL NEEDS IN TERMS OF VARIOUS CRITERIA IN TURKEY (2021)

Abstract

The aim of the study is to examine the postgraduate studies covering the families of individuals with special needs in Turkey in 2021 in terms of various variables. There are literature reports that families of individuals with special needs significantly different from families with children with normal development in many ways. In this direction, research on families with special needs children published in the Council of Higher Education (YÖK) in 2021, one of the postgraduate thesis researches, which has an important place in creating the theoretical infrastructure, has been examined. By filtering the subject of Education-Training, 2021 and master's and doctoral theses with the words 'private' and 'family' in their names were included in the research. The descriptive analysis method was used in the study in which 15 studies were examined in terms of different variables. In addition to the studies examining the difficulties of emotion regulation, parenting stress, play interaction and pandemic experiences of families, the most researches on the themes of sibling relationship and father involvement were determined as the effects of special education and then the effects of family education in different fields. Considering that the family dynamic is very important for the individual and society, it has been concluded that

¹ Bu çalışma 18-19 Aralık 2021 tarihlerinde FSMVU Eğitimde Mükemmeliyet Araştırmaları Kongresi’nde (EMAK-2021) sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş hâlidir.

² Öğr. Gör., Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Meslek Yüksekokulu, Engelliler İçin Destek Programı, İstanbul-Türkiye, sozdemir@fsm.edu.tr, ORCID: 0000-0003-3203-6991

studies on the families of individuals with different development reveal significant differences. It is suggested that especially the studies in higher education institutions should be brought to the literature with more multiple dimensions.

Keywords: Education; graduate; family; special education

Makale Türü (Article Type): Araştırma Makalesi/Research Article

Kaynakça Gösterimi: Özdemir, S. (2022). Türkiye’de özel gereksinimli bireylerin aileleri üzerine yapılmış lisansüstü tezlerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (2021). *Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)*, (Ö1), 182-188.

1. GİRİŞ

Erkal’a (1987) göre aile, nüfusun yenilendiği, milli kültürün taşındığı, çocukların sosyalleşmesine katkı sağlayan, ekonomik, biyolojik ve psikolojik tatmin fonksiyonlarının yerine getirilen bir müessesedir. Bu fonksiyonlar sebebiyle kuramcılar için aile olgusu işlevleri, çeşitleri ve yapıları gibi farklı açılardan incelenmektedir. Toplumun en küçük yapı taşını oluşturan ailedeki değişimler tüm aile bireylerine etki etmektedir. Bu değişimlerden en önemlisi olan yeni bir bebeğin katılması durumunda çocuğun bakımı ve ihtiyaçlarıyla ilgili ebeveynler ve aile ortamındaki diğer aile bireyleri çeşitli seviyelerde strese maruz kalırlar (Fisman, Wolf ve Noh, 1989, Öksüz, 2008). Özel gereksinimi olan bireylerin ailelerinde ise farklı aşamalarda duygusal değişim ve zorlanma yaşanmaktadır. Kubler-Ross’un (1969) aşama modeliyle ortaya koyduğu süreçlerde ailelerin özel gereksinimi olan yeni üyeleriyle ilgili yaşantıları özetlenmektedir. Diğer araştırmacıların da ortaya koyduğu gibi özel gereksinimli bireyin aileye katılımı aile bireylerinde uzun süreli kaygı, zorlanma ve stresle birlikte aile faktörlerinde işlevsel olarak olumsuz etkilerin yaşanması söz konusudur (Ateş, 2016; Baş, 2018; Eyüboğlu, 2014; Palancı, 2017).

Özel gereksinimli bireylerin ailelerinin ele alındığı araştırmalarda ebeveyn rolünden, aile işlevselliğine; kardeşler arası etkileşimden duygudurum bozukluklarına kadar geniş yelpazede bir etkisi olduğu sonucu elde edilmektedir (İlkay, 2021; Vardarcı 2011). Bu bağlamda yapılan araştırmalar incelendiğinde daha önce Türkiye’deki özel gereksinimliler ile ilgili araştırmaların incelendiği çalışmalar olsa da özel gereksinimli bireylerin ailelerine ilişkin araştırmaların incelendiği bir çalışma olmaması bu araştırmanın gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Araştırmanın amacı, yükseköğretimde özel gereksinimli bireylerin ailelerine ilişkin yapılan araştırmaların incelenerek alanyazın taraması yapmaktır. Bu taramayla birlikte araştırılan sorular aşağıda yer almaktadır.

Özel gereksinimli bireylerin ailelerine yönelik yapılan araştırmalarda

- hangi düzeyde hazırlanmıştır?
- hangi yöntemle hazırlanmıştır?
- hangi konular bağlamındadır?
- bulguları nelerdir? sorularına cevap aranacaktır.

2. YÖNTEM

Araştırma betimsel analiz yöntemiyle yapılmıştır. Teorik altyapı oluşturmada önemli yer taşıyan tezler incelenmiştir.

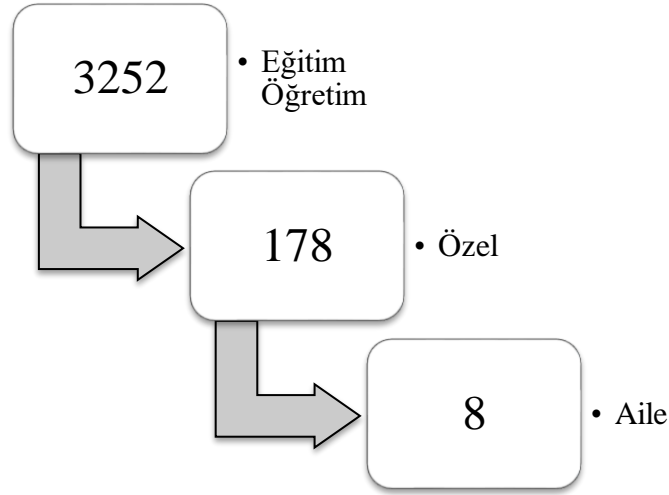
Araştırmaya Yükseköğretim Kurumu Başkanlığı Tez Merkezi (YÖK TEZ) üzerinden Eğitim-Öğretim konusu filtrelenerek, 2021 yılı ve adında ‘özel’ ve ‘aile’ kelimelerinin bulunduğu yüksek lisans ve doktora tezleri dahil edilmiştir. İncelenen araştırmaların özetlerinden araştırma yöntemleri ve sonuçları nitel analiz yöntemiyle bulgulanmıştır.

Tablo 1. Özel Gereksinimli Bireylerin Ailelerine Yönelik Yapılan Araştırmaların Lisansüstü Tezlerin Kademesi

Lisansüstü Tezler	Sayı
Yüksek lisans	12
Doktora	1

3. BULGULAR

Araştırmada 2021 yılında Türkiye’de lisansüstü tezler arasında eğitim-öğretim konusu filtrelendiğinde 3252 araştırmanın yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunlar arasında ise adında ‘özel’ kelimesi geçen 178 tez ve ‘aile’ kelimesi geçen 8 lisansüstü araştırma bulgulanmıştır.



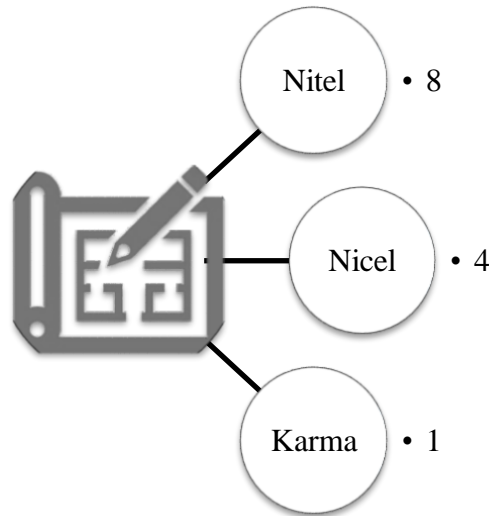
Şekil 1. Eğitim-öğretim alanında yapılan lisansüstü çalışmaların sayısı

Araştırma kriterlerine uyan özel gereksinimli bireylerin ailelerine yönelik yapılan araştırma sayısı toplamda 13’tür.



Şekil 2. Özel gereksinimli bireylerin ailelerine yönelik yapılan araştırmaların kademesi

Araştırma kapsamında betimsel analizi yapılan tezlerde kullanılan araştırmaların 8 tanesi nitel, 4 tanesi nicel ve 1 tanesi karma araştırma yöntemi kullanılarak yapılmıştır.



Şekil 3. Özel gereksinimli bireylerin ailelerine yönelik yapılan araştırmalarda kullanılan yöntemler

Ailelerin duygu düzenleme güçlüğü, ebeveynlik stresi, oyun etkileşimi ve pandemi deneyimlerini inceleyen çalışmaların yanında kardeş ilişkisi ve baba katılımı temaları saptanan araştırmalarda en çok araştırma özel eğitimin etkileri konusunda daha sonra ise farklı alanlarda aile eğitiminin etkileri olarak saptanmıştır. Aile dinamiğinin birey ve toplum açısından çok önemli bir yerde olduğu göz önünde tutularak farklı gelişim gösteren bireylerin aileleriyle ilgili araştırmaların anlamlı farklılıklar ortaya koyduğu sonucuna varılmıştır.

Tablo 2. Özel Gereksinimli Bireylerin Ailelerine Yönelik Yapılan Araştırmaların Lisansüstü Tezlerin Kademesi

Araştırma Teması	Sayı
Aile eğitimi	3
Aile-baba katılımı	2
Özel eğitimde okul aile personel iş birliği	2
Okul öncesi eğitimi	2
Değerlendirme ve tanılama	1
Kardeş ilişkisi	1
Kaynaştırma eğitimi	1
Oyun etkileşimi	1
Öğretim yöntemi	1
Pandemi deneyimi	1

Olumlu aile ortamı kardeş kabulünü kolaylaştırmaktadır (Elumar, 2021).

Aile katılımının eğitim seviyesiyle pozitif yönlü anlamlı ilişkisinin (Erden, 2021; İlkay, 2021) ve anne katılımı ile baba katılımının farklı değişkenlerle anlamlı ilişkisinin (Kıraççı, 2021) bulgularına ulaşılmıştır.

Aile eğitiminin çocuğun gelişimine, olumsuz davranışlarına ve aile etkileşimine olumlu etkisi olduğunu (Açıkgöz, 2021; İlkay, 2021; Öcal, 2021; Yılmaz Demirel, 2021); okul-aile-öğretmen iş birliğinin özel gereksinimli bireylerin eğitimlerini etkilediği (Demiröz, 2021; Koçak, 2021); hizmet içi eğitimin ise öğretmenlerin ailelere rehberlik etmede olumlu etkileri olduğu (Ertürk Mustul, 2021) sonuçlarına ulaşılmıştır.

COVID-19 pandemi döneminde özel gereksinimli çocuğu olan annelerin duygusal olarak olumsuz etkilendiği (Bakan, 2021); değerlendirme ve tanılama sürecinin ise farklı ailelerde farklı deneyimler ve görüş ortaya çıkardığı (Çayır, 2021) bulunmuştur.

Özel eğitim süresinin çocuğun olumsuz tepkiler vermede negatif yönde anlamlı bir sonuç oluşturduğu (İlkay, 2021); okul öncesi süreçte ailelerin farklı temalarda güçlük yaşadığı (Karcı, 2021) ortaya koyulmuştur.

Oyun etkileşimlerinin (Choulia Chatip, 2021) ve ebeveynlik doyumlarının farklı değişkenler açısından incelendiği (Çam, 2021) araştırmalar incelenmiştir.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmada alanyazında özel gereksinimli bireylerin aileleriyle ilgili yapılan araştırmaların oranının yüzdeler diliminde çok düşük olduğu sonucuna varılmıştır. Özel gereksinimli bireylerin davranış problemlerinden aile işlevselliğine kadar etkili olduğu yani bireyden aileye böylece topluma etki eden bu çalışma temasının alanyazında daha fazla yer kaplamasının özel gereksinimli bireyler ve aileleri için daha etkili yaklaşımlar geliştirilmesine katkı vereceği söylenebilecektir. 2021 yılında özel gereksinimli bireylerin aileleriyle ilgili yapılan yüksek lisans çalışmaları doktora çalışmasından fazladır. Bilimsel yeterlilik bağlamında daha özelleşen çalışmalarda konu edinmesi literatüre kazanımları bağlamında daha yüksek etkiye sahip olabilecektir.

Çeşitli yöntemler kullanılarak yapılan araştırmalarda ailelerin farklı değişkenler açısından özel gereksinimli çocuklarının üzerinde anlamlı olarak etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İncelenen tüm araştırmaların

bulgularındaki anlamlı farklılık göz önünde tutulduğunda birey, aile ve toplum açısından olumlu yönde değişimi adına planlanan çalışmalarda özel gereksinimli bireylerin ailelerinin de araştırmalara dahil edilerek yapılmasının daha etkili olacağı sonucuna varılabilecektir.

Araştırma sonuçlarından yola çıkılarak;

Çalışmanın daha uzun dönemli olarak yenilenmesi,

Çalışmanın anahtar sözcüklerinin genişleterek yeni taramalar yapılması,

Araştırma bulgularından sonuçla tüm çalışmalarda ailelerin özel gereksinimli bireyler üzerinde etkili olduğu bulunsa dahi alanyazındaki çalışmalar kıyaslandığında Yükseköğretim Kurumlarındaki lisansüstü çalışmaların bu anlamda artırılması önerilmektedir.

5. KAYNAKÇA

Açıkgöz, M. H. (2021). *Aile eğitimi ve performans geri bildiriminin özel öğrenme güçlüğü olan çocuğa sahip bir annenin akıcı akuma stratejilerini kullanma düzeyine etkileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Ateş, G. E. (2016). *Rehabilitasyon merkezlerinde eğitim alan otizm tanısı almış olan çocuklara sahip ebeveynlerin yaşam doyumunun, aile işlevlerinin ve öğrenilmiş güçlülüğünün incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Bakan, P. (2021). *Özel gereksinimli çocuk sahibi annelerin covid-19 pandemi deneyimlerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Baş, A. B. (2018). *Özel gereksinimli çocuğa sahip ebeveynler ile normal gelişim gösteren çocuğa sahip ebeveynlerin yalnızlık düzeyleri ve evlilik doyumu ile ilişkilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Gelişim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Choulia Chatip, İ. (2021). *Batı Trakya'da bulunan özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerin çocukları ile olan oyun etkileşimlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

Çam, Z. (2021). *Özel gereksinimli çocuğu olan annelerin aile yaşam kaliteleri ebeveynlik stresi ve evlilik yaşam doyumu arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Çayır, A. (2021). *Hafif düzeyde zihin yetersizliği tanılı çocuğa sahip ailelerin eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecine ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Demiröz, E. (2021). *Erken çocukluk özel eğitiminde aile ve personel iş birliği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Gaziantep.

Elumar, E. (2021). *Özel gereksinimli kardeşe sahip tipik gelişim gösteren çocukların aile temalı resimlerinde kardeşlik olgusuna ilişkin yansımaları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Erden, R. Z. (2021). *Ailelerin kaynaştırma eğitimine ilişkin beklentilerinin ve katılımlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.

Erkal, M. (1987). *Sosyoloji (Toplumbilim)* (3. Basım). İstanbul: Filiz Kitabevi.

Ertürk Mustul, E. (2021). *0-3 yaş iştirme kayıplı çocuklarla aile eğitimlerini yürüten öğretmenlerin hizmet içi eğitim sürecinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Eyüboğlu, M. (2014). *Otizm spektrum bozukluğu tanılı çocuk ve ergenlerin sağlıklı kardeşlerinin zihin kuramı, aile işlevselliği, psikososyal ve fiziksel morfolojik özellikler açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış uzmanlık tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Tıp Fakültesi, İzmir.

Fisman, S. N., Wolf, L. C., & Noh, S. (1989). Marital intimacy in parents of exceptional children. *Canada Journal Psychiatry*, 34(6), 519-525.

- İlkay, K. (2021). *Aile işlevselliğini yordamada özel gereksinim türü ile duygu düzenleme güçlüğü'nün etkileşimli rolünün incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karcı, E. (2021). *Annelerin özel gereksinimli çocuklarının okul öncesi eğitim kurumlarına yerleştirilmelerine ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Gaziantep.
- Kıraççı, B. (2021). *Okul öncesi dönemdeki özel gereksinimli çocuklarda baba katılımı ile anne bekçiliğinin ilişkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Koçak, E. (2021). *Özel eğitim mesleki eğitim merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin okul-aile işbirliğine ilişkin görüşlerinin incelenmesi: Kayseri ili örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bolu.
- Kübler-Ross, E. (1969). *On death and dying: What the dying have to teach doctors, nurses, clergy, and their own families*. New York, NY: Macmillan.
- Öcal, H. (2021). *Zihinsel yetersizliği olan çocukların ebeveynlerine verilen mahremiyet eğitiminin ebeveynlerin bilişsel ve duyuşsal özellikleri ile becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Öksüz, Z. (2008) *Otistik ve normal çocuk sahibi anne babaların bazı psikiyatrik ve psikolojik özelliklerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Palancı, M. (2017). Engelli çocuğa sahip anne babaların aile yılmazlığı, öznel iyi oluş ve evlilik uyumlarının psiko-sosyal yeterlikler ile yordanması. *Eğitim ve Bilim*, 43(193).
- Vardarcı, G. (2011). *Otistik çocuklu ailelere uygulanacak aile eğitim programının aile içi iletişim becerilerine, ailenin problem çözme becerilerine ve otistik çocuklarıyla ilgili algılarına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Yılmaz Demirel, Ö. (2021). *Yetenek haritaları belirlenen üstün yetenekli çocukların ailelerine verilen aile destek eğitiminin çocukların gereksinimlerine yönelik farkındalıklarına etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

6. EXTENDED ABSTRACT

According to Erkal (1987), the family is an institution that renews the population, carries the national culture, contributes to the socialization of children, and fulfills economic, biological and psychological satisfaction functions. Because of these functions, the family phenomenon is examined from different perspectives such as functions, types and structures for theorists. Changes in the family, which is the smallest building block of society, affect all family members. In the event that a new baby joins, which is the most important of these changes, parents and other family members in the family environment are exposed to various levels of stress related to the care and needs of the child (Fisman, Wolf & Noh, 1989; Öksüz, 2008). In the families of individuals with special needs, emotional changes and difficulties are experienced at different stages. In this direction, research on families with special needs children published in the Council of Higher Education (YÖK) in 2021, one of the postgraduate thesis studies that have an important place in creating a theoretical infrastructure, has been examined. By filtering the subject of Education-Training, 2021 and master's and doctoral theses with the words 'private' and 'family' in their names were included in the research. The descriptive analysis method was used in the study in which 15 studies were examined in terms of different variables. From the role of parents to family functionality; It is concluded that it has a wide range of effects from interaction between siblings to mood disorders (İlkay, 2021; Vardarcı, 2011). When the studies conducted in this context are examined, although there are studies on the studies on the families of individuals with special needs before, the lack of a study examining the studies on the families of individuals with special needs reveals the necessity of this study.

In the research, when the subject of education was filtered among the postgraduate theses in Turkey in 2021, it was concluded that 3252 studies were conducted. Among these, 178 theses with the word 'private' in their names and 8 postgraduate studies with the word 'family' were found. The number of studies conducted on the families of individuals with special needs who meet the research criteria is 13 in total. Within the scope of the research, 8 of the studies used in the theses whose descriptive analysis were made were qualitative, 4 were quantitative and

I was using mixed research method. Family's difficulty in regulating emotion, parenting stress, In addition to the studies examining game interaction and pandemic experiences, the most researches on the themes of sibling relationship and father participation were determined as the effects of special education and then the effects of family education in different fields. Considering that the family dynamic is very important for the individual and society, it has been concluded that studies on the families of individuals with different development reveal significant differences. Positive family environment facilitates sibling acceptance (Elumar, 2021). Findings of a positive and significant relationship between family participation and education level (Erden, 2021; İlkay, 2021) and a significant relationship between maternal participation and father involvement with different variables (Kıraçcı, 2021) were reached. Family education to the development of the child, it has a positive effect on negative behaviors and family interaction (Açıkgöz, 2021; İlkay, 2021; Öcal, 2021; Yılmaz Demirel, 2021); school-family-teacher cooperation affects the education of individuals with special needs (Demiröz, 2021; Koçak, 2021); It has been concluded that in-service training has positive effects on teachers' guiding families (Ertürk Mustul, 2021). During the COVID-19 pandemic, mothers with special needs children were emotionally negatively affected (Minister, 2021); It was found that the evaluation and diagnosis process revealed different experiences and opinions in different families (Çayır, 2021). The period of special education creates a negative and significant result in the child's negative reactions (Ilkay, 2021); It has been revealed that families have difficulties in different themes in the pre-school period (Karcı, 2021). Studies in which game interactions (Choulia Chatip, 2021) and parenting satisfaction were examined in terms of different variables (Çam, 2021) were examined.

In the study, it was concluded that the rate of studies on families of individuals with special needs in the literature is very low in the percentile. It can be said that this study theme, which is effective from behavioral problems of individuals with special needs to family functionality, that is, from individual to family, thus affecting society, will contribute to the development of more effective approaches for individuals with special needs and their families. Master's studies on families of individuals with special needs are more than doctoral studies in 2021. In the context of scientific competence, the subject of more specialized studies may have a higher impact on the literature in terms of gains. It can be used in different ways from those simply designed in various ways. In the review section of the families, which consists of all the features examined, it is possible to mention all the features that will be reviewed, that can be reviewed, that will be reviewed.

As a result of the research findings;

Making long-term renewal of the study,

Making new searches by expanding the keywords of the study,

Increase postgraduate studies in Higher Education Institutions is recommended to.



JSES

Journal of Sustainable Educational Studies



Geliş/Received: 04.02.2022 Kabul/Accepted: 03.03.2022

YABANCILAR İÇİN HAZIRLANMIŞ “YENİSEY (C1+)” TÜRKÇE OKUMA KİTABINDA YER ALAN SÖZ VARLIĞI ÖGELERİ¹

Gökçen GÖÇEN²

Gül ÇAKIR³

Özet

Kelimelerin, dil öğreniminde önemli bir yeri olduğu bilinmektedir. Hem ana dilinin hem de yabancı dilin etkin kullanımı, söz varlığının zenginliği ile mümkündür. Yabancı dil öğretiminde kelime bilgisi çalışmaları genellikle ders kitaplarına yönelik gerçekleştirilse de yeni kelimelerin kazandırılmasında okuma kitaplarının da rolü bulunmaktadır. Bu bakımdan kitapların sık ve yaygın olarak kullanılan söz varlığı ögeleri ile hazırlanması önemlidir. Dilde sık ve yaygın olarak kullanılan kelimelerin tespiti için sıklık çalışmalarından yararlanılmaktadır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sıklık çalışmalarının genelde ders kitapları üzerinde yapıldığı görülmektedir. Buna karşılık öğretimde yer alacak ve materyal hazırlamada hedef söz varlığının belirlenmesi sürecinde, okuma kitaplarında sıklıkla yer alan söz varlığının tespit edilmesi de bir ihtiyaçtır. Bu ihtiyaçtan hareketle çalışmada, “Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için hazırlanmış okuma kitaplarında sıklıkla yer alan söz varlığı ögeleri nelerdir?” sorusuna yanıt bulmak amaçlanmıştır. Nitel araştırma desenlerinden durum çalışmasının kullanıldığı çalışmada, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için hazırlanan “Yenisey” okuma setindeki “C1+” seviyesi kitabı incelenmiştir. Veri toplama aracı olarak doküman analizinin kullanıldığı bu çalışmada, okuma kitabındaki kelimeler, ikilemeler, deyimler ve atasözleri tespit edilmiştir. Söz varlığı unsurlarının analizinde CİBAKAYA 2.3 programı kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre okuma kitabında en çok fiil ve isimlerden oluşan kelimelere, ardından deyimler ile ikilemelere ve en az atasözlerine yer verildiği tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi; kelime öğretimi; söz varlığı; sözcük sıklığı

VOCABULARY ITEMS IN THE “YENİSEY (C1+)” ENGLISH READING BOOK FOR FOREIGNERS

Abstract

Words have an important place in language learning. Frequency studies are used to determine the frequently and commonly used words in the language. It is seen that frequency studies in teaching Turkish as a foreign language are generally done on textbooks. On the other hand, in the process of determining the target vocabulary in material preparation, it is also a need to determine the vocabulary in the reading books. Based on this need, in the study, “What are the vocabulary items that are frequently included in the reading books prepared for those who learn Turkish as a foreign language?” aimed to answer the question. In the study using the case study, the C1+ level in the Yenisey reading set prepared for learners of Turkish as a foreign language was examined. In the research, in which document analysis was used as a data collection tool, the words, reduplications, idioms and proverbs in the reading book were determined. CİBAKAYA 2.3 program was used

¹ Bu çalışma 18-19 Aralık 2021 tarihlerinde FSMVU Eğitimde Mükemmeliyet Araştırmaları Kongresi’nde (EMAK-2021) sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş hâlidir.

² Doç. Dr., Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD, İstanbul-Türkiye, ggocen@fsm.edu.tr, ORCID: 0000-0001-7552-8406

³ Yüksek Lisans Öğrencisi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Yabancılar Türkçe Öğretimi Programı, İstanbul-Türkiye, gul.cakir@stu.fsm.edu.tr, ORCID: 0000-0001-9273-085X

in the analysis of vocabulary elements. According to the results obtained, it was determined that the words consisting of verbs and nouns were mostly included in the reading book, followed by idioms and reduplications and proverbs the least.

Keywords: Teaching Turkish as a foreign language; vocabulary teaching; vocabulary; vocabulary frequency

Makale Türü (Article Type): Araştırma Makalesi/Research Article

Kaynakça Gösterimi: Göçen, G., & Çakır, G. (2022). Yabancılar için hazırlanmış “Yenisey (C1+)” Türkçe okuma kitabında yer alan söz varlığı ögeleri. *Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)*, (Ö1), 189-225.

1. GİRİŞ

Kelimeler, bir dili inşa etmede önemli bir yere sahiptir. “İnsanlar söylenenleri ve yazılanları anlamak, duygu ve düşüncelerini bir başkasına aktarmak için kelimelere ihtiyaç duyarlar.” (Karataş, 2007, s. 143). Hem sözlü dilin hem de yazılı dilin ana unsuru olan kelimeler, zihinsel ve duygusal faaliyetlerin dil aracılığıyla ifade edilmesinde birer araç rolü üstlenirler. Göçen ve Okur’a (2017, s. 121) göre bir dilin öğretiminde dil bilgisi kurallarının anlamlı hâle gelmesi, dil becerilerinin geliştirilmesi, öğrenenin başkalarıyla iletişim kurması, kelimeler sayesinde gerçekleşmektedir. “Bireyler, dillerinin geliştiği oranda, yani ne kadar çok kelime bilirlerse, dünyayı o kadar çözümlenebilir, kavram alanlarını genişletip olgular arasındaki ilişkileri çözme ya da farklı ilişkileri görme yetilerini geliştirebilir, kısaca düşünebilirler.” (Dilidüzgün, 2014, s. 234). Buradan hareketle Baş ve Gündoğdu’nun (2020, s. 55) belirttiği gibi bir dili yabancı dil olarak öğrenenlerin düşüncelerini aktarabilmesi ve farklı düşünceleri anlayabilmesi için de kelime bilgisi önem kazanmaktadır. Bu önemden yola çıkılarak öğretim materyalleri üzerinde yapılan kelime sıklığı çalışmaları, kelime öğretiminin sistematik bir şekilde gerçekleştirilmesi açısından önemli birçok fayda sağlamaktadır.

“Kelime sıklığı, bir dildeki kelimelerin sözlü ve yazılı ortamlarda kullanım yoğunluğunu ifade eden bir kavramdır.” (Onan, 2016, s. 22). Bu anlamda kelime sıklığı çalışmaları, dil öğretiminde de oldukça faydalanılan bir alan konumundadır. Çal’a (2015, s. 715) göre bu çalışmalar, dildeki söz varlığının ortaya konulmasına yardımcı olduğu gibi eğitim, psikoloji, dil bilimi vs. birçok alanda kullanılacak veriler de sunmaktadır.

Kelime sıklığı çalışmaları, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde materyal hazırlamada ve kullanmada önemli bir yere sahiptir. İletişim kurabilmek için kelimelere ihtiyaç duyan insanlar, bu ihtiyaç doğrultusunda söz varlığı ögelerini kullanırlar. Söz varlığı; bir dildeki kelimelerin, kalıp ifadelerin, ikilemelerin, deyimlerin, atasözlerinin oluşturduğu bir bütün olarak karşımıza çıkmaktadır. Aksan’ın (2004, s. 7) belirttiği gibi söz varlığına bir dile ait tüm kelimeler, kelime grupları, atasözleri, deyimler, terimler dâhil edilebilir. Bu anlamda öğrencilerin kendilerini ifade edebilmeleri, söz varlığı ögelerini doğru bir şekilde kullanmaları ile ilişkilidir. Karataş’a (2007, s. 143) göre söz varlığının zayıf veya zengin olması insanlardaki hem anlama hem de anlatma yeteneğini etkilemektedir. Bununla birlikte yabancı dil öğrenme sürecinde de zengin bir söz varlığına sahip olmak öğrencilerin dil becerilerini daha etkin bir şekilde kullanmalarına olanak sağlamaktadır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğretilecek kelimelerin sistemli bir şekilde saptanması gerekir. Bu gerekliliği Yıldırım ve Tüfekçioğlu (2016, s. 283) şu şekilde açıklamaktadır:

“Sözcük öğretiminin kapsamı aslında dil derslerinin genel çerçevesini belirlemektedir. Hangi kurda, hangi sözcükler kullanılacak? Kurlardaki okuma ve dinleme etkinliklerinde kullanılan materyaller hangi sözcüklerden oluşacak? Öğrenciler yazma ve konuşma etkinliklerinde kurlara göre hangi sözcükleri kullanacaklar? Bu sorulara yanıt aranmalıdır. Genel olarak bahsedilen sorulara yanıt verilebilmesi için de kurlar için gerekli sözcük dağarcıklarının hesaplanması çalışmalarına ihtiyaç vardır.”

Bu anlamda kelime sıklığı çalışmaları söz varlığını belirlemede ve geliştirmede önemli bir yere sahiptir. Bu çalışmalardan elde edilen sonuçlar, seviyelere uygun olarak düzenlenen yeni ders materyallerinin oluşturulmasına da katkı sağlamaktadır.

Göçen ve Okur’a (2017, s. 121) göre yabancı bir dilin öğretiminde kelimeler söz konusu olduğunda “Neyi, ne kadar, ne zaman öğreteceğiz?” gibi sorular gündeme gelmektedir. Bu soruların cevaplanmasında kelimelerin kullanım sıklığına yönelik araştırmalardan elde edilen sonuçlara göre ders materyalleri düzenlenmelidir. “Kelime sıklığı çalışmaları, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde rehber niteliği taşımaktadır. Sıklığı yüksek olan

kelime, aynı zamanda dil öğrencisinin karşılaşma ihtimalinin en yüksek olduğu kelimedir.” (Göçen ve Aydın, 2021, s. 96). Yapılan bu sıklık çalışmaları, kullanılacak olan yeni materyaller için de bir yol haritası oluşturmaktadır.

Öğretim sürecinde kullanılan materyallerden biri de okuma kitaplarıdır. Yapılan kelime sıklığı çalışmalarına bakıldığında materyal olarak daha çok ders kitaplarının incelendiği görülmektedir. Ancak öğretim sürecinde kullanılan okuma kitapları da öğrencilere söz varlığı kazandırmada önemli bir yere sahiptir. Dolayısıyla bu okuma kitaplarındaki söz varlığı öğelerini de tespit etmek gerekir. Böylelikle “Bu çalışmalarla ders kitaplarından ve okuma kitaplarından elde edilen kelime listeleri karşılaştırılabilir.” (Göçen, Şen ve Duman, 2020, s. 49).

Alanyazın incelendiğinde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında çeşitli kelime sıklığı çalışmalarının yapıldığı görülmektedir (Arslan, 2014; Aydın, 2015; Aydın ve Açık, 2017; Bozkurt, 2015; Çelik, 2014; Çınar ve İnce, 2015; Çiçek, 2015; Hayran, 2019; Göçen, 2016; Gündoğdu, 2019; Kılıç, 2017; Mustafaoğlu, 2018; Özdemirel, 2017; Serin, 2017; Şimşek, 2015; Yahşi, 2020). Çalışmaların bazılarında sıklık listelerine göre incelenen kitaplar, birbirleriyle karşılaştırılmaktadır (Bozkurt, 2015; Çelik, 2014; Çınar ve İnce, 2015; Göçen, 2016; Mustafaoğlu, 2018; Özdemirel, 2017; Şimşek, 2015). Aynı zamanda yapılan incelemeler arasında, kitaplardaki söz varlığı öğeleri ile öğrencilerin söz varlığı öğelerinin karşılaştırıldığı çalışmalar da bulunmaktadır (Göçen, 2016; Serin, 2017; Yahşi, 2020). Bu çalışmaların ortak noktası yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için hazırlanmış ders kitaplarındaki kelimelerin sıklıklarını belirlemeye yönelik olmalarıdır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde materyal olarak kullanılan ders kitaplarının önemi büyüktür. Şimşek’e (2019, s. 50) göre yabancı dil öğrenme sürecinde iletişim, kültür, öğreticilik işlevlerine sahip olan ders kitapları, bu sürecin en önemli materyalidir. Bu yüzden ders kitapları üzerine yapılan sıklık çalışmaları çok önemlidir. Ancak Göçen’e (2006, s. 1) göre Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi alanında kelimelerin kullanım sıklığına ve yaygınlığına yönelik yapılan araştırmaların sayısı artıyor olsa da Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ve öğretim materyallerinin hazırlanmasında yararlanılacak kelime listelerinin hâlâ eksik olması bu alanda daha fazla sayıda bilimsel çalışma yapılmasına ihtiyaç olduğunu göstermektedir.

Bununla birlikte öğrencilerin kelime dağarcıklarının gelişiminde, okuma kitaplarının da büyük bir rolü vardır. Özellikle ileri seviyedeki öğrencilerin farklı söz varlığı öğelerini keşfetmelerinde kullanılan okuma kitapları, dil öğretiminde ders kitaplarının yanında, incelenmesi gereken diğer önemli kaynaklardır. “Bilinçli bir şekilde kelime ve kavram gelişimini arttırmaya yönelik hazırlanan okuma kitapları, öğrenenlerin kelime bilgisini geliştirmeye katkı sağlamaktadır.” (Yıldız ve Okur, 2010, s. 765). Buradan hareketle okuma kitapları üzerinde yapılan sıklık çalışmaları da önem kazanmaktadır.

Ancak alanyazın incelendiğinde okuma kitapları üzerinde yapılan sıklık çalışmalarının sayısının ders kitaplarına oranla daha az olduğu görülmektedir (Göçen, Gökmen, Şahin ve Çelebi, 2020; Göçen, Gümüş, Kışla ve Güdek, 2020; Göçen, Şen ve Duman 2020; Göçen, Karabulut, Yıldız Memiş ve Darama, 2020). Bununla birlikte yapılan çalışmaların sayısının son yıllarda artmış olduğu görülmektedir. Bu çalışmalarda Yunus Emre Enstitüsü ve Erdem Yayınları tarafından yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler için hazırlanan okuma kitapları incelenmiştir. A1 seviyesinden C1 seviyesine kadar tüm seviyelerin incelendiği bu okuma kitaplarında hangi seviyede hangi söz varlığı öğelerine yer verildiği ortaya konulmuştur.

“Okuma kitapları, yabancı dil öğretiminde yaygın bir biçimde kullanılmaktadır.” (Göçen, Karabulut, Yıldız, Memiş ve Darama, 2020, s. 115). Ancak alanyazın incelendiğinde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde önemli bir yere sahip olan okuma kitapları üzerinde, sıklık çalışmalarının yeteri kadar yapılmadığı görülmektedir. Şimşek’e (2017, s. 216) göre okuma kitapları, Türkçe öğrenen yabancıların kelime hazinesinin artmasını, okuma anlama becerisinin gelişmesini, Türk kültürünü ve Türkçeyi daha iyi anlamasını sağlayacak nitelikte olmalıdır. Buradan hareketle böyle önemli nitelikler kazandıran okuma kitapları üzerinde de sıklık çalışmaları daha fazla yapılmalı, seviyelere göre söz varlığı öğeleri tespit edilmelidir. Böylelikle yabancı dil öğretimi daha sistemli bir şekilde gerçekleştirilebilir.

1.1. Problem Cümlesi/Sorusu

Yabancılar Türkçe öğretiminde söz varlığı öğelerinin belirlenmesi için sıklık çalışmaları yapılmaktadır. Yapılan sıklık çalışmaları aracılığıyla seviyelere uygun olarak sıklık listeleri ortaya konmaktadır. Bu çalışmanın hedefi yabancılar Türkçe öğretiminde kullanılan okuma kitaplarındaki söz varlığı öğelerini belirleyerek oluşturulan

sıklık listelerine katkıda bulunmaktadır. “Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için hazırlanmış okuma kitaplarında yer alan söz varlığı öğeleri nelerdir?” sorusundan hareketle bu çalışmada, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için hazırlanmış bir okuma kitabında yer alan söz varlığı öğeleri incelenmiştir.

1.2. Amaç

Dil öğretiminde materyal kullanımının çeşitliliği, öğrenciler tarafından dilin daha hızlı ve anlamlı öğrenilmesini sağlar. Dil öğretilirken sadece ders kitaplarına bağlı kalmak yerine tüm öğrencilerin zekâ alanlarına hitap edebilecek materyaller ve metinler geliştirilmelidir. Bu bağlamda ders kitaplarından sonra öğretimde en fazla kullanılan okuma kitapları dikkati çekmektedir. “Okuma kitapları, yabancı dil öğretiminde yaygın bir biçimde kullanılmaktadır.” (Göçen, Karabulut, Yıldız, Memiş ve Darama, 2020, s. 115). Öğrencilerin söz varlığı öğelerini zenginleştirmelerini sağlayan okuma kitapları, farklı temalarıyla yeni kelimeler kazandırmaktadır. Buradan hareketle okuma kitaplarında yer alan söz varlığı öğelerini belirlemek, öğrencilere hangi seviyede hangi kelimelerin kazandırılması gerektiğini görmek açısından da önemlidir. Bu çalışmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için hazırlanmış bir okuma kitabında yer alan söz varlığı öğelerini tespit etmek amaçlanmıştır. Bu amaçla yapılan çalışmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için hazırlanmış “Yenisey” adlı C1+ seviyesindeki okuma kitabında yer alan kelime, deyim, ikileme ve atasözü gibi söz varlığı öğeleri kullanım sıklıklarıyla birlikte tespit edilmiştir.

1.3. Araştırma Soruları (Alt Amaçlar)

Bu çalışmada bahsedilen problem ve amaç doğrultusunda, aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. İncelenen kitapta kullanılan toplam ve farklı kelime, ikileme, deyim ve atasözü sayısı nedir?
2. İncelenen kitapta yer alan kelimeler hangileridir?
3. İncelenen kitapta yer alan ikilemeler hangileridir?
4. İncelenen kitapta yer alan deyimler hangileridir?
5. İncelenen kitapta yer alan atasözleri hangileridir?

Bu sorulardan hareketle yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan “Yenisey C1+” okuma kitabındaki söz varlığı öğeleri belirlenmiş ve elde edilen veriler tablolar şeklinde ortaya konmuştur. Yapılan çalışmanın yabancılara Türkçe öğretimi alanında çalışan araştırmacılara, öğrencilerin söz varlıklarını belirlemede ve kelime öğretimini belli bir dil seviyesinde bu veriler ışığında gerçekleştirmede katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Okuma ve ders kitapları üzerine yapılacak olan kelime sıklığı çalışmaları için de verileri karşılaştırma olanağı sunarak kelime öğretiminin daha sistemli bir şekilde yapılmasını amaçlamaktadır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Yabancılar için hazırlanmış Türkçe bir okuma kitabındaki söz varlığı unsurlarının tespit edilmesi amacıyla yapılan bu çalışmada, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. “Nitel durum çalışmasının en temel özelliği bir ya da birkaç durumun derinliğine araştırılmasıdır.” (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 77). Bu çalışmada seçilen okuma kitabı, söz varlığının bulunma ve kullanım durumu açısından incelenmiştir.

2.2. Araştırmada İncelenen Dokümanlar

Bu çalışmada Konya Selçuk Üniversitesi TÖMER tarafından Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için hazırlanan “Yenisey” adlı okuma setindeki C1+ seviyesi kitabı incelenmiş, söz varlığı öğeleri tespit edilmiştir. 62 farklı metinden oluşan kitap, toplamda 197 sayfadır. Bu okuma kitabındaki metinler; sanat, spor, yapay zekâ, fobiler, türkü hikayeleri, destanlar, doğa, yabancı dil, psikoloji ve daha birçok farklı tema ile ilgili, okuyucuların yeni kelimeler öğreneceği bir biçimde oluşturulmuştur.

2.3. Veri Toplama Süreci ve Aracı

Yapılan çalışma kapsamında öncelikle incelenmesi için bir okuma kitabı seçilmiş ve bu kitap dijital ortama aktarılmıştır. Okuma kitabında yer alan söz varlığına yönelik öğeler, doküman analizi ile toplanmıştır. “Doküman analizi yöntemi dokümana ulaşma, orijinal olup olmadığını teyit etme, dokümanı anlama, analiz etme, veriyi kullanmadır.” (Kıral, 2020, s. 1). Kitapta bulunan söz varlığı öğelerinin kullanım sıklıklarının analizi için ise

CİBAKAYA 2.3 programı kullanılmıştır. En çok kullanılan söz varlığı ögesinden en az kullanılan söz varlığı ögesine doğru bir sıralama yapmak için ise Microsoft Excel programından yararlanılmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Okuma kitabında yer alan kelimelerin, ikilemelerin, deyimlerin ve atasözlerinin analizi için içerik analizinden; söz varlığı ögelerinin kullanım sıklıklarının belirlenmesi için ise betimsel analizden yararlanılmıştır. Ayrıca incelenen kitaptaki söz varlığı ögeleri, CİBAKAYA 2.3 programına uygun hâle getirilmiştir. Bu anlamda kitap içerisinde yer alan okuma metinleri Göçen'in (2016) çalışmasından hareketle aşağıdaki işlemlerden geçmiştir:

Metinlerde yer alan görseller, sayfa numaraları, özel bir anlamı olmayan tarihler ve özel isimler silinmiştir. Metin içindeki basamak sayıları yazılı hâle getirilmiş ve "+" işaretiyle birleştirilmiştir. İsimlerdeki çekim ekleri, fiillerdeki olumsuzluk, zaman, kişi ekleri ile isim-fiil ekleri dışındaki fiilimsi ekleri silinmiştir. Birlikte yeni bir anlam ifade eden isimler ayrı yazılan birleşik isimler birleşik fiiller, ikilemeler, deyimler ve atasözleri birlikte ele alınmış ve "+" işareti ile birleştirilmiştir. Fiillere gelen ekler kaldırılmış sonlarına "-" işareti konulmuştur.

Elde edilen kelime verilerinin kullanım sıklıkları Cibakaya 2.3 programı ile belirlenmiştir. Kelimelerin türlerine ayrılması ve kullanım sıklıklarına göre tablollaştırılması için Microsoft Excel programı kullanılmıştır. İncelenen kitapta söz varlığı ögelerinin ne kadar kullanıldığı ve bunların kullanım sıklıklarının neler olduğu tablolar hâlinde bulgular bölümünde sunulmuştur.

3. BULGULAR

Bu bölümde, yabancılar için hazırlanan ve bu çalışmada incelemeye konu olan Türkçe okuma kitabında yer alan kelimelerin, ikilemelerin, deyimlerin, atasözlerinin sayıları ve bunların hangileri olduğu yer almaktadır.

3.1. İncelenen Metinde Kullanılan Toplam ve Farklı Kelime, İkileme, Deyim ve Atasözü Sayısına Yönelik Bulgular ve Yorum

Bu kısımda, yabancılar için hazırlanmış "Yenisey (C1+)" Türkçe okuma kitabında yer alan toplam ve farklı; kelime, ikileme, deyim ve atasözü sayısı ile incelenen söz varlığı ögelerinin kat sayıları verilmiştir. Elde edilen bulgular şu şekildedir:

Tablo 1. İncelenen Metinde Kullanılan Toplam ve Farklı Kelime, İkileme, Deyim, Atasözü Sayısı

Tür	Toplam	Farklı	Sözcük Kat Sayısı (Farklı/Toplam)
Kelime	35.907	4213	0,11
İkileme	63	43	0,68
Deyim	195	99	0,50
Atasözü	24	15	0,63
Toplam	36.189	4370	0,12

Tablo 1'e göre "Yenisey (C1+)" Türkçe okuma kitabında yer alan kelimelere bakıldığında 4213 farklı kelime toplamda 35.907 kez kullanılmıştır. İncelenen kitapta 43'ü farklı olmak üzere toplamda 63 adet ikilemeye ve 99'u farklı olmak üzere 195 adet deyim yer verilmiştir. Son olarak ise 15 farklı atasözü toplamda 24 kez kullanılmıştır. Bu verilere göre incelenen "Yenisey (C1+)" Türkçe okuma kitabında; en çok fiil ve isimlerden oluşan kelimelere, ardından deyimler ile ikilemelere ve en az ise atasözlerine yer verildiği tespit edilmiştir.

Ayrıca Tablo 1'de farklı kelime sayısının, toplam kelime sayısına bölünmesiyle elde edilen kelime kat sayısı da yer almaktadır. Buna göre kelime kat sayısı en yüksek olan söz varlığı ögesi 0,68 oranla ikilemelerdir. Bu oran toplam ikilemeler içinde farklı ikileme kullanımının yüksek olduğunun bir göstergesidir. Yani okuma kitaplarında birbirinden farklı ikilemeler kullanılmıştır. İkilemeleri 0,63 oranla atasözleri; 0,50 oranla ise deyimler takip etmektedir. Bu oranlar, metinlerde oldukça farklı deyim ve atasözlerinin kullanıldığının göstergesidir. Ancak kelimelerin kat sayısına bakıldığında 0,11 gibi oldukça düşük bir kat sayı elde edilmiştir. Buna göre toplam kelimeler içerisindeki farklı kelimelerin, birbirini fazlasıyla tekrar ettiği söylenebilir. Metinlerde yer alan bütün kelimelerin kat sayısı ise 0,12 olarak tespit edilmiştir. Bu durum, farklı söz varlığı ögelerinin toplam söz varlığı ögeleri içerisinde sıkça tekrar ettiğinin göstergesidir.

3.2. İncelenen Metinde Yer Alan Kelimelere Yönelik Bulgular ve Yorum

Bu bölümde, yabancılar için hazırlanmış “Yenisey (C1+)” Türkçe okuma kitabında en sık kullanılan ilk 50 kelimeye yer verilmiştir. Bütün kelimeler Ek 1.’de yer almaktadır. Yabancılar için hazırlanmış “Yenisey (C1+)” Türkçe okuma kitabında yer alan ilk 50 kelime ve kullanım sıklıkları şu şekildedir:

Tablo 2. İncelenen Metinde Kullanılan Kelimeler

Kelime	Sıklık	Kelime	Sıklık	Kelime	Sıklık	Kelime	Sıklık
ol-	1066	hangi	133	ad	83	farklı	60
ve	902	gün	132	önem	82	mi	60
bir	868	üzerine	129	sebep	81	onlar	60
bu	723	ise	124	söz	81	şey	60
de	632	kadar	122	taraf	80	yeni	60
et-	322	ülke	121	değil	79	aile	59
için	288	ilk	116	kişi	78	veya	59
o	236	gör-	115	yol	78	durum	58
yap-	216	kız	113	biri	77	orta	58
en	213	ki	112	hayat	77	yapıl-	58
insan	184	daha	108	iste-	77	göz	57
çok	183	kal-	107	ara	75	ama	56
gel-	181	metin	106	ben	74	anlam	56
aşağı	179	bul-	104	yok	74	çalış-	56
ile	175	dil	102	iki	71	gece	56
ne	167	şekil	102	eski	70	soru	56
göre	162	sonra	101	bak-	69	biz	55
ver-	159	git-	100	dönem	68	ev	55
dünya	157	büyük	99	bazı	64	karşı	55
yer	156	kullan-	96	halk	64	önce	55
zaman	156	çocuk	95	bil-	63	sahip	55
kendi	152	iş	94	içinde	63	tarih	55
var	147	oyun	94	doğru	62	aşk	54
her	145	başla-	90	sağla-	62	iyi	54
yıl	145	bulun-	90	söyle-	62	millet	54
gibi	144	çık-	88	süt	62	toplum	54
al-	143	yaşa-	87	bugün	61	son	53
de-	142	devlet	84	diğer	60		
Türk	137	geç-	84	el	60		

Tablo 2’de yabancılar için hazırlanmış “Yenisey (C1+)” Türkçe okuma kitabında yer alan kelimelerin hangileri olduğu ve bu kelimelerin kullanım sıklıkları gösterilmiştir. Tabloya göre 4213 farklı kelime toplamda 35.907 kez kullanılmıştır. C1+ seviyesinde incelenen bu kitapta en sık kullanılan ilk 20 kelime; “*ol-, ve, bir, bu, de, et-, için, o, yap-, en, insan, çok, gel-, aşağı, ile, ne, göre, ver-, dünya, yer*” şeklinde sıralanmıştır. En sık kullanılan 20 sözcüğe bakıldığında en sık kullanılan kelimelerde 5 adet fiil soylu sözcüğün yer aldığı görülürken 15 adet isim soylu sözcüğün yer aldığı görülmektedir.

3.3. İncelenen Metinde Yer Alan İkilemelere Yönelik Bulgular ve Yorum

Bu bölümde yabancılar için hazırlanmış “Yenisey (C1+)” Türkçe okuma kitabında yer alan ikilemeler ve bu ikilemelerin kullanım sıklıkları bulunmaktadır. Yabancılar için hazırlanmış “Yenisey (C1+)” Türkçe okuma kitabında yer alan ikilemeler şu şekildedir:

Tablo 3. İncelenen Metinde Kullanılan İkilemeler

İkileme	Sıklık	İkileme	Sıklık
olmazsa olmaz	5	doğru dürüst	1
giyim kuşam	4	duyar duymaz	1
hemen hemen	4	gelmiş geçmiş	1
nesilden nesle	3	getir götür	1
baş başa	2	gönülden gönüle	1
görür görmez	2	ıvır zıvır	1
hiç mi hiç	2	ilmek ilmek	1
iri yarı	2	kap kacak	1
körü körüne	2	kırık çıkık	1
olursa olsun	2	korka korka	1
paldır küldür	2	kulak kulağa	1
zaman zaman	2	kuşaktan kuşağa	1
adım adım	1	neler neler	1
akın akın	1	neyin nesi	1
belli başlı	1	öte beri	1
bıcır bıcır	1	para pul	1
boş boş	1	sıkı sıkıya	1
boylu boyunca	1	sıra sıra	1
çıkır çıkmaz	1	tam tamına	1
değer değer	1	yavaş yavaş	1
değiş tokuş	1	yerli yersiz	1
doğar doğmaz	1	Toplam	63

Tablo 3'e bakıldığında 43 farklı ikileme toplamda 63 kez kullanılmıştır. En sık kullanılan ilk 10 ikilemeye bakıldığında “*olmazsa olmaz, giyim kuşam, hemen hemen, nesilden nesle, baş başa, görür görmez, hiç mi hiç, iri yarı, körü körüne, olursa olsun, paldır küldür*” gibi birbirini tekrar eden, biri anlamlı biri anlamsız ve pekiştirme görevi gören ikilemelerin kullanıldığı görülmektedir.

3.4. İncelenen Metinde Yer Alan Deyimlere Yönelik Bulgular ve Yorum

Bu bölümde yabancılar için hazırlanmış “Yenisey (C1+)” Türkçe okuma kitabında yer alan deyimler ve bu deyimlerin kullanım sıklıkları bulunmaktadır. Yabancılar için hazırlanmış “Yenisey (C1+)” Türkçe okuma kitabında yer alan deyimler şu şekildedir:

Tablo 4. İncelenen Metinde Kullanılan Deyimler

Deyim	Sıklık	Deyim	Sıklık
elde etmek	14	göz atmak	3
zorunda kalmak	14	göz yummak	3
dile getirmek	10	güme gitmek	3
hüküm sürmek	10	öne çıkmak	3
yol açmak	5	sona ermek	3
ayakta durmak	4	bir kaşık suda boğmak	2
göz ardı etmek	4	canına kıymak	2
meydana gelmek	4	dile düşmek	2
ayak uydurmak	3	dişini tırnağına takmak	2
çizmeyi aşmak	3	el emeği göz nuru	2
fark etmek	3	ele geçirmek	2

Deyim	Sıklık	Deyim	Sıklık
giyinip kuşanmak	2	farz etmek	1
göze çarpmak	2	geri durmak	1
gözü açık	2	göğüs germek	1
içi içini yemek	2	gönlünü hoş etmek	1
kabak tadı vermek	2	gönlünü kaptırmak	1
kem göz	2	göz gözü görmemek	1
meydana getirmek	2	göz koymak	1
öküz altında buzağı aramak	2	gözü kara	1
öne sürmek	2	gün yüzüne çıkmak	1
saman alevi	2	halel getirmek	1
uzun lafın kısası	2	haşır neşir olmak	1
yere bakan yürek yakan	2	hayalleri suya düşmek	1
yok etmek	2	her derde deva	1
yüz tutmak	2	içine sinmek	1
yüzünü kara çıkarmak	2	içini dökmek	1
açık sözlü	1	inceldiği yerden kopmak	1
ağzına bir parmak bal sürmek	1	iş işten geçmek	1
ağzını bıçak açmamak	1	kabul görmek	1
aklından çıkmak	1	kaleme almak	1
aklını başından almak	1	kayda geçirmek	1
ayak basmak	1	kemale ermek	1
baş döndürmek	1	kol kanat germek	1
baş etmek	1	küçük görmek	1
benzi atmak	1	küplere binmek	1
bindiği dalı kesmek	1	maruz bırakmak	1
boyunun ölçüsünü almak	1	meydan okumak	1
burnunu sokmak	1	meydana çıkmak	1
can borcu	1	pabucu dama atılmak	1
can yakmak	1	ruhu şad olsun	1
çat kapı	1	seyre dalmak	1
çığır açmak	1	suya düşmek	1
çizmeden yukarı çıkmak	1	üstesinden gelmek	1
dillere destan olmak	1	vicdan azabı çekmek	1
dut yemiş bülbüle dönmek	1	vuku bulmak	1
ecel terleri dökmek	1	yitip gitmek	1
el birliği	1	yok olmak	1
el üstünde tutmak	1	yüz üstü bırakmak	1
etekleri zil çalmak	1	yüzünde güller açmak	1
farkına varmak	1	Toplam	195

Tablo 4'e bakıldığında 99 farklı deyim toplamda 195 kez kullanılmıştır. En sık kullanılan ilk 10 deyim şu şekildedir; “*elde etmek, zorunda kalmak, dile getirmek, hüküm sürmek, yol açmak, ayakta durmak, göz ardı etmek, meydana gelmek, ayak uydurmak, çizmeyi aşmak*”. Kitapta yer alan *elde etmek* deyimini 14 kez kullanılmışken *çizmeyi aşmak* deyimini 3 kez kullanılmıştır.

3.5. İncelenen Metinde Yer Alan Atasözlerine Yönelik Bulgular ve Yorum

Bu bölümde yabancılar için hazırlanmış “Yenisey (C1+)” Türkçe okuma kitabında yer alan atasözleri ve bu atasözlerinin kullanım sıklıkları bulunmaktadır. Yabancılar için hazırlanmış “Yenisey (C1+)” Türkçe okuma kitabında yer alan atasözleri şu şekildedir:

Tablo 5. İncelenen Metinde Kullanılan Atasözleri

Atasözü	Sıklık
Vermeyince Mabut neylesin Sultan Mahmut.	3
Abdal düğünden çocuk oyundan usanmaz.	2
Atın ölümü arpadan olsun.	2
Ekmek aslanın ağzında.	2
Emeksiz yemek olmaz.	2
Keçiyi yardan uçuran bir tutam ottur.	2
Misafir on kismetle gelir birini yer dokuzunu bırakır.	2
Sakla samanı gelir zamanı.	2
Dışı sizi içi bizi yakar.	1
Fukaranın tavuğu tek tek yumurtlar.	1
İlim Çin’de bile olsa arayın.	1
İyilik yap denize at balık bilmezse halık bilir.	1
Kurunun yanında yaş da yanar.	1
Söz ola kese savaşı söz ola kestire başı söz ola ağulu aşı yağ ile bal ede bir söz.	1
Taşıma su ile değirmen dönmez.	1
Toplam	24

Tablo 5’e bakıldığında 15 farklı atasözü toplamda 24 kez kullanılmıştır. Metinlerde en çok tekrar eden atasözü 3 sıklıkla “*Vermeyince Mabut neylesin Sultan Mahmut*” atasözüdür. Onu 2 sıklıkla “*Abdal düğünden çocuk oyundan usanmaz. Atın ölümü arpadan olsun. Ekmek aslanın ağzında. Emeksiz yemek olmaz. Keçiyi yardan uçuran bir tutam ottur. Misafir on kismetle gelir birini yer dokuzunu bırakır. Sakla samanı gelir zamanı.*” atasözleri takip etmektedir.

4. TARTIŞMA

Yabancılar Türkçe öğretmek amacıyla hazırlanan materyaller içerisinde ilk sırayı kuşkusuz ders kitapları almaktadır. Bu anlamda ders kitaplarının daha sistemli hazırlanabilmesi için yapılan sıklık çalışmaları önemlidir. Alanyazına bakıldığında en az ders kitapları kadar önemli olan okuma kitaplarının da söz varlığı açısından incelenmesi gerektiği düşünülmektedir. Böylelikle araştırmalar çeşitlendirilmeli ve söz varlığı çalışmalarının niteliklerinin artırılması sağlanmalıdır. Buradan hareketle bu çalışmada yabancılar Türkçe öğretmek amacıyla hazırlanan “Yenisey C1+” seviyesindeki okuma kitabında kullanılan söz varlığı öğeleri incelenmiştir.

İncelenen okuma kitabında en çok fiil ve isimlerden oluşan kelimelere yer verilirken en az atasözlerine yer verildiği görülmüştür. Alanyazın incelendiğinde diğer okuma kitaplarında da söz varlığı öğeleri içerisinde en çok kelimelere yer verildiği tespit edilmiştir. Yabancı dil öğrenenlerin ilk öğreneceği kelimeler; önce isimler sonra ise fiillerdir (Açık, 2013). Buradan hareketle okuma kitapları içerisinde kelimelerin daha çok kullanılması beklenen bir durumdur. En az kullanılan söz varlığı öğelerine bakıldığında ise belirli bir sıralama görülmemektedir. İkillemeler, deyimler ve atasözleri gibi söz varlığı öğelerinin seviyelere ve temalara bağlı olarak kendi içerisinde yer değiştirdiği tespit edilmiştir.

Bu çalışmada “Yenisey C1+” seviyesindeki okuma kitabında yer alan kelimelerin hangileri olduğu ortaya konulmuştur. Buna göre okuma kitabında en sık kullanılan ilk 10 kelime şu şekildedir: “*ol-, ve, bir, bu, de, et-, için, o, yap-, en*”. Bunlardan “*ve, bir, bu*” gibi kelimeler yazılı Türkçenin en sık kullanılan ilk 10 sözcüğü arasında yer almaktadır (Çal, 2015; Ölker, 2011; Öztürk, 2013). C1 seviyesindeki Gazi, Hitit ve İstanbul yabancılar için hazırlanan Türkçe ders kitaplarında en sık kullanılan kelimelere bakıldığında (Göçen, 2016) “*ol-, bu, de, o, için*” gibi kelimelerin incelenen okuma kitabında da sıklıkla kullanıldığı görülmektedir. Sonuç olarak bu çalışmada

elde edilen en sık kullanılan kelimelere yönelik verilerin hem yazılı Türkçenin sıklık verileriyle hem de yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler için hazırlanan kitapların sıklık verileriyle örtüştüğü görülmektedir.

“Yenisey C1+” okuma kitabında yer alan kelimeler göz önünde bulundurulduğunda “*adabımuaşeret, asayışsızlık, diktatör, nitekim, kervansaray, mürettebat, çarpık kentleşme, pazubent, gelenek görenek, meblağ, mendebur, mesire alanı, metan gazı, misafirperverlik, sipsi, yer çekimi, nail, seyyah, hayalbaz, hormonal, istihbaratçı, itilaf devletleri, intikal, kaynaştırma eğitimi, insanüstü, övünç, öz eleştiri, uğra-, radyasyon, rasyonel, seyyah, silsile, tertip, tahsil, tahıl ambarı, taahhüt, tımarcılık, topografik, timsal, tembih, yağmalamak, yapay zeka, yor-, yularcılık*” gibi kelimelerin ders kitaplarında yer almadığı yabancılar için hazırlanan ders kitapları incelendiğinde (Göçen, 2016) görülmektedir. Buradan hareketle bu okuma kitabının öğrencilere yeni kelimeler kazandırmada önemli bir kaynak olduğunu söylemek mümkündür.

Göçen’e (2016, s. 43) göre ikilemeler, aynı kelimelerin tekrarlanmasıyla ya da yakın, eş, karşıt anlamlı kelimelerin birlikte kullanılmasıyla ya da sözcüğü oluşturan birbirine benzer seslerin bulunduğu kelimelerin bir araya getirilmesiyle kalıplaşmış ifadeler hâline gelmişlerdir. Yabancılar Türkçe öğretmek amacıyla hazırlanan “Yenisey C1+” okuma kitabı incelendiğinde en sık kullanılan ilk 5 ikilemenin “*olmazsa olmaz, giyim kuşam, hemen hemen, nesilden nesle ve baş başa*” ikilemeleri olduğu görülmektedir. Ayrıca bu kitapta incelenen; “*paldir küldür, olursa olsun, akın akın, bıcır bıcır, boylu boyunca, değer değmez, değiş tokuş, kap kakak, korka korka, kulaktan kulağa, öte beri, tam tamına, yerli yersiz,ilmek ilmek*” gibi ikilemelerin Gazi, Hitit ve İstanbul yabancılar için Türkçe ders kitaplarında hiçbir seviyede geçmediği yapılan çalışmalarda görülmektedir (Göçen, 2016, s. 347). Bu okuma kitabı, öğrencilerin yeni ikilemeler öğrenmelerine olanak sağlamaktadır. Bunların dışında kalan ve ders kitaplarında yer alan diğer ikilemeler de öğrencilerin bildiklerini pekiştirmelerine yardımcı olmaktadır.

Yabancılar Türkçe öğretmek amacıyla hazırlanan “Yenisey C1+” okuma kitabında 99 farklı deyim toplamda 195 kez kullanılmıştır. Kitapta en çok kullanılan ilk 5 deyim “*elde etmek, zorunda kalmak, dile getirmek, hüküm sürmek ve yol açmak*” deyimleridir. Tespit edilen deyimlerin farklı araştırmalarda olduğu gibi master grubu biçiminde olduğu, kısa kelime gruplarından oluştuğu ve çoğunlukla yardımcı fiillerle kurulduğu görülmektedir (Göçen, Karabulut, Yıldız Memiş ve Darama, 2020, s. 134). İncelenen C1+ seviyesindeki bu okuma kitabında genellikle yardımcı file kullanılan deyimlerin yer aldığı görülmektedir. Buna karşılık incelenen kitabın Türkçeyi yabancı dil olarak ileri seviyede bilen öğrenenler için olduğu düşünülürse kelimelerin temel anlamlarını kaybederek yeni, mecaz anlamlar kazandığı deyimlere de kitapta yer verilmesi öğrenenlerin söz varlığının gelişimi için önemlidir.

Bununla birlikte yabancılar Türkçe öğretmek amacıyla hazırlanan Gazi, Hitit ve İstanbul ders kitapları incelendiğinde (Göçen, 2016) “Yenisey C1+” okuma kitabında kullanılan “*ağzına bir parmak bal sürmek, çat kapı, dut yemiş bülbüle dönmek, boyunun ölçüsünü almak, güme gitmek, kem göz, öküz altında buzağı aramak, kabak tadı vermek, kemale ermek, kol kanat germek, dişini tırnağına takmak, inceldiği yerden kopmak, hayalleri suya düşmek, üstesinden gelmek, vuku bulmak, farz etmek*” gibi deyimlerin, ders kitaplarında kullanılmadığı sonucuna varılmıştır. Bu bağlamda incelenen okuma kitabının Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin deyim söz varlıklarını geliştirmelerine katkı sağladığı söylenebilir.

Tüm’e (2010, s. 676) göre hem dil hem de kültürün anlaşılmasını sağlayan bir durum oluşturduğundan, atasözlerini öğrenmek dili edinme sürecinde anahtar bir unsurdur. Yabancılar Türkçe öğretmek amacıyla hazırlanan “Yenisey C1+” okuma kitabında 15 farklı atasözü toplamda 24 kez kullanılmıştır. En çok kullanılan atasözü “*Vermeyince Mabut neylesin sultan Mahmut.*” iken onu “*Abdal düğünden çocuk oyundan usanmaz.*”, “*Atın ölümü arpadan olsun.*”, “*Ekmek aslanın ağzında.*”, “*Emeksiz yemek olmaz.*” atasözleri takip etmiştir. “C1 seviyesi Gazi, Yeni Hitit ve İstanbul Türkçe ders kitaplarındaki atasözlerinin birleştirilmesiyle oluşturulan sıklık listesindeki 55 atasözünün kullanım sıklığının en fazla 2’ye ulaştığı görülmektedir.” (Göçen, 2016, s. 290). Buna karşılık incelenen “Yenisey C1+” okuma kitabında en çok kullanılan atasözünün sıklığı 3’tür. Bu da atasözlerinin öğrenenler tarafından öğrenilmesini kolaylaştıracak bir durumdur.

5. SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışma “Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için hazırlanmış okuma kitaplarında yer alan söz varlığı öğeleri nelerdir?” problem sorusundan hareketle gerçekleştirilmiştir. Yapılan inceleme sonucunda “Yenisey C1+” okuma kitabında yer alan toplam ve farklı kelime, ikileme, deyim ve atasözü sayısı tespit edilmiştir. Buna göre;

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler için hazırlanan “Yenisey C1+” okuma kitabında 4370 farklı türden oluşan kelime, toplamda 36.198 kez kullanılmıştır. Farklı kelime sayısının toplam kelime sayısına bölünmesiyle elde edilen kelime kat sayısı ise 0,12’dir. Buna göre hazırlanan okuma kitabında yer alan kelimelerin kendi içerisinde fazlaca tekrar ettiği anlaşılmaktadır. İncelenen okuma kitabının C1+ seviyesi olduğu göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin, kelime hazinelerinin artması bakımından kelimelerin farklı kullanımlarını görmeye daha çok ihtiyaçları olduğu söylenebilir.

“Yenisey C1+” okuma kitabında yer alan isim ve fiillerden oluşan kelimelere bakıldığında 4213 farklı kelimenin, 35.907 kez kullanıldığı görülmektedir. Bu veriler ışığında incelenen kitap C1+ düzeyinde olsa da isim ve fiillerden oluşan kelimelerin, diğer söz varlığı öğelerine oranla çok daha fazla kullanıldığı tespit edilmiştir.

İncelenen C1+ seviyesindeki okuma kitabında 43 farklı ikileme toplamda 63 kez kullanılmıştır. Bu ikilemelerin kat sayısı ise 0,68 olarak belirlenmiştir. Bu oran, okuma kitabında birbirinden farklı ikilemelerin kullanıldığıın göstergesidir. İncelenen okuma kitabında “*hemen hemen*” gibi birbirini tekrar eden, “*giyim kuşam*” gibi biri anlamlı biri anlamsız, “*ıvır zıvır*” gibi ikisi de anlamsız, “*gider gitmez*” gibi biri olumlu biri olumsuz ve pekiştirme işlevi gören “*hiç mi hiç*” gibi birçok ikileme çeşidine yer verilmiştir. İncelenen okuma kitabının C1+ seviyesi olduğu göz önünde bulundurulduğunda, kullanılan bu farklı ikilemelerin öğrencilerin söz varlıklarını önemli ölçüde geliştireceği söylenebilir.

İncelenen C1+ seviyesindeki okuma kitabında 99 farklı deyim toplamda 195 kez kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. İsim ve fiillerden oluşan kelimelerden sonra okuma kitabında en sık kullanılan söz varlığı öğesinin deyimler olduğu görülmektedir. Asıl anlamlarından uzaklaşarak yeni anlamlar oluşturan ve kalıplaşmış sözler olarak bilinen deyimler, bu okuma kitabında öğrenenlerin öğrenmesine yardımcı olacak farklı bağlamlar içerisinde kullanılmıştır.

Yabancılar Türkçe öğretmek amacıyla hazırlanan “Yenisey C1+” Türkçe okuma kitabında, 15’i birbirinden farklı olmak üzere toplamda 24 adet atasözüne yer verilmiştir. Atasözlerinin kat sayısı ise 0,63 olarak ölçülmüştür. Atasözlerinin kullanım kat sayısına bakıldığında her ne kadar birbirinden farklı atasözleri kullanılmış olsa da C1+ gibi ileri seviyede hazırlanan bu okuma kitabında, diğer söz varlığı öğelerine oranla atasözlerinin daha az kullanıldığı tespit edilmiştir. Günümüzde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin verilen her durum karşısında sadece dil bilgisi kurallarını uygulamak yerine, günlük yaşam içerisinde doğal kullanımı olan atasözlerini de öğrenme ihtiyacı vardır. Buradan hareketle hazırlanan kitaplarda seviyelere uygun olarak atasözü kullanımına özen gösterilmelidir.

Sonuç olarak incelenen okuma kitabının, öğrencilerin söz varlıklarını zenginleştirmelerinde önemli bir kaynak olduğu söylenebilir. Ancak söz varlığı öğeleri karşılaştırıldığında planlı bir dağılımdan söz edilememektedir. İsim ve fiillerden oluşan kelimelere çok fazla yer verilirken ikileme, deyim, atasözü gibi söz varlığı öğeleri kelimelere oranla daha az kullanılmıştır. Dil öğrenmenin aynı zamanda kültürü de öğrenme olduğu göz önünde bulundurulduğunda özellikle “C1+” seviyesindeki bir okuma kitabında daha fazla sayıda deyim ve atasözüne yer verilebilir.

6. KAYNAKÇA

Açık, F. (2013). *Temel Türkçe (A1-A2) için söz dağarcığı tespit denemesi. Abdurrahman Güzel İçin Armağan Kitabı*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Aksan, D. (2004). *Türkçenin söz varlığı* (3. Basım). Ankara: Engin Yayınları.

Arslan, N. (2014). *Yabancılar Türkçe öğretimi ders kitaplarında söz varlığı unsurlarının incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

- Aydın, M. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders ve okuma kitaplarındaki kelime sıklığı ve seviyelere göre kelime hazinesi çalışması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aydın, M., & Açıık, F. (2017). TÖMER kitaplarındaki kelime varlığı. *International Journal of Language Academy*, 5(1), 337-348.
- Baş, B., & Gündoğdu M. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin kelime hazinesi üzerine bir durum tespiti: A1-B2 örneği. *International Journal of Languages Education and Teaching*, 8(2), 53-66.
- Bozkurt, B. (2015). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde orta seviye (B1-B2 düzeyi) hedef sözcük belirleme çalışması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çal, A. (2015). Türkiye’de farklı dönemlere ait kelime sıklığı çalışmaları üzerine bir değerlendirme. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(8), 715-730.
- Çelik, S. (2014). *Yabancı dil olarak Almanca ve Türkçe öğretimi A1 ve A2 seviyesindeki ders kitaplarında kullanılan söz varlığının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çınar, İ., & İnce, B. (2015). Türkçe ve Türk kültürü ders kitaplarındaki söz varlığına derlem temelli bir bakış. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 3(1), 198-209.
- Çiçek, M. (2015). Avrupa dil programı sözcük setleri ile yabancılar Türkçe öğretimi kitaplarındaki kelimelerin karşılaştırılması: Yunus Emre Enstitüsü Türkçe öğretim seti A1 ders kitabı örneği. *International Journal of Language Academy*, 3(2), 216-231.
- Dilidüzgün, Ş. (2014). Türkçe öğretiminde sözcük öğretim yöntemlerinin yeterliliği. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi Dergisi*, 7(17), 233–258.
- Göçen, G. (2016). *Yabancılar için hazırlanan Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığı ile Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazılı anlatımlarındaki söz varlığı*. Yayınlanmamış doktora tezi. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Göçen, G., & Aydın, E. (2021). Yabancılar için hazırlanmış Türkçe okuma kitaplarındaki söz varlığı: Çocuk Hikâyeleri Dizisi A1-A2 örneği. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 4(1), 93-126.
- Göçen, G., Gökmen, H., Şahin, B., & Çelebi, M. (2020). Yabancılar için Türkçe okuma kitaplarında yer alan fiillerin incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (105), 146-172.
- Göçen, G., Gümüş, B., Kışla, C., & Güdek, G. (2020). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için hazırlanan okuma kitaplarında yer alan sözcüklerin incelenmesi. *Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)*, 1(1), 33-63.
- Göçen, G., Karabulut, G., Yıldız Memiş, N., & Darama, M. (2020). Yabancılar için Türkçe okuma kitaplarında yer alan ikileme, deyim ve atasözlerinin kullanım sıklığı ve seviyelere göre dağılımı. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 8(2), 112-142.
- Göçen, G., & Okur, A. (2017). Türkçeyi Yabancı dil olarak öğrenenlerin yazılı anlatımlarındaki sözcüklerin kullanım sıklığı. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 119-136.
- Göçen, G., Şen, B., & Duman, S. (2020). Yabancılar için Türkçe okuma kitaplarındaki isim soylu kelimelerin kullanım sıklığı. *TÜRÜK Uluslararası Dil, Edebiyat ve Halkbilimi Araştırmaları Dergisi*, (21), 46-73.
- Gündoğdu, İ. (2019). *Kültürlerarası iletişim yaklaşımı açısından Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki deyimler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Hayran, T. (2019). *Yabancılar Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarında söz varlığına yönelik bir inceleme*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Karatay, H. (2007). Kelime öğretimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 141-153.

Kılıç, T. (2017). *Yedi İklim Türkçe ve İstanbul Yabancılar İçin Türkçe öğretim setlerindeki filimsilerin kullanım sıklığının belirlenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.

Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(8),170-189.

Mustafaoğlu, R. (2018). *Yabancı dil olarak İngilizce ve Türkçe öğretimi A1 ve A2 seviyesindeki ders kitaplarının söz varlığı bakımından karşılaştırılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Onan, B. (2016). Söz varlığı terminolojisi üzerine bir analiz çalışması. *Millî Eğitim Dergisi*, 45(210), 11-29.

Ölker, G. (2011). *Yazılı Türkçenin kelime sıklığı sözlüğü (1945-1950)*. Yayımlanmamış doktora tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Özdemirel, A. Y. (2017). *Yabancı dil olarak Türkçe ve İngilizce ders kitaplarındaki sözcüklerin kullanım sıklığı bağlamında değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Öztürk, H. (2013). *1980'den 2010 yılına okunurluğu yüksek Türk romanlarının söz varlığı açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Serin, N. (2017). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için hazırlanmış ders kitapları ile bu kitapları kullanan öğrencilerin söz varlığının karşılaştırılması*. Yayımlanmamış doktora tezi. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Şimşek, N. D. (2015). Yabancılar Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki metinlerin ilişkisel söz varlığı açısından değerlendirilmesi. *International Journal of Science Culture and Sport*, (3), 809-827.

Şimşek, R. (2019). *Subliminal bir güç göstergesi: Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ders kitapları*. Yayımlanmamış doktora tezi. İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Tüm, G. (2010). Atasözlerinin değişik kültür ve dilleri anlamadaki rolü. *Turkish Studies–International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5(4), 663-678.

Yahşi, Ö. (2020). *Yabancılar Türkçe öğretiminde temel düzey söz varlığını belirleme: Yabancılar için hazırlanan Türkçe ders kitapları ile Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazılı ve sözlü anlatım uygulamalarına dayalı söz varlığı*. Yayımlanmamış doktora tezi. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

Yıldırım, F., & Tüfekçioğlu, B. (2016). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kuramlar, yöntemler, beceriler, uygulamalar*. Ankara: Pegem Yayınları.

Yıldız, C., & Okur, A. (2010). İlköğretim okullarındaki okuma etkinliklerinde göz ardı edilen bir konu: Sözcük öğretimi. *TÜBAR*, (27), 753-773.

7. EXTENDED ABSTRACT

One of the most important tools of both written and oral communication is words. It draws on users, people who use emotions and uses to express themselves. The word is known to have a place where grammar is. The use of foreign language. Although vocabulary studies in foreign language teaching are generally based on textbooks, reading books also have a separate role in acquiring new words to learners. Learners learn the new vocabulary randomly through reading books. In this respect, it is important to prepare the books with frequently and widely used vocabulary items. Among the vocabulary items, there are words used in the language, proverbs, idioms, reduplications, rhymes, etc. contains elements.

One of the biggest problems of language teaching is the inability to determine the basic vocabulary. In the process of teaching Turkish as a foreign language, it is necessary to determine which words will be taught primarily to learners. Frequency studies are used to determine the most frequently and widely used words in the language.

Since there is no common operation in the literature about which words should be taught at which level, it is aimed to eliminate this deficiency with word frequency studies. Word frequency studies have an important place in preparing and using materials in teaching Turkish as a foreign language. The word frequency studies should be taken into consideration and the books to be taught in language teaching should be arranged according to the results of these frequency studies.

The importance of textbooks used as material in teaching Turkish as a foreign language is great. As a natural consequence of this situation, it is seen that frequency studies in the field of teaching Turkish as a foreign language are generally made on textbooks. When the literature is examined, it is seen that frequency studies on reading books, which have an important place in teaching Turkish as a foreign language, are not done enough. On the other hand, in the process of determining the target vocabulary to be used in teaching and preparing materials, it is also a need to determine the vocabulary items that are frequently included in reading books.

Based on this importance and need, in this study, "What are the vocabulary items that are frequently included in the reading books prepared for those who learn Turkish as a foreign language?" aimed to answer the question. With in the scope of the study, answers to the following research questions were sought:

1. What is the total and number of different words, reduplications, idioms and proverbs used?
2. What are the words included in the study?
3. Are the reduplications in place studied?
4. Which idioms are examined?
5. The proverbs in the 5th place are yours?

In this study, case study, one of the qualitative research designs, was used. The most important feature of the qualitative case study is the in-depth examination of one or more cases. In this study, the C1+ level book in the reading set *Yenisey* prepared by Konya Selçuk University TÖMER for learners of Turkish as a foreign language was examined. In the research, in which document analysis was used as a data collection tool, the words, reduplications, idioms and proverbs in the reading book were determined. CIBAKAYA 2.3 program was used in the analysis of the frequencies of the vocabulary elements. Microsoft Excel program was used to make a correct order from the most used vocabulary item to the least used vocabulary item. Content analysis for the analysis of basic words, reduplications, idioms and proverbs in the reading book; Descriptive analysis was used to determine the frequency of use of vocabulary items.

According to the results obtained from the study, it was determined that the reading book examined mostly included words consisting of verbs and nouns, followed by idioms and reduplications, and at least proverbs. From this point of view, it can be said that the reading book examined is an important resource for students to enrich their vocabulary. However, when the vocabulary items are compared, it is not possible to talk about a planned distribution. Vocabulary elements such as reduplication, idiom, and proverb are used much less than words. It is noteworthy that the use of proverbs, which has an important place both in terms of language teaching and in teaching culture, is rare in this reading book prepared especially at the "C1+" level. On the other hand, it is seen that some of the words, reduplications, idioms and proverbs in this reading book are not included in many textbooks examined. From this point of view, it can be said that the "*Yenisey*" reading book prepared for students learning Turkish as a foreign language is an important resource for students to deepen their vocabulary.

8. EKLER

Ek 1. İncelenen Metinde Yer Alan Kelimeler

Kelime	Sıklık	Kelime	Sıklık	Kelime	Sıklık	Kelime	Sıklık
ol-	1066	yap-	216	göre	162	yıl	145
ve	902	en	213	ver-	159	gibi	144
bir	868	insan	184	dünya	157	al-	143
bu	723	çok	183	yer	156	de-	142
de	632	gel-	181	zaman	156	Türk	137
et-	322	aşağı	179	kendi	152	hangi	133
için	288	ile	175	var	147	gün	132
o	236	ne	167	her	145	üzerine	129

Kelime	Sıklık	Kelime	Sıklık	Kelime	Sıklık	Kelime	Sıklık
ise	124	içinde	63	getir-	47	düşün-	39
kadar	122	doğru	62	güç	47	gül	39
ülke	121	sağla-	62	sadece	47	iç	39
ilk	116	söyle-	62	yaz-	47	ifade	39
gör-	115	süt	62	alan	46	kültür	39
kız	113	bugün	61	dizi	46	adam	38
ki	112	diğer	60	sev-	46	ayrıca	38
daha	108	el	60	tedavi	46	özellik	38
kal-	107	farklı	60	bilgi	45	parça	38
metin	106	mi	60	gerek	45	taş	38
bul-	104	onlar	60	hal	45	altın	37
dil	102	şey	60			çalgı	37
şekil	102	yeni	60	köy	45	düş-	37
sonra	101	aile	59	kullanıl-	45	eser	37
git-	100	veya	59	değer	44	konu	37
büyük	99	durum	58	göster-	44	oğul	37
kullan-	96	orta	58	şehir	44	olmak	37
çocuk	95	yapıl-	58	şu	44	yön	37
iş	94	göz	57	etki	43	cümle	36
oyun	94	ama	56	savaş	43	dağ	36
başla-	90	anlam	56	baş	42	hem	36
bulun-	90	çalış-	56	cevapla-	42	ihtiyaç	36
çık-	88	gece	56	duy-	42	olay	36
yaşa-	87	soru	56	güzel	42	oluştur-	36
devlet	84	biz	55	kelime	42	araba	35
geç-	84	ev	55	oluş-	42	ay	35
ad	83	karşı	55	aç-	41	birbiri	35
önem	82	önce	55	amaç	41	burada	35
sebep	81	sahip	55	anlat-	41	buzul	35
söz	81	tarih	55	böyle	41	çeşitli	35
taraf	80	aşk	54	bütün	41	hava	35
değil	79	iyi	54	gökkuşağı	41	neden	35
kişi	78	millet	54	hastalık	41	yan	35
yol	78	toplum	54	kadın	41	yine	35
biri	77	son	53	nasıl	41	art-	34
hayat	77	su	53	para	41	fobi	34
iste-	77	uyku	53	yanlış	41	ilgili	34
ara	75	alt	52	anne	40	ses	34
ben	74	kur-	51	hiç	40	zor	34
yok	74	günümüz	50	küçük	40	ceviz	33
iki	71	aynı	49	oyna-	40	eğitim	33
eski	70	bile	48	siz	40	harita	33
bak-	69	çünkü	48	sonuç	40	öyle	33
dönem	68	misafir	48	tablo	40	rahat	33
bazı	64	ancak	47	an	39	sen	33
halk	64	birçok	47	bölge	39	ürün	33
bil-	63	fazla	47			yaşam	33

Kelime	Sıklık	Kelime	Sıklık	Kelime	Sıklık	Kelime	Sıklık
baba	32	beraber	26	doğ-	22	ortam	19
çevre	32	deyim	26	genel	22	ön	19
hareket	32	duygu	26	mümkün	22	şimdi	19
hayvan	32	düşünce	26	pilot	22	tercih	19
süre	32	gir-	26	tüm	22	ticaret	19
yaşlı	32	görül-	26	varlık	22	tut-	19
efsane	31	nevruz	26	yiyecek	22	veril-	19
meslek	31	saye	26	yüksek	22	yalnız	19
müzik	31	tek	26	doğa	21	anla-	18
öğren-	31	yabancı	26	eğer	21	batı	18
padişah	31	at	25	hikaye	21	defa	18
uçak	31	birlikte	25	kimse	21	derece	18
ye-	31	çek-	25	nüfus	21	din	18
birey	30	dayan-	25	sıra	21	doğu	18
dolayı	30	grup	25	üst	21	düzen	18
dön-	30	hasta	25	zeka	21	eşleştir-	18
hakkında	30	nere	25	başarı	20	hak	18
saat	30	orada	25	değiş-	20	herkes	18
sanat	30	toprak	25	dost	20	hisset-	18
uzun	30	üç	25	gönder-	20	kahraman	18
az	29	yaklaşık	25	hatta	20	mücadele	18
başka	29	yaş	25	ikram	20	nitekim	18
deniz	29	yemek	25	kısa	20	ortak	18
görev	29	araç	24	kim	20	sistem	18
içeri	29	arkadaş	24	nokta	20	teknoloji	18
isim	29	astronot	24	okul	20	unut-	18
oku-	29	at-	24	ölüm	20	açı	17
uygun	29	bilin-	24	örnek	20	bağlı	17
uzay	29	gerçek	24	özellikle	20	bahset-	17
yani	29	kimi	24	program	20	boş	17
aşık	28	rüya	24	rağmen	20	canlı	17
bırak-	28	ya da	24	sınır	20	çiz-	17
devam	28	yakın	24	unsur	20	dikkat	17
dış	28	yazar	24	uyu-	20	eşya	17
düşman	28	araştırma	23	ayak	19	genellikle	17
yüzyıl	28	bit-	23	ciddi	19	gerçekleş-	17
akıl	27	çalışma	23	dinle-	19	han	17
dur-	27	geri	23	geçir-	19	hekimlik	17
fayda	27	içecek	23	geyik	19	ışık	17
kabul	27	kaynak	23	hemen	19	istasyon	17
renk	27	mevcut	23	ikinci	19	karşılaş-	17
vakit	27	pek	23	kaç-	19	kazan-	17
vücut	27	sağlık	23	katıl-	19	kıta	17
yanında	27	ulaş-	23	kolay	19	metre	17
yapay zeka	27	yapı	23	korku	19	mezar	17
ait	26	zarar	23	kötü	19	sür-	17
artık	26	diye	22	mutlu	19	şarkı	17

Kelime	Sıklık	Kelime	Sıklık	Kelime	Sıklık	Kelime	Sıklık
şirket	17	bin	15	problem	14	etraf	12
tanı-	17	biraz	15	ruh	14	gerçekleştir-	12
tüket-	17	boy	15	sat-	14	günaşık	12
usta	17	can	15	sıcak	14	huzur	12
uzak	17	düşür-	15	sosyal	14	ilaç	12
vur-	17	geç	15	süreç	14	iletişim	12
yöntem	17	geçmiş	15	şans	14	ilgi	12
yukarı	17	gelecek	15	taşı-	14	inanç	12
yüz-	17	hakim	15	topluluk	14	izle-	12
zira	17	kirlilik	15	yapmak	14	kervansaray	12
asıl	16	konuş-	15	yüz surat	14	kısım	12
bayrak	16	kork-	15	yüzden	14	kilo	12
büyük-	16	koru-	15	azal-	13	milyon	12
cevap	16	kurtul-	15	bas-	13	misafirperverlik	12
cumhuriyet	16	meşhur	15	biçim	13	ik	12
çıkart-	16	olumlu	15	bin-	13	ordu	12
çiçek	16	öğrenmek	15	demir	13	papatya	12
dört	16	peki	15	destek	13	resim	12
fakat	16	tam	15	evre	13	robot	12
fikir	16	üret-	15	göç	13	sabah	12
geniş	16	yansıt-	15	gül-	13	saç	12
henüz	16	yardım	15	hayal	13	seç-	12
hiçbir	16	acı	14	işte	13	süsleme	12
inan-	16	açıl-	14	kalp	13	türlü	12
kıymet	16	asker	14	kes-	13	uçuş	12
kitap	16	beden	14	kırk	13	ünlü	12
kurul-	16	bölüm	14	mühendis	13	yan-	12
otur-	16	çini	14	on	13	yardımcı	12
öl-	16	doğal	14	söylen-	13	yarı	12
özel	16	et	14	söz gelimi	13	yat-	12
sanatçı	16	gelişme	14	tane	13	yıkıl-	12
sayı	16	genç	14	yıka-	13	almak	11
sefer	16	güneş	14	zeybek	13	ara-	11
sergile-	16	hazırla-	14	açık	12	asla	11
sevgi	16	hızlı	14	ağaç	12	bayram	11
seviye	16	his	14	ağız	12	belki	11
sorun	16	insanlık	14	ağla-	12	birim	11
tamamla-	16	kaldır-	14	aktar-	12	birinci	11
tatlı	16	kaybet-	14	aslında	12	bitir-	11
tür	16	kış	14	aşırı	12	cephe	11
uzman	16	kontrol	14	atasözü	12	coğrafya	11
yapım	16	kullanım	14	ateş	12	değişik	11
yazı	16	madde	14	bazen	12	değişim	11
açıkla-	15	merkez	14	bekle-	12	derin	11
ayrıl-	15	milli	14	beyin	12	düğün	11
batıl inanç	15	oran	14	devrim	12	ekmek	11
beş	15	plan	14	erkek	12	emir	11

Kelime	Sıklık	Kelime	Sıklık	Kelime	Sıklık	Kelime	Sıklık
gerekli	11	iç-	10	birkaç	9	sun-	9
görün-	11	ilçe	10	boya	9	şölen	9
günlük	11	ilerle-	10	buğday	9	tak-	9
halk oyunu	11	ilişki	10	buz	9	tanım	9
hepsi	11	inanış	10	çaba	9	temiz	9
kan	11	insanoğlu	10	çarpık	9	teşekkür	9
kapı	11	inşa	10	kentleşme	9	teyze	9
karakter	11	işgal	10	değiştir-	9	türkü	9
kardeş	11	işle-	10	demek	9	unutul-	9
karşıla-	11	itibaren	10	deri	9	uyum	9
koruma	11	kol	10	eksik	9	yeryüzü	9
kuşak	11	medeniyet	10	erken	9	yeter	9
modül	11	müze	10	esir	9	yetiş-	9
nitelik	11	nesne	10	eş	9	yetiştir-	9
olumsuz	11	oda	10	gelenek	9	yönetim	9
rivayet	11	öğrenci	10	giy-	9	alet	8
sikke	11	öğrenme	10	güney	9	alfabe	8
sürekli	11	öldür-	10	hafta	9	ana	8
süs	11	paragraf	10	hala	9	ayrı	8
temel	11	rol	10	hastane	9	bağla-	8
yarat-	11	say-	10	hız	9	barındır-	8
yaver	11	sıkıntı	10	ileri	9	basit	8
yazıt	11	sultan	10	istek	9	başkan	8
yolculuk	11	şiir	10	iyilik	9	beğen-	8
yorumcu	11	şüphesiz	10	kafa	9	benzin	8
zengin	11	tabi	10	kağıt	9	beyaz	8
zihin	11	tanış-	10	kahve	9	bilgisayar	8
Anadolu	10	tarz	10	kalabalık	9	bitki	8
av	10	toplam	10	kat	9	camı	8
bağımsızlık	10	ulus	10	kırmızı	9	çağ	8
başkent	10	uzan-	10	kısaca	9	çelik	8
benze-	10	yağ	10	kıyı	9	çıkarıl-	8
benzer	10	yapay	10	konuşma	9	çizili	8
bezenmek	10	yazık	10	köylü	9	dahil	8
bilim	10	yüksel-	10	kumanda	9	ders	8
birlik	10	ada	9	kuş	9	dışarı	8
boşluk	10	ağır	9	kutsal	9	doğum	8
çal-	10	alın-	9	kuzey	9	dolaş-	8
çay	10	arka	9	mürettebat	9	dönüş-	8
davranış	10	başar-	9	nesil	9	edin-	8
destan	10	başarılı	9	normal	9	fabrika	8
dökül-	10	belirle-	9	pazubent	9	geleneksel	8
evlen-	10	belirli	9	politika	9	geliştir-	8
gelişim	10	belli	9	saf	9	gerçekten	8
götür-	10	beri	9	sahne	9	gümüş	8
hep	10	bilimsel	9	saray	9	güven	8
hizmet	10	bilinç	9	sınıf	9	hakimiyet	8

Kelime	Sıklık	Kelime	Sıklık	Kelime	Sıklık	Kelime	Sıklık
hava yolu	8	adlandır-	7	kap	7	tekrar	7
hediye	8	akış	7	kaya	7	tip	7
hoca	8	aranmak	7	kaza	7	tutul-	7
in-	8	arz et-	7	kazandır-	7	tuz	7
kalk-	8	arzu	7	kenar	7	uç-	7
karanlık	8	asır	7	kesin	7	uyan-	7
karar	8	atık	7	keyif	7	üstlen-	7
karşılık	8	avcı	7	kız-	7	vazgeç-	7
kat-	8	azalt-	7	kimlik	7	verim	7
keşfet-	8	bağ	7	komşu	7	yakala-	7
kımız	8	bakım	7	komutan	7	yaklaş-	7
kıyafet	8	bana	7	kopuz	7	yarım	7
koş-	8	banknot	7	koşul	7	yeniden	7
kubbe	8	başlık	7	koy-	7	yerleş-	7
kurgan	8	besin	7	köprü	7	yerleşme	7
kuvvet	8	birleştir-	7	köşe	7	yor-	7
maden	8	bölgesel	7	kurtar-	7	yurt	7
mecbur	8	büyüt-	7	kutla-	7	yükseklik	7
mide	8	çağdaş	7	kütle	7	yürü-	7
motor	8	çare	7	makam	7	yüzölçümü	7
niçin	8	çift	7	mekan	7	adeta	6
önle-	8	çizme	7	mevsim	7	ağırla-	6
özen	8	dal	7	meşim	7	aksi	6
psikolojik	8	dayalı	7	meşim	7	akşam	6
sağ	8	deney	7	öğretmen	7	alış-	6
sakatlık	8	doğrultu	7	ölü	7	anıl-	6
sık	8	dolu	7	ömür	7	anlaş-	6
sus-	8	düzyey	7	öncelik	7	aş-	6
şehit	8	ebe	7	öz	7	atla-	6
tahıl	8	emekli	7	özgü	7	atölye	6
tamamen	8	engel	7	rastla-	7	ayır-	6
ters	8	eşlik	7	ressam	7	beceri	6
toplumsal	8	ettir-	7	rus	7	belirt-	6
uğra-	8	fıkra	7	sakla-	7	benlik	6
uygula-	8	gelenek	7	san-	7	bozkır	6
uzat-	8	görenek	7	sar-	7	bölük	6
var-	8	genetik	7	sekiz	7	burun	6
vefat	8	gıda	7	sevgili	7	canan	6
veri	8	gizli	7	sevili-	7	cin	6
vurgun	8	gönül	7	spor	7	çayır	6
yaptır-	8	havacı	7	stres	7	çimen	6
yedi	8	hazine	7	şart	7	çöz-	6
yitir-	8	iklim	7	şeker	7	denizci	6
yoksa	8	ilan	7	şöyle	7	derviş	6
yöre	8	ilgilen-	7	tahmin	7	doktor	6
zayıf	8	izleyici	7	tat	7	dolap	6
ziyaret	8	kaç	7	tehlike	7	doldur-	6
				teknolojik	7		

Kelime	Sıklık	Kelime	Sıklık	Kelime	Sıklık	Kelime	Sıklık
düşük	6	nazaran	6	yer çekimi	6	dini	5
düşünüle-	6	oğlan	6	yeşil	6	direnış	5
edebiyat	6	orman	6	yetenek	6	dokun-	5
enerji	6	öğret-	6	yiğit	6	dolayısıyla	5
esas	6	pişir-	6	yirmi	6	duygusal	5
etken	6	planlama	6	yoğun	6	düzenle-	5
faaliyet	6	resmi	6	yorumla-	6	ekonomi	5
felaket	6	rota	6	yüzünden	6	elbise	5
film	6	sakin	6	zorunda	6	emek	5
gazeteci	6	satır	6	acaba	5	engelle-	5
geliş-	6	savaşçı	6	aday	5	er	5
gökyüzü	6	sipsi	6	ağa	5	erit-	5
gözlemle-	6	siyah	6	alışkanlık	5	esaret	5
günebakan	6	sokak	6	alkol	5	etkile-	5
haber	6	sor-	6	amca	5	fakir	5
harf	6	soy	6	arada	5	faydalan-	5
hayran	6	subay	6	art	5	fırsat	5
herhangi	6	sürdür-	6	askeri	5	gez-	5
heyecan	6	taklit	6	aşama	5	gider-	5
ilginç	6	tamam	6	ayran	5	gök	5
imkan	6	tanımla-	6	bağlam	5	görevli	5
işçi	6	tanrı	6	bağlantı	5	gurur	5
işit-	6	taşın-	6	bakır	5	günah	5
kabuk	6	tayyare	6	banka	5	hamam	5
kalıntı	6	tecrübe	6	bedensel	5	harca-	5
kalıp	6	teklif	6	benimsemek	5	hata	5
kalite	6	teknik	6	besin kaynağı	5	hayvancılık	5
kariş-	6	temsil	6	boz-	5	hazırlan-	5
kas	6	toplantı	6	boza	5	hedef	5
kavim	6	tur	6	bugünkü	5	hem hem	5
kavram	6	tuvalet	6	canlan-	5	hoş	5
kavuş-	6	uç	6	ceset	5	hüzün	5
kentleşme	6	uğraş	6	cezalandır-	5	ihtimal	5
keşif	6	uğraş-	6	civar	5	imparatorluk	5
kez	6	uluslararası	6	coşku	5	İngiliz	5
kurtuluş	6	umut	6	cura	5	iş birliği	5
kurum	6	uygulama	6	çatışma	5	işaretle-	5
külliyeye	6	üye	6	çevir-	5	iz	5
kültürel	6	vatandaş	6	çoğalt-	5	izin	5
lezzet	6	yağmur	6	çoğu	5	izlen-	5
maddi	6	yak-	6	çoğunluk	5	kaçır-	5
madeni	6	yakıt	6	çöp	5	kanser	5
mal ürün	6	yanak	6	daima	5	kapalı	5
medrese	6	yararlan-	6	değerlendir-	5	kapıl-	5
memleket	6	yavaşla-	6	değerli	5	kapsa-	5
merak	6	yaz	6	dert	5	kar	5
mineral	6	yeğen	6	devir	5	kaş	5

Kelime	Sıklık	Kelime	Sıklık	Kelime	Sıklık	Kelime	Sıklık
katkı	5	savaş-	5	yıldız	5	bürün-	4
kaval	5	saygı	5	yolcu	5	cenk	4
kaybol-	5	sayıl-	5	yörünge	5	cennet	4
kayıp	5	sene	5	yunan	5	coğrafi	4
keçi	5	sert	5	yurt dışı	5	çarp-	4
kemer	5	seyret-	5	yuva	5	çekil-	4
kemik	5	seyyah	5	yük	5	çekinmek	4
kent	5	sıradan	5	zeki	5	çevrili	4
kesim	5	sıvı	5	abi	4	çıkart-	4
kılıç	5	sihir	5	abide	4	çoban	4
kilometre	5	sindirim	5	adet	4	çoğal-	4
kirli	5	siyez	5	ağrı	4	dağıl-	4
kişilik	5	sol	5	ajans	4	dair	4
kokla-	5	susa-	5	ak-	4	damar	4
koku	5	şair	5	aktivite	4	damla	4
konum	5	şıra	5	alem dünya	4	dava	4
konuşul-	5	şifa	5	altı	4	dede	4
korun-	5	tabir	5	anlaşma	4	denge	4
köpek	5	tahrip	5	anlayış	4	depo	4
kulak	5	takas	5	Arap	4	derebeyi	4
kuruluş	5	tasarla-	5	araştırmacı	4	desen	4
kuzeybatı	5	tatlı su	5	atan-	4	dev	4
liman	5	telefon	5	avla-	4	dilber	4
makinist	5	televizyon	5	Avrupa	4	dinlen-	4
mavi	5	temizle-	5	ayakkabı	4	dişi	4
mensup	5	tepe	5	ayarla-	4	doğur-	4
mercan	5	tepsi	5	baca	4	dokuma	4
meyve	5	tespit	5	bahar	4	dokuz	4
miktar	5	topla-	5	baharat	4	donanım	4
mutfak	5	uçurum	5	bahçe	4	dök-	4
nail	5	ulaşım	5	balık	4	döv-	4
netice	5	üretil-	5	barış	4	edil-	4
nicelik	5	üretim	5	basıl-	4	ekip	4
nitelendir-	5	üzüm	5	belirlen-	4	ekle-	4
olabil-	5	vadi	5	besle-	4	ekran	4
oynat-	5	vazife	5	beslenme	4	elbette	4
ödül	5	ve benzeri	5	bey	4	elektrik	4
ömür boyu	5	ya	5	bırakıl-	4	er-	4
örneğin	5	yağ-	5	biç-	4	esna	4
özgür	5	yanı sıra	5	bildir-	4	eşkıya	4
pahalı	5	yaralan-	5	bilim adamı	4	etek	4
parçalan-	5	yarar	5	birden	4	evet	4
peri	5	yaşantı	5	birik-	4	evlilik	4
pişman	5	yatak	5	birinci dünya	4	evvel	4
ruhsal	5	yavru	5	savaşı	4	gaz	4
sağlam	5	yaygın	5	birtakım	4	gazete	4
saha	5	yazılı	5	bünye	4	geçim	4

Kelime	Sıklık	Kelime	Sıklık	Kelime	Sıklık	Kelime	Sıklık
gerek-	4	kolaylaştır-	4	ölçü	4	utan-	4
gizem	4	komik	4	ört-	4	ün	4
göl	4	kök	4	öykü	4	üstün	4
gönderil-	4	köken	4	proje	4	üzül-	4
görülebil-	4	köle	4	risk	4	üzüntü	4
görüş	4	kör	4	sabır	4	vasıf	4
gösterge	4	kunduracı	4	sadrazam	4	vezir	4
güçlendir-	4	kurabil-	4	sağlan-	4	vitamin	4
gündüz	4	kurmak	4	sal-	4	yakalan-	4
güneybatı	4	kurşun	4	saldır-	4	yangın	4
güneydoğu	4	kutup	4	sanayi	4	yar	4
güven-	4	küresel	4	sayfa	4	yara	4
hafıza	4	küresel		sektör	4	yasak	4
halı	4	ısınma	4	selam	4	yasakla-	4
hamile	4	kütüphane	4	servis	4	yaşat-	4
havuz	4	lakap	4	seslen-	4	yaşlan-	4
heyet	4	lazım	4	sessiz	4	yay	4
hormon	4	lif	4	sevda	4	yayıll-	4
horon	4	lise	4	sırala-	4	yen-	4
husus	4	makineleşme	4	sırasında	4	yerli	4
hükümdar	4	maksat	4	sırt	4	yoğurt	4
hükümet	4	manevi	4	silah	4	yorgun	4
ısın-	4	masal	4	sis	4	yönet-	4
ısrar	4	mektep	4	siyasi	4	yönlendirmek	4
icat	4	meşgul	4	soğuk	4	yüzük	4
içer-	4	mezun	4	sohbet	4	zayıfla-	4
içerik	4	milli		sorgula-	4	zehir	4
iddia	4	mücadele	4	sorumluluk	4	ziyade	4
ideal	4	mitoloji	4	söylence	4	adım	3
il	4	moda	4	söylenti	4	afet	3
incele-	4	modern	4	sürdüregel-	4	agorafobi	3
inşaat	4	motif	4	sürü	4	ak	3
işaret	4	muhteşem	4	şampiyon	4	akraba	3
işleme	4	murat	4	tabirci	4	alışveriş	3
iyileş-	4	muska	4	takip	4	aman	3
kabartma	4	nar	4	tanın-	4	andır-	3
kabullen-	4	nefes	4	tansiyon	4	anı	3
kağan	4	nihayet	4	tarihi	4	anımsamak	3
kale	4	nişanlı	4	tasvir	4	anlaşıl-	3
kanat	4	niyet	4	teke oyun	4	anne sütü	3
kapat-	4	odaklan-	4	tel	4	anneanne	3
kapatıl-	4	oksijen	4	tırnak	4	artır-	3
kaplıca	4	ortalama	4	toplana-	4	arttır-	3
katır	4	oysa	4	tutkun	4	asansör	3
kavra-	4	öbür	4	tutsak	4	asit	3
kaydet-	4	ödünç	4	tüken-	4	atıl-	3
kaygı	4	öğüt	4	usul	4	avlu	3

Kelime	Sıklık	Kelime	Sıklık	Kelime	Sıklık	Kelime	Sıklık
ayçiçeği	3	daim	3	gezegen	3	kahvaltı	3
ayrılık	3	daire	3	giriş	3	kalıtımsal	3
bağlan-	3	dal-	3	gitgide	3	kalmak	3
baklava	3	dalgalandır-	3	göç-	3	kalp atışı	3
balon	3	davet	3	gölge	3	kamu oyu	3
basınç	3	dayandırılma		gönüllü	3	kanıt	3
başkanlık	3	k	3	görebil-	3	kanıtla-	3
baykuş	3	dayı	3	görevlendir-	3	kapan-	3
becer-	3	dek	3	görkem	3	kaplı	3
bel	3	dışlamak	3	görüntü	3	kararlaştır-	3
belirti	3	dijitalleşme	3	görüş-	3	karşı karşıya	3
bengü	3	dikil-	3	gösteril-	3	katılım	3
beşik	3	diktir-	3	gösteriş	3	kaymak	3
beşinci	3	dilek	3	gözde	3	kazan	3
bez	3	diren-	3	gözlem	3	kazın-	3
bıyık	3	diş	3	gözlemci	3	kervan	3
bildiril-	3	dizil-	3	güldür-	3	kesik	3
bina	3	dol-	3	halde	3	kesinlikle	3
birer	3	dolar	3	hamamcı	3	keskin	3
bizzat	3	donatıl-	3	hanım	3	kırılma	3
bol	3	duvar	3	hapis	3	kıvrım	3
boyut	3	dün	3	harika	3	kimi zaman	3
bozuk	3	düzeltil-	3	hatırlat-	3	kimyasal	
bozul-	3	ebedi	3	hava		madde	3
buluntu	3	ebeveyn	3	kuvvetleri	3	kirlen-	3
buluş	3	eda	3	hayır	3	kirpik	3
buluş-	3	efendi	3	hayret	3	koca	3
büst	3	eğlen-	3	heykel	3	kocaman	3
canlandır-	3	eğlence	3	hisse	3	kon-	3
cihan	3	ehemmiyet	3	ırk	3	korkut-	3
cinsiyet	3	ek	3	ibaret	3	koyun	3
çabuk	3	endemik	3	içten	3	kronik	3
çalın-	3	erime	3	idam	3	kullanılagel-	3
çap	3	eriş-	3	idare	3	kuraklık	3
çekiç	3	erzak	3	ilim	3	kurcalamak	3
çekirdek aile	3	esir kampı	3	imamlık	3	kurs	3
çember	3	eşsiz	3	imza	3	kurt	3
çerçeve	3	etkinlik	3	ince	3	kurtuluş	
çeşme	3	etmek	3	incel-	3	savaşı	3
çetin	3	evlat	3	internet	3	kuru	3
çıplak	3	fedakarlık	3	istihbaratçı	3	kurultay	3
çirkin	3	felsefe	3	istiklal	3	kuş bakışı	3
çorba	3	filo	3	iştah	3	kuzu	3
çözüm	3	fiziksel	3	itibar	3	kürek	3
dağınık	3	geçin-	3	iyileştir-	3	laboratuvar	3
dahi	3	gemi	3	kadeh	3	lakin	3
		gereksinim	3	kafatası	3	lider	3

Kelime	Sıklık	Kelime	Sıklık	Kelime	Sıklık	Kelime	Sıklık
lira	3	öt-	3	tanrıça	3	yılan	3
logo	3	özdeşleş-	3	tarım	3	yoksul	3
lohusa	3	özet	3	tarif	3	yol yordam	3
maalesef	3	özlem	3	tarih boyunca	3	yönerge	3
macera	3	panel	3	tartış-	3	üzlerce	3
madalya	3	parlak	3	tasarruf	3	zahmet	3
mağara	3	patates	3	tavsiye	3	zaten	3
makine	3	patlama	3	taze	3	zıt	3
maliyet	3	pazar	3	temizlik	3	zirve	3
malzeme	3	pencere	3	teslim	3	acı-	2
manipüle	3	perde	3	tren	3	acil	2
manzara	3	piyasa	3	tulum	3	acil servis	2
mart	3	pozisyon	3	turizm	3	adapte	2
mecaz	3	psikiyatri	3	tutku	3	affet-	2
mesele	3	pusu	3	tüketil-	3	ağ	2
metabolizma	3	rapor	3	türbe	3	ağlat-	2
metal	3	reddet-	3	Türkiye		ahiret	2
metot	3	ruhsal		Cumhuriyeti		ahşap	2
milat	3	hastalık	3	Devlet		akciğer	2
mimar	3	sabit	3	Demiryolları	3	aktif	2
mimari	3	sahil	3	ukala	3	al kırmızı	2
miras	3	sanal	3	uzaklık	3	albüm	2
misal	3	sapsarı	3	üçra	3	alçak	
mor	3	sapta-	3	üretken	3	gönüllülük	2
muamele	3	sarı	3	üs	3	alerji	2
mutlaka	3	seçil-	3	üst üste	3	algı	2
müziyen	3	ser-	3	üzgün	3	alıcı	2
nahif	3	sera gazı	3	vali	3	alıştırma	2
nam	3	sıkıştır-	3	veda	3	alman	2
nasihat	3	sigorta	3	ya ya	3	altıncı	2
nebze	3	sofra	3	yanı başında	3	altyapı	2
nehir	3	sok-	3	yapılabil-	3	ambalaj	2
neşe	3	soluk	3	yaprak	3	an-	2
nezdinde	3	somut	3	yara-	3	ana fikir	2
niye	3	sosyalleş-	3	yayılm	3	analiz	2
nüfuz	3	soyadı	3	yayın	3	anımsat-	2
ocak	3	sök-	3	yazdır-	3	anıt	2
odun	3	söylem	3	yediden		ani	2
olağanüstü	3	kelime	3	yetmiş	3	anlatı	2
oluşum	3	süsle-	3	yenil-	3	anonim	2
omega	3	şaka	3	yerel	3	antlaşma	2
oy-	3	şalgam	3	yerleşim	3	aracılık	2
ozan	3	şaşırt-	3	yerleştir-	3	araç gereç	2
öfke	3	şövalye	3	yetim	3	arkeolog	2
öneri	3	şubat	3	yetişkin	3	arsa	2
önlem	3	tabiat	3	yetiştiril-	3	arzu etmek	2
örs	3	takdir	3	yığın	3	as-	2
				yılbaşı	3		

Kelime	Sıklık	Kelime	Sıklık	Kelime	Sıklık	Kelime	Sıklık
asayışsızlık	2	bitki örtüsü	2	deva	2	esinlen-	2
asıl-	2	biyolojik	2	deve	2	eşit	2
astsubay	2	borç	2	didaktik	2	etkilen-	2
aşçı	2	boru	2	diktatör	2	etkileyici	2
aşevi	2	börek	2	dil bilimi	2	etnik	2
atmosfer	2	buçuk	2	dile-	2	ev sahibi	2
avukat	2	bulantı	2	dinlet-	2	evli	2
ay ışığı	2	bulmaca	2	direnç	2	evliya	2
aydınlat-	2	bulut	2	dize	2	evrensel	2
aydınlık	2	cadı	2	doğal gaz	2	eylem	2
ayrıntı	2	cereyan	2	doğüstü	2	ezil-	2
bağır-	2	cerrahi	2	dolaylı	2	eziyet	2
bağırsak	2	cesaret	2	donat-	2	fabrikalaşma	2
bağıışıklık	2	cihaz	2	dondur-	2	faktör	2
bahriye	2	cilt	2	down	2	faz	2
bakış açısı	2	çağır-	2	sendromu	2	felç	2
bakmaksızın	2	çağrılmak	2	doy-	2	fert	2
bal	2	çamaşır	2	doyurucu	2	festival	2
balkan harbi	2	çarçur etmek	2	dönüm	2	fetih	2
bambaşka	2	çekim	2	dönüştür-	2	fırça	2
basın	2	çelik çomak	2	dua	2	figür	2
başkahraman	2	çeliş-	2	durdur-	2	fil	2
başlat-	2	çevrele-	2	dut	2	finans	2
başlıca	2	çeyrek	2	dünya haritası	2	fincan	2
başvur-	2	çıkarmak	2	dürüst	2	fiziki	2
başvuru	2	çılığın	2	düşkün	2	fizyolojik	2
batılı	2	çiftçi	2	düşündür-	2	gâhi	2
bebek	2	çiğ	2	eczane	2	galip	2
bedava	2	çiğnen-	2	edebil-	2	gayet	2
beklenmedik	2	çikolata	2	egzoz	2	gecekondu	2
bela	2	çomak	2	eğlenme	2	geciktir-	2
belediye	2	çorap	2	eğri	2	geçim	2
belge	2	çöl	2	ekmek kapısı	2	kaynağı	2
bellemek	2	çubuk	2	ekşi	2	geçindir-	2
bellet-	2	dağlık	2	el ele	2	geçiş	2
bembeyaz	2	damak tadı	2	elma	2	geçit	2
benzet-	2	dans	2	em-	2	gelinlik	2
beş bin	2	davran-	2	emanet	2	gelir	2
beyin	2	dayanıklı	2	emin	2	gelişigüzel	2
kanaması	2	dedikodu	2	emret-	2	gelişmiş	2
bıçak	2	deli	2	endam	2	geniş aile	2
bilinçaltı	2	demir yolu	2	endişe	2	genişlet-	2
bin bir	2	dene-	2	endüstriyel	2	genişlik	2
zahmet	2	denetim	2	engin	2	gerçekçi	2
bin dört yüz	2	deneyim	2	enişte	2	gereksiz	2
elli üç	2	deniz yolu	2	epey	2	global	2
birebir	2	derman	2	ertesesi	2	görünüm	2
birikim	2						

Kelime	Sıklık	Kelime	Sıklık	Kelime	Sıklık	Kelime	Sıklık
gösterim	2	idame		karşılabilir-	2	köşk	2
gövde	2	ettirmek	2	kasıtlı	2	kripto	2
göz bebeği	2	iğne	2	kastet-	2	kromozom	2
gözle-	2	ihraç	2	kaşağı	2	kudret	2
gül suyu	2	ikamet	2	kaşık oyun	2	kukla	2
gündem	2	iktisat	2	katı	2	kural	2
güvenlik	2	ilet-	2	katlan-	2	kurucu	2
güzel sanatlar		ilk öğrenim	2	kavuşma	2	kuruntu	2
fakültesi	2	ilkel	2	kayak		kuruş	2
güzergah	2	ilkokul	2	merkezi	2	kurut-	2
haberdar	2	imha	2	kayısı	2	kusur	2
hacim	2	imkansız	2	kaynaklan-	2	kuşan-	2
had safha	2	imparator	2	kaz-	2	kuşat-	2
halbuki	2	ince hastalık	2	kazanım	2	kuşatma	2
haletiruhiye	2	inceleme	2	keder	2	kutlanmak	2
ham	2	intihar	2	kefen	2	kutu	2
ham madde	2	intikam	2	kek	2	kuzeydoğu	2
hamal	2	ip	2	kelebek	2	küçümsemek	2
hamle	2	İslam	2	kesil-	2	küre	2
hanımefendi	2	ispat	2	kıl	2	laf	2
hararetli	2	istihbarat	2	kıl-	2	lakırdı	2
harekat	2	isyan	2	kırıl-	2	lale	2
has	2	işkence	2	kırılğan	2	lastik	2
hastalan-	2	işlem	2	kırsal	2	layık	2
hatıra	2	işlen-	2	kısal-	2	levha	2
hatırla-	2	işlev	2	kısıtlı	2	lisans	2
hayat dersi	2	it-	2	kısrak	2	literatür	2
hayvansal	2	izah	2	kıtlık	2	lütfen	2
haz	2	kabak	2	kızarıklık	2	maaş	2
hazım	2	kabiliyet	2	kilim	2	mana	2
hazır	2	kabir	2	kilise	2	manidar	2
hekim	2	kaçım-	2	kilitle-	2	manşet	2
helal	2	kadılık	2	kişisel		mantık	2
hergele	2	kadro	2	gelişim	2	martı	2
hesap	2	kah	2	kitle	2	matbaa	2
hızlan-	2	kahverengi	2	kok-	2	matematik	2
hitap et-	2	kalın	2	kolesterol	2	meblağ	2
hobi	2	kalori	2	komedyen	2	meclis	2
hoş gel-	2	kamış	2	konferans	2	meme	2
huy	2	kamu	2	konser	2	mendebur	2
hürmet	2	kamyon	2	kop-	2	merhaba	2
ısıt-	2	kapasite	2	kopya	2	merkezi	2
ıslık	2	kara	2	koruyucu	2	mesela	2
ıslık çal-	2	kargo	2	koskocaman	2	mesire alanı	2
iade	2	karın	2	kova	2	meslektaş	2
ibare	2	karışık	2	koyu	2	mevki	2
icra	2	karmaşık	2	kozmetik	2	mezar taşı	2

Kelime	Sıklık	Kelime	Sıklık	Kelime	Sıklık	Kelime	Sıklık
mezarlık	2	öner-	2	seçkin	2	tanıklık	2
milli		öngör-	2	sefalet	2	tanıştır-	2
savunma		örf	2	sel	2	tanıt-	2
bakanlığı	2	örgüt	2	sembol	2	tara-	2
mizaç	2	öteki	2	senet	2	tarhana	2
mizah	2	ötürü	2	serbest	2	tarımsal	
mobilya	2	özgül	2	sergi	2	ilaçlama	2
model	2	paha biçilmez	2	sevimli	2	tarla	2
motto	2	parla-	2	sevinç	2	taş-	2
muhabbet	2	parmak	2	seyahat	2	tavır	2
muhafaza	2	pasta	2	sıcacık	2	tay	2
muhakkak	2	paşa	2	sığ-	2	tedavül	2
müdür	2	pay	2	sığdır-	2	tekabül	2
müessese	2	paylaş-	2	sığınmak	2	tekrarla-	2
mükemmel	2	petrol	2	sınav	2	temas	2
münasip	2	pijama	2	sıradağ	2	ten	2
müşteri	2	plastik	2	silin-	2	terk et-	2
nalbant	2	popüler	2	simge	2	terlik	2
nazar	2	pozitif	2	simgele-	2	tertemiz	2
nazar		protein	2	sinema	2	tesadüf	2
boncuğu	2	prototip	2	sinir	2	tesis	2
nazik	2	psikoloji	2	siper	2	teyakkuz	2
ninni	2	psikomotor	2	slogan	2	tıka-	2
nükte	2	radyo	2	soğuk savaş	2	tıkanma	2
obje	2	rahatsızlık	2	solunum	2	tımarlamak	2
ok	2	reklam	2	sonsuz	2	tıp	2
okşa-	2	rızk	2	sonuçlanmak	2	tipleme	2
okuma	2	röportaj	2	söz konusu	2	titreme	2
orta çağ	2	rütbe	2	sponsor	2	tiz	2
orta öğrenim	2	saadet	2	statü	2	tohum	2
ortaklaşa	2	sadaka	2	steril	2	toksin	2
ortaokul	2	sadakat	2	suç	2	ton	2
otobüs	2	sağlayabil-	2	suçlu	2	toparla-	2
otorite	2	sahte	2	suret	2	torun	2
otuz	2	saklan-	2	sülük	2	trafik	2
oymacılık	2	salgı	2	süzül-	2	turist	2
oynayabil-	2	salla-	2	şalgam suyu	2	turistik	2
oyuk	2	sanayileşme	2	şaşkın	2	tutum	2
oyuncu	2	saniye	2	şer	2	tüccar	2
ozon tabakası	2	sanki	2	şeytan	2	tüfek	2
öde-	2	sanrı	2	şiddet	2	tüketim	2
öfkelen-	2	sarf etmek	2	tabak	2	tükürük	2
öge	2	saticı	2	tabu	2	Türk Hava	
öğrenim	2	savunma		tahta	2	Yolları	2
ölç-	2	bakanlığı	2	takıl-	2	Türkiye	
ölçüt	2	sebze	2	taktik	2	Büyük Millet	
ön ayak		seçenek	2	talip	2	Meclisi	2
olmak	2					tütsü	2

Kelime	Sıklık	Kelime	Sıklık	Kelime	Sıklık	Kelime	Sıklık
tüy	2	yayımla-	2	ağaç kovuğu	1	antioksidan	1
uğrat-	2	yayınlanmak	2	ağırbaşlı	1	antrenman	1
uğur	2	yedinci	2	ahlak	1	antropolog	1
ulu	2	yedir-	2	ahmak	1	apartman	1
ulu orta	2	yele	2	akademik	1	arala-	1
umursa-	2	yeniçeri	2	akıbet	1	aramak	1
unutkanlık	2	yenilgi	2	akın	1	araştır-	1
unutulmak	2	yenilik	2	akran	1	arı	1
unvan	2	yer edinmek	2	aksa-	1	arı sütü	1
uyandır-	2	yetersizlik	2	aksan	1	arınık	1
uygarlık	2	yıkan-	2	aksatmak	1	arınmak	1
uykusuzluk	2	yıpran-	2	akşamüzeri	1	arıtıl-	1
uyruk	2	yırtık	2	aktarabil-	1	arkeoloji	1
uzaklaş-	2	yoldaş	2	aktarım	1	armağan	1
uzaklaştır-	2	yönelik	2	al bayrak	1	arpa	1
uzuv	2	yönetici	2	alabil-	1	arş	1
üçüncü	2	yumurta	2	alaka	1	asa	1
üfleli çalgı	2	yük gemisi	2	alay	1	asalet	1
üfürükçü	2	yükle-	2	alçak	1	asit	
ülkü	2	yüklen-	2	aldır-	1	yağmurları	1
üniversite	2	yükseköğreni	2	alev	1	aslanağzı	1
ürper-	2	m	2	alevlen-	1	asosyal	1
ürperti	2	yürütül-	2	aleyhine	1	astım	1
üslup	2	yüz sayı	2	alıntı	1	astronom	1
var ol-	2	yüzleşme	2	alışveriş		astronomi	1
vasıta	2	zafer	2	merkezi	1	aşabil-	1
vatan	2	zemin	2	alkışla-	1	atak	1
vefa	2	zenginleş-	2	alternatif	1	ateist	1
verem	2	zevk	2	altı bin	1	atılganlık	1
vesile	2	zırh	2	altı yüz	1	atlat-	1
video	2	zorda kal-	2	altın çağ	1	atmosferik	1
yadırga-	2	zorunlu	2	altın kural	1	avuç	1
yadigar	2	acele	1	alzheimer	1	avut-	1
yahut	2	acık-	1	amaçla-	1	ay yıldız	1
yakıl-	2	acıklı	1	ana okulu	1	ayak üzeri	1
yansıma	2	acımsı	1	ana tema	1	ayar	1
yapılaşma	2	aç	1	ana dili	1	ayaz	1
yapış-	2	açık hava		anahtar	1	aydınlan-	1
yaratıcı	2	müzesi	1	anlamdaş	1	ayıp	1
yardımseverli	2	açılıver-	1	anlaşabil-	1	ayıpla-	1
k	2	ada-	1	anlatıcı	1	aykırı	1
yargı	2	adabımuaşere	1	anlayabil-	1	ayna	1
yarım küre	2	t	1	anormal	1	ayrım	1
yarın	2	adap	1	ansızın	1	bacak	1
yaslan-	2	adli	1	antep fıstığı	1	bağdaştırıl-	1
yaşayabil-	2	adrenalin	1	antibiyotik	1	bağımlılık	1
yatır	2	afiyet	1	antidepresan	1		
		agresif	1				

Kelime	Sıklık	Kelime	Sıklık	Kelime	Sıklık	Kelime	Sıklık
bağışıklık		belediye		bronşit	1	cilve	1
sistemi	1	başkanı	1	bronz	1	cisim	1
bağlaç	1	belir-	1	bucak	1	coğrafi keşif	1
bağlama	1	belirgin	1	buğu	1	cumhurbaşka	
bağlama		bencilik	1	buhar	1	nı	1
grubu	1	benimset-	1	bulabil-	1	cumhurbaşka	
bahane	1	besin değeri	1	bulamaç	1	nlığı forsu	1
bahis	1	besleyici	1	bulanık	1	cümbüş	1
baht	1	beste	1	bulaşık		cüsse	1
bakakal-	1	besteci	1	makinesi	1	çadır	1
bakıcı	1	beş çayı	1	bulaştırmak	1	çağirt-	1
bakraç	1	beşte biri	1	buldur-	1	çağrı merkezi	1
bakteri	1	beygir	1	buluğ	1	çağrıştır-	1
balbal	1	bihaber	1	bunalım	1	çalar saat	1
bank	1	bilge	1	bunalmak	1	çalı	1
bardak	1	bilgiçlik		burgu	1	çalınabil-	1
basamak	1	taslamak	1	buruk	1	çalışabil-	1
basık	1	bilgilendir-	1	buz kütlesi	1	çalışan	1
basım	1	bilhassa	1	bükül-	1	çalışkan	1
baskın	1	bilim insanı	1	bülbül	1	çam	1
bastır-	1	bilmece	1	bürü-	1	çamaşır	
baş örtüsü	1	binbaşı	1	büsbütün	1	makinesi	1
baş tacı	1	binek	1	bütçe	1	çamur	1
baş ucu	1	bir bir	1	bütünleş-	1	çanak	1
başa dön-	1	bir hayli	1	büyücülük	1	çanak çömlek	1
başa geç-	1	bir milyar	1	büyülen-	1	çarpabil-	1
başarılabil-	1	bir nevi	1	büyüleyici	1	çarpık	1
başarısızlık	1	birdenbire	1	cabası	1	çarpıl-	1
başı sağ		bireysel	1	cam	1	çarpıntı	1
olmak	1	birincil	1	candan	1	çarpış-	1
başıboş	1	birleşmiş		canım	1	çarşı	1
başıbozuk	1	milletler	1	caymak	1	çat-	1
başıbozukluk	1	bisküvi	1	cazibe	1	çekebil-	1
başkumandan	1	bitirebil-	1	cefa	1	çekirdek	1
başlık parası	1	bitişik	1	cehennem	1	çekmece	1
başrol	1	biyoloji	1	ceket	1	çerez	1
batıl	1	boğ-	1	cellat	1	çeviklik	1
batır-	1	boğaz deniz	1	cerrah	1	çevre kirliliği	1
bavul	1	boğuş-	1	cesur	1	çevresel	1
bayan	1	boş zaman	1	ceylan	1	çevril-	1
baygın	1	boşalt-	1	ceza	1	çıkabil-	1
bayıl-	1	boya-	1	cezbet-	1	çıkagel-	1
bayramlık	1	boynuz	1	ciddiyet	1	çıkır	1
becerikli	1	boyun	1	ciğer	1	çıkık	1
beden eğitimi	1	bozulabil-	1	cihat	1	çıkış noktası	1
beğenil-	1	böbrek	1	cilt ve deri		çile	1
bekar	1	bölme	1	hastalıkları	1	çimdik	1
beklenti	1	bölün-	1			çinko	1

Kelime	Sıklık	Kelime	Sıklık	Kelime	Sıklık	Kelime	Sıklık
çirkinleştir-	1	delikanlı	1	diyabet	1	egzersiz	1
çizgi	1	dem	1	diyalog	1	eğ-	1
çizik	1	demirbaş	1	diyebil-	1	eğilim	1
çizim	1	demirci	1	dizgin	1	eğlendir-	1
çök-	1	deneme	1	dizgincilik	1	eğlenmek	1
çökelek	1	deneme	1	dizili	1	eğreti	1
çöküntü	1	yanılma	1	dizin	1	ehil	1
çömlek	1	denetle-	1	doğa olayı	1	ek-	1
çömlek	1	deniz tayyare	1	doğal afet	1	eklen-	1
kebabı	1	mektebi	1	doktora	1	ekolojik	1
çömlekçilik	1	denk	1	doku	1	denge	1
çöplük	1	denli	1	dokumak	1	ekonomik	1
çörek	1	depola-	1	dokuz taş	1	eksil-	1
çözümleme	1	dergi	1	dolanım	1	ekşimtrak	1
çukur	1	derhal	1	doldurul-	1	ekşit-	1
çürüme	1	dertleşme	1	doymamış	1	ekvator	1
dadanmak	1	destekle-	1	yağ	1	el sıkış-	1
dağ eteği	1	devamlılık	1	doyum	1	el yabancı	1
dağılabil-	1	devasa	1	dökebil-	1	el yapımı	1
dağılım	1	devlet adamı	1	dökümhane	1	el yazısı	1
dağıt-	1	devlet erkanı	1	döküver-	1	elçi	1
dağıtılmak	1	devlet hava	1	dönence	1	ele alın-	1
dağla-	1	yolları	1	döngü	1	eleman	1
dakika	1	işletmesi	1	dönüm	1	eleştir-	1
daldır-	1	devlet	1	noktası	1	ellinci	1
daldız	1	politikası	1	dönüş	1	elveda	1
dalga	1	devre	1	dönüt	1	elveriş	1
dalgalanma	1	devşirme	1	dönüver-	1	emzir-	1
dam	1	deyiş	1	dram	1	endişelendir-	1
damat	1	dışkı	1	duman	1	enerjik	1
danıştay	1	dijital	1	durgun	1	enfeksiyon	1
daracık	1	dik	1	duru	1	enfes	1
daral-	1	dik-	1	duş	1	engelli	1
daralt-	1	dikdörtgen	1	duyarlı	1	enstrüman	1
darbe	1	dilbilimci	1	duyur-	1	entelektüel	1
darbuka	1	dilden dile	1	dünya	1	ergenlik	1
davul	1	dilen-	1	engelliler	1	erişkinlik	1
dayanışma	1	dilim	1	günü	1	ertele-	1
dede korkut	1	dimdik	1	düstur	1	esneklik	1
hikayeleri	1	diñç	1	düzelme	1	esrar	1
defet-	1	dinleti	1	düzenbazlık	1	estetik	1
defnet-	1	dinleyebil-	1	düzgün	1	eş-	1
defter	1	diploma	1	ebat	1	eşdeğer	1
değ-	1	dirayet	1	ebelik	1	eşi benzeri	1
değişkenlik	1	direk	1	edip	1	görülmemek	1
deha	1	disiplin	1	efe	1	etiketleme	1
dekore et-	1	Divanü	1	egemenlik	1	etkileşim	1
		Lugatit Türk	1	egzama	1		

Kelime	Sıklık	Kelime	Sıklık	Kelime	Sıklık	Kelime	Sıklık
etkin	1	forma	1	göçmen	1	haline	1
etnograf	1	fosil	1	göğüs gere		halis	1
ettirebil-	1	fosil yakıt	1	gere	1	halk hikayesi	1
evcilik	1	fotoğraf	1	göğüs		halka	1
evlat acısı	1	Fransız		hastalıkları	1	hallet-	1
evren	1	ihtilali	1	gök gürültüsü	1	halüsinasyon	1
evril-	1	fukara	1	gökdelen	1	hamsi	1
evsel	1	futbol	1	göm-	1	hane	1
eyer	1	galiba	1	gönderim	1	hanedan	1
eyercilik	1	ganimet	1	görenek	1	hapishane	1
eylül	1	garanti	1	görgü	1	haraç	1
ezan	1	garip	1	görsel	1	haram	1
ezme	1	garp	1	görücü	1	harcan-	1
familiya	1	gayrı	1	görüntü		harcayabil-	1
fani	1	gazi	1	kirliliği	1	hareketlilik	1
fantastik	1	gazoz	1	gösteri	1	hariç	1
fasıl	1	gecik-	1	göz		haritacılık	1
fasulye	1	geçici	1	kamaştırıcı	1	harmanlamak	1
fatura	1	geçit töreni	1	gözet-	1	hasar	1
fayton	1	gelebil-	1	gözlerini		haslet	1
fazilet	1	gelin	1	yum-	1	hatır	1
feda	1	gelin alayı	1	gözlük	1	hatırat	1
fedakar	1	gelir seviyesi	1	gözük-	1	hatırlama	1
felsefi	1	geliş	1	grafik	1	hatırlan-	1
fener	1	gem	1	gram	1	hattat	1
feodalite	1	gemcilik	1	gurbet	1	havlu	1
fermente	1	general	1	gurme	1	havuç	1
fethet-	1	gerdanlık	1	güçlen-	1	havuz başı	1
findık	1	gerdek	1	güğüm	1	hayal ürünü	1
fırıncı	1	gerdel	1	gülmece	1	hayalbaz	1
fırlat-	1	gergin	1	gümruk	1	hayali	1
fısılda-	1	getirebil-	1	güneş ışığı	1	hayat	
fiskiye	1	getiri	1	güreş	1	hayat	
fidan	1	getirilebil-	1	güreş-	1	felsefesi	1
fiil	1	getirilmiş	1	gürültü	1	hayatını	
filizlen-	1	gevşek	1	gürültü		kaybet-	1
filozof	1	gezdir-	1	güzeller		hayati tehlike	1
filtre	1	gezgin	1	güzeli	1	hayır duası	
final	1	gezinti	1	güzelleş-	1	almak	1
Finlandiyalı	1	gidişat	1	güzelleştir-	1	hayvan gücü	1
firavun	1	girişim	1	güzide	1	hazır cevap	1
firma	1	girmek	1	hacamat	1	hazırlık	1
fiyat	1	giysi	1	haddinden		haziran	1
fizik	1	gizle-	1	fazla	1	hediyelik	1
fizikçi	1	gizlen-	1	hadis	1	hediyelik	
font	1	glüten	1	hakikat	1	eşya	1
form	1	göçebe	1	halay	1	hekimbaşı	1
				hale	1	helalleş-	1
				halen	1	hemfikir	1
				halihazır	1		

Kelime	Sıklık	Kelime	Sıklık	Kelime	Sıklık	Kelime	Sıklık
hemşire	1	idrar	1	ithalat	1	kapsam	1
hendek	1	iflas	1	itilaf		kaptır-	1
herhalde	1	iğrenç	1	devletleri	1	kara yolu	1
hesaplama	1	ihanet	1	izlenim	1	karaciğer	1
hesaplaşmak	1	ihracat	1	izzet	1	kararma	1
heyecanlandır		ihtişam	1	izzeti ikram	1	karbon	1
-	1	ihtiyaç		Japon	1	karbondioksit	1
heykelcilik	1	kredisi	1	jilet	1	karbonhidrat	1
heykeltraş	1	ihtiyar	1	kaba	1	kardelen	1
hırçın	1	ikindi	1	kabak		kargaşa	1
hırpalayıcı	1	ikmal	1	çekirdeği	1	karışabil-	1
hırs	1	iktidar	1	kabak tatlısı	1	karışım	1
hısım	1	ilahi	1	kabızlık	1	karıştır-	1
hicri takvim	1	ilham	1	kabile	1	karmaşa	1
hile	1	iliş-	1	kabullendir-	1	karşıdan	
Hintli	1	ilk çağ	1	kaçak	1	karşıya	1
hipodrom	1	iltihap	1	kaçırıl-	1	karşılan-	1
hissiyat	1	ima	1	kademe	1	karşılaşabil-	1
hizmet içi		imal et-	1	kader	1	karşılaştır-	1
eğitim	1	imaret	1	kadraj	1	karşılıklı	1
hizmetçi	1	imkansızlık	1	kafein	1	kas-	1
hizmetli	1	imzala-	1	kah kah	1	kasaba	1
hop güm	1	indiril-	1	kahve		kase	1
hor	1	inek	1	çekirdeği	1	kasılmak	1
hora oyun	1	infilak	1	kahvehane	1	kasım	1
hormonel	1	İngilizce	1	kakule	1	kaşığıcılık	1
horoz	1	insanüstü	1	kalabil-	1	katık	1
hortum	1	inşallah	1	kalem	1	katman	1
hoşgörü	1	intikal	1	kalkınma	1	kavimler	
Hristiyan	1	ipek	1	kalp		göçü	1
huzurevi	1	ipucu	1	çarpıntısı	1	kavrama	1
hücum	1	irade	1	kalp krizi	1	kavur-	1
hürmet		irfan	1	kan şekeri	1	kay-	1
göster-	1	irkil-	1	kanaat	1	kayak	1
ılık	1	İslamiyet	1	kanal	1	kayalık	1
ılıman	1	ispatla-	1	kandırarak	1	kayıt	1
ırkçılık	1	israf	1	kandil	1	kayıtsız	
ısı	1	istifade	1	kanı	1	şartsız	1
ısıtıcı	1	istikamet	1	kanun	1	kayna-	1
ışın	1	istila	1	kap-	1	kaynana	1
ibadet	1	istirham	1	kapak	1	kaynaş-	1
iç hastalıkları	1	isyankar	1	kapabil-	1	kaynaştırma	
içe kapanma	1	iş gücü	1	kapitalizm	1	eğitimi	1
içki	1	işbirliği	1	kapkaranlık	1	kaytar-	1
içme suyu	1	işe koyulmak	1	kapla-	1	kazak	1
içmek	1	işin ehli	1	kaplan	1	kazan tencere	1
idari	1	işletme	1	kaplumbağa	1	kazı	1
idol	1			kaporta	1	keçi sütü	1

Kelime	Sıklık	Kelime	Sıklık	Kelime	Sıklık	Kelime	Sıklık
kedisi	1	kola	1	kurşunla-	1	manevra	1
kefir	1	koleksiyon	1	kuruyemiş	1	manganez	1
keman	1	kolla-	1	kuş uçmaz		marka	1
kemençe	1	kolonya	1	kervan		maruz	1
kemik		koma	1	geçmez	1	masa başı	1
erimesi	1	komedi	1	kutlama	1	maske	1
kendine		kompozisyon	1	kutlamak	1	masmavi	1
bağlamak	1	komutanlık	1	kutlanagel-	1	masraf	1
keramet	1	konak	1	kutu kutu		masum	1
kese	1	konaklama	1	pense	1	maşallah	1
kesinleş-	1	konsantre	1	kuvvetlendir-	1	matematikçi	1
kesit	1	konukseverlik	1	kuzen	1	mayhoş	1
keyfi	1	konul-	1	kül	1	maymun	1
kır	1	konuşkanlık	1	külek	1	mazi	1
kırgın	1	koordineli	1	kümbet	1	mecra	1
kırıcı	1	kopar-	1	künefe	1	medya	1
kırık	1	korkunç	1	küpe	1	meğerse	1
kırıkçı çıkıkçı	1	korkutucu	1	küs-	1	mekanik	1
kırpmak	1	korsanlık	1	kütletmek	1	mekanizma	1
kısaltma	1	koştur-	1	kütük	1	melek	1
kısırlık	1	koşut	1	lacivert	1	melodi	1
kıskan-	1	koydur-	1	lafı		memeli	1
kıskançlık	1	kozmonot	1	dallandırmak	1	memnuniyet	1
kısmen	1	kömür	1	lahana	1	memur	1
kısmet	1	köpük	1	lahanagil	1	men	1
kışkırt-	1	körel-	1	lama	1	mendil	
kıtasal	1	körfez	1	lastikçi	1	kapmaca	1
kıtlama şekeri	1	körük	1	limit	1	merak	
kıvam	1	kral	1	linç	1	uyandır-	1
kıvılcım	1	kredi	1	liyakat	1	merhamet	1
kıvrık	1	krem	1	lokma	1	mertlik	1
kıyamet	1	krema	1	lor	1	mesafe	1
kıymak	1	kreş	1	mademki	1	mesaj	1
kız isteme	1	kriz	1	maden işçiliği	1	mescit	1
kızdır-	1	kucak	1	magazin	1	mesire	1
kızgın	1	kucakla-	1	mağlup	1	meslek erbabı	1
kızılağaç	1	kullan at	1	mahalle	1	mesut	1
kibar	1	kullanabil-	1	mahkeme	1	meşakkat	1
kibirli	1	kulüp	1	mahkum	1	metan gazı	1
kilogram	1	kum	1	mahsus	1	metrekare	1
kilometrekare	1	kumanda	1	makale	1	meziyet	1
kinci	1	kur	1	mal	1	mısra	1
kirlet-	1	kurabiye	1	mal et-	1	mihenk taşı	1
kişiden kişiye	1	kurdeşen	1	mal mülk	1	mikroorganiz	
kişisel	1	kurdur-	1	mali kaynak	1	ma	1
kitaplık	1	kurmay	1	malumatfuruş	1	milattan önce	1
klasik	1	kurnaz	1	mama	1	milattan	
				manda	1	sonra	1

Kelime	Sıklık	Kelime	Sıklık	Kelime	Sıklık	Kelime	Sıklık
milletlerarası	1	namus	1	omuz	1	özerk	1
milletleşme	1	narenciye	1	on iki		özerk bölge	1
milli bayram	1	nasip	1	hayvanlı		özgüven	1
milliyetçilik	1	naz	1	takvim	1	öznel	1
milyar	1	nazım	1	onarıcı	1	özveri	1
minval	1	nefis irade	1	onarım	1	pabuç	1
misafir		nefret	1	onur	1	paketle-	1
ağırla-	1	nem	1	orantı	1	pankreas	1
misli	1	nesir	1	organ	1	panoramik	1
mitolojik	1	neşet	1	organizma	1	pantolon	1
mola	1	nevi	1	orijinal	1	paralel	1
monitör	1	ney	1	orkestra	1	paralimpik	1
montaj	1	neyseki	1	Orta Asya	1	parça metin	1
monte et-	1	nida	1	ortak bilinç	1	pars	1
mozaik	1	nimet	1	ot	1	pastörize	1
muazzam	1	nisan	1	otağ	1	patlak	1
mucit	1	nişan	1	oto tamircisi	1	pazarlama	1
mucize	1	nişane	1	otomatikleştir		pehlivan	1
mucizevi	1	nitelendiril-	1	il-	1	pekmez	1
muhakeme	1	nobran	1	otomobil	1	pelesenk	1
muhalik	1	noksan	1	oturak	1	pençe	1
muhasebeci	1	nostalji	1	oturtul-	1	personel	1
muhlis	1	not	1	ova	1	perspektif	1
muhteva	1	nöbet	1	oy	1	perşembe	1
murada		nörobilim	1	oyuncu	1	peruk	1
ermek	1	numara	1	öbür taraf	1	peygamber	1
musibet	1	nüktedan	1	öç	1	peygamberin	
muzaffer	1	oba	1	ödenek	1	kavli	1
müdahale	1	obezite	1	ödev	1	peynir	1
müddet	1	odak	1	öğle	1	pıhtılaşma	1
mühim	1	odak noktası	1	öğretici	1	piknik	1
mühür	1	odaklanma	1	öğretim	1	pipet	1
mülazım	1	odunculuk	1	öğün	1	piramit	1
müracaat	1	of	1	öküz	1	pis	1
müsaade	1	oksitosin	1	ölüm Allah'ın		piyano	1
Müslüman	1	okuyabil-	1	emri	1	politik	1
müsteşarlık	1	okyanus	1	öncülük	1	pompa	1
müşkül	1	olan biten	1	önemse-	1	portre	1
nadide	1	olasılık	1	örgün	1	poşet	1
nadiren	1	olgu	1	örtül-	1	prens	1
nakit	1	olgunlaş-	1	örümcek	1	prodüktör	1
naklet-	1	olgunluk	1	öte taraf	1	profesör	1
nakliye	1	olimpiyat	1	öte yandan	1	prostat	1
nal	1	olta	1	öteki dünya	1	psikolog	1
nal çakmak	1	oluşabil-	1	övgü	1	puan	1
namaz	1	oluver-	1	övünç	1	puma	1
namlu	1	omurilik	1	öz eleştiri	1	püskürt-	1
				özel eğitim	1		

Kelime	Sıklık	Kelime	Sıklık	Kelime	Sıklık	Kelime	Sıklık
radar	1	sanal alem	1	sık sık	1	soyadı	
radyasyon	1	sanıl-	1	sık-	1	kanunu	1
radyolog	1	sap-	1	sıkıcı	1	soykırım	1
rahatlatıcı	1	sarar-	1	sıkılma	1	soytarı	1
rahip	1	sarık	1	sıkkınlık	1	soyun-	1
rakam	1	sarımsı	1	sına-	1	soyut	1
raporlamak	1	sarp	1	sır	1	sön-	1
rastgele	1	satış	1	sıra dışı	1	söylenebil-	1
rastlantı	1	sav	1	sıralanmak	1	söyleş-	1
rasyonel	1	savaş uçağı	1	sırılısıklam	1	söyleyebil-	1
realist	1	savun-	1	sırılısıklam	1	söz sahibi	1
reçel	1	savunma	1	tutulmak	1	sözlü anlatım	1
refleks	1	savunma	1	sigara	1	sözlü kültür	1
rehberlik	1	mekanizması	1	sigortacılık	1	sperm	1
ren geyiği	1	saydam	1	siğil	1	spiker	1
rencide	1	sayısal	1	sil-	1	stadyum	1
rengarenk	1	saz	1	silindir	1	step	1
reyting	1	saz ekibi	1	silsile	1	sterilize	1
ribat	1	seçme	1	siluet	1	stil	1
rica et-	1	seda	1	simit	1	sunî	1
roman	1	sedef	1	sindirim		surat	1
romantik	1	sefa	1	sistemi	1	sustur-	1
rölanti	1	sekizgen	1	sirtaki	1	susturul-	1
rutin	1	sekme	1	sistematik	1	susuzluk	1
rüzgar	1	sekte	1	sitem	1	sükunet	1
sabahlamak	1	semazen	1	sivil	1	sümsük	1
sabahleyin	1	sembolleş-	1	sivil pilot	1	sünepe	1
sabotaj	1	semer	1	sivilce	1	sürat	1
sabret-	1	semercilik	1	sivri	1	sürükle-	1
saç-	1	seramik	1	siyahi	1	sürül-	1
saçıl-	1	seril-	1	siyaset	1	süs eşyası	1
saçma	1	serin	1	siyaset		süsleme	
sadık	1	serinle-	1	bilimci	1	sanatları	1
safari	1	sersemlik	1	siyasetçi	1	süt çocuğu	1
sağır	1	serüven	1	siyasetname	1	süt dişi	1
sakal	1	seslendir-	1	soğukkanlı	1	süt kardeş	1
sakın	1	set	1	solunum	1	süt nine	1
sakinca	1	sevecen	1	bozukluğu	1	süt şekeri	1
sakinleştirici	1	sevi	1	solunum		süt tozu	1
saklambaç	1	sevin-	1	sistemi	1	sütanne	1
saklı	1	sevindir-	1	somun	1	şahıs	1
salata	1	sevk ettir-	1	sonsuz dek	1	şahit	1
saldırı	1	sevme	1	sos	1	şahlandır-	1
salgıla-	1	seyirci	1	sosyoekonom		şahsiyet	1
salgın	1	seyis	1	ik	1	şalvar	1
salıver-	1	sezmek	1	sosyolojik	1	şan	1
samimi	1	sıfat	1	Sovyet		şarap	1
				Sosyalist	1		

Kelime	Sıklık	Kelime	Sıklık	Kelime	Sıklık	Kelime	Sıklık
şark	1	taşımıcılık	1	tezgah	1	Cumhurbaşka	
şaşıır-	1	tat-	1	tıbbi	1	nlığı forsu	1
şayet	1	tatmin	1	tımarcılık	1	Türkiye	
şef	1	tava	1	ticari	1	Varlık Fonu	1
şeffaf	1	tavan	1	tiksinti	1	tütsüle-	1
şeftali	1	tavuk	1	tilki	1	ucuz	1
şehirler arası	1	tayyare		tim	1	uçabil-	1
şekillendir-	1	mektebi	1	timsal	1	uçuk	1
şelale	1	tedbir	1	tişört	1	uçur-	1
şenlik	1	tedirgin	1	tiyatro	1	ufuk	1
şeref	1	teftiş	1	tiyatrocı	1	uğultu	1
şerit	1	tehdit	1	tokaç	1	uğurla-	1
şeyh	1	tek		tokalaşmak	1	uğursuzluk	1
şırıltı	1	kullanımılık	1	tokat	1	ulaşabil-	1
şifahane	1	teker	1	tokat	1	ulaşım aracı	1
şikayetçi	1	tekke	1	tokuştur-	1	ulaştır-	1
şirin	1	tekme	1	top	1	ulaştırma	
şiş	1	tekne	1	topçu	1	bakanlığı	1
şişe	1	teknisyen	1	topçu taburu	1	ulusal	1
şişmanla-	1	teleskop	1	toplayıcı	1	uluslararası	
şoför	1	televizyon		topografik	1	uzay	
şok	1	programı	1	topoğraf	1	istasyonu	1
şükret-	1	telsizci	1	topuz	1	um-	1
şükür	1	tema	1	toy	1	umul-	1
şüphe	1	temaşa	1	toz	1	utandırıcı	1
taahhüt	1	tembih	1	tören	1	utandırmak	1
tabaka	1	temenni	1	tuğla	1	utangaçlık	1
taban	1	temizlen-	1	tuhaf	1	uyanıklık	1
tabur	1	temkinli	1	turne	1	uyarı	1
tahıl ambarı	1	temmuz	1	turuncu	1	uydu	1
tahsil	1	temsili	1	turunçgil	1	uydur-	1
taht	1	teneffüs	1	tuş	1	uygulan-	1
takdim	1	tenezzül	1	tuval	1	uyku	
takdirname	1	tepki	1	tuzlu	1	bozukluğu	1
takı	1	ter	1	tükür-	1	uza-	1
takibat	1	terapist	1	tünel	1	uzanagel-	1
taksi	1	terbiye	1	türet-	1	uzatılabil-	1
talebe	1	tereddüt	1	türev	1	uzay aracı	1
tamir	1	tereyağı	1	Türk Dil		uzay mekiği	1
tanımlama	1	terleme	1	Kurumu	1	uzaylı	1
tanınırlık	1	tertıp	1	Türk İşbirliği		ücretsiz	1
tanker	1	teselli	1	Kalkınma		üç bin	1
tanrı misafiri	1	test	1	Ajansı	1	üç kağıtçı	1
tarçın	1	testi	1	Türk Sivil		üç kuruş	1
tarihlendir-	1	teşekkür et-	1	tayyare		üfleemek	1
tart-	1	teşkil	1	Mektebi	1	ümit et-	1
tas	1	teşkilatlandır-	1	Türkçe	1	üst baş	1
		tetkik	1	Türkiye		üsteğmen	1
				Cumhuriyeti	1		

Kelime	Sıklık	Kelime	Sıklık	Kelime	Sıklık	Kelime	Sıklık
üstelik	1	yanılmak	1	yemyeşil	1	yöresel	1
üstünlükçü	1	yankı	1	yeni çağ	1	yularcılık	1
üyelik	1	yankılan-	1	yenidünya	1	yum-	1
üz-	1	yansımak	1	yenile-	1	yumuşa-	1
vahim	1	yapıştır-	1	yenilen-	1	yumuşak	1
vahşi	1	yaradılış	1	yenilenebilir	1	yurt içi	1
vakıf ol-	1	yaralanabil-	1	yepyeni	1	yurttaşlık	1
vakti		yaratık	1	yer al-	1	yutkunma	1
zamanında	1	yardım et-	1	yer altı	1	yüce	1
vakum	1	yarımada	1	yer-	1	yüksekokul	1
vampir	1	yarış	1	yerleşik	1	yürek	1
var gücü ile		yarışma	1	yerleşke	1	yürütebil-	1
çalışmak	1	yas	1	yeşermek	1	yürütme	1
vardiya	1	yasa	1	yet-	1	yüz bin	1
varoluş	1	yaşam alanı	1	yeti	1	yüz yüze	1
vay	1	yaşam		yetiştiricilik	1	yüzbaşı	1
vaziyet	1	kalitesi	1	yetki	1	yüzde on	1
vazo	1	yatak odası	1	yetmek	1	yüzleş-	1
vehim	1	yatılı	1	yetmiş iki		yüzük	
veli	1	yatır-	1	millet	1	saklama	1
velinimet	1	yatırım	1	yığ-	1	zaman zarfı	1
vergi	1	yatışmak	1	yıgıl-	1	zarafet	1
veri bilimci	1	yavaş	1	yıkmak	1	zarf	1
verici	1	yavaşlat-	1	yıl-	1	zatürre	1
virüs	1	yaya	1	yıldönümü	1	zavallı	1
vurgu	1	yayık	1	yılgın	1	zedelen-	1
vurul-	1	yayılma	1	yırtıcı	1	zehirlen-	1
yaban kazı	1	yayma	1	yitiriver-	1	zenci	1
yağ asidi	1	yazı dili	1	yoğunlaştırm		zerdali	1
yağla-	1	yazı tura	1	ak	1	zerdeçal	1
yağlı boya	1	yazılım	1	yoğunluk	1	zerre	1
yağlı kayış	1	yazım	1	yok olmaya		zil	1
yağmalamak	1	yazma	1	yüz tutmak	1	zincir	1
yahu	1	yazma eser	1	yok sayılmak	1	zirai	1
yakın çağ	1	yegane	1	yoksun	1	ziyafet	1
yakın-	1	yeğlemek	1	yol-	1	ziyaretçi	1
yakınlaş-	1	yelpaze	1	yola koyul-	1	zorbalık	1
yalancı	1	yem	1	yorucu	1	zorla-	1
yalın	1	yeme içme	1	yönel-	1	zurna	1
yaman	1	yemek takımı	1	yönelt-	1		
yanık	1	yemiş	1	yönetil-	1		
Toplam							35.907



JSES

Journal of Sustainable Educational Studies



Geliş/Received: 09.02.2022 Kabul/Accepted: 28.02.2022

YABANCI ÖĞRENCİLER İÇİN TÜRKÇE ÇALIŞMA KİTAPLARINDAKİ SÖZ VARLIĞI UNSURLARI¹

Gökçen GÖÇEN²

Ahmet İLERİ³

Özet

Dil, iletişim için anlaşmayı sağlayan şeffaf bir sistem veya insanların duygu ve düşüncelerini ifade için kullandıkları dizgeler sistemi olarak tanımlanabilir. Bir dille konuşabilmek, anlaşılabilirlik, okuyup yazabilmek için o dilin söz varlığını öğrenmek gereklidir. Söz varlığı toplumun düşünce sistemini, kavram dünyasını, alışkanlıklarını, kültürünü yansıtmaktadır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde, söz varlığının bilinmesi, öğrenenlerin temel dil becerilerini etkin kullanabilmeleri için önemlidir. Söz varlığının öğretimi sürecinde ders kitaplarından, çalışma kitaplarından ve okuma kitaplarından yararlanılmaktadır. Dil öğretiminde öncelikli olarak sık kullanılan sözcüklerin öğretimi esas olduğundan bu materyallerin de sık kullanılan sözcüklerle hazırlanmış olması beklenmektedir. Bu bakımdan bu çalışmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için hazırlanmış çalışma kitaplarındaki sıklıkla kullanılan söz varlığı unsurlarını tespit etmek hedeflenmiştir. Bu çalışmada, bu materyallerden daha önce incelenmediği görülen “Yabancı Öğrenciler için Türkçe Çalışma Kitaplarında (1, 2, 3)” yer alan söz varlığı unsurlarının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla yapılan çalışmanın yöntemi olarak nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması seçilmiştir. İncelenen çalışma kitabında bulunan söz varlığı unsurlarına ait veriler doküman analizi ile toplanmıştır. Çalışma sonunda elde edilen verilere göre incelenen kitapta isim ve fiillerden oluşan sözcüklere, az sayıda da olsa ikileme ve deyimlere yer verildiği; atasözlerine ise yer verilmediği görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi; sözcük öğretimi; söz varlığı; sözcük sıklığı

VOCABULARY ELEMENTS IN TURKISH WORKBOOKS FOR FOREIGN STUDENTS

Abstract

Language can be defined as the system that provides agreement for communication or the array of systems that people use to express their thoughts. In order to use a language effectively, it is necessary to learn the vocabulary of that language. In the process of teaching Turkish as a foreign language, learning vocabulary is important for learners to use their basic language skills effectively. Various materials are used in the teaching of vocabulary. Since the teaching of frequently used words is essential in language teaching, these materials are expected to be prepared with frequently used words. Thus, in this study, it is aimed to determine the frequently used vocabulary elements in the books prepared for those who learn Turkish as a foreign language. In this study, it is aimed to determine the vocabulary elements in Turkish workbooks for foreign students. For this purpose, case study was chosen as the method of the study. The data of the vocabulary elements in the examined

¹ Bu çalışma 18-19 Aralık 2021 tarihlerinde FSMVU Eğitimde Mükemmeliyet Araştırmaları Kongresi'nde (EMAK-2021) sunulan sözlü bildirin genişletilmiş hâlidir.

² Doç. Dr., Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD, İstanbul-Türkiye, ggocen@fsm.edu.tr, ORCID: 0000-0001-7552-8406

³ Yüksek Lisans Öğrencisi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Yabancılar Türkçe Öğretimi Programı, İstanbul-Türkiye, ahmet.ileri@stu.fsm.edu.tr, ORCID: 0000-0001-7776-2335

workbook were collected by document analysis. According to the data from the study, the book examined includes words consisting of nouns and verbs, a small number of reduplications and idioms; it was seen that the proverbs were not included.

Keywords: Teaching Turkish as a foreign language; teaching vocabulary; vocabulary; vocabulary frequency

Makale Türü (Article Type): Araştırma Makalesi/Research Article

Kaynakça Gösterimi: Göçen, G., & İleri, A. (2022). Yabancı öğrenciler için Türkçe çalışma kitaplarındaki söz varlığı unsurları. *Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)*, (Ö1), 226-246.

1. GİRİŞ

İnsanların topluluk olarak yaşayabilmelerinin en önemli gerekliliklerinden birisi birbirleriyle iletişim hâlinde olmaları; birbirlerine duygu, düşünce ve isteklerini iletebilmeleridir. Bunu karşılayabilecek ilk olgu ise dildir. Bozpolat'a (2015, s. 318) göre dil, bir milletin ortaya çıkmasında en etkili unsurlardan birisi olmakla birlikte bireylerin yaşadıkları toplumla en güçlü bağlarını da kurmaktadır. Bireylerin toplumla bağ kurarken düşünce ve hislerini istenildiği şekilde iletmeleri, dilin etkili ve doğru kullanımına bağlıdır.

Dilin çeşitli tanımlamaları mevcuttur. Aksan'a (2000, s. 55) göre dil; fikirlerin, duyguların, hislerin, çeşitli isteklerin aynı toplumda ses ve anlam açısından ortak olan unsur ve kurallardan faydalanılarak diğer kişilere iletilmesini sağlayan dizgeler bütünüdür. Bireylerin dil ile anlaşabilmelerine olanak veren, onların ortak unsurları bilip kodların çözümünde ortak anlayışlara sahip olabilmeleridir. Tiryaki ve Oğraş'a (2020, s. 1582) göre dil insanlar arasında anlaşmayı, iletişimi, haberleşmeyi sağladığı gibi kendi kısıtlı kalıplarında sıkışıp kalmalarından insanları kurtarabilecek bir kavramdır.

Dil sadece bireylerin birbirleriyle anlaşmalarını sağlayan bir araç değildir. Dil aracılığıyla insan, bütün dünya ile etkileşime geçme ve dünya karşısında kendi durumunu görebilme imkânını da elde etmiştir. Dilin insanlara kazandırdığı faydalar bunlarla da sınırlı kalmamıştır. İpek ve Bilgin'e (2007, s. 345) göre dil aynı zamanda bilişsel bir süreci de içermektedir ve bu bilişsel süreç içerisinde düşünme, hafıza, karşılaştırma, mantık, problemleri çözebilme, plan yapabilme gibi pek çok beceriyi de içerisinde barındırmaktadır. Dil, insanın bireysel yaşamını sürdürebilmesi için gereken becerileri insana kazandırabilmektedir. Dil, insanın bireysel yaşamı için gerekli becerileri insanlara sağlayabildiği gibi onların toplumla uyum içerisinde yaşayabilmesi için de en önemli unsurlardan biridir.

Dilin sahip olduğu önemli işlevler, ana dilinden farklı olarak yabancı dillerin de öğrenilme ihtiyacını ortaya çıkarmaktadır. Tosun (2006, s. 29) yabancı dili "Ana dili haricinde olan dillerden herhangi birisi ya da ana dilinin haricinde öğrenilen veya edinilen uzmanlık dili." olarak tanımlamaktadır. İnsanların ana dili harici yeni bir dili öğrenmek istemeleri birçok nedenden kaynaklı olabilmektedir. Bu nedenlerin bazıları ekonomik ya da toplumsal sebepler olduğu gibi bazıları da bireysel sebeplerdir. Günümüzde toplumlar arası etkileşim kolay bir şekilde yapıldığından farklı etkileşimlere ve iş birliklerine ihtiyaç duyan bireyler ana dilinden başka diller de öğrenmektedirler.

Türkçe de öğrenilen yabancı diller arasında yer almaktadır. Ural ve Tuna'nın (2019, s. 220) belirttiği gibi Türkçe dünya dilleri arasında en çok konuşulan diller arasında yer almaktadır. Türkçenin en çok konuşulan dillerden biri olması Türkçeye olan ilgiyi arttırmaktadır. Güleç ve Özdemir'e (2021, s. 3) göre özellikle son dönemlerde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik taleplerin de arttığı görülmektedir. Yabancılar tarafından Türkçenin öğrenilme sebeplerinden başlıcası Türkiye'nin dünyada yükselen bir değer olarak görünmesinden kaynaklıdır (Durmuş, 2012, s. 209). Bu bağlamda Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin son yıllarda yaygınlaşmakta ve öğretiminin öneminin de git gide artmakta olduğu anlaşılmaktadır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin yaygınlaşmasıyla birlikte öğrenenlere sunulan materyaller ve materyallerin içeriği de oldukça önem taşımaktadır. Öğrenenlere onların öğrenme ihtiyaçlarını karşılayabilecek içeriklere sahip materyaller sunabilmek, öğretim açısından gerekli olmaktadır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde kullanılan materyallerde en çok dikkat edilmesi gereken konulardan birisi ise materyallerde yer alan söz varlığı unsurlarıdır. Barın'a (2003, s. 312) göre Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan materyallerin Türkçenin söz varlığına göre hazırlanması gerekmektedir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere sunulan söz varlığının da anlama ve anlatma becerilerine katkı sağlayacak sözcükler olması beklenmektedir. Çünkü Gökdayı'nın (2016, s. 385) da belirttiği gibi öğrenenlerin dil becerilerini etkin kullanabilmesi, onların sözcük hazinelerinin zenginliğiyle ilişkilidir.

Söz varlığı sözcüklerden oluşmaktadır ve sözcükler bir dilin yapı taşlarıdır. Sözcük kavramı Türk Dil Kurumu (TDK, 2021) sözlüğünde “Anlamli ses veya ses birliği, söz, sözcük.” olarak tanımlanmaktadır. Karadağ ve Kurudayıoğlu (2010, s. 438) insanın zihnindeki anlamların dile yansımalarının sözcüklerle gerçekteştiğini, bir sözcüğü bilmenin bir anlama sahip olmak anlamına geldiğini ifade etmektedir. Sözcükler aracılığıyla insanlar, zihin dünyasında düşündüklerini, başkalarına aktarabilmektedir. Sözcüklerin insanlar için diğer bir etkisi de sözcüklerin doğrudan doğruya düşüncüyü etkilemesidir. Özbay ve Melanlıoğlu (2008, s. 31) dilin, düşünceleri oluşturduğunu ve dil ile düşüncelerin yan yana bulunduğunu ifade etmişlerdir. Bu bağlamda sözcüklerin ve düşüncelerin karşılıklı olarak birbirini etkilediği anlaşılmaktadır. Zengin ve geniş bir sözcük hazinesi, insana geniş ve zengin bir düşünme yapısı sunarken insanlar düşündüklerini de zengin ve geniş bir sözcük hazinesi ile daha iyi ifade edebilmektedirler. Bu bağlamda Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin öğretim sürecinde öğretim materyalleri aracılığıyla farklı sözcüklerle karşılaşmaları, yeni sözcükler öğrenmeleri ve sözcük hazinelerini geliştirmeleri açısından önemlidir.

Büyükikiz ve Hasırcı'ya (2013, s. 148-149) göre sözcük hazinesi kişinin kendini ifade edebilmesi, başkalarıyla iletişim kurabilmesi, yaşadığı toplumla uyum içerisinde yaşayabilmesi gibi noktalarda önem taşımaktadır. Demirel'in (2013, s. 287) belirttiği gibi yeni bir dil öğrenenler kendilerini dil bilgisi kuralları ile değil sahip oldukları sözcüklerle anlatmaktadırlar. Bunun yanında toplumların hayatı algılama biçimlerini ve değerlerini anlayabilmeye açılan bir yol olduğundan dolayı yabancı dilde sözcük öğretilmesiyle hedef dildeki kültürel öğeler de öğrenenlere aktarılmış olmaktadır (Ozil, 1991, s. 96). Buna göre Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin öğretim sürecinde öğretim materyalleri aracılığıyla farklı sözcüklerle karşılaşmaları toplumla iletişim kurulmasında ve kültür aktarımında önemli bir role sahiptir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin öğretim sürecinde kullanılan ders kitaplarında, çalışma kitaplarında ya da okuma kitaplarında karşılaşacakları ve onların dil becerilerine, düşünce ve iletişim becerilerine, kültür edinimlerine katkı sağlayacak sözcüklerin dilde en sık kullanılan sözcükler olması beklenmektedir. Çünkü Göçen ve Okur'un (2016, s. 449) da belirttiği gibi yabancı dil öğretiminde sözcük öğretimi konusunda esas olan öğrenenlerin en çok ihtiyaç duyduğu sözcükleri onlara sunabilmektir.

Öğrenenlerin sıklıkla karşılaşacağı sözcükleri tespit etmek için sıklık çalışmalarına ihtiyaç vardır. Sıklık çalışmalarının gerekliliğine değinen Göçen ve Okur (2017, s. 121) Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan öğretim materyallerinin şekillendirilmesinde sıklık çalışmalarından yararlanıldığını belirtmişlerdir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında yapılan sıklık çalışmaları, hâlihazırda öğretilen sözcükler ve öğretilmesi gereken sözcükler arasında karşılaştırma yapılmasına olanak sağlayan çalışmalardır. Bu çalışmalar öğretim materyalleriyle sunulan söz varlığı unsurlarının tespit edilmesi ile materyallerdeki benzer ve farklı sözcüklerin ortaya konması için önemli çalışmalardır.

Alanyazın incelendiğinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde kullanılan ders kitaplarındaki söz varlığı unsurlarına dair sıklık çalışmalarının (Arslan ve Durukan, 2014; Aydın, 2015; Çelik, 2014; Göçen, 2016; Göçen ve Okur, 2016; Hayran, 2019; Mustafaoğlu, 2018; Serin, 2017; Şimşek, 2015) yapıldığı görülmektedir. Alanyazında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için hazırlanmış okuma kitaplarındaki söz varlığı unsurlarının sıklıklarına dair çalışmalar (Aydın, 2015; Göçen, Gümüş, Kışla ve Güdek, 2020; Göçen, Şen ve Duman, 2020; Göçen ve Aydın 2021; Göçen ve Göker, 2021) da yer almaktadır. Ders kitaplarına ve okuma kitaplarına yönelik yapılan bu çalışmalarda incelenen kitapların genellikle Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen yetişkinliklere yönelik olduğu fark edilmektedir. Ders kitapları ve okuma kitapları üzerinde yapılan çalışmalar içinde yalnızca Göçen ve Aydın'ın (2021) yaptığı incelemenin Yunus Emre Enstitüsü'nün yayımladığı A1-A2 seviyesi Çocuk Hikâyeleri Dizisinde yer alan okuma kitaplarına yönelik olduğu görülmüştür. Oysaki Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için hazırlanan çocuk kitapları üzerinde yapılacak sıklık çalışmaları, bu kitapların öğrenenlerin ilk olarak karşılaşacakları ve öncelikli olarak bilinmesi gereken sözcükleri içermesi bakımından önemlidir. Bu bağlamda sıklık çalışmalarının, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen çocuklar için hazırlanan temel seviye okuma kitapları üzerinde yapılması da bir ihtiyaçtır.

Alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde araştırmaların ders kitapları ile okuma kitapları üzerinde yapıldığı, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için hazırlanmış çalışma kitapları üzerinde sıklık çalışmalarının yapılmadığı fark edilmiştir. Oysaki çalışma kitapları öğrenenlerin sözcükleri bireysel olarak, sınıf dışında çalışarak öğrendikleri önemli materyallerdir. Bu bağlamda çalışma kitaplarında yer alan sözcüklerin neler olduğunun tespit edilmesi de bir ihtiyaçtır.

Bu bağlamda belirtilen önem ve ihtiyaçlardan hareketle bu çalışmada, “Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen çocuklar için hazırlanmış çalışma kitaplarındaki söz varlığı unsurları nelerdir? sorusundan hareketle “Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi (PICTES)” kapsamında hazırlanan Yabancı Öğrenciler için Türkçe Çalışma Kitaplarında (1, 2, 3. seviye) yer alan söz varlığı unsurlarının ve bu unsurların kullanım sıklıklarının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla yapılan araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. İncelenen çalışma kitaplarında yer alan toplam ve farklı sözcük, ikileme, deyim ve atasözü sayısı nedir?
2. İncelenen çalışma kitaplarında yer alan temel sözcükler hangileridir?
3. İncelenen çalışma kitaplarında yer alan ikilemeler hangileridir?
4. İncelenen çalışma kitaplarında yer alan deyimler hangileridir?
5. İncelenen çalışma kitaplarında yer alan atasözleri hangileridir?

Yapılan araştırma, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen çocuklar için hazırlanmış çalışma kitaplarını ilk defa inceliyor olması açısından önemlidir. Araştırma sonucunda elde edilen veriler, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında yapılan sıklık çalışmalarına katkı sağlayacaktır. Ayrıca çalışmanın PICTES kapsamında yer alan öğretmenlere de sözcük öğretimi bakımından fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

“Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi (PICTES)” kapsamında hazırlanan yabancı öğrenciler için Türkçe çalışma kitaplarındaki söz varlığı unsurlarının tespiti için yapılan çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışmaları elde neler olduğunu değerlendirmenin, sistemli bir şekilde verileri toplayıp analiz edip sonuçları ortaya koymanın yollarından biridir ve gelecek çalışmalar için nelere odaklanılması gerektiğinin de yol göstericileridir (Davey, 1991’den aktaran Aytaçlı, 2012, s. 3).

2.2. Araştırmada İncelenen Dokümanlar

Bu araştırmada, “Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi (PICTES)” kapsamında hazırlanan 1. Seviye, 2. Seviye ve 3. Seviye olmak üzere toplam 3 kitaptan oluşan “Yabancı Öğrenciler için Türkçe Çalışma Kitapları” incelenmiştir.

2.3. Veri Toplama Süreci ve Veri Toplama Aracı

Araştırma kapsamında öncelikle incelenmesi planlanan kitaplara ulaşılmıştır. PDF biçiminde ulaşılan kitaplar, sözcük sıklığı çalışması için Word hâline dönüştürülmüştür. Ardından 3 farklı kitap tek bir Word belgesi üzerinde birleştirilmiştir. Kitaplar üzerinden sözcük verilerinin toplanabilmesi için inceleme kapsamına girmeyen görseller, sayfa numaraları ve özel isimler gibi değerlendirmeye alınmayacak unsurlar silinmiştir. Böylelikle kitaplar verilerin toplanmasına hazır hâle getirilmiştir.

Çalışmanın verileri doküman analizi yöntemiyle toplanmıştır. Doküman analizi, incelenen kavramlara yönelik veri bulunduran yazılı metin ve materyallerin analizini barındırmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 187).

2.4. Verilerin Analizi

Araştırma için seçilen kitaplardaki söz varlığı unsurlarını ve bunların kullanım sıklıklarını tespit etmeyi amaçlayan çalışmada söz varlığı unsurlarının sözcük, ikileme, deyim ve atasözü olarak sınıflanarak tespit edilmesinde içerik analizi kullanılmıştır. Kitaplarda yer aldığı tespit edilen unsurlarının neler olduğunun ve bunların kullanım sıklıklarının ne kadar olduğunun belirlenmesinde betimsel analizden yararlanılmıştır. Bunlarla beraber kitaplarda yer aldığı tespit edilen söz varlığı unsurlarının kullanım sıklıklarının belirlenmesinde CİBAKAYA 2.3 programı kullanılmıştır.

Kitaplarda yer alan söz varlığı unsurları ile bunların kullanım sıklıklarının belirlenmesi sürecinde Göçen'in (2016) çalışmasından hareketle şu işlemler yapılmıştır:

1. İncelenen çalışma kitaplarındaki görsellik içeren öğeler, sayfa sayıları, özel isimler ve özel bir anlam barındırmayan tarihler silinmiştir.
2. Çalışma kapsamında sözcüklerdeki çekim ekleri, zarf fiil ve sıfat fiil ekleri silinmiştir.
3. İki ve daha fazla sözcükten oluşan birleşik isimler ve fiiller, ikilemeler, deyimler ve atasözleri tek bir sözcük gibi bütün olarak alınarak sözcükler arasına "+" simgesi eklenerek birleştirilmiştir.
4. Fiillerin sonuna "-" işareti eklenmiştir.
5. Eş sesli sözcükleri birbirinden ayırt etmek için sözcüğün sonuna "+" simgesi eklenerek sözcüğün ayırt edici anlamı kısaca belirtilmiştir.
6. Deyimlerin tespit edilmesinde TDK Deyimler Sözlüğü esas alınmıştır.

Araştırma kapsamında incelenen kitaplarda yer alan söz varlığı unsurları üzerinde yapılan işlemlerden sonra söz varlığı unsurlarının kullanım sıklıkları CİBAKAYA 2.3 programı ile ortaya konmuştur. Söz varlığı unsurlarının farklı sözcük türlerine ayrılması ve elde edilen verilerin tablolar hâlinde sunulması için Microsoft Excel programından yararlanılmıştır. İncelenen kitaplarda yer alan söz varlığı unsurlarının sayısı, söz varlığı unsurlarının neler olduğu ve bunların kullanım sıklıkları tablolar hâlinde bulgular bölümünde sunulmuştur.

3. BULGULAR ve YORUM

3.1. İncelenen Kitaplarda Kullanılan Toplam ve Farklı Sözcük, İkileme, Deyim ve Atasözü Sayısına Yönelik Bulgular ve Yorum

Bu bölümde yabancı öğrenciler için Türkçe çalışma kitaplarında yer alan toplam ve farklı sözcük, ikileme, deyim ve atasözü sayısı sunulmaktadır. İncelenen kitaplardaki toplam ve farklı sözcük, ikileme, deyim ve atasözü sayısı bir tablo ile şöyle gösterilebilir:

Tablo 1. İncelenen Kitaplarda Kullanılan Toplam ve Farklı Sözcük, İkileme, Deyim, Atasözü Sayısı

Tür	Toplam	Farklı	Sözcük Kat Sayısı (Farklı/Toplam)
Sözcük	12671	1409	0.111
İkileme	7	2	0.285
Deyim	57	26	0.456
Atasözü	0	0	0
Toplam	12735	1437	0.112

Tablo 1'e göre yabancı öğrenciler için Türkçe çalışma kitaplarında toplam 12671 sözcük yer almıştır. Bu sözcüklerin 1409'u farklı sözcüklerden oluşmaktadır. Farklı sözcük sayısının toplam sözcük sayısına bölümüyle elde edilen sözcük katsayısı değeri/oranı ise 0.111'dir. Bu oran kitapta kullanılan sözcüklerin tekrar ettiğini ifade etmektedir. Yabancı öğrenciler için Türkçe çalışma kitaplarında toplam 7 ikileme yer almıştır. İncelenen kitaplarda sadece 2 farklı ikileme bulunmaktadır. Bu ikilemelerin sözcük kat sayısı ise 0.285'tir. Bu oran sözcüklerin sözcük kat sayısından büyüktür. Bu da sözcüklere göre toplam ikilemeler içinde farklı ikileme kullanımının daha fazla olduğunu göstermektedir. Yabancı öğrenciler için Türkçe çalışma kitaplarında toplam 57 deyim yer almaktadır. İncelenen kitaplarda 25 farklı deyim bulunmaktadır. Deyimlerin sözcük kat sayısı ise 0.456'dır. Bu oran sözcüklerin ve ikilemelerin sözcük kat sayısından büyüktür. Bu da sözcüklere ve ikilemelere göre toplam deyimler içinde farklı deyim kullanımının daha fazla olduğunu göstermektedir. Yabancı öğrenciler için Türkçe çalışma kitaplarında atasözü tespit edilememiştir.

Yabancı öğrenciler için Türkçe çalışma kitaplarında 3 farklı söz varlığı unsuru tespit edilmiştir. Kitapta 1409 temel sözcük bulunurken, 2 farklı ikileme ve 26 farklı deyim olmak üzere toplam 12735 söz varlığı unsuru tespit edilmiş olup söz varlığı unsurlarının sözcük kat sayısı ise 0.112 olarak bulunmuştur. Söz varlığı unsurlarının sözcük kat sayısının 0,112 olması ise farklı sözcüklerin çok tekrar edildiğini göstermektedir.

3.2. İncelenen Kitaplarda Yer Alan Sözcüklere Yönelik Bulgular ve Yorum

Aşağıdaki tabloda incelenen kitaplarda sözcük sıklığı en fazla olan 50 sözcük sunulmuştur. İncelenen kitaptaki bütün sözcükler ise Ek 1.'de verilmiştir.

Tablo 2. İncelenen Kitaplarda Kullanılan Sıklığı En Yüksek 50 Sözcük

Sözcük	Sıklık	Sözcük	Sıklık
ben	277	kelime	71
ve	223	o	70
bu	187	oyna-	69
lira	173	sınıf	64
saat	156	var	64
sev-	142	al-	62
kaç	129	boşluk	58
sen	129	kim	58
nere	124	meyve	58
da	105	öğretmen	58
bir	102	eşleş-	56
ne	100	gel-	54
oku-	97	arkadaş	53
yap-	94	biz	53
kilo	93	uygun	53
incele-	91	anne	52
mi	91	koş-	52
çok	90	okul	52
ad	89	ol-	52
git-	88	sebze	50
cümle	79	iki	47
tamamla-	79	gün	46
merhaba	78	bak-	45
yaz-	77	ile	45
görsel	76		

Tablo 2'ye göre yabancı öğrenciler için Türkçe çalışma kitaplarında en sık kullanılan 20 sözcük “*ben, ve, bu, lira, saat, sev-, kaç, sen, nere, da, bir, ne, oku-, yap-, kilo, incele-, mi, çok, ad, git-*” sözcükleridir. İncelenen kitaplarda en sık kullanılan sözcükler arasında “*ben, sen*” gibi zamirlerin yer alması olağandır çünkü zamirler, söz varlığı unsurları içerisinde en çok kullanılan unsurlardandır. Bunun yanında en sık tekrarlanan sözcükler arasında “*ve, da*” gibi bağlaçlar da bulunmaktadır. Bağlaçlar da yazılı Türkçede en sık kullanılan sözcükler arasında yer aldığından incelenen kitaplarda da en sık kullanılan ilk 20 sözcük içinde yer almıştır. Dilde sıklıkla kullanılan “*kaç, nere, ne, mi*” gibi soru ifadelerinin incelenen kitaplarda da sıklıkla kullanıldığı fark edilmektedir.

İncelenen kitaplarda en sık tekrarlanan sözcükler arasında “*sev-, oku-, yap-, incele-, git-*” gibi fiillerin de bulunduğu görülmektedir. Dilde sıklıkla kullanılan bu fiillerin arasında “*incele-*” fiilinin de yer almasının sebebi incelenen çalışma kitaplarındaki etkinlik yönergelerinde bu fiilin sıkça kullanılmasıdır.

3.3. İncelenen Kitaplarda Yer Alan İkilemelere Yönelik Bulgular ve Yorum

Yabancı öğrenciler için Türkçe çalışma kitaplarında bulunan ikilemeler ve sıklıkları bir tablo ile şu şekilde gösterilebilir:

Tablo 3. İncelenen Kitaplarda Kullanılan İkilemeler

İkileme	Sıklık
güle güle	6
mışıl mışıl	1
Toplam	7

Tablo 3'e göre çalışma kapsamında incelenen yabancı öğrenciler için Türkçe çalışma kitaplarında "güle güle" ve "mışıl mışıl" olmak üzere toplam 2 farklı ikileme tespit edilmiştir. Bu ikilemelerden "güle güle" ikilemesi incelenen kitaplarda toplamda 6 kere tekrar edilmişken, "mışıl mışıl" ikilemesi kitaplarda 1 defa kullanılmıştır.

3.4. İncelenen Kitaplarda Yer Alan Deyimlere Yönelik Bulgular ve Yorum

Yabancı öğrenciler için Türkçe çalışma kitaplarında bulunan deyimler ve kullanım sıklıkları aşağıdaki tablo ile şöyle gösterilebilir:

Tablo 4. İncelenen Kitaplarda Kullanılan Deyimler

Deyim	Sıklık	Deyim	Sıklık
hoş geldin	6	davet etmek	1
hoşça kal	6	geçmiş olmak	1
fotoğraf çekmek	5	görev almak	1
ziyaret etmek	5	gözü aydın	1
temizlik yapmak	4	güreş yapmak	1
hoş bulduk	3	onur duymak	1
sağ ol	3	özür dilemek	1
alay etmek	2	parmak kaldırmak	1
kamp yapmak	2	takip etmek	1
karar vermek	2	türkü söylemek	1
selam söylemek	2	yer almak	1
sipariş almak	2	yürüyüş yapmak	1
spor yapmak	2	Toplam	57
ayağa kalkmak	1		

Tablo 4'e göre araştırma kapsamında incelenen yabancı öğrenciler için Türkçe çalışma kitaplarında 26 farklı deyim 57 kere tekrar edilmektedir. Kitaplarda en sık kullanılan deyimler "hoş geldin, hoşça kal, fotoğraf çekmek, temizlik yapmak, hoş bulduk, sağ ol" deyimleridir.

3.5. İncelenen Kitaplarda Yer Alan Atasözlerine Yönelik Bulgular ve Yorum

Araştırma kapsamında incelenen yabancı öğrenciler için Türkçe çalışma kitaplarında atasözü kullanımına dair bir veriye ulaşılamamıştır.

4. TARTIŞMA

Araştırma kapsamında incelenen çalışma kitaplarında en fazla yer alan söz varlığı unsuru isim ve fiillerden oluşan sözcüklerdir. İlgili alanda yapılan farklı çalışmalar incelendiğinde (Bağcı ve Özdemir, 2021; Göçen ve Aydın, 2021; Göçen, Şen ve Duman 2020; Hayran, 2019) bu çalışmalarda da sözcüklerin en sık kullanılan söz varlığı ögesi olduğu görülmektedir. Bu durum, isim ve fiillerin bir dilde en sık kullanılan unsurlar olması ile ilişkilidir. İncelenen kitaplarda, hedef dil seviyesi ile bağlantılı olarak sözcüklerin sıkça tekrar ettiği de görülmüştür.

Araştırma kapsamında incelenen kitaplarda en sık kullanılan sözcükler "ben, ve, bu, lira, saat, sevmek, kaç, sen, nere, da, bir, ne, oku, yap, kilo, incele, mi, çok, ad, git-" gibi sözcükler olmuştur. Bu sözcükler içerisinde yer alan "ben, ve, bu, sen, da, bir" gibi sözcükler yazılı Türkçenin en sık kullanılan sözcükleridir (Göz, 2003). Çalışmada, kitaplarda olduğu tespit edilen ve en sık tekrar eden 20 sözcük ile Göçen'in (2016, s. 313) A1 seviyesinde Gazi, Hitit ve İstanbul ders kitaplarını incelediği çalışmasında kitaplarda tespit edilen en sık 20 sözcük arasında "ve, ben, git-, yap-, nere" sözcüklerinin ortak olduğu görülmektedir. Bu sözcükler bir dilde ilk önce öğretilen sözcükler arasındadır. İncelenen kitaplarda en sık tekrarlanan sözcükler arasında isim, zamir ve bağlaç gibi

sözcüklerin dışında “*sev-, oku-, yap-, incele-, git-*” gibi fiillerin bulunduğu da görülmektedir. Açık’a (2013, s. 11) göre dil öğrencilerinin, dildeki ihtiyaçlarını karşılamak için ilk öğrenmesi gereken sözcük türleri önce isimler sonra fiillerdir. İncelenen çalışma kitaplarında da bu ihtiyaca yönelik olarak en sık yer alan sözcüklerin isimler ve fiiller olduğu görülmektedir.

İkilemeler, ders kitapları ve çalışma kitapları için önemli söz varlığı unsurlarındandır. İncelenen çalışma kitaplarında 2 farklı ikileme toplamda 7 kere kullanılmıştır. İkilemelerin sözcük kat sayısı 0,285 olarak tespit edilmiştir. İkilemelerin bu kat sayısıyla, var olan ikilemelerin çok defa tekrar edildiği görülmektedir. Özkan’a (2004, s. 2301) göre ikilemeler, anlatılmak istenen anlamı güçlendirmekle birlikte anlatımı da kolaylaştırıp kullanıldığı yerde ifadelere ahenk eklemektedir. İkilemelerin anlatımı güçlendirici bu yönlerinden dolayı, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için hazırlanan kitaplarda daha fazla sayıda ikilemeye yer verilmesi faydalı olabilir. Göçen’in (2016, s. 351) A1 dil seviyesi Gazi, Hitit ve İstanbul yabancılar için Türkçe ders kitaplarını incelediği çalışmasında da ikilemelerin kitaplarda yer aldığı ve sıklıkla tekrar ettiği görülmektedir. Temel seviyedeki sözcük tekrarları, sözcüklerin öğrenilmesini kolaylaştırmaktadır.

Araştırma kapsamında incelenen çalışma kitaplarında hangi ikilemelerin yer aldığı da tespit edilmiştir. Buna göre kitaplarda en çok “*güle güle, mışıl mışıl*” ikilemelerinin olduğu görülmektedir. Göçen ve Aydın’ın (2021, s. 115) çocuk hikâyeleri dizisine yönelik yaptığı çalışmada da en çok kullanılan ikileme “*güle güle*” olarak belirlenmiştir. Bu ikileme, bir dilde en sık kullanılan ikilemeler arasında görülmektedir.

Anlatımı güçlendiren, anlatıma renk katan söz varlığı unsurlarından birisi de deyimlerdir. Araştırma kapsamında incelenen kitaplarda deyimler de yer almaktadır. İncelenen çalışma kitaplarında 26 farklı deyim 57 kere tekrar edilmiş olup sözcük kat sayısı ise 0.45’tir. Toplam deyimler içinde farklı deyimlerin kullanımları incelendiğinde, kitaplarda en az tekrar eden söz varlığı unsurlarının deyimler olduğu tespit edilmiştir. Göçen’in (2016, s. 392) A1 seviyesi Gazi, Hitit ve İstanbul yabancılar için Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığı unsurlarını incelediği çalışmasında da az sayıda deyim yer aldığı ve bunların da çok tekrar etmediği tespit edilmiştir. Bu durum incelenen kitapların temel seviyeye yönelik kitaplar olması ile ilgilidir.

Deyimler, Özkan’ın (2004, s. 2289) belirttiği gibi çoğunlukla gerçek anlamlarından farklı olacak şekilde, anlatılmak istenen mesajı ifade etmek üzere kullanılan söz varlığı unsurlarıdır. Deyimler, öğrenenlerin sözcük hazinelerini geliştirmek amacıyla ders kitaplarında ve çalışma kitaplarında sıklıkla bulunması gereken söz varlığı unsurlarındandır. Temel seviye kitaplarında yer alabilecek deyimler ise sözcüklerin gerçek anlamlarından çok uzaklaşmadığı deyimler olmalıdır. İncelenen kitaplarda en çok kullanılan deyimler “*Hoş geldin, hoşça kal, fotoğraf çekmek, ziyaret etmek, temizlik yapmak, hoş bulduk, sağ ol, alay etmek, kamp yapmak, karar vermek*” şeklinde tespit edilmiştir. İncelenen kitapta tespit edilen deyimlerle Göçen ve Aydın’ın (2021, s. 116) çalışmalarında tespit ettiği deyimler benzerlik göstermektedir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için hazırlanmış materyallerde yer alan söz varlığı unsurları içinde önem arz eden diğer bir unsur da atasözleridir. Atasözleri Göçen’in (2016, s. 45) de belirttiği gibi toplumların tecrübeleri neticesinde kazanılmış dersleri, fikirleri ve nasihatleri içermekte olup az sözcük ile çok mesaj veren güçlü anlatım unsurlarıdır. Bu anlamda atasözlerinin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için hazırlanmış ders kitaplarında ve çalışma kitaplarında yer alması önemlidir. Araştırma kapsamında incelenen ders kitaplarında ise hiç atasözü kullanılmadığı görülmüştür. Bu durum kitapların temel dil seviyesi kitapları olmasıyla ilgilidir. Atasözleri Türkçeyi yabancı dil olarak temel seviyede öğrenenler için uzun, karmaşık ve mecazlı bir yapıya sahiptir. Çalışmasının bir bölümünde A1 seviyesi Gazi, Hitit ve İstanbul yabancılar için Türkçe ders kitaplarını inceleyen Göçen’in (2016, s. 418) incelemesinde de ders kitaplarında hiç atasözü kullanılmadığı tespit edilmiştir. A1-A2 seviyesindeki çocuk hikâyeleri dizisindeki söz varlığı unsurlarını inceleyen Göçen ve Aydın’ın (2021, s. 116) çalışmaları sonucunda da bu çalışmayla benzer şekilde, söz varlığı unsurlarından olan atasözleri bulunamamıştır. İncelenen çalışmalar sonucunda temel seviye için hazırlanan yabancı dil olarak Türkçe öğrencilerine yönelik çalışma kitaplarında, ders kitaplarında ve hikâye kitaplarında atasözlerinin kullanılmadığı anlaşılmaktadır.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada yabancı öğrenciler için Türkçe çalışma kitaplarındaki söz varlığı unsurları incelenmiştir. Bu kapsamda toplam 1437 farklı söz varlığı ögesiyle karşılaşılmıştır. Bu söz varlığı ögeleri kitaplarda toplamda

12735 defa kullanılmıştır. Farklı söz varlığı sayısının toplam söz varlığı sayısına bölünmesiyle elde edilen sözcük kat sayısının 0,112 olduğu bulunmuştur. Bu da toplam söz varlığı içinde kullanılan farklı söz varlığı unsurlarının sıklıkla tekrar ettiğini göstermektedir. İncelenen kitaplarda 1409 temel sözcük, 12761 defa kullanılmış olup temel sözcüklerin sözcük kat sayısı 0.111 olarak belirlenmiştir. İncelenen çalışma kitabında toplam 7 ikileme kullanılmış olup kullanılan farklı ikilemelerin sayısı ise 2'dir. İkilemelerin sözcük kat sayısı ise 0.285'tir. İncelenen kitapta 26 farklı deyim, 57 defa kullanılmış olup sözcük kat sayısı ise 0.456'dır.

İncelenen kitaplarda bulunan söz varlığı unsurları sözcükler, ikilemeler ve deyimlerdir. Söz varlığı unsurlarından atasözleri ise incelenen kitaplarda yer almamaktadır. Söz varlığı unsurları içerisinde en çok temel sözcükler yer almıştır. Bu sözcükler Türkçenin söz varlığı içerisinde sık kullanılan sözcüklerden olduğu için tekrarlarıyla birlikte kitaplarda yer alması, temel seviyede Türkçe öğrenenler için uygun görünmektedir. Yabancı öğrenciler için Türkçe çalışma kitaplarında diğer söz varlığı unsurlarına göre az sayıda farklı ikileme yer almaktadır. İkilemeler, anlamı ve anlatımı güçlendiren önemli söz unsurlarından olduğu için çalışma kitaplarında temel seviyedeki öğrenenler için uygun olacak şekilde ikilemelere daha fazla yer verilebilir. Yabancı öğrenciler için Türkçe çalışma kitaplarında az sayıda da olsa yer alan bir diğer söz varlığı unsuru deyimler olmuştur. Çalışma kitaplarında öğrenenlerin günlük hayatta sıkça karşılaşacağı ve temel seviyede Türkçe öğrenenler için uygun olacak şekilde basit, kısa deyimlere daha fazla sayıda yer verilebilir. Yabancı öğrenciler için Türkçe çalışma kitaplarında hiç atasözü tespit edilmemiştir. İncelenen çalışma kitapları, temel dil seviyesine yönelik kitaplardan olduğu için atasözlerinin yer almaması beklenen bir durumdur.

Gelecekteki çalışmalar açısından düşünüldüğünde ise Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için hazırlanmış olan çalışma kitapları üzerinde yapılacak söz varlığı çalışmalarının sayısının artırılması, ilgili alanda hedef sözcüklerin belirlenmesine ve sözcüklerin dil seviyeleri açısından sınıflandırılmasına katkı sağlayacaktır.

6. KAYNAKÇA

- Açık, F. (2013). *Temel Türkçe (A 1/ A 2) için söz dağarcığı tespit denemesi. Abdurrahman Güzel İçin Armağan Kitabı*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Aksan, D. (2000). *Her yönüyle dil, ana çizgileriyle dilbilim* (3. Baskı). Ankara: TDK Yayınları.
- Arslan, N., & Durukan, E. (2014). Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarında söz varlığı unsurlarının incelenmesi. *International Journal of Language Academy*, 2(4), 247-265.
- Aydın, M. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders ve okuma kitaplarındaki kelime sıklığı ve seviyelere göre sözcük hazinesi çalışması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aytaçlı, B. (2012). Durum çalışmasına ayrıntılı bir bakış. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 1-9.
- Bağcı, H., & Özdemir, A. (2021). A1 ve a2 seviyesi ders kitaplarında yer alan okuma metinlerinin söz varlığı açısından incelenmesi (Gazi üniversitesi Tömer örneği). *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (60), 385-407
- Barın, E. (2003). Yabancılara Türkçenin öğretiminde temel söz varlığının önemi. *Tübar*, (13), 311-317.
- Bozpolat, E. (2015). Türkçe öğretmen adaylarının dört temel dil becerisine ilişkin metaforik algıları. *Turkish Studies*, 10(11), 313-340.
- Büyükikiz, K., & Hasırcı, S. (2013). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde sözcük öğretimi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(21), 145-155.
- Çelik, S. (2014). *Yabancı dil olarak Almanca ve Türkçe öğretimi A1 ve A2 seviyesindeki ders kitaplarında kullanılan söz varlığının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Demirel, M. V. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlere kelime öğretiminde farklı kelime gruplarının kullanımının etkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(4), 286-299.

- Durmuş, M. (2013). Türkçenin yabancılara öğretimi: sorunlar, çözüm önerileri ve yabancılara Türkçe öğretiminin geleceğiyle ilgili görüşler. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, (11), 207-228.
- Göçen, G. (2016). *Yabancılar için hazırlanan Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığı ile Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazılı anlatımlarındaki söz varlığı*. Yayınlanmamış doktora tezi. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Göçen, G., & Aydın, E. (2021). Yabancılar için hazırlanmış Türkçe okuma kitaplarındaki söz varlığı: Çocuk hikâyeleri dizisi A1-A2 örneği. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 4(1), 93-126.
- Göçen, G., & Göker, M. (2021). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan okuma kitaplarındaki söz varlığı öğelerinin incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö10), 407-446. doi: 10.29000/rumelide.1011968
- Gökçen, G., Gümüş, B., Kışla, C., & Güdek, G. (2020). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için hazırlanan okuma kitaplarında yer alan sözcüklerin incelenmesi. *Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)*, 1(1), 33-63.
- Göçen, G., & Okur, A. (2017). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazılı anlatımlarındaki sözcüklerin kullanım sıklığı. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 119-136. doi: 10.17556/erziefd.336484
- Göçen, G., & Okur, A. (2016). Yabancılar için Türkçe ders kitaplarındaki sözcüklerin kullanım sıklığı ve yaygınlığı. *Millî Eğitim Dergisi*, 45(210), 447-476.
- Göçen, G., Şen, B., & Duman, S. (2020). Yabancılar için Türkçe okuma kitaplarındaki isim soylu kelimelerin kullanım sıklığı. *TÜRÜK Uluslararası Dil, Edebiyat ve Halkbilimi Araştırmaları Dergisi*, (21), 46-73.
- Gökdayı, H. (2016). Yabancılara Türkçe öğretiminde sözcük öğretimi ve kalıp sözler. *Turkish Studies*, 11(19), 379-394.
- Güleç, E., & Özdemir, M. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kaynakça çalışması. II. *Çukurova Araştırmaları*, 7(1), 1-24.
- Göz, İ. (2003). *Yazılı Türkçenin kelime sıklığı sözlüğü*, Ankara: TDK Yayınları.
- Hayran, T. (2019). *Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarında söz varlığına yönelik bir inceleme*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- İpek, N., & Bilgin, A. (2007). İlköğretim çağı çocuklarında kelime dağarcığı gelişimi. *İlköğretim Online*, 6(3), 344-365.
- Karadağ, Ö., & Kurudayıoğlu, M. (2010). Türkçedeki kelime türetme özelliğinin ilköğretim öğrencilerinin yazılı anlatımlarına yansımaları. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 437-455.
- Mustafaoğlu, R. (2018). *Yabancı dil olarak İngilizce ve Türkçe öğretimi A1 ve A2 seviyesindeki ders kitaplarının söz varlığı bakımından karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ozil, Ş. (1991). *Dil ve kültür çağdaş kültürümüz olgular – sorunlar içinde*. İstanbul: Cem Yayınevi.
- Özbay, M., & Melanlıoğlu, D. (2008). Türkçe eğitiminde kelime hazinesinin önemi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 30-45.
- Özkan, M. (2004). Deyimleşmiş ikilemeler. *V. Uluslararası Türk Dili Kurultayı* (ss. 2289-2317).
- Serin, N. (2017). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için hazırlanmış ders kitapları ile bu kitapları kullanan öğrencilerin söz varlığının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış doktora tezi. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Şimşek, N. D. (2015). Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki metinlerin ilişkisel söz varlığı açısından değerlendirilmesi. *International Journal of Science Culture and Sport (IntJSCS)*, (3), 809-827.

Tiryaki, E. N., & Oğraş, İ. (2020). Türkçe dersinin Suriyeli öğrencilere öğretim sürecine ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 9(4), 1581-1601.

TDK. (2021). *Güncel Türkçe sözlük*. Erişim Adresi: <https://sozluk.gov.tr/>. Erişim Tarihi: 15.01.2021.

Tosun, C. (2006). Yabancı dille eğitim sorunu. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 2(1), 28-42.

Ural, M. N., & Tuna, Ö. (2019). Kurumsal sürdürülebilirliğin dünyanın en çok konuşulan dillerinde çevrimiçi görsel algısı. *Mavi Atlas*, 7(2), 220-242.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

7. EXTENDED ABSTRACT

One of the most important requirements for people to live as a community is to be in contact with each other. They can communicate their feelings, thoughts and wishes to each other. The first phenomenon that can meet this is language. While language is one of the most influential factors in the emergence of a nation, it also establishes the strongest ties of individuals with the society they live in. The ability of individuals to communicate their thoughts and feelings as desired while establishing a bond with the society depends on the effective and correct use of language. Since language has important functions, economic, social, political, etc. For various reasons, there is a need to learn a foreign language other than the mother tongue.

The importance of the materials and the content of the materials presented to the students in teaching Turkish to foreigners day by day are also very important. It is important in terms of teaching to provide materials with content that can meet the learning needs of students. One of the most important in terms of the content of the materials to be given in teaching Turkish to foreigners is words and vocabulary elements. The majority of the vocabulary consists of words. Just as language has vocabulary, people also have vocabulary. Vocabulary of people is called vocabulary. In direct proportion to the number of words people know, their ability to understand and explain develops.

Vocabulary has an important place in a person's fluent language speech, and as the number of word units in the person's vocabulary increases, vocabulary teaching is required so that the person can use his/her language skills effectively, as he/she can express himself/herself better. Vocabulary teaching is important in teaching Turkish to foreigners as it is in mother tongue teaching.

People can express themselves within the limits of their vocabulary. Individuals can express their thoughts, feelings and what they want to express through words. Words also have an important place in foreign language teaching. The person who learns a new language describes himself not with grammatical rules, but with the words he has. For this reason, it is expected that the words taught especially at the beginner levels will be the most frequently used words in the language that allow students to express themselves. The suitability of the words in the materials to be presented to the students for the needs of the students can be determined by frequency studies. Therefore, frequency studies are important in teaching Turkish to foreigners.

It is noticed that among the books examined in the literature, frequency studies are not carried out on the workbooks. However, workbooks are important materials that learners learn vocabulary individually, by working outside the classroom. The fact that the vocabulary elements in the workbooks have not been studied makes it difficult to determine whether the words intended to be taught in these books are among the most frequently used words to be taught. In this study, it is aimed to determine the vocabulary elements in the workbooks prepared within the scope of the "Project for Supporting the Integration of Syrian Children into the Turkish Education System (PICTES)", which has not been examined before.

This review is important for foreign students learning Turkish as it aims to identify the vocabulary elements in the workbook. The absence of a frequency study on vocabulary elements in the workbooks aiming to teach Turkish to foreigners reveals the importance of the study. The study will be the first in the field of examining the workbooks prepared for teaching Turkish to foreign students in terms of vocabulary. It is thought that the data obtained as a result of the study will benefit the studies in this field. It is thought to be important in terms of giving ideas to the executives and instructors of the PICTES project.

The research questions of the study are:

1. What is the total and number of different words, reduplications, idioms and proverbs in the studied workbooks?
2. What are the key words in the studied workbooks?
3. What are the reduplications in the examined workbooks?
4. What are the idioms in the studied workbooks?
5. Which are the proverbs in the examined workbooks?

Case study, one of the qualitative research designs, was used in the research. In the research, the workbooks prepared within the scope of the PICTES project and consisting of a total of 3 books, 1st Level, 2nd Level and 3rd Level, were examined. The data of the research were collected by document analysis method. CIBAKAYA 2.3. and Microsoft Excel programs were used.

According to the data obtained at the end of the study, it was found that words consisting of nouns and verbs, reduplications and idioms were included in the study books, albeit a small number of them; It was seen that the proverbs were not included at all.

8. EKLER

EK 1. İncelenen Kitaplarda Kullanılan Sözcükler

Sözcük	Sıklık	Sözcük	Sıklık	Sözcük	Sıklık
ben	277	öğretmen	58	çalış-	34
ve	223	eşleş-	56	doğru	34
bu	187	gel-	54	iste-	34
lira	173	arkadaş	53	böl-	33
saat	156	biz	53	domates	33
sev-	142	uygun	53	havuç	33
kaç	129	anne	52	kardeş	33
sen	129	koş-	52	soru	33
nere	124	okul	52	üç	33
da	105	ol-	52	aile	32
bir	102	sebze	50	bugün	32
ne	100	iki	47	güzel	32
oku-	97	gün	46	yer	32
yap-	94	bak-	45	manav	31
kilo	93	ile	45	metin	31
incele-	91	sıra	45	yanlış	31
mi	91	için	44	ders	30
çok	90	kitap	43	doktor	30
ad	89	su	43	hastane	30
git-	88	baba	42	iyi	30
cümle	79	kır-	42	para	30
tamamla-	79	beş	41	giy-	29
merhaba	78	çal-	41	ağaç	28
yaz-	77	elma	40	bin-	28
görsel	76	en	40	isim	28
kelime	71	siyah	39	renk	28
o	70	süpür-	39	zaman	28
oyna-	69	sil-	37	boya-	27
sınıf	64	siz	37	uçak	27
var	64	doldur-	36	dört	26
al-	62	top	36	beyaz	25
boşluk	58	tut-	36	çiçek	25
kim	58	yeşil	36	çilek	25
meyve	58	kırmızı	35	hasta	25

Sözcük	Sıklık	Sözcük	Sıklık	Sözcük	Sıklık
kasap	25	kalem	18	simit	14
müşteri	25	memnun ol-	18	spor	14
söyle-	25	nasıl	18	şiir	14
yaş	25	öğrenci	18	tarih	14
biber	24	poliklinik	18	yeni	14
bisiklet	24	sandalye	18	yiyecek	14
diş	24	yaşa-	18	yüz-	14
ev	24	alt	17	an	13
gibi	24	armut	17	araba	13
hangi	24	basketbol	17	bardak	13
hastalık	24	çocuk	17	çevre	13
keci	24	elbise	17	et	13
patates	24	ilaç	17	etek	13
yürü-	24	konser	17	göster-	13
alışveriş	23	lütfen	17	hazırla-	13
altı	23	onlar	17	itfaiyeci	13
de-	23	tatil	17	iyi günler	13
ekmek	23	veteriner	17	kal-	13
hemşire	23	yok	17	karpuz	13
işaretle-	23	dün	16	konuş-	13
yaz	23	futbol	16	kuruş	13
ye-	23	hep	16	kutu	13
meslek	22	kapat-	16	market	13
seçenek	22	oda	16	mutfak	13
aşçı	21	pantolon	16	polis	13
buçuk	21	saç	16	postacı	13
gözlük	21	şu	16	sat-	13
ıspanak	21	yıka-	16	silgi	13
masa	21	yıl	16	şarkı söyle-	13
numara	21	yumurta	16	tak-	13
portakal	21	balık	15	teşekkür	13
basamak	20	çay	15	Türkçe	13
dur-	20	dinle-	15	üzüm	13
gösteri	20	dokuz	15	yakın	13
mavi	20	el	15	yaşam	13
teşekkür et-	20	göre	15	yukarı	13
ver-	20	kış	15	ağrı	12
yarın	20	şoför	15	at	12
zeytin	20	yoğurt	15	defter	12
abla	19	aç-	14	diyalog	12
gitar	19	aşağı	14	gezi	12
göz	19	cevapla-	14	gömlek	12
günlük	19	görüş-	14	haziran	12
kapa-	19	köpek	14	hobi	12
limon	19	müzik	14	kağıt	12
ağrı-	18	otobüs	14	kahve	12
ayran	18	pazar	14	kiyafet	12
bahçe	18	pembe	14	kuaför	12
bul-	18	pilot	14	muz	12
çiftçi	18	sağlık	14	piknik	12

Sözcük	Sıklık	Sözcük	Sıklık	Sözcük	Sıklık
resim	12	iş	10	iç	8
salatalık	12	kayısı	10	ihtiyaç	8
sekiz	12	kitap oku-	10	kabak	8
süt	12	koltuk	10	kahvaltı	8
tanış-	12	kutlu olsun	10	kanat	8
yan	12	makas	10	kapı	8
yedi	12	memleket	10	kebab	8
yemek	12	müzik aleti	10	kızamık	8
acak	11	patlıcan	10	kiraz	8
birlikte	11	sabun	10	kulak	8
boyu	11	sayı	10	kur-	8
bölüm	11	Suriye parası	10	liste	8
bulmaca	11	şarkı	10	mevsim	8
buyur-	11	tarak	10	meyve suyu	8
çöz-	11	voleybol	10	mor	8
dans et-	11	ateş	9	on	8
dede	11	ayna	9	otel	8
doğum günü	11	başla-	9	para üstü	8
eczane	11	borç	9	pencere	8
evet	11	dolap	9	peynir	8
harf	11	günaydın	9	sağlıklı	8
kadar	11	havlu	9	sokak	8
kahverengi	11	merkez	9	sür-	8
kes-	11	nar	9	şarkıcı	8
müzik dinle-	11	ocak	9	şeker	8
pasta	11	otur-	9	tahta	8
saçlı	11	sonra	9	taşı-	8
sarı	11	tarla	9	tavuk	8
sepet	11	turuncu	9	temel	8
şimdi	11	yastık	9	terzi	8
tabak	11	yüz sayı	9	tezgah	8
tanıt-	11	alfabe	8	tok	8
vücut	11	ayak	8	uzun	8
ağız	10	banyo	8	vatan	8
alışkanlık	10	cuma	8	vişne	8
ayakkabı	10	cumartesi	8	zayıf	8
bakım	10	dakika	8	ağustos	7
bal	10	davetiye	8	anlat-	7
başkent	10	dişçi	8	aralık	7
başörtü	10	dol-	8	ay	7
bayram	10	ek	8	balık tut-	7
cevvel	10	erik	8	baş	7
cevap	10	fırçala-	8	bilgi	7
çanta	10	getir-	8	burun	7
geç-	10	golf	8	büyük	7
göl	10	gör-	8	çeyrek	7
hayal	10	görev	8	çöp	7
her	10	halı	8	çünkü	7
içecek	10	hayırlı	8	dağ	7
ise	10	hayvan	8	doğ-	7

Sözcük	Sıklık	Sözcük	Sıklık	Sözcük	Sıklık
dön-	7	emir	6	alabil-	5
duvar	7	flüt	6	at-	5
düğün	7	futbolcu	6	bağlama	5
ekim	7	garson	6	balon	5
erken	7	gelecek	6	başarılı	5
eylül	7	göğüs	6	bayrak	5
hepsi	7	greyfurt	6	buz pateni	5
kalemlik	7	hafta	6	çarşamba	5
kasım	7	havuz	6	çatı	5
katıl-	7	insan	6	çikolata	5
kısa	7	kaşık	6	dükkan	5
kuş	7	kazak	6	et-	5
lokanta	7	keman	6	fırça	5
malzeme	7	kendi	6	fiil	5
mart	7	kilit	6	fiyat	5
masa tenisi	7	kumaş	6	gez-	5
mayıs	7	kural	6	güneş	5
mektup	7	kutlama	6	hanım	5
mutlu	7	mandalina	6	iç-	5
nisan	7	marul	6	ifade	5
pano	7	mısır	6	ilkokul	5
piyano	7	mont	6	inşallah	5
resim yap-	7	muzun	6	ip	5
salon	7	oluş-	6	ip atla-	5
şapka	7	ora	6	iyi akşamlar	5
şubat	7	öde-	6	iyi geceler	5
tanı-	7	öğren-	6	kalk-	5
televizyon	7	öğret-	6	kol	5
temmuz	7	park	6	küp	5
tırman-	7	pazartesi	6	mantar	5
tüm	7	puan	6	matematik	5
uçurtma	7	radyo	6	müdür	5
üzeri	7	sabah	6	müze	5
yıl sonu	7	sağla-	6	neden	5
akşam	6	sahlep	6	odun	5
amca	6	servis	6	olumsuz	5
bakkal	6	simitçi	6	orman	5
besle-	6	sor-	6	öğretim	5
bezelye	6	şampuan	6	ön	5
boya	6	şeftali	6	örnek	5
bunlar	6	şekerlik	6	parmak	5
ceket	6	tamirci	6	peki	5
cep	6	tenis	6	perşembe	5
çorap	6	torba	6	pişir-	5
çorba	6	tuzluk	6	sağ	5
değil	6	üst	6	satranç	5
deniz	6	yaşlı	6	süsle-	5
dış	6	yatak	6	tablo	5
dile-	6	yol	6	temiz	5
dondurma	6	yüz	6	tiyatro	5

Sözcük	Sıklık	Sözcük	Sıklık	Sözcük	Sıklık
topla-	5	hurma	4	önce	4
uyu-	5	ıhlamur	4	ördek	4
ütü	5	iğne	4	pijama	4
yapış-	5	ilk	4	sahne	4
abi	4	ilkbahar	4	salata	4
alçıya al-	4	incir	4	salı	4
Allah	4	inek	4	saniye	4
alo	4	iyileş-	4	saz	4
ama	4	iyileştir-	4	ses	4
ana dil	4	jimnastik	4	seyahat	4
ananas	4	kadın	4	sıcak	4
anla-	4	karate	4	sıcak çikolata	4
ara-	4	kardiyoloji	4	sırala-	4
avokado	4	karın	4	sırt	4
avukat	4	karın ağrısı	4	soğuk çay	4
ayva	4	karnabahar	4	sol	4
balıkçı	4	kasiyer	4	sonbahar	4
baş ağrısı	4	kavun	4	sporcu	4
başka	4	kayak yap-	4	Suriyeli	4
bekle-	4	keman çal-	4	sütlü	4
bırak-	4	kemer	4	şehir	4
bilek	4	kırtasiye	4	şekil	4
bin	4	ki	4	şişman	4
bit-	4	kitaplık	4	şort	4
bol	4	kivi	4	takvim	4
brokoli	4	kola	4	tansiyon	4
bulaşıcı	4	konuşma	4	tatlı	4
bura	4	koy-	4	tayfun	4
cam	4	kötü	4	tedavi et-	4
çalışkan	4	kullan-	4	temizlik	4
çık-	4	kutucuk	4	tereyağı	4
çizme	4	kültür	4	terlik	4
dik-	4	lacivert	4	teyze	4
diş ağrısı	4	lamba	4	tişört	4
diş fırçası	4	lezzetli	4	toplam	4
dut	4	limonata	4	tur	4
eczacı	4	maden	4	turp	4
elli	4	makarna	4	Türk	4
emniyet	4	model	4	Türk kahvesi	4
enjeksiyon	4	muayene et-	4	Türk parası	4
erkek	4	mutlu ol-	4	uçur-	4
fasulye	4	nane	4	vazo	4
fırın	4	nezle	4	yangın	4
fotoğrafçı	4	nice	4	yat-	4
genç	4	oğul	4	yatak odası	4
görüşmek üzere	4	ortopedi	4	yemek yap-	4
gri	4	oyuncak	4	yerleştir-	4
hazırlık	4	ödev	4	yeşil çay	4
hemen	4	öksürük	4	yetiştir-	4
herkes	4	ölçme	4	acil	3

Sözcük	Sıklık
adres	3
ahlak	3
akrep	3
al	3
Ankaralı	3
as-	3
bas-	3
başarı	3
bey	3
bil-	3
bilet	3
bilgisayar	3
bol bol	3
boyun	3
börek	3
bulut	3
cami	3
çıkış	3
davul	3
dayı	3
deniz kenarı	3
din	3
diz	3
doğa	3
durak	3
dünya	3
eğlenceli	3
eksik	3
erkek kardeş	3
eşya	3
etiket	3
fare	3
fatura	3
fotoğraf	3
gece	3
götür-	3
gözlükçü	3
gül-	3
hafta sonu	3
hak	3
halter	3
hayır	3
hayırlı ol-	3
heyecan	3
heyecanlı	3
hoşlan-	3
ırmak	3
ışık	3
ilgilen-	3
itfaiye	3

Sözcük	Sıklık
kaldır-	3
kalem kutusu	3
kat	3
kez	3
kıyma	3
kız	3
kız kardeş	3
komşu	3
krem	3
kutla-	3
küçük	3
olumlu	3
omuz	3
oyun	3
oyun oyna-	3
öğretmenlik	3
önemli	3
örgü	3
piş-	3
postane	3
ramazan bayramı	3
reçel	3
restoran	3
rica et-	3
saç kurutma makinesi	3
salıncak	3
serbest	3
sinema	3
son	3
sula-	3
şemsiye	3
taksi	3
tamam	3
tara-	3
temel ihtiyaç	3
temizle-	3
teneffüs	3
tırnak	3
un	3
ülke	3
üniversite	3
ürün	3
yazı	3
yelkovan	3
yenge	3
yirmi	3
yirmi üç nisan ulusal	
egemenlik ve çocuk	
bayramı	3
zürafa	3

Sözcük	Sıklık
ada	2
adliye	2
ağabey	2
ağır	2
ahududu	2
aile hekimi	2
amaç	2
ambulans	2
ameliyat	2
anneanne	2
anons	2
araç	2
Arapça	2
arı	2
arka	2
asker	2
aşı	2
aşure	2
ateş yak-	2
atla-	2
ay	2
aynı	2
babaanne	2
bademli	2
bahçıvan	2
bakım yap-	2
baklava	2
bardaklık	2
bebek	2
beden	2
beğen-	2
bel	2
bel ağrısı	2
belediye	2
bence	2
beraberlik	2
berber	2
bere	2
beslenme	2
bilardo	2
bindir-	2
binicilik	2
birbiri	2
birçok	2
birleş-	2
bisküvi	2
boğaz	2
bot	2
boy	2
bulantı	2

Sözcük	Sıklık	Sözcük	Sıklık	Sözcük	Sıklık
buluş-	2	gözleme	2	kırık	2
buzlu	2	gözlüklü	2	kırk	2
cerrah	2	grip	2	kırtasiyeci	2
ceviz	2	gruplandır-	2	kısım	2
çamaşır	2	güreş	2	kışlık	2
çamaşırılık	2	gürültü	2	kızartma	2
çatal	2	güvenlik	2	kirlet-	2
çiçeklik	2	hal	2	kişi	2
çikolatalı	2	hala akraba	2	kivili	2
çilekli	2	Halepli	2	linik	2
çizgili	2	hangisi	2	koku	2
çocuk odası	2	harika	2	konser ver-	2
çöp kutusu	2	harika ol-	2	kontrol et-	2
çöplük	2	harita	2	konu	2
çürü-	2	hava	2	konum	2
dağınık ol-	2	hediye	2	kot	2
dağıt-	2	hediye et-	2	köfte	2
daha	2	hekim	2	kömür	2
davran-	2	helva	2	kömürlük	2
değiş-	2	hesap	2	köy	2
dene-	2	hızlı	2	kravat	2
dilek	2	ilan	2	kulüp	2
dinlen-	2	ilgili	2	kurabiye	2
dirsek	2	in-	2	kurban	2
diş macunu	2	ince	2	kurban bayramı	2
doğra-	2	indir-	2	kurs	2
doğum	2	indirim	2	kurt	2
dolma	2	iplik	2	kurtar-	2
duyuru yap-	2	israf et-	2	kuru	2
düş-	2	işte	2	laboratuvar	2
düzen	2	jeton	2	lahana	2
düzenle-	2	kabuk	2	limonlu	2
ekşi	2	kahvaltılık	2	macun	2
el salla-	2	kalem tıraş	2	maç	2
eldiven	2	kalın	2	mahalle	2
emanet ol-	2	kanepe	2	marangoz	2
enişte	2	kantin	2	merak et-	2
etkinlik	2	kapalı	2	meral	2
evlat	2	kaplumbağa	2	mesaj	2
evli	2	karşılaş-	2	mide	2
fındıklı	2	kaşar	2	miyop	2
form	2	katla-	2	mobilya	2
futbol sahası	2	kaval	2	muayene	2
gazete	2	kavga et-	2	muayene ol-	2
Gaziantepi	2	kavunlu	2	muzlu	2
geçir-	2	kaydet-	2	mühendis	2
geri	2	kayıt	2	müzisyen	2
gir-	2	kazan-	2	namaz kıl-	2
giriş	2	kek	2	nehir	2
giyim	2	kesik	2	nine	2

Sözcük	Sıklık	Sözcük	Sıklık	Sözcük	Sıklık
nokta	2	soy-	2	yırtık	2
odunluk	2	sön-	2	yolcu	2
olimpiyat	2	söndür-	2	yüksek	2
omlet	2	sözlük	2	zarar	2
orta	2	sucuk	2	zararlı	2
ödeme	2	suçiçeği	2	zeki	2
öğle	2	sütlü kahve	2	zil	2
öğlen	2	şenlik	2	zurna	2
ölç-	2	şey	2	acele	1
ömür boyu	2	şişe	2	açılış	1
öp-	2	şurup	2	adet	1
örgü ör-	2	tabela	2	adım	1
parfüm	2	tabii	2	akraba	1
patates kızartması	2	tahin	2	akvaryum	1
paylaş-	2	taksi şoförü	2	alan	1
Pazar yeri	2	tarım yap-	2	alışveriş listesi	1
pekmez	2	tart-	2	alışveriş yap-	1
pırasa	2	taze	2	anahtar	1
pide	2	tekne	2	anlam	1
pilates yap-	2	tekrar	2	anlaş-	1
pilav	2	telefon	2	ara	1
pizza	2	televizyon izle-	2	aynalı	1
plaj	2	terazi	2	ayrıca	1
plan	2	terleme	2	az	1
portakal suyu	2	tesisatçı	2	baca	1
poşet	2	tıraş et-	2	bahar	1
raf	2	tırnak makası	2	balkon	1
rahat	2	tilki	2	bana	1
rahatsız	2	tost	2	bank	1
rehber	2	trafik polisi	2	banka	1
resim çiz-	2	tulum	2	banyo yap-	1
reyon	2	Türkiyeli	2	basit	1
röntgen	2	türkü	2	basket	1
saç kes-	2	uç-	2	başlangıç	1
sağlıksız	2	ut	2	başlık	1
sandviç	2	uy-	2	bazen	1
savun-	2	ünlü	2	bazı	1
sayfa	2	vakit	2	beden eğitimi	1
saygı	2	valiz	2	beraber	1
saygılı	2	veya	2	beste	1
saygısız	2	vişneli	2	bile	1
sebzelik	2	ya	2	bilim	1
seç-	2	yalnız	2	boks	1
sehpa	2	yaprak	2	bornoz	1
sevgi	2	yaralı	2	boş	1
sevgili	2	yazlık	2	bovling	1
soğan	2	yem	2	broşür	1
soğuk	2	yemiş	2	bulaşık	1
sohbet et-	2	yıl başı	2	buzdolabı	1
sosyal bilgiler	2	yılan	2	canım	1

Sözcük	Sıklık	Sözcük	Sıklık	Sözcük	Sıklık
cımbız	1	fen bilimleri	1	karıştır-	1
cinsiyet	1	feribot	1	kasa	1
civciv	1	fındık	1	kaş	1
cumhuriyet	1	fiziksel	1	kaykay	1
cüzdan	1	gemi	1	kaynaştır-	1
çadır kur-	1	geyik	1	Kayserili	1
çene	1	gökyüzü	1	kelebek	1
çerçeve	1	gönül	1	kenar	1
çevir-	1	görsel sanatlar	1	kına	1
çiçek yetiştir-	1	gram	1	kızıl	1
çiftlik	1	grup	1	kilogram	1
çim	1	gül	1	kimse	1
çizgi film	1	gülpembe	1	kişisel	1
çöl	1	gülümse-	1	kişisel bakım	1
dağıtım	1	güreş-	1	kitapçı	1
dal	1	hafta içi	1	koleksiyon yap-	1
dalgas ses	1	hala	1	Konyalı	1
dalış	1	halk oyunu	1	koşu	1
dalış yap-	1	hamam	1	kredi kartı	1
danışma	1	hamburger	1	kum	1
darbuka	1	harf harf	1	kurban kes-	1
davetli	1	Hataylı	1	kurşun kalem	1
deneme	1	havaalanı	1	kurtuluş	1
dere	1	hayal et-	1	kurula-	1
dışarı	1	hayvanat bahçesi	1	kümes	1
diğer	1	hece	1	kütüphane	1
dikiş dik-	1	hikaye	1	lavabo	1
diş bakımı	1	horoz	1	leylek	1
doğal atık	1	hoş	1	lezzet	1
doku-	1	ısmarla-	1	litre	1
duyu	1	iç içe	1	madalya	1
düğün salonu	1	İdlibli	1	mama	1
düşün-	1	ihtiyaç sahibi	1	maymun	1
düzenli	1	ikimiz	1	medrese	1
efendim	1	ikram et-	1	mekan	1
ek-	1	ilerle-	1	memnun	1
ekle-	1	imza	1	mendil	1
elbette	1	İngilizce	1	merdiven	1
ertesi	1	internet	1	mescit	1
eskrim	1	izle	1	metal	1
eş	1	İzmirli	1	meydan	1
eşlik	1	jimnastik yap-	1	mezuniyet	1
eşlik et-	1	kaçıncı	1	mililitre	1
ev hanımı	1	kale	1	milli	1
evlen-	1	kamp	1	misafir	1
ezan	1	kamp alanı	1	motor sporları	1
fakat	1	kamp yeri	1	mum	1
farklı	1	kano yap-	1	müzik grubu	1
fazla	1	kanun	1	nikah	1
fen	1	kardan adam	1	numaralandır-	1

Sözcük	Sıklık
ok	1
okçuluk	1
on dokuz mayıs Atatürkü anma gençlik ve spor bayramı	1
on kasım Atatürkü anma haftası	1
organ	1
organik	1
ortaokul	1
oruç	1
otopark	1
oturma odası	1
otuz ağustos zafer bayramı	1
oyun hamuru	1
ozan	1
öğleden sonra	1
örümcek	1
özellik	1
pahalı	1
palto	1
papatya	1
paraşüt	1
parça	1
parti	1
paten	1
perde	1
pilates	1
plaka	1
planla-	1
plastik	1
program	1
rakam	1
raket	1
renkli	1
ressam	1
rezervasyon	1
robot	1

Sözcük	Sıklık
rüzgar sörfü	1
sabırsızlan-	1
saç bakımı	1
sahil	1
salla-	1
satıcı	1
satış sorumlusu	1
savaş	1
say-	1
sebep	1
selam	1
selamlaş-	1
serbest zaman	1
set	1
sevin-	1
seyahat acentası	1
seyahat etme-	1
soba	1
sofra	1
sonuç	1
sosyal	1
soyad	1
spor dalı	1
süpürge	1
süre	1
sürpriz	1
süslen-	1
şahıs	1
şanslı	1
şiiir dinletisi	1
tabi	1
tabiat	1
takım	1
tane	1
tanıdık	1
taraf	1
tavşan	1
tebrik et-	1

Sözcük	Sıklık
teklif	1
tepe	1
tıraş makinesi	1
toplana-	1
tozlu	1
tören	1
trafik	1
turist	1
turistik	1
tuvalet	1
Türkiye Büyük Millet Meclisi	1
ucuz	1
ulu-	1
unut-	1
uyan-	1
üfle-	1
ünsüz	1
ünsüz harf	1
üşü-	1
vedalaş-	1
vitamin	1
vitrin	1
yak-	1
yanak	1
yapboz yap-	1
yardımcı ol-	1
yaz tatili	1
yer ayırt-	1
yeterli	1
yıldız	1
yön	1
yüzme	1
zafer bayramı	1
zamir	1
zeytin yağı	1
ziyaret	1
Toplam	1409



JSES

Journal of Sustainable Educational Studies



Geliş/Received: 17.02.2022 Kabul/Accepted: 10.03.2022

ÖZEL EĞİTİM GEREKSİNİMLİ ÇOCUK ANNELERİNİN SORUNLARLA BAŞ ETME YÖNTEMLERİ VE PSİKOLOJİK DAYANIKLILIK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN

İNCELENMESİ¹

Yağmur ŞEN ÜN²

Esra AKGÜL³

Özet

Bu çalışma, özel eğitim gereksinimli çocuk annelerinin sorunlarla baş etme yöntemleri ve psikolojik dayanıklılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. 303 annenin katılımıyla gerçekleştirilen çalışmada araştırmacı tarafından hazırlanan demografik bilgi formu, 42 maddelik başa çıkma becerileri envanteri (Folkman ve Lazarus, 1985) ve yetişkinler için psikolojik dayanıklılık ölçeği (Basım ve Çetin, 2011) veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Başa çıkma becerilerinde yaş, eğitim durumu, çalışma durumu, çocuğun tanısı, ailede başka engelli bireyin varlığı, çocuğun cinsiyeti, engelli çocuk sahibi olma yılı, çocuğun özel eğitim alma yılı ve annenin psikolojik evresi bakımından anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Aylık gelir, medeni durum, engelin ortaya çıkış zamanı, çocuğun yaşı ve eşin çocuğa tutumu bakımından ise anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Psikolojik dayanıklılıkta yaş, eğitim durumu, çalışma durumu, medeni durum, engelin ortaya çıkış zamanı, çocuğun cinsiyeti ve psikolojik evre bakımından anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Aylık gelir, çocuğun tanısı, ailede başka engelli bireyin varlığı, çocuğun yaşı, engelli çocuk sahibi olma yılı, çocuğun özel eğitim alma yılı ve eşin çocuğa tutumu bakımından ise anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Özel eğitim gereksinimli çocuk annelerinin başa çıkma becerileri ile psikolojik dayanıklılıkları arasında düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Anahtar Sözcükler: Psikolojik dayanıklılık; başa çıkma, özel gereksinimli birey

INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN COPING STRATEGIES AND RESILIENCE LEVELS OF MOTHERS OF CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS

Abstract

This study examines the relationship between coping strategies and psychological resilience levels of mothers of children with special needs. The personal information form, the coping skills inventory (Folkman & Lazarus, 1985) and the psychological resilience scale for adults (Basım & Çetin, 2011) were used as data collection tools and applied to 303 mothers. There were no significant difference in coping skills in terms of age, educational status, employment, diagnosis of the child, presence of another individual with special needs in the family, gender of the child, year of having a child with special needs, child's special education year and the mother's psychological stage. Significant differences were determined in terms of monthly income, marital status, time of diagnoses, age of the child and the attitude of the spouse towards the child. Additionally, no significant difference

¹ Bu çalışma 1. yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiş olup aynı zamanda 18-19 Aralık 2021 tarihlerinde FSMVÜ Eğitimde Mükemmeliyet Araştırmaları Kongresi'nde (EMAK-2021) sunulmuştur.

² Uzm., Özel Minik Hayaller Anaokulu, Balıkesir-Türkiye, senyagmur10@gmail.com, ORCID: 0000-0002-8305-8763

³ Prof. Dr., Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, MYO, Engelliler için Gölge Öğreticilik Programı, İstanbul-Türkiye, emakgul@fsm.edu.tr, ORCID: 0000-0001-6897-538X

in psychological resilience in terms of age, educational status, employment status, marital status, time of diagnoses, child's gender and psychological stage observed. A low level positive and significant relationship was found between coping skills and psychological resilience of mothers of children with special needs.

Keywords: Psychological resilience; coping; individual with special needs.

Makale Türü (Article Type): Araştırma Makalesi/Research Article

Kaynakça Gösterimi: Şen Ün, Y., & Akgül, E. (2022). Özel eğitim gereksinimli çocuk annelerinin sorunlarla baş etme yöntemleri ve psikolojik dayanıklılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)*, (Ö1), 247-270.

1. GİRİŞ

Aileler, özellikle anneler, henüz doğmamış çocukları için hayaller kurarlar. Bu hayaller genellikle kendisinin, eşinin ve diğer çocuklarının karmaşık bir resmidir. Kaygıyla birleşen bu psikolojik hazırlık dönemi normal bir süreçtir. Bu süreç mükemmel bir çocuk sahibi olma isteği veya yetersizliği olan bir bebeğin doğumunun vereceği korkuyu içermektedir. Özel gereksinimli bir bebeğin doğumuyla ya da daha sonraki yıllarda çocuğun özel gereksinim durumundan etkilenmesiyle ebeveynlerin çocukları ile ilgili kurdukları hayaller yıkılır. Bu çalışmada; özel gereksinimli birey, “çeşitli nedenlerle, bireysel özellikleri ve eğitim yeterlilikleri açısından yaşatlarından beklenen düzeyden anlamlı farklılık gösteren birey” olarak tanımlanmıştır. Anne-babaların özel gereksinimli bir çocuğa sahip olduklarını ilk öğrendiklerinde yaşadıkları şok, çaresizlik ve diğer duygular zamanla yerini aşırı üzüntü, psikolojik çökkünlük, çevre tarafından kendilerine acınarak bakıldığı duygusuna bırakmaktadır. Bu sebeplerden dolayı özel gereksinimli çocuğa sahip olmak aileleri duygusal yönden sarsan bir durumdur. Özel gereksinimli bir çocuğun aileye katılımı, aile yapısında, işleyişinde ve aile üyelerinin rollerinde önemli değişikliklere neden olmaktadır (Okanlı, Ekinci, Gözüağca ve Sezgin, 2004). Bu değişikliğin sebeplerinden biri özel gereksinimli bir çocuğun bakımında yaşanan güçlüklerin çoğu zaman aileye yoğun kaygılar yaşatmasıdır. Sevgi, sorumluluk, zorunluluk, yorgunluk ve bıkkınlık gibi kavramlardan oluşan bu problem yumağı, özel gereksinimi olmayan çocukların ailelerine yaşattıkları duygulara göre farklılık göstermektedir. Bu açıdan özel gereksinimli çocuğa bakım vermek, eğitmek, büyütme başta çocukla ilgilenen anne olmak üzere tüm aile üyelerinde problem oluşturabilmektedir (Işıksan, 2005; Yavuz ve Gümüşkaya, 2021). Ebeveynler, alışılması zor olan bu durum karşısında stres yaşamakta, günlük hayatın gereklerini yerine getirmede zorlanmaktadırlar.

Ebeveynlerin yaşadıkları bu duygusal zorlanma, çocuklarının durumuna ilişkin yeterli bilgi edinememe, başkalarına çocuğunun durumunu açıklamada çekilen güçlük, çocukta özel gereksinime bağlı olarak görülen davranış ve sağlık sorunları, tedavi ve eğitim konusunda pek çok uzmanla görüşme gerekliliği, uygun özel eğitim merkezi bulma çabaları, daha fazla para ve enerji gereksinimi ve çocuğun geleceğine ilişkin kaygılar aileler için önemli stres kaynakları arasındadır (Özay, 2004). Çocuk okul çağına geldiğinde bu stres kaynaklarına bir yenisi eklenmiş olur. Biliyoruz ki her birey toplumun diğer fertleriyle farklı ve benzer özelliklere sahip olup, benzerliklerini ve farklılıklarını dikkate alan, gelişmekte ve değişmekte olan dünyaya ayak uydurmalarını sağlayacak bir eğitim sürecine gereksinim duymaktadır. Özel gereksinimli bireyler ise, bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal özellikleri yönünden akranlarından farklı gereksinimleri olan bireylerdir (Zengin, 2013). Bu farklı gereksinimlerin karşılanması ise okul ve eğitimcilerin sorumluluğunda olup özel eğitim kapsamındadır. Okul çağında çocuğu olan aileler bazen bu sorumluluğun farkında olmayan ortam ve kişilerle karşılaşabilmekte ve bu durum yukarıda açıklanan streslere bir yenisini eklemektedir. Bu çalışmada söz konusu olan özel eğitim; “görme, işitme, ortopedik ve zihinsel alanlarda tanınmış özel gereksinimlileri, süregelen hastalıkları olanları, uyum güçlüğü yaşayanları, dil ve konuşma güçlüğü olanları, üstün ve özel yeteneklileri” kapsamaktadır. Özel eğitim çalışmalarının nitelikli personellerle yapıldığı okul ortamları ebeveynlerin okul dönemi stresini ortadan kaldıracaktır ve sorunlarla baş etmelerini kolaylaştırabilir.

Özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerin çocuklarıyla ilgili oluşan sorunlar ve stres faktörleri ile baş edebilmelerinde; çocuğun eğitiminin nitelikli personellerle iyi okullarda gerçekleşmesinin yanı sıra, kendi psikolojik dayanıklılık düzeylerinin yüksekliği de önemli bir faktördür. Bu konuda yapılan en eski çalışmalar arasındaki Kobasa, Maddi ve Khan (1982), kişilerin başarılı bir şekilde stresle başa çıkabilmelerinde ve hayata sağlıklı devam edebilmelerinde “psikolojik dayanıklılık” kişilik özelliğinin etkili olduğunu, ayrıca “dayanıklı” bireylerin kendilerine ve dünyaya karşı farklı bir bakış açısına sahip olduğunu ifade etmektedir. Bunun yanı sıra, Kobasa, Maddi ve Khan (1982), yaşanan güç olaylar karşısında kendini toparlama gücü yüksek olan bireylerin

bir kişilik özelliği olarak ele alınan psikolojik dayanıklılığının, sağlık ve kişilik üzerindeki etkisini varoluşçu yaklaşımın temel kavramlarına dayandırarak açıklamıştır. Kobasa, Maddi ve Courington'a (1981) göre ise stresli yaşam durumları ile karşılaşma sürecinde dayanıklılığı aktif hale getirme, bireylerin başa çıkmasını kolaylaştırmaktadır. Alan yazın taraması son 30-40 yıl içerisinde psikolojik dayanıklılık konusuna daha çok önem verildiğini göstermektedir. Son yıllardaki ebeveyn psikolojik dayanıklılığını inceleyen pek çok çalışmaya; Yavuz ve Gümüşkaya (2021), Ilias, Cornish, Kummar, Park ve Golden (2019), Arslan (2020), Bilge, Avcı ve Kale (2021), örnek verilebilir. Bu çalışmalardan Ilias, Cornish, Kummar, Park ve Golden (2019) tarafından, özel gereksinim gruplarından olan otizmlili çocuk ebeveynleri ile yapılan çalışmada, yukarıda açıklanan stres faktörlerine verilen tepkilerin psikolojik dayanıklılık ile ilişkisi anlatılmıştır.

Risk faktörlerinin varlığı, psikolojik dayanıklılık kavramını ön plana çıkarmaktadır. Bu durum risk faktörü ile birlikte koruyucu faktörlerin de devreye girmesine neden olmaktadır. Psikolojik dayanıklılık, koruyucu faktörler ve risk faktörleri birbirleriyle sıkı ilişkiler kuran kavramlardır. Risk faktörleri, sıkıntılı durumlarda verilen olumsuz yanıtların sıklığını arttıran kişisel ve çevresel değerler olarak açıklanabilir ve özel gereksinimli bir çocuk dünyaya getirmiş olmak da bu risk faktörlerinden sayılabilir. Koruyucu faktörler ise stres yönetme gibi çatışmalara dayanma yeteneğini destekleyen kaynaklardan oluşan birtakım değerlerdir. Bu faktörlerin etkisi, risk içeren bir durum olduğunda dengeleyici yani hafifletici, azaltıcı veya yok edici olarak görülür (Truffino, 2010). Ebeveynlerin sorunlarla baş edebilmelerinde bu koruyucu faktörlerle kendini gösteren dayanıklılık kavramı bu sebeple bu tezin konusu olmuştur. Psikolojik dayanıklılıkla ilgili benzer bir çalışmada; Mak, Ng ve Wong (2011), psikolojik dayanıklılığı yüksek düzeyde bulunan kişilerin depresyona karşı kendilerini koruma düzeylerinin de yüksek olduğunu, gelecek algıları ve benlik algılarının da pozitif bir yönelim gösterdiğini belirtmişlerdir. Benlik algısıyla birlikte dünya ve gelecek algılarında bir iyimserlik, psikolojik dayanıklılık ile gösterilebilmektedir. Söz konusu benlik, dünya ve gelecek algılarının pozitif olması ise elbette ebeveynlerin psikolojik dayanıklılıklarının artmasına ve böylece sorunlarla baş edebilmelerinin kolaylaşmasına sebep olacaktır denilebilir. Özel gereksinimli çocuğa sahip anneler, özel gereksinimi olmayan çocuğa sahip annelere kıyasla çocuklarının kendilerine daha bağımlı olduklarını, kendi kendilerini yönetemediklerini, aileye daha fazla sorumluluk yüklediklerini, genel anlamda sağlıklı çocuktan daha çok zorluk yaşattıkları için strese maruz kaldıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca benzer şekilde, ebeveynlerin daha fazla depresyon belirtisi taşıdığı ve duygusal zorluk yaşadığı da yapılan çalışmalarda görülmüştür (Eroğlu, Arıcı ve Peker, 2015; Kararımak ve Siviş, 2011). Bu ifadeye paralel olarak; ülkemizde ve diğer ülkelerde özellikle özel gereksinimli çocuğu olan annelerle yapılan çalışmalarda, özel gereksinim durumundan dolayı maruz kalınan strese, zorlanma, öfke, yalnızlık duygularının da eşlik ettiği bu duyguların sebep olduğu bedensel yakınmaların çoklukla ortaya konduğu, yanı sıra depresyon ve anksiyete bozukluğu gibi ruhsal bozuklukların daha sık görülür olduğu alanyazında yer almaktadır (Kaytez, Durualp ve Kadan, 2015; Masulani-Mwale, Mathanga, Kauye ve Gladstone, 2018; Najmi, Heidari, Feizi, Hovsepian, Momeni ve Azhar, 2018; Türkan, 2017). Bu duruma paralel olarak, yapılan araştırmalarda, özel gereksinimli çocuğa sahip annelerin psikolojik dayanıklılık düzeyleri; sahip olmayan annelerin psikolojik dayanıklılık düzeylerinden daha yüksek olduğu bulunmuştur (Özbek, 2018; Temel, 2015). Ayrıca özel gereksinimli çocuk annelerinin eğitimleri arttıkça anksiyete, depresyon, olumsuz benlik ve somatizasyon puanlarının azaldığı aynı zamanda bir işte çalışan annelerin, çalışmayan annelere göre psikolojik dayanıklılık düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Ömeroğlu, 2019; Pınar, 2018).

Özellikle özel gereksinimli bir çocuğa sahip olan ebeveynlerle ilgili yapılan çalışmalarda annelerin psikolojik semptom sayılarının babalara oranla daha çok olduğu görülmektedir. Bu durum özel gereksinimli çocuk sahibi olan annelerin depresif belirtileri daha fazla gösterdiğini ve kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğunu ifade etmesi açısından önem arz etmektedir. Bu durumun açıklanmasında annelerin babalara oranla kişisel ilişkilerde daha duyarlı olmaları ile açıklanmaktadır (Aydemir, 2015; Canarslan, 2014; Turgut, 2014).

Canarslan (2014), yaptıkları çalışmada işitme yetersizliği olan çocuk anneleri ile zihinsel veya çoklu yetersizliği olan annelerin yaşam kalitelerini karşılaştırmışlardır. İşitme yetersizliği olan çocuk annelerinin diğerlerine göre yaşam kalitelerini daha yüksek algıladıkları görülmüştür. Öztürk (2017) ise otizmlili çocuklara sahip anneler ile zihinsel yetersizliği olan çocuklara sahip annelerin benzer depresyon ve anksiyete düzeyleri gösterdiğini bulmuştur. Tüm bu çalışmalardan anlaşılacağı gibi, çocuğun özel gereksinim durumu, ebeveynlerin veya birinci dereceden bakım sağlayan annelerin depresyon ve anksiyete düzeyleri üzerinde etkilidir. Özel gereksinimi olan çocuk sayısının tüm dünya genelinde artıyor olması, araştırmanın önemini vurgulayan bir başka husustur.

1.1. Problem Durumu

Araştırmanın ana problem cümlesi; “özel gereksinimli çocuk annelerinin sorunlarla baş etme yöntemleri ve psikolojik dayanıklılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi” şeklindedir. Bu ana problem annenin; yaşı, eğitim durumu, çalışma durumu, çocuğun tanısı, ailede başka özel gereksinimli bireyin varlığı, çocuğun cinsiyeti, özel gereksinimli çocuk sahibi olma yılı, çocuğun özel eğitim alma yılı ve annenin içinde bulunduğu psikolojik evre, aylık geliri, medeni durumu, özel gereksinimin ortaya çıkış zamanı, çocuğun yaşı ve eşin çocuğa tutumu şeklinde sıralanan değişkenler açısından irdelenmiştir.

1.1.1. Alt problemler

Problem cümlesi doğrultusunda cevaplandırılacak alt problemler aşağıdaki gibidir.

Araştırmaya katılan özel gereksinimli çocuk annelerinin;

1. Başa çıkma becerileri demografik bilgiler ve ana problemde sıralanan değişkenler açısından irdelendiğinde anlamlı bir farklılaşma var mıdır?
2. Psikolojik dayanıklılığı demografik bilgiler ve ana problemde sıralanan değişkenler açısından irdelendiğinde anlamlı bir farklılaşma var mıdır?
3. Başa çıkma becerileri ile psikolojik dayanıklılık düzeyleri ilişkili midir?

2. YÖNTEM

Bu araştırma, özel gereksinimli çocukların annelerinin başa çıkma becerileri ile psikolojik dayanıklılıkları arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenlere göre (Yaş, cinsiyet, maddi durum, çalışma durumu, çocuğun tanısı, çocuğun cinsiyeti, çocuğu yaşı, eşin çocuğun bakımına ve durumuna karşı tutumu) farklılaşp farklılaşmadığını ortaya koymak üzere yapılan ilişkisel tarama modelinde bir çalışmadır. Tarama modelleri, geçmişte veya halen geçerli olan bir olguyu, olduğu haliyle betimlemeyi amaçlayan çalışmalar için uygun modeller olup betimsel tarama modelleri genel tarama modelleri ve örnek olay tarama modeli olmak üzere üçe ayrılmaktadır. Genel tarama modelleri, evrenin çok sayıda elemandan oluşması halinde, evrenin tümü ya da ondan alınacak bir örneklem üzerinde tarama çalışmaları yapılarak evrenin geneli hakkında bir yargıya varmak için uygun modellerdir. Çalışmada, genel tarama modelleri içinde yer alan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İki ve ikiden fazla değişken arasındaki birlikte değişimin varlığı ve derecesi araştırılacağı zaman ilişkisel tarama modelleri uygun bir model olarak değerlendirilmektedir (Karasar, 2000). Bu modele uygun olarak değişkenler arasındaki ilişkilerin varlığı ve derecesi ortaya konmaya çalışılmıştır.

2.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2020-2021 yılında Balıkesir ili Karesi ve Altieylül ilçelerinde bulunan Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde eğitime devam etmekte olan özel gereksinimli öğrencilerin anneleri oluşturmuştur. Örneklem belirlemede basit (kolay) rastgele örneklem yöntemi kullanılmıştır. 303 gönüllü anneye rastgele örnekleme yöntemi ile uygulanmıştır.

2.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılacak verileri toplamak amacıyla, demografik bilgi formu dışında “Yetişkinler İçin Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği” ve “Başa Çıkma Becerileri Envanteri” olmak üzere 2 tane veri toplama aracı kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçeklerin güvenirlik analizine ilişkin elde edilen bulgular aşağıdaki Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Ölçeklere Ait Güvenirlik Analizi

	Cronbach's Alpha	Madde Sayısı
Baş çıkma yöntemleri	0,77	42
Psikolojik dayanıklılık	0,83	33

Tabloya bakıldığında Başa Çıkma Yöntemleri ölçek güvenirlik değeri 0,77; Psikolojik Dayanıklılık ölçek güvenirlik değeri ise 0,83 olarak bulunmuştur. Ölçeklerin yüksek düzeyde güvenilir oldukları görülmektedir.

2.2.1. Başa çıkma yöntemleri envanteri

Folkman ve Lazarus (1985) tarafından geliştirilen Başa Çıkma Yöntemleri Envanteri (Ways of Coping Inventory) hem klinik hem de klinik olmayan düzeyde kullanılabilen 42 maddelik bir ölçektir (Şenol-Durak, Durak ve Elagöz, 2011) tarafından Türkçeye çevrilen “Başa Çıkma Yöntemleri Envanteri’nin Güvenilirlik ve Geçerlilik Çalışması” adlı araştırmalarında güvenilirliği ve geçerliliği incelenmiş ve 0,74 olarak bulunmuştur. Bu bağlamda ölçeğin güvenilirliği 0,74 olarak bulunduğundan ölçeğin Türkçe versiyonu kullanılabilir düzeydedir. Ölçeğin Türkçe versiyonunun psikometrik nitelikleri 2 iki gruba birlikte yapılmıştır. Birinci grupta üniversite öğrencileri yer almaktadır (N=485); diğer grup halktan kişileri oluşturmaktadır (N=416). İki gruba yapılan araştırmanın sonucunda iki grubun yanıtları doğrultusunda faktör analizi anlamlı bulunmuştur (Çakır, 2009). Bu çalışmada ise güvenilirlik katsayısı 0,77 olarak bulunmuştur.

2.2.2. Psikolojik dayanıklılık ölçeği

Friborg, Barlaug, Martinussen, Rosenvinge ve Hjemdal (2003) tarafından geliştirilen Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği (200), Basım ve Çetin (2011) tarafından “Yetişkinler İçin Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği”nin Güvenilirlik ve Geçerlilik Çalışması” adlı araştırmalarında güvenilirliği ve geçerliliği incelenmiş ve 0,86 olarak bulunmuştur (201). Bizim çalışmamızda ise güvenilirlik katsayısı 0,83 olarak yüksek düzeyde bulunmuştur. Psikolojik Dayanıklılık Ölçeğinde kullanılan maddelerin tercih edilme aşamasında önyargılı değerlendirme yapılmaması amacıyla, olumlu ve olumsuz özelliklerin farklı yönlerde olduğuna, cevaplar için de beş kutucuğun yer almış olduğu bir anket formu kullanılmaktadır. Şematik şekilde yapılmış olan değerlendirme kapsamında psikolojik dayanıklılığın düşük ya da yüksek ölçülmesinde kullanılacak puanlama şekli serbest bırakılmıştır. Ölçek 6 boyuttan oluşmaktadır ve her boyut için madde sayısı şöyle verilmiştir; “Yapısal Stil” ve “Gelecek Algısı” dörder madde; “aile uyumu”, “kendilik algısı” ve “sosyal yeterlilik” altışar madde ve “sosyal kaynaklar” ise yedi madde ile ölçülmektedir. Basım ve Çetin (2011) tarafından geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda özgün ölçekle örtüşen "Kendilik algısı", "Gelecek algısı", "Yapısal stil", "Sosyal yeterlilik", "Aile uyumu" ve "Sosyal kaynaklar" boyutlarını içeren altı faktörlü yapı doğrulanmıştır (201). Biçim olarak 5’li Likert tipinde hazırlanmıştır. Puanlama yaparken ölçek puanı arttıkça psikolojik dayanıklılığın artması isteniyorsa, değerlendirme soldan sağa doğru 12345 şeklinde puanlanarak yapılmalıdır. Bu çalışmada puanlar arttıkça psikolojik dayanıklılığın artması beklenerek cevap kutuları soldan sağa doğru 12345 şeklinde değerlendirilmiştir.

2.3. Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Özel gereksinim ihtiyacı olan çocuk anneleri için Demografik Bilgi Formu, uyarlanan “Yetişkinler İçin Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği” ve “Başa Çıkma Becerileri Envanteri” özel gereksinime ihtiyacı olan çocuk anneleri tarafından doldurulmuştur. Araştırmada yüz yüze görüşülerek araştırma hakkında bilgi verilmiş ve formu nasıl dolduracakları açıklanmıştır. Elde edilen verilerin istatistik analizi, SPSS (Statistical Package for Social Sciences) 23.0 istatistik programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Öncelikle güvenilirlik analizi uygulanmıştır. Daha sonra kişisel bilgi formundan elde edilen bilgilerin analizinde frekans ve yüzdelik değerlerden faydalanılmıştır. Ölçek puanlarının dağılımlarına bakarken ortalama ve standart sapma istatistikleri kullanılmıştır. Ölçek puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için basıklık ve çarpıklık değerlerine bakılmıştır. Basıklık ve çarpıklık değerleri -1,50; +1,50 aralığında kaldığından (202) parametrik testler kullanılmıştır. Bağımsız değişkenin iki olduğu gruplardaki ortalama puan farklılıklarının tespiti için t-testi, bağımsız değişken sayısının ikiden fazla olduğu gruplarda ise Anova testi uygulanmıştır. Ayrıca puan ortalamaları arasındaki ilişkinin test edilmesinde korelasyon analizi uygulanmıştır.

3. BULGULAR

3.1. Alt Problemlere ilişkin Bulgular

Her bir alt probleme ilişkin bulgular ayrı alt başlıklarla aşağıda verilmiştir.

3.1.1. Özel Gereksinimli Çocuk Annelerinin Başa çıkma becerileri demografik bilgiler ve ana problemde sıralanan değişkenler açısından irdelendiğinde anlamlı bir farklılaşma var mıdır?

Bu kısımda ve bundan sonra açıklanacak olan tüm alt problemlere ait bulgularda, annelerin başa çıkma becerileri ve psikolojik dayanıklılık düzeyleri hangi demografik bilgiler ya da değişkenler açısından anlamlı bir farklılık

gösteriyorsa o bulgulara yer verilmiş, istatistiksel olarak anlamlı bir farka sebebiyet vermeyen değişkenlerden bu kısımda bahsedilmemiştir.

Özel gereksinimli çocuk annelerinin aylık gelir ile Başa Çıkma Becerileri arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını belirlemek için yapılan Anova testine ait bulgular aşağıdaki Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Başa Çıkma Becerilerinin Aylık Gelire Göre Anova Testi

Ölçek	Grup	N	\bar{x}	ss	Var.K.	KT	Sd	KO	F	P
Başa Çıkma Becerileri	1600-2000 TL	60	2,29	0,22	G.Arası	0,339	3	0,113	3,063	,028*
	2001-4000 TL	146	2,31	0,18	G.İçi	11,044	299	0,037		
	4001-6000 TL	68	2,23	0,19	Toplam	11,383	302			
	6001 TL ve üstü	29	2,33	0,16						
	Toplam	303	2,29	0,19						

Tablo 2’ye göre, özel gereksinimli çocuk annelerinin aylık gelir ile başa çıkma becerileri puan ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ($F=3,063$; $p<0,05$). Farkın hangi gruplar arasında oluştuğunu belirlemek amacıyla post-hoc testleri yapılmıştır. Buna göre aylık geliri 4001-6000 TL arası olan annelerin, aylık geliri 2001-4000 TL ile 6001 TL ve üstü olan annelere göre başa çıkma becerilerini anlamlı düzeyde daha düşük algıladıkları görülmüştür.

Özel gereksinimli çocuk annelerinin medeni durum ile Başa Çıkma Becerileri arasında yapılan Anova testine ait bulgular Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. Başa Çıkma Becerilerinin Medeni Duruma Göre Anova Testi

Ölçek	Grup	N	\bar{x}	ss	Var.K.	KT	Sd	KO	F	p
Başa Çıkma Becerileri	Evli	262	2,28	0,19	G.Arası	0,232	2	0,116	3,124	,045*
	Boşanmış	30	2,34	0,16	G.İçi	11,151	300	0,037		
	Eşi vefat etmiş	11	2,40	0,12	Toplam	11,383	302			
	Toplam	303	2,29	0,19						

Tabloya göre, özel gereksinimli çocuk annelerinin medeni durum ile başa çıkma becerileri puan ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ($F=3,124$; $p<0,05$). Farkın hangi gruplar arasında oluştuğunu belirlemek amacıyla post-hoc testleri yapılmıştır. Buna göre evli olan annelerin, eşi boşanmış olan annelere göre başa çıkma becerilerini anlamlı düzeyde daha düşük algıladıkları görülmüştür.

Araştırmada bir başka değişken olan çocuğun tanı alma zamanı ile annelerin başa çıkma becerileri arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını belirlemek için yapılan Anova testine ait bulgular Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4. Annelerin Başa Çıkma Becerileri-Çocuğun Tanı Zamanı Anova Sonuçları

Ölçek	Grup	N	\bar{x}	ss	Var.K.	KT	Sd	KO	F	p
Başa Çıkma Becerileri	Doğum öncesi	36	2,37	0,10	G.Arası	0,268	2	0,134	3,616	,028*
	Doğum sırası	34	2,31	0,22	G.İçi	11,115	300	0,037		
	Doğum sonrası	233	2,28	0,19	Toplam	11,383	302			
	Toplam	303	2,29	0,19						

Tabloya göre, özel gereksinimli çocuk annelerinin özel gereksinim durumunun ortaya çıkış zamanı ile başa çıkma becerileri puan ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ($F=3,616$; $p<0,05$). Farkın hangi gruplar arasında oluştuğunu belirlemek amacıyla post-hoc testleri yapılmıştır. Buna göre çocuğun engel zamanı doğum sonrası olan annelerin, çocuğun engel zamanı doğum öncesi olan annelere göre başa çıkma becerilerini anlamlı düzeyde daha düşük algıladıkları görülmüştür.

Annelerin Başa Çıkma Becerileri ile çocuğun yaşı arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını belirlemek için yapılan Anova testine ait bulgular Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5. Annenin Başa Çıkma Becerisi- Çocuğun Yaşı Anova Sonuçları

Ölçek	Grup	N	\bar{x}	ss	Var.K.	KT	Sd	KO	F	p
Başa Çıkma Becerileri	0-10 yaş	193	2,31	0,17	G.Arası	0,442	2	0,221	6,061	,003*
	11-18 yaş	75	2,23	0,21	G.İçi	10,941	300	0,036		
	19 yaş ve üstü	35	2,34	0,19	Toplam	11,383	302			
	Toplam	303	2,29	0,19						

Tabloya göre, özel gereksinimli çocuk annelerinin çocuğun yaşı ile başa çıkma becerileri puan ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ($F=6,061$; $p<0,05$). Farkın hangi gruplar arasında oluştuğunu belirlemek amacıyla post-hoc testleri yapılmıştır. Buna göre çocuğu 11-18 yaş arasında olan annelerin, diğer annelere göre başa çıkma becerilerini anlamlı düzeyde daha düşük algıladıkları görülmüştür.

Özel gereksinimli çocuk annelerinin eşin çocuğa tutumu ile Başa Çıkma Becerileri arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını belirlemek için yapılan Anova testine ait bulgular Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Annelerin Başa Çıkma Becerileri-Eşin Çocuğa Tutumu Anova Sonuçları

Ölçek	Grup	N	\bar{x}	ss	Var.K.	KT	Sd	KO	F	p
Başa Çıkma Becerileri	Çok kötü	8	2,48	0,12	G.Arası	0,503	3	0,168	4,607	,004*
	Kötü	12	2,29	0,10	G.İçi	10,880	299	0,036		
	İyi	140	2,26	0,18	Toplam	11,383	302			
	Çok iyi	143	2,32	0,20						

Tabloya göre, özel gereksinimli çocuk annelerinin eşin çocuğa tutumu ile başa çıkma becerileri puan ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ($F=4,607$; $p<0,05$). Farkın hangi gruplar arasında oluştuğunu belirlemek amacıyla post-hoc testleri yapılmıştır. Buna göre eşinin çocuğa karşı tutumu çok kötü olan annelerin, diğer annelere göre başa çıkma becerilerini anlamlı düzeyde daha yüksek algıladıkları görülmüştür.

3.1.2. Özel Gereksinimli Çocuk Annelerinin Psikolojik dayanıklılığı demografik bilgiler ve ana problemde sıralanan değişkenler açısından irdelendiğinde anlamlı bir farklılaşma var mıdır?

Özel gereksinimli çocuk annelerinin aylık gelir ile Psikolojik Dayanıklılık ölçeği ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını belirlemek için yapılan Anova testine ait bulgular aşağıdaki Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7. Annelerin Psikolojik Dayanıklılık Düzeyi-Aylık Gelir Anova Sonuçları

Ölçek	Grup	N	\bar{x}	ss	Var.K.	KT	Sd	KO	F	p
Yapısal Stil	1600-2000 TL	60	3,22	0,68	G.Arası	2,449	3	0,816	1,838	,140
	2001-4000 TL	146	3,26	0,72	G.İçi	132,809	299	0,444		
	4001-6000 TL	68	3,33	0,60	Toplam	135,257	302			
	6001 TL ve üstü	29	3,55	0,39						
	Toplam	303	3,29	,0,66						
Gelecek Algısı	1600-2000 TL	60	3,70	0,83	G.Arası	4,254	3	1,418	1,703	,166
	2001-4000 TL	146	3,46	0,91	G.İçi	248,897	299	0,832		
	4001-6000 TL	68	3,46	0,96	Toplam	253,151	302			
	6001 TL ve üstü	29	3,75	0,95						
	Toplam	303	3,54	0,91						
Aile Uyumu	1600-2000 TL	60	3,63	0,97	G.Arası	5,287	3	1,762	2,071	,104

	2001-4000 TL	146	3,73	0,93	G.İçi	254,426	299	0,851		
	4001-6000 TL	68	3,61	0,88	Toplam	259,713	302			
	6001 TL ve üstü	29	4,09	0,81						
	Toplam	303	3,72	0,92						
Kendilik Algısı	1600-2000 TL	60	3,88	0,74	G.Arası	3,056	3	1,019	2,060	,106
	2001-4000 TL	146	3,65	0,71	G.İçi	147,878	299	0,495		
	4001-6000 TL	68	3,80	0,62	Toplam	150,934	302			
	6001 TL ve üstü	29	3,86	0,74						
	Toplam	303	3,75	0,70						
Sosyal Yeterlilik	1600-2000 TL	60	3,62	0,91	G.Arası	10,280	3	3,427	4,886	,002*
	2001-4000 TL	146	3,66	0,85	G.İçi	209,715	299	0,701		
	4001-6000 TL	68	3,65	0,77	Toplam	219,995	302			
	6001 TL ve üstü	29	4,27	0,72						
	Toplam	303	3,71	0,85						
Sosyal Kaynaklar	1600-2000 TL	60	3,70	0,82	G.Arası	3,697	3	1,232	1,971	,118
	2001-4000 TL	146	3,72	0,79	G.İçi	186,929	299	0,625		
	4001-6000 TL	68	3,77	0,81	Toplam	190,626	302			
	6001 TL ve üstü	29	4,10	0,63						
	Toplam	303	3,77	0,79						
Psikolojik Dayanıklılık	1600-2000 TL	60	3,62	0,53	G.Arası	3,129	3	1,043	3,520	,015*
	2001-4000 TL	146	3,58	0,55	G.İçi	88,597	299	0,296		
	4001-6000 TL	68	3,60	0,51	Toplam	91,726	302			
	6001 TL ve üstü	29	3,94	0,57						
	Toplam	303	3,63	0,55						

Tabloya göre, özel gereksinimli çocuk annelerinin aylık gelir ile psikolojik dayanıklılık puan ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ($F=3,520$; $p<0,05$). Farkın hangi gruplar arasında oluştuğunu belirlemek amacıyla post-hoc testleri yapılmıştır. Buna göre aylık geliri 6001 TL ve üstü olan annelerin, daha az olan annelere göre psikolojik dayanıklılığı anlamlı düzeyde daha yüksek algıladıkları görülmüştür. Alt boyutlara bakıldığında ise sosyal yeterlilik boyutu puan ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ($F=4,886$; $p<0,05$). Farkın hangi gruplar arasında oluştuğunu belirlemek amacıyla post-hoc testleri yapılmıştır. Buna göre aylık geliri 6001 TL ve üstü olan annelerin, daha az olan annelere göre sosyal yeterliliği anlamlı düzeyde daha yüksek algıladıkları görülmüştür.

Özel gereksinimli çocuk annelerinin medeni durum ile Psikolojik Dayanıklılık ölçeği ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını belirlemek için yapılan Anova testine ait bulgular aşağıdaki Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8. Annelerin Medeni Durumu- Psikolojik Dayanıklılık Anova Sonuçları

Ölçek	Grup	N	\bar{x}	ss	Var.K.	KT	Sd	KO	F	p
Yapısal Stil	Evli	262	3,25	0,66	G.Arası	5,774	2	2,887	6,689	,001*
	Boşanmış	30	3,40	0,52	G.İçi	129,483	300	0,432		
	Eşi vefat etmiş	11	3,97	0,85	Toplam	135,257	302			
	Toplam	303	3,29	0,66						
Gelecek Algısı	Evli	262	3,50	0,92	G.Arası	3,130	2	1,565	1,878	,155
	Boşanmış	30	3,79	0,78	G.İçi	250,021	300	0,833		
	Eşi vefat etmiş	11	3,81	0,98	Toplam	253,151	302			
	Toplam	303	3,54	0,91						
Aile Uyumu	Evli	262	3,74	0,87	G.Arası	1,101	2	0,55	0,639	,529
	Boşanmış	30	3,54	1,18	G.İçi	258,612	300	0,862		
	Eşi vefat etmiş	11	3,68	1,28	Toplam	259,713	302			
	Toplam	303	3,72	0,92						
Kendilik Algısı	Evli	262	3,73	0,70	G.Arası	0,643	2	0,321	0,642	,527
	Boşanmış	30	3,86	0,67	G.İçi	150,291	300	0,501		
	Eşi vefat etmiş	11	3,87	0,76	Toplam	150,934	302			
	Toplam	303	3,75	0,70						
Sosyal Yeterlilik	Evli	262	3,70	0,85	G.Arası	0,122	2	0,061	0,083	,920
	Boşanmış	30	3,77	0,88	G.İçi	219,872	300	0,733		
	Eşi vefat etmiş	11	3,71	0,92	Toplam	219,995	302			
	Toplam	303	3,71	0,85						
Sosyal Kaynaklar	Evli	262	3,76	0,77	G.Arası	0,030	2	0,015	0,024	,977
	Boşanmış	30	3,80	0,90	G.İçi	190,596	300	0,635		
	Eşi vefat etmiş	11	3,75	1,06	Toplam	190,626	302			
	Toplam	303	3,77	0,79						
Psikolojik Dayanıklılık	Evli	262	3,61	0,54	G.Arası	0,488	2	0,244	0,802	,449
	Boşanmış	30	3,69	0,55	G.İçi	91,238	300	0,304		
	Eşi vefat etmiş	11	3,80	0,68	Toplam	91,726	302			
	Toplam	303	3,63	0,55						

Tabloya göre, özel gereksinimli çocuk annelerinin medeni durum ile yapısal stil puan ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ($F=6,689$; $p<0,05$). Farkın hangi gruplar arasında oluştuğunu belirlemek amacıyla post-hoc testleri yapılmıştır. Buna göre eşi vefat etmiş olan annelerin, diğer annelere göre yapısal stili anlamlı düzeyde daha yüksek algıladıkları görülmüştür.

Özel gereksinimli çocuk annelerinin çocuğun tanısı ile Psikolojik Dayanıklılık ölçeği ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını belirlemek için yapılan Anova testine ait bulgular Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9. Çocuğun Tanısı ile Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği Anova Sonuçları

Ölçek	Grup	N	\bar{x}	ss	Var.K.	KT	Sd	KO	F	p
Yapısal Stil	Zihinsel Eng.	104	3,25	0,72	G.Arası	9,583	6	1,597	3,762	,001*
	Bedensel Eng.	34	3,12	0,66	G.İçi	125,675	296	0,425		
	Ortopedik Eng.	18	3,30	0,53	Toplam	135,257	302			
	İşitme Eng.	11	3,45	0,40						
	Otizm	87	3,22	0,62						
	Down Send.	9	3,02	0,73						
	Diğer	40	3,71	0,58						
	Toplam	303	3,29	0,66						
Gelecek Algısı	Zihinsel Eng.	104	3,57	0,93	G.Arası	24,255	6	4,043	5,228	,000*
	Bedensel Eng.	34	3,43	0,72	G.İçi	228,896	296	0,773		
	Ortopedik Eng.	18	3,22	1,12	Toplam	253,151	302			
	İşitme Eng.	11	4,50	0,37						
	Otizm	87	3,31	0,91						
	Down Send.	9	3,44	0,55						
	Diğer	40	3,96	0,77						
	Toplam	303	3,54	0,91						
Aile Uyumu	Zihinsel Eng.	104	3,70	0,92	G.Arası	12,895	6	2,149	2,577	,019*
	Bedensel Eng.	34	3,49	0,97	G.İçi	246,818	296	0,834		
	Ortopedik Eng.	18	3,55	0,87	Toplam	259,713	302			
	İşitme Eng.	11	4,36	0,48						
	Otizm	87	3,60	0,96						
	Down Send.	9	3,98	0,28						
	Diğer	40	4,05	0,89						
	Toplam	303	3,72	0,92						
Kendilik Algısı	Zihinsel Eng.	104	3,68	0,75	G.Arası	9,498	6	1,583	3,313	,004*
	Bedensel Eng.	34	3,98	0,62	G.İçi	141,435	296	0,478		
	Ortopedik Eng.	18	4,02	0,48	Toplam	150,934	302			
	İşitme Eng.	11	4,19	0,20						
	Otizm	87	3,57	0,76						
	Down Send.	9	3,64	0,57						
	Diğer	40	3,90	0,57						
	Toplam	303	3,75	0,70						
Sosyal Yeterlilik	Zihinsel Eng.	104	3,58	0,93	G.Arası	8,227	6	1,371	1,916	,078
	Bedensel Eng.	34	3,91	0,74	G.İçi	211,768	296	0,715		
	Ortopedik Eng.	18	3,61	0,70	Toplam	219,995	302			
	İşitme Eng.	11	4,15	0,37						

	Otizm	87	3,63	0,85						
	Down Send.	9	4,09	0,71						
	Diğer	40	3,87	0,83						
	Toplam	303	3,71	0,85						
Sosyal Kaynaklar	Zihinsel Eng.	104	3,73	0,84	G.Arası	7,976	6	1,329	2,154	,047*
	Bedensel Eng.	34	3,82	0,79	G.İçi	182,651	296	0,617		
	Ortopedik Eng.	18	3,55	0,65	Toplam	190,626	302			
	İşitme Eng.	11	4,18	0,57						
	Otizm	87	3,64	0,80						
	Down Send.	9	4,23	0,79						
	Diğer	40	3,97	0,65						
	Toplam	303	3,77	0,79						
Psikolojik Dayanıklılık	Zihinsel Eng.	104	3,59	0,56	G.Arası	7,925	6	1,321	4,666	,000*
	Bedensel Eng.	34	3,62	0,55	G.İçi	83,801	296	0,283		
	Ortopedik Eng.	18	3,54	0,53	Toplam	91,726	302			
	İşitme Eng.	11	4,14	0,21						
	Otizm	87	3,50	0,53						
	Down Send.	9	3,73	0,49						
	Diğer	40	3,91	0,46						
	Toplam	303	3,63	0,55						

Tabloya göre, özel gereksinimli çocuk annelerinin çocuğun tanısı ile yapısal stil puan ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ($F=3,762$; $p<0,05$). Farkın hangi gruplar arasında oluştuğunu belirlemek amacıyla post-hoc testlerine göre diğer tanı sahibi olan annelerin, işitme yetersizliği hariç, tanıları belirtilen çocuk sahibi annelere göre yapısal stili anlamlı düzeyde daha yüksek algıladıkları görülmüştür. Yine Tablo 9'a göre, özel gereksinimli çocuk annelerinin çocuğun tanısı ile gelecek algısı puan ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuş ($F=5,228$; $p<0,05$) post-hoc testleri sonucuna göre işitme yetersizliği ve diğer tanıli çocuk sahibi olan annelerin, bunlar hariç tanıları belirtilen çocuk sahibi annelere göre gelecek algısını anlamlı düzeyde daha yüksek algıladıkları görülmüştür. Tablo 9' da anlamlı bulunan diğer bir fark ise özel gereksinimli çocuk annelerinin çocuğun tanısı ile aile uyumu puan ortalamaları arasındaki farktır ($F=2,577$; $p<0,05$). Farkın hangi gruplar arasında oluştuğunu belirlemek amacıyla yapılan post-hoc testlerine göre diğer tanı sahibi olan annelerin, işitme yetersizliği hariç tanıları belirtilen çocuk sahibi annelere göre aile uyumunu anlamlı düzeyde daha yüksek algıladıkları görülmüştür. Özel gereksinimli çocuk annelerinin çocuğun tanısı ile sosyal kaynaklar puan ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ($F=2,154$; $p<0,05$), ortopedik özel gereksinimli çocuk sahibi olan annelerin, işitme yetersizliği ve otizm tanıli çocuk sahibi annelere göre sosyal kaynakları anlamlı düzeyde daha düşük algıladıkları, özel gereksinimli çocuk annelerinin çocuğun tanısı ile psikolojik dayanıklılık puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı bulunduğu ($F=4,666$; $p<0,05$) ve işitme yetersizliği tanısı olan çocuğa sahip annelerin, zihinsel, bedensel, ortopedik özel gereksinimli ve otizm tanıli çocuk sahibi annelere göre psikolojik dayanıklılıklarını anlamlı düzeyde daha yüksek algıladıkları görülmüştür. Ayrıca, özel gereksinimli çocuk annelerinin çocuğun tanısı ile kendilik algısı puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu ($F=3,313$; $p<0,05$) ve zihinsel yetersizlik tanısı almış çocuk annelerinin kendilik algısını, bedensel ve işitme yetersizliği tanısı almış çocuk annelerine göre anlamlı düzeyde daha düşük algıladıkları, otizmli çocuk sahibi annelerin diğer annelere göre kendilik algısını anlamlı düzeyde daha düşük algıladıkları da Tablo 9'da yer almaktadır.

Özel gereksinimli çocuk annelerinin Psikolojik Dayanıklılık ölçeği ve alt boyutları ile çocuğun tanı zamanı arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını belirlemek için yapılan Anova testine ait bulgular aşağıda Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10. Engelin Ortaya Çıkış Zamanı ile Psikolojik Dayanıklılık

Ölçek	Grup	N	\bar{x}	ss	Var.K.	KT	Sd	KO	F	p
Yapısal Stil	Doğum öncesi	36	3,42	0,51	G.Arası	1,427	2	0,713	1,599	,204
	Doğum sırası	34	3,13	0,68	G.İçi	1333,831	300	0,446		
	Doğum sonrası	233	3,30	0,68	Toplam	135,257	302			
	Toplam	303	3,29	0,66						
Gelecek Algısı	Doğum öncesi	36	3,48	1,04	G.Arası	0,526	2	0,263	0,312	,732
	Doğum sırası	34	3,44	0,95	G.İçi	252,625	300	0,842		
	Doğum sonrası	233	3,56	0,89	Toplam	253,151	302			
	Toplam	303	3,54	0,91						
Aile Uyumu	Doğum öncesi	36	3,84	0,79	G.Arası	1,008	2	0,504	0,584	,558
	Doğum sırası	34	3,60	0,90	G.İçi	258,705	300	0,862		
	Doğum sonrası	233	3,72	0,95	Toplam	259,713	302			
	Toplam	303	3,72	0,92						
Kendilik Algısı	Doğum öncesi	36	3,95	0,57	G.Arası	4,920	2	2,460	5,054	,007*
	Doğum sırası	34	3,43	0,68	G.İçi	146,014	300	0,487		
	Doğum sonrası	233	3,76	0,71	Toplam	150,934	302			
	Toplam	303	3,75	0,70						
Sosyal Yeterlilik	Doğum öncesi	36	4,01	0,60	G.Arası	5,556	2	2,778	3,887	,022*
	Doğum sırası	34	3,46	0,91	G.İçi	214,438	300	0,715		
	Doğum sonrası	233	3,70	0,86	Toplam	219,995	302			
	Toplam	303	3,71	0,85						
Sosyal Kaynaklar	Doğum öncesi	36	4,01	0,77	G.Arası	2,502	2	1,251	1,995	,138
	Doğum sırası	34	3,77	0,82	G.İçi	188,124	300	0,627		
	Doğum sonrası	233	3,73	0,79	Toplam	190,626	302			
	Toplam	303	3,77	0,79						
Psikolojik Dayanıklılık	Doğum öncesi	36	3,79	0,49	G.Arası	1,710	2	0,855	2,849	,059
	Doğum sırası	34	3,47	0,67	G.İçi	90,017	300	0,300		
	Doğum sonrası	233	3,63	0,53	Toplam	91,726	302			
	Toplam	303	3,63	0,55						

Tabloya göre, özel gereksinimli çocuk annelerinin engelin ortaya çıkış zamanı ile kendilik algısı puan ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ($F=5,054$; $p<0,05$) ve engelin ortaya çıkış zamanı doğum sırası olan annelerin, diğer annelere göre kendilik algısını anlamlı düzeyde daha düşük algıladıkları, özel gereksinimli

çocuk annelerinin engelin ortaya çıkış zamanı ile sosyal yeterlilik puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı bulunduğu ($F=3,887$; $p<0,05$) ve engelin ortaya çıkış zamanı doğum öncesi olan annelerin, diğer annelere göre sosyal yeterliliklerini anlamlı düzeyde daha yüksek algıladıkları görülmüştür.

Özel gereksinimli çocuk annelerinin ailede başka özel gereksinimli bireyin varlığı ile Psikolojik Dayanıklılık ölçeği ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını belirlemek için yapılan t-testine ait bulgular aşağıdaki Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11. Ailede Başka Özel Gereksinimli Bireyin Varlığı ile Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği Anova Sonuçları

	Başka Özel Gereksinimli Birey	N	\bar{x}	ss	sd	t	p
Yapısal Stil	Var	37	3,03	0,69	301	-2,602	,010*
	Yok	266	3,33	0,65			
Gelecek Algısı	Var	37	3,21	0,83	301	-2,327	,021*
	Yok	266	3,58	0,91			
Aile Uyumu	Var	37	3,15	0,87	301	-4,090	,000*
	Yok	266	3,80	0,90			
Kendilik Algısı	Var	37	3,64	0,86	301	-1,005	,316
	Yok	266	3,76	0,68			
Sosyal Yeterlilik	Var	37	3,35	0,91	301	-2,736	,007*
	Yok	266	3,76	0,83			
Sosyal Kaynaklar	Var	37	3,61	0,82	301	-1,256	,210
	Yok	266	3,79	0,78			
Psikolojik Dayanıklılık	Var	37	3,33	0,58	301	-3,562	,000*
	Yok	266	3,67	0,53			

Tablo 11’e göre, özel gereksinimli çocuk annelerinin ailede başka özel gereksinimli bireyin varlığı ile yapısal stil ($t=-2,602$; $p<0,05$), gelecek algısı ($t=-2,327$; $p<0,05$), aile uyumu ($t=-4,090$; $p<0,05$), sosyal yeterlilik ($t=-2,736$; $p<0,05$) ve psikolojik dayanıklılık ($t=-3,562$; $p<0,05$) puan ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Ailede başka özel gereksinimli birey olmayan annelerin algısı, diğer annelere göre anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Özel gereksinimli çocuk annelerinin çocuğun yaşı ile Psikolojik Dayanıklılık ölçeği ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını belirlemek için yapılan Anova testine ait bulgular aşağıdaki Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12. Çocuğun Yaşı-Psikolojik Dayanıklılık Anova Sonuçları

Ölçek	Grup	N	\bar{x}	ss	Var.K.	KT	Sd	KO	F	P
Yapısal Stil	0-10 yaş	193	3,39	0,60	G.Arası	5,741	2	2,871	6,649	,001*
	11-18 yaş	75	3,06	0,65	G.İçi	129,516	300	0,432		
	19 yaş ve üstü	35	3,28	0,88	Toplam	135,257	302			
	Toplam	303	3,29	0,66						
Gelecek Algısı	0-10 yaş	193	3,52	0,93	G.Arası	0,198	2	0,099	0,118	,889
	11-18 yaş	75	3,58	0,84	G.İçi	252,953	300	0,843		
	19 yaş ve üstü	35	3,52	0,98	Toplam	253,151	302			
	Toplam	303	3,54	0,91						
Aile Uyumu	0-10 yaş	193	3,81	0,90	G.Arası	9,218	2	4,609	5,520	,004*
	11-18 yaş	75	3,42	0,89	G.İçi	250,495	300	0,835		
	19 yaş ve üstü	35	3,86	0,98	Toplam	259,713	302			

	Toplam	303	3,72	0,92						
Kendilik Algısı	0-10 yaş	193	3,78	0,69	G.Arası	1,480	2	0,74	1,485	,228
	11-18 yaş	75	3,63	0,67	G.İçi	149,454	300	0,498		
	19 yaş ve üstü	35	3,82	0,81	Toplam	150,934	302			
	Toplam	303	3,75	0,70						
Sosyal Yeterlilik	0-10 yaş	193	3,85	0,79	G.Arası	13,668	2	6,834	9,937	,000*
	11-18 yaş	75	3,35	0,88	G.İçi	206,327	300	0,688		
	19 yaş ve üstü	35	3,70	0,90	Toplam	219,995	302			
	Toplam	303	3,71	0,85						
Sosyal Kaynaklar	0-10 yaş	193	3,83	0,72	G.Arası	4,991	2	2,495	4,033	,019*
	11-18 yaş	75	3,54	0,86	G.İçi	185,635	300	0,619		
	19 yaş ve üstü	35	3,87	0,93	Toplam	190,626	302			
	Toplam	303	3,77	0,79						
Psikolojik Dayanıklılık	0-10 yaş	193	3,70	0,49	G.Arası	3,966	2	1,983	6,779	,001*
	11-18 yaş	75	3,43	0,55	G.İçi	87,760	300	0,293		
	19 yaş ve üstü	35	3,68	0,72	Toplam	91,726	302			
	Toplam	303	3,63	0,55						

Tablo 12'ye göre, özel gereksinimli çocuk annelerinin çocuğun yaşı ile yapısal stil puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu ($F=6,649$; $p<0,05$) ve çocuğu 11-18 arası olan annelerin, diğer annelere göre yapısal stili anlamlı düzeyde daha düşük algıladıkları bulunmuş, özel gereksinimli çocuk annelerinin çocuğun yaşı ile yapısal stil ($F=6,649$; $p<0,05$); aile uyumu ($F=5,520$; $p<0,05$); sosyal yeterlilik ($F=9,937$; $p<0,05$); sosyal kaynaklar ($F=4,033$; $p<0,05$) ve genel psikolojik dayanıklılık ($F=6,779$; $p<0,05$) puan ortalamaları arasındaki farkın da anlamlı olduğu ortaya konmuştur. Buna göre bütün boyutlarda ve genel psikolojik dayanıklılık puanları açısından çocuğunun yaşı 11-18 arası olan annelerin, diğer annelere göre anlamlı düzeyde daha düşük algıladıkları görülmüştür.

Özel gereksinimli çocuk annelerinin özel gereksinimli çocuk sahibi olma yılı ile Psikolojik Dayanıklılık ölçeği ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını belirlemek için yapılan Anova testine ait bulgular aşağıdaki Tablo 13'te gösterilmiştir.

Tablo 13. Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği ve Alt Boyutlarının Özel Gereksinimli Çocuk Sahibi Olma Yılına Göre Anova Testi

Ölçek	Grup	N	\bar{x}	ss	Var.K.	KT	Sd	KO	F	P
Yapısal Stil	0-4 yıl	99	3,37	0,62	G.Arası	2,649	4	0,662	1,488	,206
	5-9 yıl	113	3,35	0,62	G.İçi	132,608	298	0,445		
	10-14 yıl	43	3,16	0,67	Toplam	135,257	302			
	15-17 yıl	15	3,03	0,68						
	18 yıl ve üzeri	33	3,24	0,90						
	Toplam	303	3,30	0,67						
Gelecek Algısı	0-4 yıl	99	3,66	0,94	G.Arası	9,423	4	2,356	2,880	,023*
	5-9 yıl	113	3,62	0,89	G.İçi	243,728	298	0,818		
	10-14 yıl	43	3,14	0,82	Toplam	253,151	302			
	15-17 yıl	15	3,50	0,91						
	18 yıl ve üzeri	33	3,45	0,95						
	Toplam	303	3,54	0,92						
Aile Uyumu	0-4 yıl	99	3,84	0,81	G.Arası	17,465	4	4,366	5,371	,000*
	5-9 yıl	113	3,83	0,91	G.İçi	242,248	298	0,813		
	10-14 yıl	43	3,20	1,03	Toplam	259,713	302			

	15-17 yıl	15	3,33	0,96						
	18 yıl ve üzeri	33	3,86	,95239						
	Toplam	303	3,72	0,93						
Kendilik Algısı	0-4 yıl	99	3,80	0,69	G.Arası	3,284	4	0,821	1,657	,160
	5-9 yıl	113	3,79	0,73	G.İçi	147,649	298	0,495		
	10-14 yıl	43	3,62	0,68	Toplam	150,934	302			
	15-17 yıl	15	3,39	0,47						
	18 yıl ve üzeri	33	3,81	0,77						
	Toplam	303	3,75	0,71						
Sosyal Yeterlilik	0-4 yıl	99	3,81	0,74	G.Arası	11,762	4	2,941	4,208	,002*
	5-9 yıl	113	3,81	0,81	G.İçi	208,233	298	0,699		
	10-14 yıl	43	3,50	0,93	Toplam	219,995	302			
	15-17 yıl	15	2,99	1,21						
	18 yıl ve üzeri	33	3,68	0,86						
	Toplam	303	3,71	0,85						
Sosyal Kaynaklar	0-4 yıl	99	3,97	0,68	G.Arası	19,861	4	4,965	8,665	,000*
	5-9 yıl	113	3,80	0,72	G.İçi	170,765	298	0,573		
	10-14 yıl	43	3,48	0,89	Toplam	190,626	302			
	15-17 yıl	15	2,89	0,58						
	18 yıl ve üzeri	33	3,86	0,93						
	Toplam	303	3,77	0,79						
Psikolojik Dayanıklılık	0-4 yıl	99	3,74	0,44	G.Arası	8,109	4	2,027	7,225	,000*
	5-9 yıl	113	3,70	0,56	G.İçi	83,617	298	0,281		
	10-14 yıl	43	3,35	0,53	Toplam	91,726	302			
	15-17 yıl	15	3,19	0,46						
	18 yıl ve üzeri	33	3,65	0,67						
	Toplam	303	3,63	0,55						

Tabloya göre, özel gereksinimli çocuk annelerinin özel gereksinimli çocuk sahibi olma yılı ile gelecek algısı puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuş ($F=2,880$; $p<0,05$) özel gereksinimli çocuk sahibi olma yılı 10-14 arası olan annelerin, yılı daha az olan annelere göre gelecek algısını anlamlı düzeyde daha düşük algıladıkları, özel gereksinimli çocuk sahibi olma yılı ile aile uyumu ($F=5,371$; $p<0,05$); sosyal yeterlilik ($F=4,208$; $p<0,05$); sosyal kaynaklar ($F=8,665$; $p<0,05$) ve genel psikolojik dayanıklılık ($F=7,225$; $p<0,05$) puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup, özel gereksinimli çocuk sahibi olma yılı 10-14 ile 15-17 arası olan annelerin, yılı daha az olan annelere göre algıları anlamlı düzeyde daha düşük olduğu görülmüştür.

Özel gereksinimli çocuk annelerinin çocuğun özel eğitim yılı ile Psikolojik Dayanıklılık ölçeği ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını belirlemek için yapılan Anova testine ait bulgular aşağıdaki Tablo 14'te gösterilmiştir.

Tablo 14. Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği ve Alt Boyutlarının Çocuğun Özel Eğitim Yılına Göre Anova

Ölçek	Grup	N	\bar{x}	ss	Var.K.	KT	Sd	KO	F	P
Yapısal Stil	0-4 yıl	173	3,39	0,61	G.Arası	7,063	4	1,766	4,105	,003*
	5-9 yıl	71	3,21	0,68	G.İçi	128,194	298	0,430		
	10-14 yıl	28	2,89	0,78	Toplam	135,257	302			
	15-17 yıl	16	3,25	0,79						
	18 yıl ve üzeri	15	3,48	0,69						
	Toplam	303	3,30	0,67						
Gelecek Algısı	0-4 yıl	173	3,71	0,92	G.Arası	15,378	4	3,845	4,818	,001*
	5-9 yıl	71	3,29	0,84	G.İçi	237,773	298	0,798		
	10-14 yıl	28	3,19	0,92	Toplam	253,151	302			
	15-17 yıl	16	3,25	0,98						
	18 yıl ve üzeri	15	3,78	0,68						
	Toplam	303	3,54	0,92						
Aile Uyumu	0-4 yıl	173	3,83	0,95	G.Arası	6,516	4	1,629	1,917	,107
	5-9 yıl	71	3,52	0,90	G.İçi	253,196	298	0,850		
	10-14 yıl	28	3,80	0,84	Toplam	259,713	302			
	15-17 yıl	16	3,43	0,84						
	18 yıl ve üzeri	15	3,67	0,97						
	Toplam	303	3,72	0,93						
Kendilik Algısı	0-4 yıl	173	3,86	0,63	G.Arası	12,402	4	3,100	6,669	,000*
	5-9 yıl	71	3,62	0,81	G.İçi	138,532	298	0,465		
	10-14 yıl	28	3,37	0,77	Toplam	150,934	302			
	15-17 yıl	16	3,45	0,67						
	18 yıl ve üzeri	15	4,26	0,42						
	Toplam	303	3,75	0,71						
Sosyal Yeterlilik	0-4 yıl	173	3,94	0,72	G.Arası	39,703	4	9,926	16,406	,000*
	5-9 yıl	71	3,51	0,85	G.İçi	180,291	298	0,605		
	10-14 yıl	28	2,98	0,91	Toplam	219,995	302			
	15-17 yıl	16	2,95	1,00						
	18 yıl ve üzeri	15	4,18	0,45						
	Toplam	303	3,71	0,85						
Sosyal Kaynaklar	0-4 yıl	173	3,92	0,69	G.Arası	12,162	4	3,041	5,077	,001*
	5-9 yıl	71	3,53	0,84	G.İçi	178,464	298	0,599		
	10-14 yıl	28	3,72	0,87	Toplam	190,626	302			
	15-17 yıl	16	3,28	1,02						
	18 yıl ve üzeri	15	3,87	0,93						
	Toplam	303	3,77	0,79						
Psikolojik Dayanıklılık	0-4 yıl	173	3,77	0,45	G.Arası	11,570	4	2,893	10,754	,000*
	5-9 yıl	71	3,45	0,58	G.İçi	80,156	298	0,269		
	10-14 yıl	28	3,33	0,59	Toplam	91,726	302			
	15-17 yıl	16	3,27	0,74						
	18 yıl ve üzeri	15	3,87	0,48						
	Toplam	303	3,63	0,55						

Tablo 14’te, özel gereksinimli çocuk annelerinin çocuğun özel eğitim alma yılı ile yapısal stil puan ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ($F=4,105$; $p<0,05$). Buna göre çocuğun özel eğitim yılı 10-14 arası olan annelerin, 15-17 arası hariç diğer annelere göre yapısal stili anlamlı düzeyde daha düşük algıladıkları görülmüştür. Ayrıca özel gereksinimli çocuk annelerinin çocuğun özel eğitim alma yılı ile gelecek algısı puan ortalamaları arasındaki fark da anlamlı olup ($F=4,818$; $p<0,05$) çocuğun özel eğitim alma yılı 0-4 arası olan annelerin, 18 yıl ve üzeri olanlar hariç diğer annelere göre gelecek algısının anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür. Tabloya göre, özel gereksinimli çocuk annelerinin çocuğun özel eğitim alma yılı ile kendilik algısı puan ortalamaları arasındaki fark ($F=6,669$; $p<0,05$), sosyal yeterlilik puan ortalamaları arasındaki fark ($F=16,406$; $p<0,05$), sosyal kaynak puan ortalamaları arasındaki fark ($F=5,077$; $p<0,05$) genel psikolojik dayanıklılık puan ortalamaları arasındaki fark ($F=10,754$; $p<0,05$) anlamlı bulunmuştur. Buna göre çocuğun özel eğitim alma yılı 0-4 arası ile 18 yıl ve üzeri olan annelerin, diğer annelere göre kendilik algısını anlamlı düzeyde daha yüksek algıladıkları, özel eğitim alma yılı 0-4 arası ile 18 yıl ve üzeri olan annelerin, diğer annelere göre sosyal yeterliliği anlamlı düzeyde daha yüksek algıladıkları, özel eğitim yılı 0-4 arası olan annelerin, 5-9 ile 15-17 arası olan annelere göre sosyal kaynakları anlamlı düzeyde daha yüksek algıladıkları ve son olarak özel eğitim yılı 0-4 arası ile 18 yıl ve üzeri olan annelerin, diğer annelere göre genel psikolojik dayanıklılığı anlamlı düzeyde daha yüksek algıladıkları görülmüştür.

Özel gereksinimli çocuk annelerinin eşin çocuğa karşı tutumu ile Psikolojik Dayanıklılık ölçeği ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını belirlemek için yapılan Anova testine ait bulgular aşağıdaki Tablo 15’te gösterilmiştir.

Tablo 15. Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği ve Alt Boyutlarının Eşin Çocuğa Tutumuna Göre Anova Testi

Ölçek	Grup	N	\bar{x}	ss	Var.K.	KT	Sd	KO	F	P
Yapısal Stil	Çok kötü	8	2,88	0,61	G.Arası	2,542	3	0,847	1,909	,128
	Kötü	12	3,02	0,70	G.İçi	132,716	299	0,444		
	İyi	140	3,33	0,67	Toplam	135,257	302			
	Çok iyi	143	3,32	0,66						
	Toplam	303	3,30	0,67						
Gelecek Algısı	Çok kötü	8	2,94	0,66	G.Arası	13,100	3	4,367	5,439	,001*
	Kötü	12	3,29	0,83	G.İçi	240,051	299	0,803		
	İyi	140	3,39	0,94	Toplam	253,151	302			
	Çok iyi	143	3,75	0,86						
	Toplam	303	3,54	0,92						
Aile Uyumu	Çok kötü	8	3,02	0,46	G.Arası	20,310	3	6,77	8,455	,000*
	Kötü	12	3,00	1,19	G.İçi	239,403	299	0,801		
	İyi	140	3,59	0,91	Toplam	259,713	302			
	Çok iyi	143	3,95	0,87						
	Toplam	303	3,72	0,93						
Kendilik Algısı	Çok kötü	8	3,17	0,83	G.Arası	6,387	3	2,129	4,404	,005*
	Kötü	12	4,07	0,59	G.İçi	144,546	299	0,483		
	İyi	140	3,66	0,75	Toplam	150,934	302			
	Çok iyi	143	3,85	0,64						
	Toplam	303	3,75	0,71						
Sosyal Yeterlilik	Çok kötü	8	2,33	0,84	G.Arası	28,521	3	9,507	14,846	,000*
	Kötü	12	3,72	0,48	G.İçi	191,473	299	0,640		
	İyi	140	3,53	0,84	Toplam	219,995	302			
	Çok iyi	143	3,96	0,78						

	Toplam	303	3,71	0,85						
Sosyal Kaynaklar	Çok kötü	8	3,18	0,87	G.Arası	14,140	3	4,713	7,985	,000*
	Kötü	12	3,32	0,83	G.İçi	176,486	299	0,590		
	İyi	140	3,63	0,81	Toplam	190,626	302			
	Çok iyi	143	3,98	0,71						
	Toplam	303	3,77	0,79						
Psikolojik Dayanıklılık	Çok kötü	8	2,92	0,52	G.Arası	10,481	3	3,494	12,857	,000*
	Kötü	12	3,40	0,61	G.İçi	81,246	299	0,272		
	İyi	140	3,52	0,54	Toplam	91,726	302			
	Çok iyi	143	3,80	0,50						
	Toplam	303	3,63	0,55						

Tabloya göre, özel gereksinimli çocuk annelerinin; eşin çocuğa tutumu ile gelecek algısı puan ortalamaları ($F=5,439$; $p<0,05$), aile uyumu puan ortalamaları ($F=8,455$; $p<0,05$), kendilik algısı puan ortalamaları ($F=4,404$; $p<0,05$), sosyal yeterlilik puan ortalamaları ($F=14,846$; $p<0,05$), sosyal kaynaklar puan ortalamaları ($F=7,985$; $p<0,05$), genel psikolojik dayanıklılık puan ortalamaları ($F=12,857$; $p<0,05$) arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Buna göre; eşinin tutumu çok iyi olan annelerin, çok kötü ve iyi olan annelere göre gelecek algısını anlamlı düzeyde daha yüksek algıladıkları, eşinin tutumu çok iyi olan annelerin, diğer annelere göre gelecek algısını anlamlı düzeyde daha yüksek algıladıkları, eşinin tutumu çok iyi olan annelerin, çok kötü ve iyi olan annelere göre gelecek algısını anlamlı düzeyde daha yüksek algıladıkları, ayrıca eşinin tutumu kötü olan annelerin, çok kötü olan annelere göre gelecek algısını anlamlı düzeyde daha yüksek algıladıkları, eşinin tutumu çok iyi olan annelerin, çok kötü ve iyi olan annelere göre sosyal yeterliliği anlamlı düzeyde daha yüksek algıladıkları, eşinin tutumu kötü olan annelerin, çok kötü olan annelere göre sosyal yeterliliği anlamlı düzeyde daha yüksek algıladıkları, eşinin tutumu çok iyi olan annelerin, diğer annelere göre sosyal kaynakları anlamlı düzeyde daha yüksek algıladıkları, eşinin tutumu çok iyi olan annelerin, diğer annelere göre psikolojik dayanıklılığı anlamlı düzeyde daha yüksek algıladıkları, ayrıca eşinin tutumu kötü olan annelerin, eşinin tutumu çok kötü olan annelere göre psikolojik dayanıklılığı anlamlı düzeyde daha yüksek algıladıkları görülmüştür.

3.1.3. Özel gereksinimli çocuk annelerin başa çıkma becerileri ile psikolojik dayanıklılık düzeyleri ilişkili midir?

Özel gereksinimli çocuk annelerinin Başa Çıkma Becerileri ile Psikolojik Dayanıklılıkları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için yapılan korelasyon testine ait bulgular aşağıdaki Tablo 16'da gösterilmiştir.

Tablo 16. Başa Çıkma Becerileri ile Psikolojik Dayanıklılık Arasındaki İlişki

		Baş Çıkma Becerileri	
Yapısal Stil	r	0,086	
	p	,137	
	N	303	
Gelecek Algısı	r	0,097	
	p	,090	
	N	303	
Aile Uyumu	r	0,158	
	p	,006*	
	N	303	
Kendilik Algısı	r	0,070	
	p	,223	
	N	303	
Sosyal Yeterlilik	r	0,048	

	p	,406
	N	303
Sosyal Kaynaklar	r	0,123
	p	,033*
	N	303
Psikolojik Dayanıklılık	r	0,146
	p	,011*
	N	303

Tabloya göre özel gereksinimli çocuk annelerinin başa çıkma becerileri ile aile uyumu arasında ($r=0,158$; $p<0,05$) düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Aile uyumunun artmasıyla başa çıkma becerilerinin de artacağı söylenebilir. Başa çıkma becerileri ile sosyal kaynaklar arasında ($r=0,123$; $p<0,05$) düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Sosyal kaynakların artmasıyla başa çıkma becerilerinin de artacağı söylenebilir. Başa çıkma becerileri ile psikolojik dayanıklılık arasında ($r=0,146$; $p<0,05$) düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Psikolojik dayanıklılığın artmasıyla başa çıkma becerilerinin de artacağı söylenebilir.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu bölümde, çalışmaya katılan 303 özel gereksinimli çocuğa sahip anneye uygulanan başa çıkma becerileri ve psikolojik dayanıklılık ölçeği ile kişisel bilgi formundan elde edilen yanıtlara dayanarak yapılan analiz sonuçlarında elde edilen bulgular, kuramsal açıdan incelenmiş ve tartışılmıştır.

Özel gereksinimli çocuk annelerinin başa çıkma becerileri ölçeği toplam puan ortalaması $2,29 \pm 0,19$ olarak orta düzeyde bulunmuştur. Başa çıkma becerilerinde yaş, eğitim durumu, çalışma durumu, çocuğun tanısı, ailede başka özel gereksinimli bireyin varlığı, çocuğun cinsiyeti, özel gereksinimli çocuk sahibi olma yılı, çocuğun özel eğitim alma yılı ve annenin psikolojik evresi bakımından anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Buna karşılık aylık gelir, medeni durum, engelin ortaya çıkış zamanı, çocuğun yaşı ve eşin çocuğa tutumu bakımından ise anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

Özel gereksinimli çocuk annelerinin psikolojik dayanıklılık ölçeği alt boyutlarında puan ortalaması yapısal stil $3,29 \pm 0,66$ olarak orta düzeyde; gelecek algısı $3,54 \pm 0,91$ olarak yüksek düzeyde; aile uyumu $3,72 \pm 0,92$ olarak yüksek düzeyde; kendilik algısı $3,75 \pm 0,70$ olarak yüksek düzeyde; sosyal yeterlilik $3,71 \pm 0,85$ olarak yüksek düzeyde ve sosyal kaynaklar $3,77 \pm 0,79$ olarak yüksek düzeyde bulunmuştur. Psikolojik dayanıklılık toplam puan ortalaması ise $3,63 \pm 0,55$ olarak yüksek düzeyde bulunmuştur. Psikolojik dayanıklılıklarında yaş, eğitim durumu, çalışma durumu, medeni durum, engelin ortaya çıkış zamanı, çocuğun cinsiyeti ve psikolojik evre bakımından anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Buna karşılık aylık gelir, çocuğun tanısı, ailede başka özel gereksinimli bireyin varlığı, çocuğun yaşı, özel gereksinimli çocuk sahibi olma yılı, çocuğun özel eğitim alma yılı ve eşin çocuğa tutumu bakımından ise anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

Özel gereksinimli çocuk annelerinin başa çıkma becerileri ile psikolojik dayanıklılıkları arasında ($r=0,146$; $p<0,05$) düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Başa çıkma becerilerinin artmasıyla psikolojik dayanıklılığın artacağı söylenebilir. Weiss (2002) tarafından yürütülen çalışmada, psikolojik dayanıklılığın başarılı bir uyumun belirleyicileri olduğu ve psikolojik dayanıklılık puanı yüksek olan annelerin stresin olumsuz etkilerini daha az hissettikleri sonucu ulaşılmıştır. Bu çalışmada da başa çıkma becerilerinin psikolojik dayanıklılıkla pozitif yönlü bir ilişkisi olduğu belirlenmiştir (Kumpfer Karol, 1999).

Ayrıca bu çalışmada ortaya çıkan eşin tutumunun annelerin psikolojik dayanıklılıklarına olumsuz etkisi hakkındaki bulgular da Özşenol vd. (2003) tarafından gerçekleştirilen, özel gereksinimli çocuğu olan ailelerin aile işlevlerinin değerlendirildiği ve özel gereksinimli çocuğun varlığının eşler arasındaki iletişimi olumsuz yönde etkilediğinin ortaya konduğu çalışma bulguları ile paralellik göstermektedir (Uçar, 2020).

Bulguların alanyazınla karşılaştırılmasında, Coşkun ve Akkaş (2008), çalışmalarında annelerin eğitim ve gelir düzeyinin artmasıyla birlikte sürekli kaygı seviyelerinin azaldığı ve sosyal destek algısı seviyesinin arttığını vurgulamışlar, bu çalışmada ise eğitim açısından başa çıkma becerilerinde anlamlı bir farklılık görünmezken aylık gelir bakımından başa çıkma becerilerinde anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir (Gizir ve Aydın, 2006). Bu çalışma sonucunda başa çıkma becerilerinin gelişmesiyle psikolojik dayanıklılığın arttığı belirlenmiş, bu sonuç,

Öz ve Yılmaz (2009) çalışmasında saptanan psikolojik sağlamlık düzeyleri yüksek bireylerin, karşılaştıkları hastalık, şiddet ve yoksulluk gibi pek çok stresli yaşam olayı ile daha başarılı bir biçimde mücadele ettikleri sonucu ile uyumludur (Lambert ve Lambert, 1999).

Bu çalışmada annelerin psikolojik dayanıklılık durumlarının, ailede başka özel gereksinimli bireyin varlığı, çocuğun yaşı, özel gereksinimli çocuk sahibi olma yılı, çocuğun özel eğitim alma yılı ve eşin çocuğa tutumu bakımından anlamlı farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir. Şanlı'nın (2012), özel eğitime devam eden zihinsel yetersizliği olan çocukların ailelerinin ihtiyaçlarını açıklama amacıyla yaptığı çalışmada, ailelerin ihtiyaçları üzerinde etkili olan faktörlerin çocuğun yaşı, ailenin geliri, ailedeki çocuk sayısı, zihinsel yetersizliğin seviyesi, anne babaların duygu durum gereksinimleri şeklinde sıralandığını tespit etmesi bu çalışmanın tespitlerini destekler niteliktedir (Kurnaz, 2019).

Pınar (2018), çalışmasında üniversite mezunu annelerin diğer annelere göre psikolojik dayanıklılık açısından daha yüksek değerler aldıklarını bulmuştur (Windle, Markland ve Woods, 2008). Aynı zamanda bir işte çalışan annelerin, çalışmayan annelere göre psikolojik dayanıklılık toplam puanının daha yüksek olduğuna işaret edilmiştir. Bu çalışma sonuçlarına göre de üniversite mezunu annelerin psikolojik dayanıklılıkları diğerlerine göre daha yüksek düzeyde bulunmuş, alanyazın sonuçlarına paralellik gösterdiği görülmüştür.

Jenhaug ve Askheim (2018) özel gereksinimli çocuğa sahip ebeveynlere Norveç'te yerel yönetim tarafından sağlanan kişisel yardım ve desteğin aileler üzerindeki etkilerini belirlemek üzere bir çalışma yapmış ve verilen desteğin ebeveynleri daha güçlü hissettirdiğini, kontrol ve başa çıkma düzeylerini geliştirdiğini bulmuşlardır. Bununla birlikte çocukların bağımsızlık ve ebeveyn bakımına yönelik avantajlar sağladığı belirlenmiştir (Vogt, Rizvi, Shipherd ve Resick, 2008). Bu çalışmada da sosyal kaynakların artması ile özel gereksinimli çocuk sahibi annelerin başa çıkma becerilerinin arttığı bulunmuştur. Sonuçlar alanyazını destekler niteliktedir.

Masulani-Mwale vd. (2018) çalışmalarında, zihinsel özel gereksinimli çocukların ebeveyni olma ve ebeveyn stresi yaşama arasında ilişki bulunduğunu belirtmişlerdir ve uygulanan psiko-sosyal müdahalelerle ilgili araştırmaları incelemişlerdir. Bu programların düşük gelire sahip olmayla ilişkisi araştırılmıştır (Zengin, 2013). Diğer bir ifadeyle zihinsel özel gereksinimli çocukların ebeveynleri için uygulanan psiko-sosyal müdahalelerin psikolojik sağlıkları üzerindeki önemi ve bu psikolojik müdahalelerin düşük gelir ortamlarında uygulanmasındaki zorlukların araştırılması hedeflenmiştir. Araştırma sonucunda, bu müdahalelerin genel psikolojik ve genel iyi oluş halini ve genel yaşam kalitesini etkilediği bulunmuştur. Bu çalışmada da aylık geliri 6001 TL ve üstü olan annelerin, daha az olan annelere göre psikolojik dayanıklılığı anlamlı düzeyde daha yüksek algıladıkları görülmüştür. Sonuçların alanyazın sonuçlarıyla paralellik gösterdiği söylenebilir.

Bar vd. (2016) araştırmalarında OSB tanılı çocukların annelerinin spor, alışveriş, ziyarete gitme, temizlik yapma, restorana gitme, kişisel bakım yapma gibi günlük yaşama katılımı ve annelerin öz yeterliliği arasında ilişki olduğunu ve bunun OSB tanılı çocukların günlük yaşam aktivitelerine katılımının belirleyicilerinden olduğunu saptamışlardır (Coşkun ve Akkaş, 2009). Bu nedenle, araştırmada, annelerin etkinliklere katılımının desteklenmesinin ve aile merkezli yaklaşımların uygulanmasının desteklenmesinin önemi ifade edilmiştir. Bu çalışmada ise sosyal kaynaklar, sosyal yeterlilik ve psikolojik dayanıklılık ile başa çıkma becerilerinde anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. Sosyal kaynakların ve sosyal yeterliliklerin artmasıyla annelerin başa çıkma becerileri de artmaktadır. Bu sonuç alanyazın sonuçlarını destekler niteliktedir.

Najmi vd. (2018) araştırmalarında farklı özel gereksinimlilik düzeyleri ve özelliklerine sahip çocukların annelerinin ebeveynlik stres düzeylerinin annelerin çeşitli psikolojik özellikleri ile ilişkisini incelemişlerdir (Sazak, 2006). Kesitsel olarak planlanan araştırmaya duygusal motor mental, psikolojik (OSB, DEHB, zihinsel özel gereksinimli, gelişim geriliği gibi nörogelişimsel bozukluklar) ve kronik fiziksel özel gereksinimli 6-12 yaş aralığında bulunan toplam 302 çocuğun anneleri katılmıştır. Araştırmada, annelerin ebeveyn stresi, başa çıkma stilleri, evlilik doyumu ve psikolojik sorunları değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, psikolojik özel gereksinimli çocukların annelerinde ortalama ebeveynlik stresi daha yüksek bulunmuştur. Duyguya dayalı başa çıkma stili ile ebeveynlik stresi arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Ebeveyn stresi ile evlilik tatmini arasında anlamlı negatif ilişki olduğu görülmüştür. Araştırma sonuçları, farklı özel gereksinimlilik özelliğine sahip çocukların anneleri arasında farklı ebeveynlik stres seviyeleri olduğunu göstermiştir. Annenin evlilik doyumu, psikolojik sorunları ve baş etme tarzları gibi psikolojik özelliklerinin ebeveynlik stresinin önemli belirleyicileri olduğu saptanmıştır. Bu çalışmada ise çocuğun tanısı ile başa çıkma becerileri ve psikolojik dayanıklılık puanlarının değiştiği görülmüştür. Özellikle işitme engelli çocuk sahibi annelerin psikolojik dayanıklılık puanları

arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu durumda çalışma bulgularıyla alanyazın bulgularının benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Kaytez vd., (2015) özel gereksinimli çocuğa sahip anne babaların aile gereksinimlerini ve stres düzeylerini incelemek için 200 ebeveynin katılımıyla gerçekleştirilen araştırmada ilkökul mezunu olan ve çalışmayan annelerin aile gereksinimlerinin fazla olduğu, ayrıca, “ilkokul mezunu olanların, dört-altı çocuğu olanların ve çocuğuna doğumdan sonra üç yıl içinde engel tanısı konulanların” stres düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir (Karatepe, 1992) Benzer şekilde bu çalışmada da engelin ortaya çıkış zamanı doğum öncesi olanların başa çıkma ve psikolojik dayanıklılık puan ortalamalarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Sonuçlar alan yazın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Sonuç olarak; özel gereksinimli çocuk annelerinin başa çıkma becerilerinde yaş, eğitim durumu, çalışma durumu, çocuğun tanısı, ailede başka özel gereksinimli bireyin varlığı, çocuğun cinsiyeti, özel gereksinimli çocuk sahibi olma yılı, çocuğun özel eğitim alma yılı ve annenin psikolojik evresi bakımından anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Bununla birlikte aylık gelir bakımından aylık geliri 4001-6000 TL arası olan annelerin, aylık geliri 2001-4000 TL ile 6001 TL ve üstü olan annelere göre başa çıkma becerilerini anlamlı düzeyde daha düşük algıladıkları görülmüştür. Aylık geliri 4001-6000 TL arasında olanlar genellikle orta düzey gelir grubunda sayılmaktadır. Daha az ve daha çok gelir grubunda olan annelerin durumlarına göre yapabileceklerinin az olanlar açısından sınırlı, daha çok geliri olanlar açısından ise çocuğun bakımı ve eğitimi için daha çok para harcama gücüne sahip oldukları söylenebilir. Orta gelir grubunun ise bu konuda hangi yönde hareket edebilecekleri konusunda kararsızlık yaşadıkları ve bu nedenle başa çıkma becerilerinde zorlandıkları düşünülebilir. Medeni durum bakımından evli olan annelerin, eşi boşanmış olan annelere göre başa çıkma becerilerini anlamlı düzeyde daha düşük algıladıkları görülmüştür. Özel gereksinimli bir çocuk bakımı oldukça zahmetli, psikolojik ve fiziksel dayanıklılık gerektirmektedir. Boşanmış olan annelerin eş desteğinden yoksun kalması nedeniyle böyle bir sonucun ortaya çıktığı söylenebilir.

Engelin ortaya çıkış zamanı bakımından engel zamanı doğum sonrası olan annelerin, çocuğun engel zamanı doğum öncesi olan annelere göre başa çıkma becerilerini anlamlı düzeyde daha düşük algıladıkları görülmüştür. Doğum sırasında yaşanan bir komplikasyon nedeniyle çocuğunu sağlıklı bir bebek olarak beklerken özel gereksinimli bir çocuk sahibi olmak, anneleri beklenmedik ve kabullenmesi çok zor olan bir durumla karşı karşıya bırakmaktadır. 9 aylık serüven boyunca sağlıklı bir bebek beklentisinin doğum sırasında olumsuz sonuçlanması annelerin başa çıkma becerilerini olumsuz etkilediği söylenebilir.

Çocuğun yaşı bakımından çocuğu 11-18 yaş arasında olan annelerin, diğer annelere göre başa çıkma becerilerini anlamlı düzeyde daha düşük algıladıkları görülmüştür. Çocuğun yıllar geçtikçe engelinin ortadan kalkmaması ve yaşının ilerlemesi, gelecek beklentilerindeki belirsizliklerin annelerin başa çıkma becerilerini yıllar ilerledikçe olumsuz etkiliyor olabilir.

Eşin çocuğa tutumu bakımından eşinin çocuğa karşı tutumu çok kötü olan annelerin, diğer annelere göre başa çıkma becerilerini anlamlı düzeyde daha yüksek algıladıkları görülmüştür. Aslında tersi bir sonuç beklentisi daha mantıklı gibi görünürken, annelerin genellikle çocuğun bakımını daha çok kendileri kabullenmektedirler. Bununla birlikte babanın bakım hizmetinde anneye destek vermemesi, anneyi yalnız hissettirmekte, ama buna karşılık çocuğuna kendinden başkasının yardım etmeyeceğini bilmesiyle kendini çocuğuna adadığı ve bu duygularla başa çıkma becerilerini geliştirdiği söylenebilir. Özel gereksinimli çocuk annelerinin psikolojik dayanıklılıklarında yaş, eğitim durumu, çalışma durumu, medeni durum, engelin ortaya çıkış zamanı, çocuğun cinsiyeti ve psikolojik evre bakımından anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Ailede başka özel gereksinimli bireyin varlığı bakımından aylık geliri 6001 TL ve üstü olan annelerin, daha az olan annelere göre psikolojik dayanıklılığı anlamlı düzeyde daha yüksek algıladıkları görülmüştür. Çocuğun bakım ve eğitim masrafları için yeterli maddi kaynaklara sahip olmanın psikolojik dayanıklılığı artırdığı söylenebilir. Çocuğun tanısı bakımından iletişim özel gereksinimli çocuk sahibi olan annelerin, zihinsel, bedensel, ortopedik özel gereksinimli ve otizm tanılı çocuk sahibi annelere göre psikolojik dayanıklılıklarını anlamlı düzeyde daha yüksek algıladıkları görülmüştür. İletişim özel gereksinimli çocukların bakımının nispeten diğer çocuklara göre daha kolay ve fiziksel ve psikolojik zorluk gerektirdiği söylenebilir. Bu durumun psikolojik dayanıklılık açısından diğer engel türlerine göre fayda sağladığı düşünülebilir. Ailede başka özel gereksinimli bireyin varlığı bakımından ailede başka özel gereksinimli birey olmayan annelerin algısı, diğer annelere göre anlamlı düzeyde daha yüksek algıladıkları görülmüştür. Ailede başka bir özel gereksinimli bireyin varlığı, annelerin bakım hizmetlerinde fiziksel ve psikolojik açıdan daha fazla performans gerektirmektedir. Bu durumun da psikolojik dayanıklılığı olumsuz

etkilediği söylenebilir. Çocuğun yaşı bakımından çocuğunun yaşı 11-18 arası olan annelerin, diğer annelere göre anlamlı düzeyde daha düşük algıladıkları görülmüştür. Çocuğun bakım hizmetinin yaşla birlikte çok zorlu bir düzeye çıkması ve geleceğe dair beklentilerin olumsuz bir duruma dönüşmesiyle psikolojik dayanıklılığın diğer yaş grubu çocuklara sahip annelere göre azaldığı söylenebilir. Özel gereksinimli çocuk sahibi olma yılı bakımından özel gereksinimli çocuk sahibi olma yılı 10-14 ile 15-17 arası olan annelerin, yılı daha az olan annelere göre algıları anlamlı düzeyde daha düşük olduğu görülmüştür. Yılım artmasıyla fiziksel, bilişsel ve psikolojik yorgunluğun arttığı bilinmektedir. Bu durumun psikolojik dayanıklılığı zamanla düşürdüğü söylenebilir. Çocuğun özel eğitim alma yılı bakımından özel eğitim yılı 0-4 arası ile 18 yıl ve üzeri olan annelerin, diğer annelere göre genel psikolojik dayanıklılığı anlamlı düzeyde daha yüksek algıladıkları görülmüştür. Özel gereksinimli çocuğun eğitim alması, bir bakıma çocuğun her yönden gelişmesi olarak ifade edilebilir. Eğitim almaya başlanan ilk yıllarda bu durumun annelerin psikolojik dayanıklılıklarına olumlu etki yaptığı düşünülebilir. Aynı şekilde eğitim alma zamanı çok uzun süre olanların da eğitimin sonuçlarına ulaşmasını bakımından annelerin daha gerçekçi bir bakış kazandıkları söylenebilir. Eşinin çocuğa tutumu bakımından ise eşinin tutumu çok iyi olan annelerin, diğer annelere göre psikolojik dayanıklılığı anlamlı düzeyde daha yüksek algıladıkları görülmüştür. Eş desteği bu zorlu süreçte hem fiziksel hem de psikolojik açıdan oldukça önemlidir.

5. KAYNAKÇA

- Basım, H. N., & Çetin, F. (2011). Yetişkinler için psikolojik dayanıklılık ölçeğinin güvenilirlik ve geçerlilik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 22(2), 104-114.
- Bozyel, P. (2019). *Şiddet görüp görmeme durumuna göre, evli kadınların evlilik doyumu ve psikolojik dayanıklılık düzeylerinin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Toros Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Coşkun, Y., & Akkaş, G. (2009). Engelli çocuğu olan annelerin sürekli kaygı düzeyleri ile sosyal destek algıları arasındaki ilişki. *KEFAD*, (10), 213-227.
- Çakır, S. G. (2009) *İngiltere'de yaşayan Türk göçmen kadınların psikolojik sağlamlığı ile ilgili etmenler ve mekanizmalar*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1985). If it changes it must be a process: Study of emotion and coping during three stages of a college examination. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48(1), 150-170.
- Gizir, C., & Aydın, G. (2006). Psikolojik Sağlamlık ve Ergen Gelişim Ölçeği'nin uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(28), 113-128.
- Işıkhan, V. (2005). *Engelli çocuğa sahip anne ve babalarda depresyon*. Ankara: Şefkat Matbaacılık.
- Kararımak, Ö., & Siviş Çetinkaya, R. (2011). Benlik saygısının ve denetim odağının psikolojik sağlamlık üzerine etkisi: Duyguların aracı rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(35), 30-43.
- Karasar, N. (2000). *Bilimsel araştırma yöntemi* (10. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karatepe, H. (1992). *Okul öncesi dönemde konuşma bozukluğu olan çocuklar*. Ankara: Karatepe Yayınları.
- Kobasa, S. C., Maddi, S. R., & Kahn, S. (1982). Hardiness and health: A prospective study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42(1), 168-177.
- Kobasa, S. C., Maddi, S. R., & Courington, S. (1981). Stres-hastalık ilişkisinde arabulucu olarak kişilik ve anayasa. *Sağlık ve Sosyal Davranış Dergisi*, 22(4), 368-378.
- Kumpfer, K. L. (1999). *Factors and processes contributing to resilience: the resilience framework. resilience and development: positive life adaptations*. Meyer D. Glantz, J, Johnson L, Kluwer Academic Publishers, 179-224, New York.
- Kurnaz, M. (2019). *Bir tıp fakültesinde çalışmakta olan asistan hekimlerin yaşam anlamı ve psikolojik dayanıklılık özellikleri ve ilişkili faktörler*. Tıpta uzmanlık tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi, Tıp Fakültesi, Isparta.
- Lambert, C. E., & Lambert, V. A. (1999) Psychological hardiness: State of the science. *Holistic Nursing Practice*, 13(3), 11-19.

Mak, W. W. S., Ng, I. S. W., & Wong C. C. Y. (2011). Resilience: enhancing wellbeing through the positive cognitive triad. *Journal of Counseling Psychology*, 58(4), 610-617.

Okanlı, A., Ekinçi, M., Gözüağca, D., & Sezgin, S. (2004). Zihinsel engelli çocuğa sahip ailelerin yaşadıkları psiko-sosyal sorunlar. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 1-8.

Özay, H. (2004). *Ailenin çocuğa ilişkin kabul ve beklenti düzeyleri*. 13. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Bildirileri Özel Eğitimden Yansımalar, Ankara: Kök Yayıncılık.

Sazak, P. E. (2006). Dünyada ve Türkiye'de erken çocukluk özel eğitiminin gelişimi ve erken çocukluk özel eğitim uygulamaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 71-83.

Truffino, J. C. (2010). Resilience: An approach to the concept. *Rev PsiQuiatr Salud Ment*, 3(4), 145-151.

Uçar, M. Z. (2020). *Ergenlik dönemi bireylerinin kişilik özellikleri ile psikolojik dayanıklılık düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Vogt, S. D., Rizvi, S. L., Shipherd, J. C., & Resick, P. A. (2008). Longitudinal investigation of reciprocal relationship between stress reactions and hardiness. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34(1), 61-73.

Windle, G., Markland, D. A., & Woods, R. T. (2008). Examination of a theoretical model of psychological resilience in older age. *Aging & Mental Health*, 12(3), 285-292.

Zengin, B. (2013). *Özel eğitime muhtaç çocuğa sahip ebeveynlerin algıladıkları sosyal destek, psikolojik dayanıklılık ve umut düzeyleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

6. EXTENDED ABSTRACT

Parenting comes as a gift for everybody, no matter what kind of baby you have. Although every parent dreams about a healthy baby, only some acquire this dream. Some may have a child with special needs or not following a regular development line. Parents having a child with special needs may feel more uncomfortable and stressful than parents of children with no special needs. Therefore, in the field of research these parents need to be more concerned and supported. An interdisciplinary approach, namely, field of studies like child development, education and psychology may help to support these parents. Literature underlines that increasing parents' quality of life will increase the child's quality of life. Parents, more specifically mothers in our culture, are the primary caregivers for most of the children with special needs. Being a primary caregiver and having no or little time to spend for self may enhance feeling of being depressed and feeling depression may lower the quality of personal life. Some studies in literature relates having a child with special needs with facing a trauma. In other words, having a special needs child creates social, financial, and psychological trauma for not only parents but also siblings if there is any. Every family member, specifically parents and more specifically mothers may develop different strategies to cope with this trauma. Some may show development after trauma, but some may not. As every child is unique, every parent needs to be considered as unique. Accordingly, coping strategies used by parents might be unique for the situation they live with. If a parent is successful in developing different strategies of coping, she might be having high level of resilience. Based on the information given above, coping strategies and psychological resilience levels of mothers' gain importance in developing a highly qualified life standards as well as having positive and supporting family relations. Therefore, this study was carried out to examine the relationship between the coping strategies and psychological resilience levels of mothers of children with special needs. Additionally, mothers' coping strategies and resilience levels were also examined across some other variables. In this research study, the personal information form, prepared by the researcher, the coping skills inventory and the psychological resilience scale for adults were used as data collection tools. 303 mothers, having a child with special needs and living in Balıkesir region were participated in this research study in a voluntary manner.

Researchers connected with mothers via special education centers in Karesi, Balıkesir. The research was designed in a quantitative manner as a survey and findings were statistically analyzed. Statistical analysis of data about coping strategies revealed that there was no significant difference in coping skills of mothers in terms of mothers' age, educational status, employment status, diagnosis of the child, presence of another individual with special needs in the family, the gender of the child, the year of having a child with special needs, the child's special education year and the mother's psychological stage. Additionally, significant differences were determined in

terms of monthly income, marital status, time of diagnoses, age of the child and the attitude of the spouse towards the child. Statistical analysis of data about psychological resilience revealed that there was no significant difference in psychological resilience level of mothers in terms of her age, educational status, employment status and marital status, as well as the time of child's diagnoses, child's gender, and psychological stage of mother. Significant differences were determined in terms of parents' monthly income, the diagnosis of the child, the presence of another member having a special need in the family, the age of the child, the year of having a child with special needs, the year or the length of special education received by the child, and the attitude of the spouse to the child. A low level positive and significant relationship was found between coping skills and psychological resilience of mothers of children with special needs. Data also revealed that if the spouse supports mother and have a positive attitude towards the child, mothers may have a high level of psychological resilience and more able to find different coping strategies. Healthier primary caregiver causes healthier family and a child with special needs. In other words, high level of psychological resilience and ability to cope are among the needs of primary caregivers to be fulfilled with the required social and psychological support from both spouse and the society. All were discussed in the paper with statistical analysis and literal comparisons with literature and while some of these findings were supported with other research studies in literature, some findings were not.



JSES

Journal of Sustainable Educational Studies



Geliş/Received: 16.01.2022 Kabul/Accepted: 12.03.2022

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN BESLENME OKURYAZARLIK DÜZEYLERİ İLE MEDYA OKURYAZARLIK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ¹

Dicle ARSLAN²

Hatice MERTOĞLU³

Özet

Bu araştırma temel olarak üniversite öğrenimine devam eden öğrencilerin medya okuryazarlıkları ile beslenme okuryazarlıkları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. İlişkisel tarama yönteminin kullanıldığı araştırmada 2020-2021 akademik yılında İstanbul'da bir devlet üniversitesindeki Eğitim Fakültesinde öğrenim gören ve rastgele yöntemle seçilen 127'si kadın toplam 142 öğrenci çalışma grubunu oluşturmaktadır. Öğrencilerden toplanan verilerin tümü SPSS 26.0 programına aktararak istatistiksel analizler yapılmıştır. Betimsel istatistiklerine göre öğrencilerin beslenme ve medya okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin, beslenme okuryazarlık düzeyleri ile medya okuryazarlık düzeyleri arasında pozitif yönlü ve güçlü derecede anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin medya okuryazarlık düzeyleri yükseldikçe, beslenme okuryazarlığı düzeyleri de yükselmektedir. Öğrencilerin medya okuryazarlık düzeylerindeki artışın beslenme okuryazarlığını da pozitif yönde etkilediği (ilişki olduğu) düşünüldüğünde; tüm öğrencileri kapsayan ve medya okuryazarlığı konusunda onların daha bilinçli olmalarını sağlayacak, ders, seminer, broşür ve çeşitli etkinliklerin düzenlenmesinin faydalı olacağı düşünülebilir.

Anahtar Sözcükler: Besin ve beslenme; beslenme okuryazarlığı; medya; medya okuryazarlığı

THE RELATIONSHIP BETWEEN NUTRITION LITERACY LEVELS AND MEDIA LITERACY LEVELS OF UNIVERSITY STUDENTS

Abstract

This research basically aims to examine the relationship between media literacy and nutritional literacy of university students. In the study in which the relational screening method was used, the study group consisted of 142 students, 127 of whom were women, studying at a state university in İstanbul, faculty of education in the 2020-2021 academic years and selected randomly. All of the data collected from the students were transferred to the SPSS 26.0 program and statistical analyzes were made. According to descriptive statistics, it was found that students' nutrition and media literacy levels were high. It has been determined that there is a positive and strongly significant relationship between students' nutritional literacy levels and media literacy levels. As students' media literacy levels increase, their nutritional literacy levels also increase. Considering that the increase in students' media literacy levels positively affects nutritional literacy (there is a relationship); It can be thought that it would be beneficial to organize lectures, seminars, brochures and various activities that involve all students and that will make them more conscious about media literacy.

¹ Bu çalışma 1. yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir ve 18-19 Aralık 2021 tarihlerinde FSMVU Eğitimde Mükemmeliyet Araştırmaları Kongresi'nde (EMAK-2021) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Yüksek Lisans Öğrencisi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Matematik ve Fen ABD, İstanbul-Türkiye, diclearslan8593@gmail.com, ORCID: 0000-0002-9691-6026

³ Doç. Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen bilimleri Bölümü, Fen Bilgisi Öğretmenliği ABD, İstanbul-Türkiye, hkimyon@gmail.com, ORCID: 0000-0002-3172-7443

Keywords: Food and nutrition; nutrition literacy; media; media literacy

Makale Türü (Article Type): Araştırma Makalesi/Research Article

Kaynakça Gösterimi: Arslan, D., & Mertoğlu, H. (2022). Üniversite öğrencilerinin beslenme okuryazarlık düzeyleri ile medya okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişki. *Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)*, (Ö1), 271-280.

1. GİRİŞ

Günümüzde insanlarla ilgili diğer tüm konularda olduğu gibi beslenme de basitçe açıklanacak bir kavram olmaktan çıkmıştır. Beslenme sağlığımızı hala en çok etkileyen etken olup bedensel ve zihinsel gelişim ancak iyi-kaliteli ve dengeli bir beslenme ile mümkündür (Aktaş ve Özdoğan, 2016; Baysal, 1993). Ancak beslenme, insanların belli zamanlarda yaşamlarını sürdürmek amacıyla gerekli enerji almak üzere çeşitli besin ürünlerini tüketme işi olmaktan çok daha başka ve karmaşık bir hale gelmiştir. Bunda sadece besin ürünlerinin çeşitlenmesi, besinlere erişim imkânları, üretim-tüketim ilişkileri, toplumdaki ekonomik ve kültürel faaliyetler gibi faktörler etkili değildir. Özellikle tüketimin sürekli olarak vurgulandığı zamanımızda neyi, niçin, nasıl ve ne zaman tükettiğimiz büyük oranda çevreden edinilen bilgiler yoluyla olmaktadır (Bayraktar, 2018; Uzun, 2019). İyi bir beslenme düzeni/bilinci/kültürü bireylerin sağlıkları üzerinde olumlu etkiler yaparken tersi durum ise sağlıksız bireyler ve giderek sağlıksız toplumlar yaratacaktır. Bu problemlerin günümüzde büyük bir kısmı beslenme konusunda edinilen yanlış (doğru olmayan) veya yönlendirilmiş bilgilerden kaynaklanmaktadır (Altun, 2009). Teknolojinin de etkisi göz önünde bulundurulduğunda (özellikle sosyal medya gibi yeni iletişim medyumlarını da dâhil eden) bu durum bizi iki önemli ve birbiriyle ilişkili iki önemli yeterlilik alanına götürmektedir; beslenme ve medya okuryazarlığı (Altınok, 2019; Dilsiz, 2020).

Beslenme okuryazarlığı, bireylerin çok çeşitli medyumlardan besinler ve beslenme ile ilgili elde ettikleri bilgileri anlama, anlamlandırma ve değerlendirme işini yapma becerisi, yeterliğini ifade etmektedir (Aydın, 2019; Cesur ve diğerleri, 2015; Döngel, 2020; Ünal, 2020). Beslenme okuryazarlığı, formal eğitim içinde edinilen bilgilerin bu süreçlerden geçirilmesini kapsayabileceği gibi informal yollardan edinilen bilgilerin kullanılarak bir karara (bir besini tüketme-tüketmeme, tüketme miktarına veya nasıl tüketileceğine) varmasını da dâhil eder. Bu bakımdan beslenme okuryazarlığı sadece elde edilen bilginin kaynağını (formal-informal) değil ama daha önemlisi besin ve beslenme ile ilgili bilgiye erişim, bilgi kaynağını seçme, edinilen bilgileri işleme (analiz etme, değerlendirme), bilgiyi paylaşma veya paylaşmama, analiz sonucu uygulama (tüketme) veya uygulamama (tüketmeme) kararı vermek için gerekli irade, beceri ve davranışları gösterme örüntüsü olarak düşünülebilir (Aktaş ve Özdoğan, 2016; Zoellner ve diğerleri, 2009). Beslenme okuryazarlığını, özetle, bireylerin beslenme bilgisine ulaşımını sağlayan ve ulaşılan bilgilerin anlamlandırılmasına yarayan bir yöntem veya süreç olarak düşünmek mümkündür. Yine yukarıdaki tanımlardan anlaşılacağı üzere bireylerin beslenme okuryazarlığı yeterliği aslında genel medya okuryazarlığının özel bir türüne ilişkin yeterlik düzeylerini göstermektedir.

Medya okuryazarlığı İngilizceden dilimize geçmiş haliyle ‘Media Literacy’ literatürde yaygın olarak kullanılmaktadır (Çoşan, 2019). Medya özellikle internetin hayatımıza girdiği 1990’lı yılların sonuna kadar daha çok yazılı (dergi, kitap vb) ve görsel (TV, radyo, sinema vb.) kanalları ifade ederken bugün sosyal medyayı da kapsayan ve tek yönlü olmayan pek çok yeni kanalı da ifade etmektedir (Yıldırım ve Kardaş, 2018). Medya okuryazarlığının 1970’li yılların sonundan başlanarak yapılan çalışmalar eşliğinde tanımları da gittikçe gelişim göstermiştir. Buna göre en dikkat çekici tanımlardan bazıları medya okuryazarlığını medyanın olumsuz etkilerinden korunma için bir eğitim çeşidi, iletilen mesajların yorumlanmasına yönelik perspektif sağlama, iletilen mesajları deşifre ederek (okuma, anlama, analiz etme ve değerlendirme) kendi iletilerini/mesajlarını üretme, iletileri eleştirel olarak okuyabilme ve yorumlama gibi kavram ve süreçleri kapsamaktadır (Aksoy, 2021). Medya okuryazarlığı tanımlardan da anlaşılacağı üzere pasif bir bireyi değil, aktif bir bireyi işaret etmektedir. Taşkiran (2007) medya okuryazarlığı açısından bireyin, medyaca tasarlanan/üretilen içeriklerin farkında olan ve bu farkında olma sürecine yönelik gerekli eğitimi almış, aldığı eğitim sonucu bilgiyi kullanabilen bir ‘medya yetkini’ olan kişidir. Koçak (2011) da medya okuryazarlığını bireyin aktif olarak içinde bulunduğu bir süreç olarak tanımlamaktadır. Birey farklı kaynaklarca üretilen ve iletilen mesajları kavrayarak anlamlı hale getirir ve bu şekilde yeniden üretir/anlamlandırır. Bostancı (2019),

medyayı okumayı profesyonel olarak iletilmiş mesajların eleştirel bir şekilde okunması, analiz edilmesi ve değerlendirilmesi olarak, medyayı yazmayı ise günümüz teknolojilerini de kullanarak kendi iletilerimizi üretmek için kullanması olarak görmektedir. Potter'a (2001) göre medya okuryazarlığı daha çok bireyin bilinci üzerinde tanımlanmaktadır ve ona göre yetkin bir medya okuryazarı birey sadece değişik kaynaklardan gelen iletileri seçebilen, doğruluğunu teyit edebilen biri değil ama aynı zamanda bu iletilerin etkilerini geniş anlamda (birey ve toplum açısından) değerlendirebilen, gelişmiş medya araçları ile etkileşim kurabilen bireydir.

Genel anlamda medya okuryazarlığı yeterliğine sahip kişilerin kendilerine çevreden ulaşan veya iletilen mesajları doğru olarak anlaması, eleştirel olarak analiz edebilmesi ve sonunda değerlendirme yapabilmesi onun bir özel okuryazarlık olan beslenme okuryazarlığında da yeterli olmaya götürecektir. Özellikle bilgi kaynaklarının son derece çeşitli, karmaşık ve yönlendirmeye açık olduğu bir zamanda bireylerin medya okuryazarlığı genelinde ve beslenme okuryazarlığı özelinde yeterli bireyler olmaları hem birey hem de toplum sağlığı için çok önemlidir.

Alan yazına bakıldığında medya okuryazarlığı ve beslenme okuryazarlığının pek çok bakımdan incelendiği görülmektedir. Pek çok meslek grubuna, eğitim düzeylerine, yaşa, cinsiyete, sosyo-ekonomik düzeylere ve benzeri gruplara göre medya okuryazarlığı ve beslenme okuryazarlığı ayrı ayrı incelenmiş olmasına rağmen her ikisi arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmaların çok az olduğu görülmüştür. Bu araştırmanın amacı, geleceğin bireylerinin yetişmesinden de sorumlu olacak olan eğitim fakültesi öğrencilerinin beslenme okuryazarlık düzeyleri ile medya okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırma, çalışmaya katılmayı kabul eden İstanbul'da bir devlet üniversitesindeki Eğitim Fakültesi öğrencileri ile sınırlıdır. Ölçme araçlarının bu çalışma için güvenilir olduğu ve çalışmaya katılan öğrencilerin bu ölçme araçlarına doğru ve samimi cevap verdikleri varsayılmıştır.

Eğitim fakültesi öğrencilerinin beslenme ve medya okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi, medya okuryazarlık bilgisinin geliştirilmesi, düzeyinin artırılması, eleştirel düşünmenin sağlanması, beslenme okuryazarlık bilgisinin geliştirilmesi, düzeyinin artırılması, sağlıklı beslenme sürecinin hayata geçirilmesi ve sürdürülebilirlik kazanması hedeflenmektedir. Bu çalışmada üniversite öğrenimine devam eden öğrencilerin medya okuryazarlıkları ile beslenme okuryazarlıkları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaca bağlı olarak çalışmada aşağıdaki soruların cevapları aranmaktadır:

1. Öğrencilerin beslenme okuryazarlık düzeyleri nedir?
2. Öğrencilerin medya okuryazarlık düzeyleri nedir?
3. Öğrencilerin beslenme ve medya okuryazarlık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

2. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeline, evren ve örnekleme, veri toplamada kullanılan ölçme araçlarının bilgisine ve verilerin analizinde kullanılan istatistikî tekniklere yer verilmiştir.

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, eğitim fakültesi öğrencilerinin beslenme okuryazarlık ve medya okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi hedeflediğinden, betimsel nitelikte ve ilişkisel tarama modeline uygun olarak yapılmıştır. "Tarama araştırmaları genellikle geniş kitlelerin görüşlerini hedeflemekte ve mevcut durumu tespit ederek, betimleme yapmaktadır." (Yöyen, 2020, s. 15). Karasar'a (2017) göre "İlişkisel tarama modelleri, iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir." (Karasar, 2017, s. 114). Bu tanımlara bağlı olarak, yapılan çalışmada, eğitim fakültesi öğrencilerinin beslenme okuryazarlık düzeyleri ile medya okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırmak üzere ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim ve öğretim yılında İstanbul'da bir devlet üniversitesinde Eğitim Fakültesinde öğrenim gören ve rastgele (random) seçim yoluyla çalışmaya katılan 127'si kadın toplam 142 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin %89,4'ü kadın olup %10,6'sı erkektir.

2.2. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama araçları olarak, bir kişisel bilgi formu ile iki ölçme aracı kullanılmıştır. Çalışmaya katılan öğrencilerin beslenme okuryazarlık düzeylerini belirlemek üzere Bari (2012) tarafından geliştirilen ve Türkmen, Kalkan ve Filiz (2017) tarafından Türkçeye çevirisi yapıldıktan sonra geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan 22 maddelik “Beslenme Okuryazarlığı Ölçeği” ve medya okuryazarlık düzeylerini ölçmek üzere Karaman ve Karataş (2009) tarafından geliştirilen “Medya Okuryazarlık Düzey Belirleme Ölçeği” kullanılmıştır.

2.2.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formunda, öğrencilerin cinsiyeti, öğrenim gördükleri bölüm ve sınıf olmak üzere toplam üç soru yer almaktadır.

2.2.2. Beslenme Okuryazarlığı Ölçeği

Öğrencilerin beslenme okuryazarlık düzeylerini belirlemek üzere Bari (2012) tarafından geliştirilen ve Türkmen, Kalkan ve Filiz (2017) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan 22 madde ve üç alt boyuttan oluşan Beslenme Okuryazarlığı Ölçeği kullanılmıştır. 5’li Likert tipi ölçeğin maddeleri, çalışmaya katılan öğrenciler tarafından ‘Hiç katılmıyorum’ (1) ile ‘Tamamen katılıyorum’ (5) seçeneklerinden biri seçilerek değerlendirilmektedir. Ölçeğin bir genel ve üç alt boyutuna ait puanları öğrencilerin o boyuta ilişkin beslenme okuryazarlığı düzeyini ifade etmektedir. Ölçeğin Türkçeye uyarlanması aşamasında üç faktörlü bir yapı ortaya çıktığı ve iç tutarlılık katsayısının (Cronbach Alfa) ilk faktör için .66, ikinci faktör için .71 ve üçüncü faktör için .84 olduğu bulunmuştur. Ölçeğin genel güvenilirlik düzeyi (iç-tutarlılık) katsayısı ise .80 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğe ait üç alt boyut şunlardır;

- 1- İşlevsel Beslenme Okuryazarlığı
- 2- Etkileşimli Beslenme Okuryazarlığı
- 3- Kritik Beslenme Okuryazarlığı’dır.

2.2.3. Medya Okuryazarlığı Ölçeği

Öğrencilerin medya okuryazarlık Karaman ve Karataş (2009) tarafından geliştirilen, 5’li likert tipi Medya Okuryazarlık Düzey Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, hepsi de olumlu yüklü 17 madde ve üç alt boyuttan meydana gelmektedir. 5’li likert tipi ölçeğin maddeleri çalışmaya katılanlarca ‘Hiçbir zaman’ (1) ile ‘Her zaman’ (5) seçeneklerinden biri seçilerek yapılmaktadır. Yazarlarca yapılan geçerlik-güvenirlik hesaplamaları sonucu üç faktörlü yapının toplam varyansın %42,5’ini açıkladığı ve güvenilirlik katsayısının ilk faktör için .721, ikinci faktör için .705, üçüncü faktör için .680 ve ölçeğin geneli için .840 olduğu bulunmuştur. Ölçek geneli ve boyutlarından alınacak yüksek puan öğrencilerin o alandaki medya okuryazarlık düzeyini ifade etmektedir. Ölçek üç alt boyuttan oluşmaktadır ve ölçeğe ait bu üç alt boyut şunlardır;

- 1- Bilgi Sahibi Olma
- 2- Analiz Edebilme ve Tepki Oluşturabilme
- 3- Yargılayabilme ve Örtük Mesajları Görebilme’dir.

2.3. Verilerin Analizi

Eğitim fakültesi öğrencilerinden, Beslenme Okuryazarlığı Ölçeği ve Medya Okuryazarlığı Ölçeği ile toplanan verilerin tümü SPSS 26.0 paket programına düzenlenerek girilmiş ve istatistiki çözümlenmeleri yapılmıştır.

3. BULGULAR

Bu bölümde, eğitim fakültesi öğrencilerinin beslenme okuryazarlık ve medya okuryazarlık düzeyleri önce genel olarak incelenmiş daha sonra ise cinsiyet bağımsız değişkenine göre anlamlı farklılaşmalar olup olmadığı araştırılmıştır. Son olarak ise öğrencilerin beslenme okuryazarlık düzeyleri ile medya okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir.

3.1. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Beslenme Okuryazarlık Düzeylerine İlişkin Bulgular

Eğitim fakültesi öğrencilerinin beslenme okuryazarlık düzeylerini belirlemek üzere 22 madde ve üç alt boyuttan oluşan Beslenme Okuryazarlığı Ölçeği uygulanmıştır. 5’li likert tipi ölçeğin maddelerine verilebilecek

yanıtlardan yola çıkılarak iki aralık arası değer 0,80 olarak hesaplanmıştır ($4_{aralık}/5_{seçenek}=0,80$). Beslenme Okuryazarlığı Ölçeğinin *İşlevsel Beslenme Okuryazarlığı*, *Etkileşimli Beslenme Okuryazarlığı* ve *Kritik Beslenme Okuryazarlığı* boyutları için belirlenen puan aralıkları ve seçenekler aşağıdaki gibidir.

Tablo 1. Beslenme Okuryazarlığı Ölçeğinin Alt Boyutları İçin Belirlenen Puan Aralıkları

Seçenek	Puan Aralığı	Beslenme OY Düzeyi
Hiç Katılmıyorum	1,00 – 1,80	Çok düşük
Katılmıyorum	1,81 – 2,60	Düşük
Kararsızım	2,61 – 3,40	Orta
Katılıyorum	3,41 – 4,20	Yüksek
Tamamen katılıyorum	4,21 – 5,00	Çok yüksek

Tablo 2. Öğrencilerin Beslenme Okuryazarlık Düzeylerine Yönelik Betimsel İstatistikler (N=142)

Boyut/ Ölçek	\bar{X}	ss	Düzye
İşlevsel beslenme okuryazarlığı	3,73	0,59	Yüksek
Etkileşimli beslenme okuryazarlığı	3,73	0,73	Yüksek
Kritik beslenme okuryazarlığı	3,28	0,40	Orta
Beslenme Okuryazarlığı (Genel)	3,58	0,46	Yüksek

Tablo 2’de araştırmaya katılan eğitim fakültesi öğrencilerinin Beslenme Okuryazarlığı Ölçeğinin üç alt boyutundan aldıkları puanların ortalamaları ve standart sapma değerleri verilmiştir. Buna göre; araştırmaya katılan öğrenciler kendilerini *İşlevsel beslenme okuryazarlığı* (\bar{X} İşlevsel beslenme okuryazarlığı=3,73±0,59; ‘Yüksek’ düzeyde) ve *Etkileşimli beslenme okuryazarlığı* (\bar{X} Etkileşimli beslenme okuryazarlığı=3,73±0,73; ‘Yüksek’ düzeyde) bakımından oldukça yeterli görürken *Kritik beslenme okuryazarlığı* bakımından ise daha az yeterli bulmaktadır (\bar{X} Kritik beslenme okuryazarlığı=3,28±0,40; ‘Orta’ düzeyde).

3.2. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Medya Okuryazarlık Düzeylerine İlişkin Bulgular

Eğitim fakültesi öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeylerini belirlemek üzere 17 madde ve üç alt boyuttan oluşan Medya Okuryazarlığı Ölçeği uygulanmıştır. 5’li likert tipi ölçeğin maddelerine verilebilecek yanıtlardan yola çıkılarak iki aralık arası değer 0,80 olarak hesaplanmıştır ($4_{aralık}/5_{seçenek}=0,80$). Medya Okuryazarlığı Ölçeğinin *Bilgi Sahibi Olmak*, *Analiz Edebilme ve Tepki Oluşturabilme* ve *Yargılayabilme ve Örtük Mesajları Görebilme* boyutları için belirlenen puan aralıkları ve seçenekler aşağıdaki gibidir.

Tablo 3. Medya Okuryazarlığı Ölçeğinin Alt Boyutları İçin Belirlenen Puan Aralıkları

Seçenek	Puan Aralığı	Beslenme OY Düzeyi
Hiç Katılmıyorum	1,00 – 1,80	Çok düşük
Katılmıyorum	1,81 – 2,60	Düşük
Kararsızım	2,61 – 3,40	Orta
Katılıyorum	3,41 – 4,20	Yüksek
Tamamen katılıyorum	4,21 – 5,00	Çok yüksek

Tablo 4. Öğrencilerin Medya Okuryazarlık Düzeylerine Yönelik Betimsel İstatistikler (N=142)

Boyut/ Ölçek	\bar{X}	ss	Düzye
Bilgi Sahibi Olmak	4,00	0,62	Yüksek
Analiz Edebilme ve Tepki Oluşturabilme	3,65	0,68	Yüksek
Yargılayabilme ve Örtük Mesajları Görebilme	3,75	0,65	Yüksek
Medya Okuryazarlığı (Genel)	3,80	0,60	Yüksek

Tablo 4’te araştırmaya katılan öğrencilerin Medya Okuryazarlığı Ölçeğinin üç alt boyutundan aldıkları puanların ortalamaları ve standart sapma değerleri verilmiştir. Buna göre; araştırmaya katılan öğrenciler kendilerini en çok *Bilgi Sahibi Olmak* (\bar{X} Bilgi Sahibi Olmak=4,00±0,62; ‘Yüksek’ düzeyde) bakımından medya okuryazarı olarak görmektedir. Bunu, *Yargılayabilme ve Örtük Mesajları Görebilme* (\bar{X} Yargılayabilme ve Örtük

Mesajları Görebilme= $3,75\pm 0,65$; ‘Yüksek’ düzeyde) ve *Analiz Edebilme ve Tepki Oluşturabilme* (\bar{X} Analiz Edebilme ve Tepki Oluşturabilme= $3,65\pm 0,68$; ‘Yüksek’ düzeyde) takip etmektedir. Sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin, medya okuryazarlığı bakımından kendilerini çok yüksek düzeyde olmasa da yeterli gördükleri söylenebilir (\bar{X} Medya Okuryazarlığı (Genel)= $3,80\pm 0,60$; ‘Yüksek’ düzeyde).

3.3. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Beslenme Okuryazarlığı Düzeyi ile Medya Okuryazarlığı Düzeyleri Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular

Öğrencilerin, beslenme okuryazarlık düzeyleri ile medya okuryazarlık düzeyleri (puanları) arasındaki ilişkileri incelemek üzere yapılan Pearson momentler çarpımı korelasyonuna ait katsayılar verilmiştir (Tablo 6). İlişki katsayıları (r) aşağıdaki kriterlere göre yorumlanmıştır.

Tablo 5. İlişki Katsayıları

r	İlişki
0,00-0,10	Yok
0,10-0,30	Zayıf
0,30-0,50	Orta
0,50-0,70	Güçlü
0,70-1,00	Çok güçlü (Jawlik 2016, s.132)

Tablo 6. Öğrencilerin Beslenme Okuryazarlık Düzeyi ile Medya Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişkilere Yönelik Korelasyon Katsayıları (N=142)

	İşlevsel beslenme okuryazarlığı	Etkileşimli beslenme okuryazarlığı	Kritik beslenme okuryazarlığı	Beslenme Okuryazarlığı (Genel)
Bilgi Sahibi Olmak	r ,361*** p 0,000	,419*** 0,000	,355*** 0,000	,476*** 0,000
Analiz Edebilme ve Tepki Oluşturabilme	r ,332*** p 0,000	,427*** 0,000	,349*** 0,000	,466*** 0,000
Yargılayabilme ve Örtük Mesajları Görebilme	r ,346*** p 0,000	,408*** 0,000	,370*** 0,000	,468*** 0,000
Medya Okuryazarlığı (Genel)	r ,374*** p 0,000	,453*** 0,000	,387*** 0,000	,509*** 0,000

*** $p < .001$

Tablo 6’ dan görüleceği üzere, öğrencilerin, beslenme okuryazarlığı düzeyleri ile medya okuryazarlığı düzeyleri (puanları) arasında hepsi de pozitif yönlü olmak üzere ‘orta’ ile ‘güçlü’ derecede anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin medya okuryazarlık düzeyleri yükseldikçe, beslenme okuryazarlığı düzeyleri de yükselmektedir (veya tersi).

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, eğitim fakültesi öğrencilerinin beslenme okuryazarlıkları ile medya okuryazarlıkları arasındaki ilişkinin incelemesi amacıyla yapılan araştırmada ulaşılan sonuçların literatür kapsamında değerlendirilmesine ve benzer konularda yapılacak olan araştırmalar için önerilere yer verilmiştir.

Öğrencilerin, medya okuryazarlık düzeyleri ile beslenme okuryazarlık düzeyleri arasında pozitif yönlü ve ‘güçlü’ bir ilişki vardır. Başka bir deyişle, öğrencilerin, medya okuryazarlığa ilişkin puanlarındaki bir artış, beslenme okuryazarlığı puanlarında da bir artışa neden olmaktadır (veya tersi).

Araştırmada “Beslenme okuryazarlık ölçeği” öğrencilere uygulanmış ve öğrencilerin kendilerini işlevsel ve etkileşimli beslenme okuryazarlığı alt bölümlerinde yüksek düzeyde yeterli gördükleri, kritik beslenme

okuryazarlığı alt bölümünde ise orta düzeyde yani daha az yeterli gördükleri anlaşılmıştır. Genel beslenme okuryazarlığı gösterme bakımından ise öğrencilerin kendilerini çok yüksek düzeyde olmasa da olumlu (yüksek/yeterli) algıladıkları söylenebilir.

Beslenme okuryazarlığına yönelik yapılan diğer çalışmalar incelendiğinde genel olarak bireylerin kendilerini yeterli gördükleri anlaşılmaktadır. Sağlık Bilimleri Fakültesi öğrencileri ile bir çalışma yapan Koçaslan (2021), öğrencilerin %81,4'ünün yüksek beslenme okuryazarlığına sahip olduğunu belirtmektedir. Al'ın (2021) Ankara İl Sağlık Müdürlüğü çalışanlarıyla yaptığı çalışmada da katılımcıların çoğunun kendilerini beslenme okuryazarlığı bakımında yeterli gördükleri görülmüştür. İlkokul, ortaokul ve lise öğretmenleriyle yaptığı çalışmada Alabaşoğlu (2020) da katılımcıların çoğunun kendilerini beslenme okuryazarlığı bakımından yeterli gördüklerini belirtmektedir. Yine daha düşük bir oranda olmakla birlikte Taraz'ın (2021) gebe kadınlar üzerinde yaptığı çalışmada da katılımcıların yarısından fazlasının kendilerini beslenme okuryazarlığı bakımından yeterli gördükleri bulunmuştur. Yapılan bu çalışmaların çoğu kendini değerlendirme şeklindeki ölçeklerle tespit edilmiş olmakla birlikte oranların yüksekliği bireylerin besleme okuryazarlığına karşı ciddi bir ilginin olduğu ve beslenme okuryazarlığına önem verildiği şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmada "Medya okuryazarlık ölçeği" öğrencilere uygulanmış ve ölçeğin üç alt boyutu olan bilgi sahibi olma, analiz edebilme ve tepki oluşturabilme, yargılayabilme ve örtük mesajları görebilme bakımından kendilerini yüksek düzeyde ve yeterli gördükleri, genel medya okuryazarlığı bakımından ise çok yüksek olmasa da yeterli gördükleri tespit edilmiştir.

Beslenme okuryazarlığından farklı olarak çalışmaya katılan öğrencilerin kendilerini genel medya okuryazarlığı bakımından biraz daha yüksek düzeyde yeterli buldukları tespit edilmiştir. Medya okuryazarlığına yönelik olarak yapılan diğer çalışmalar incelendiğinde de genel olarak katılımcıların kendilerini bu alanda yeterli gördükleri anlaşılmaktadır. Demirtaş'ın (2021) öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerini çeşitli değişkenler bakımından incelediği çalışmasında öğretmenlerin çoğunun kendilerini medya okuryazarlığı bakımından yeterli olarak algıladıkları görülmektedir. Ortaokul 8. Sınıf öğrencileriyle bir çalışma yapan Tanrikulu (2019) özellikle Medya Okuryazarlığı Dersini almış öğrencilerin farklı medya kanallarından kendilerine iletilen mesajları iyi değerlendirebildikleri, mesajların ardındaki gizli iletileri fark edebildikleri ve yeni mesajlar oluşturmada beceri düzeylerinin yüksek olduğunu belirtmektedir. Benzer bir sonucun Z kuşağı ile Şen'in (2019) yaptığı bir çalışmada da elde edildiği görülmektedir. Araştırmacı özellikle sosyal medyayı kullanan Z kuşağını temel alarak medya okuryazarlığı dersi alan katılımcıların tutumlarının dersi almayanlara göre daha olumlu olduğunu bulmuştur. Ancak bazı araştırmacılar farklı grupların medya okuryazarlık düzeylerinin çok yüksek olmadığını rapor etmektedir. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarıyla yapılan bir çalışmada Altıntaş (2019) öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerini temel ve orta düzeyde bulmuştur. Yine, Aksoy (2021) da Sosyal Bilgiler öğretmen adayları ile yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerinin alt boyutlarda düşük çıktığını tespit etmiştir.

Araştırmada Beslenme okuryazarlığı ölçeğinin boyutlarına ilişkin elde edilen sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde genel olarak Eğitim Fakültesi öğrencilerinin kendilerini çok yüksek düzeyde olmasa da yeterli gördükleri anlaşılmaktadır. Ancak boyutlar bazında bakıldığında sağlıklı beslenmede son derece önemli olan kritik beslenme okuryazarlığına ilişkin yeterlilik düzeylerinin ancak orta düzeyde kaldığı görülmektedir. Gelecek kuşakları yetiştirecek olan öğretmen adaylarının kendilerini kritik beslenme okuryazarlığı açısından yeterli bulmamaları üzerinde durulması gereken bir durumdur ve daha ayrıntılı incelenmesini gerektir olduğunu düşündürmektedir. Özellikle genel medya okuryazarlığı ile kritik beslenme okuryazarlığı arasında da anlamlı bir ilişki olduğu dikkate alındığında öğretmen adaylarının bu alanda kendilerini güçlendirmeleri için farkındalık çalışmalarının yapılması, dersler, seminerler ve projelerle desteklenmelerinin faydalı olacağı düşünülmektedir. Öğretmen adayı öğrencilerin beslenme okuryazarlık düzeylerinin genel medya okuryazarlık düzeylerinden daha düşük olması da bu görüşü desteklemektedir. Öğretmen adayları kendilerini genel medya okuryazarlığı bakımından, beslenme okuryazarlığına göre daha yüksek düzeyde yeterli algılamaktadır.

5. KAYNAKÇA

- Aktaş, N., & Özdoğan, Y. (2016). Gıda ve beslenme okuryazarlığı. *Harran Tarım ve Gıda Bilimleri Dergisi*, 20(2), 146-153.
- Aksoy, N. (2021). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı algı düzeyleri ve görüşleri: Manisa Celal Bayar Üniversitesi örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- Al, E. (2021). *Ankara il sağlık müdürlüğü çalışanlarının sağlık okuryazarlığı (tsoy-32) ve beslenme okuryazarlığı (yboyda) düzeyleri ve etkileyen faktörlerin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sağlık Bilimleri Üniversitesi, Gülhane Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Alabaşoğlu, T. (2020). *Öğretmenlerin beslenme okuryazarlığı durumu ve sağlıklı yeme indekslerinin değerlendirilmesi: Kırklareli örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Trakya Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Edirne.
- Altınok, F. C. (2019). *Sağlık bilimleri fakültesi öğrencilerinin sağlık okuryazarlık durumu ile sağlıklı yaşam biçimi davranışlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Medipol Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Altıntaş, S. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile medya okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Altun, A. (2009). Eğitim bilim açısından seçmeli medya okuryazarlığı dersi programına eleştirel bir yaklaşım. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 97-109.
- Aydın, F. F. (2019). *Yeni nesilde beslenme okuryazarlığı eğitiminin farkındalık düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bari, N. N. (2012). *Nutrition literacy status of adolescent students in kampala district, uganda*. Master Thesis. <https://oda.hio.no/jspui/handle/10642/1200>, 1-138. Erişim Tarihi: 11 Kasım 2021.
- Bayraktar, Ü. (2018). *Medya okuryazarlığı araştırması ve Girne Amerikan Üniversitesi'nde bir uygulama*. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, 47, 427-447.
- Baysal, A. (1993). Gençliğin beslenme sorunları. *Aile ve Toplum Dergisi*, 3(3), 97-108.
- Bostancı, M. (2019). *Medya okuryazarlığı*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Cesur, B., Koçoğlu, G., & Sümer, H. (2015). Evaluation instrument of nutrition literacy on adults (EINLA) a validity and reliability study. *Integrative Food, Nutrition and Metabolism*, 2(1), 127-130.
- Coşan, C. (2019). *Medya okuryazarlığı eğitim perspektifinde 11-13 yaş arası ilköğretim öğrencileri uygulamalı saha çalışması Türkiye örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Demirtaş, E. (2021). *Öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Ağrı.
- Dilsiz, B. (2020). *Lise öğrencilerinde beslenme okuryazarlığı ve obezite yaygınlığının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sanko Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Gaziantep.
- Döngel, H. E. (2020). *Yetişkin bireylerin beslenme okuryazarlığı durumu ve yaşam kalitesi ilişkisinin belirlenmesi: Kütahya örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Jawlik, A. A. (2016). *Statistics from a to z*. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Karaman, M. K., & Karataş, A. (2009). Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri. *İlköğretim Online*, 8(3), 798-808.
- Karasar, N. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler ve teknikler* (32. Baskı). Ankara: Nobel Yayınevi.

- Koçak, B. (2011). *İlköğretim yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin medya okuryazarlığı dersine ilişkin algıları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Koçaslan, Y. (2021). *Hasan kalyoncu üniversitesi sağlık bilimleri fakültesi öğrencilerinin gıda okuryazarlığı ve akdeniz diyeti kalitesi indeksine uyum durumlarının belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Gaziantep.
- Potter, J. W. (2001). *Media literacy*. USA: Sage Publications.
- Şen, İ. E. Y. (2019). *Z kuşağının sosyal medyayı kullanmaya yönelik tutumlarının sosyal medya okuryazarlığı bağlamında değerlendirilmesi "Eskişehir ölçekli bir araştırma"*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Tanrikulu, S. (2019). *Medya okuryazarlığı ve medya okuryazarlığı dersinin öğrencilere katkısı üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Halkla İlişkiler ve Tanıtım Anabilim Dalı, Konya.
- Taraz, B. (2021). *Bir kamu hastanesi kadın hastalıkları ve doğum polikliniğine başvuran gebe kadınların beslenme okuryazarlığı ve beslenme alışkanlıklarının değerlendirilmesi*. Bilim uzmanlığı tezi. Kocaeli Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kocaeli.
- Taşkıran, N. Ö. (2007). *Medya okuryazarlığına giriş*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A. Ş.
- Türkmen, A. S., Kalkan, İ., & Filiz, E. (2017). Adolesan beslenme okuryazarlığı ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Hakemli Beslenme Araştırmaları Dergisi*, 10, 1-16.
- Uzun, B. (2019). *Üniversite öğrencilerinde beslenme okuryazarlığı durumu ve obezite ile ilişkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Erciyes Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Ünal, G. (2020). *Beslenme eğitiminin lise öğrencilerinde beslenme okuryazarlığı, diyet kalitesi ve beslenme durumu üzerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, Ş., & Kardaş, M. N. (2018). Türkçe ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin medya okuryazarlığı eğitimi yeterlilikleri ve bu yeterliliklerin bazı değişkenlerle ilişkisi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (41), 165-182.
- Yöyen, E. (2020). *Araştırma yöntemlerine giriş*. F. Bal (Yay. Haz.), *Psikologlar için SPSS uygulamaları ve araştırma yöntemleri* (ss. 5-34). Ankara: Nobel Yayınları.
- Zoellner, J., Connell, C., Bounds, W., Crook, L., & Yadrack, K. (2009). Nutrition literacy status and preferred nutrition communication channels among adults in the lower mississippi delta. *Preventing Chronic Disease*, 6(4), 1-11.

6. EXTENDED ABSTRACT

Today, as in all other human-related issues, nutrition is no longer a concept that can be explained simply. Nutrition is the factor that still affects our health the most, and physical and mental development is only possible with a good-quality and balanced diet (Aktaş and Özdoğan, 2016; Baysal, 1993). However, nutrition has become much more than a business of consuming various food products in order to get the necessary energy to sustain their lives at certain times. While a good diet/consciousness/culture has positive effects on the health of individuals, the opposite situation will cause unhealthy individuals and increasingly societies. Considering the impact of technology (especially including new communication mediums such as social media), this leads us to two important and interrelated areas of competence; nutrition and media literacy (Altınok, 2019; Dilsiz, 2020).

Nutrition literacy refers to the ability and competence of individuals to understand, make sense of and evaluate the information they obtain from a wide variety of media about foods and nutrition (Aydın, 2019; Cesur et al., 2015; Döngel, 2020; Ünal, 2020). In this respect, nutritional literacy is not only the source of the information obtained (formal-informal), but more importantly, accessing information about food and nutrition, choosing the information source, processing the information obtained (analyzing, evaluating), sharing or not sharing the information, applying the results of the analysis (consumption)) or not to consume (not to consume) can be thought of as a pattern of showing the will, skills and behaviors required (Aktaş & Özdoğan, 2016; Zoellner et al., 2009).

Media Literacy is widely used in the literature as it is translated from English into our language (Çoşan, 2019). While the media mostly refers to written (magazine, book, etc.) and visual (TV, radio, cinema, etc.) channels until the end of the 1990s, when the internet entered our lives, today it also refers to many new channels that are not one-way, including social media. (Yıldırım & Kardeş, 2018). Media literacy refers to an active individual, not a passive individual. In terms of media literacy, Taşkiran (2007) is a person who is aware of the content designed/produced by the media, has received the necessary training for this awareness process, and is a 'media competent' who can use the information as a result of the training he has received. Koçak (2011) defines media literacy as a process in which the individual is actively involved. The individual comprehends the messages produced and transmitted by different sources and makes them meaningful and reproduces/makes sense in this way. Bostancı (2019) sees reading the media as the critical reading, analysis and evaluation of professionally transmitted messages, and writing the media as producing and transmitting our own messages using today's technologies.

Although media literacy and nutrition literacy have been examined separately according to many occupational groups, education levels, age, gender, socio-economic levels and similar groups, it has been observed that there are very few studies examining the relationship between the two. The purpose of this research is to examine the relationship between the nutritional literacy levels and media literacy levels of the education faculty students, who will also be responsible for raising the individuals of the future.

The study group of the research consists of 142 students, 127 of whom are women, studying at a state university Faculty of Education in the 2020-2021 academic years and participating in the study through random selection. 89.4% of the students participating in the research are female and 10.6% are male.

The Nutrition Literacy Scale, developed by Bari (2012) and adapted into Turkish by Türkmen, Kalkan, and Filiz (2017) was used to determine the nutritional literacy levels of the students. In order to determine the media literacy levels of the students, Media Literacy Level Scale developed by Karaman and Karataş (2009) was used.

Statistical results shows that the students felt themselves quite/highly sufficient in terms of Functional nutrition literacy ($M=3.73$, $SD=0.59$) and Interactive nutrition literacy ($M=3.73$, $SD=0.73$), Critical nutrition literacy ($M=3.28$, $SD=0.40$). It is seen that the students generally find themselves sufficient in terms of nutritional literacy ($M=3.58$, $SD=0.46$).

According to the scores they got from the three sub-dimensions of the Media Literacy Scale, it was understood that the students found themselves mostly sufficient in terms of Having Knowledge ($M=4.00$, $SD=0.62$). This is followed by Being able to Judge and See Implicit Messages ($M=3.75$, $SD=0.65$) and Analyze and Respond ($M=3.65$, $SD=0.68$). When the results are evaluated together, it can be said that the students consider themselves sufficient in terms of media literacy, although not at a very high level ($M=3.80$, $SD=0.60$).

Pearson product-moment correlation coefficients were calculated and it was found that there is a positive and 'strong' relationship between students' media literacy levels and nutritional literacy levels ($r=.509$, $p<.001$). In other words, an increase in students' media literacy scores leads to an increase in their nutritional literacy scores and vice versa.

When the results obtained regarding the dimensions of the nutritional literacy scale are evaluated together, it is understood that the students generally see themselves as sufficient, although not at a very high level. However, when looked at on the basis of dimensions, it is seen that the proficiency levels regarding critical nutrition literacy, which is extremely important in healthy nutrition, are only moderate. The fact that pre-service teachers who will raise future generations do not find themselves sufficient in terms of critical nutritional literacy is a situation that should be emphasized and suggests that it needs to be examined in more detail. Considering that there is a significant relationship between general media literacy and critical nutrition literacy, it is thought that it would be beneficial to carry out awareness studies and to support teacher candidates with courses, seminars and projects in order to strengthen themselves in this field. The fact that pre-service teachers' nutritional literacy levels are lower than their general media literacy levels also supports this view. Pre-service teachers perceive themselves to be more competent in terms of general media literacy than nutritional literacy.



ÖZGÜL ÖĞRENME BOZUKLUĞU TANILI KAYGILI ORTAOKUL ÖĞRENCİSİNE YÖNELİK BİLİŞSEL DAVRANIŞÇI TEMELLİ DANIŞMANLIK UYGULAMASI¹

Özge ERDURAN TEKİN²

Seval ERDEN ÇINAR³

Özet

Bu çalışmada özgül öğrenme bozukluğu tanısı olan, sekizinci sınıfa devam eden, başka herhangi bir engeli bulunmayan, normal zihin düzeyine sahip bir öğrencide özgül öğrenme bozukluğunun yarattığı kaygının bilişsel davranışçı temelli bireysel danışmanlık uygulaması ile azaltılması amaçlanmıştır. Çalışma bilişsel davranışçı temelli psikolojik danışma yaklaşımı temel alarak, çözüm odaklı yaklaşım uygulamalarından da yararlanılarak ve alan uzmanı olan bir öğretim üyesinin süpervizyon desteği ile olgu sunumu olarak tasarlanmıştır. Danışana psikiyatristi tarafından kaygı bozukluğu tanısı konmuş olup herhangi bir ilaç tedavisi önerilmemekle birlikte psikolojik destek alması önerilmiştir. Oturumlar başlamadan önce danışana Özusta (1995) tarafından kültürümüze uyarlaması yapılan Durumluk ve Sürekli Kaygı Envanteri uygulanmıştır. Çalışma Ocak 2020'de başlayıp Mart 2020'de bitmiştir. Aynı envanterler yedi haftalık danışma oturumları sonlandırıldıktan sonra ve Mayıs 2020'de yapılan izleme çalışmasında tekrar uygulanmıştır. Oturumların sonunda alınan puanlara bakıldığında öğrencinin kaygısında belirgin bir azalma olduğu görülmüştür. Yapılan izleme çalışmasında da envanter puanlarındaki düşüşün devam ettiği görülmüştür. Her bir oturumun sonunda öğrencinin annesi ile de görüşme gerçekleştirilmiştir. Aile ve çocuk ile yapılan görüşmeler de puanlardaki azalmayı destekleyen niteliktedir. Bu vaka sunumunun; benzer durumlarda psikolojik destek almaya gönüllü danışanlara, ebeveynlere, psikolojik danışmanlara ve alanda çalışan uzmanlara gerek psikolojik yardım çalışmalarında gerek ise kendi ebeveyn çocuk ilişkilerinde yol gösterici bir öneme sahip olduğu düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Özgül öğrenme bozukluğu; bilişsel davranışçı terapi; kaygı; olgu sunumu

COGNITIVE BEHAVIORAL BASED COUNSELING APPLICATION FOR ANXIOUS SECONDARY SCHOOLSTUDENTS DIAGNOSED WITH SPECIFIC LEARNING DISORDER

Abstract

In this study, it was aimed to reduce with cognitive behavioral-based individual counseling practice the anxiety caused by a specific learning disorder in a student with a non-severe specific learning disorder, attending the eighth grade, without any other disability and with a normal mental level. The study was designed as a case report based on a cognitive-behavioral-based psychological counseling approach and solution-oriented approach applications and with the supervision of a faculty member who is a field expert. The client was diagnosed with anxiety disorder by his psychiatrist, and although no drug treatment was recommended, he was recommended to receive psychological support. Before the sessions started, the State and Trait Anxiety Inventory, adapted to our culture by Özusta (1995), was administered to the client. Work started in January 2020 and finished in March

¹ Bu çalışma 18-19 Aralık 2021 tarihlerinde FSMVU Eğitimde Mükemmeliyet Araştırmaları Kongresi'nde (EMAK-2021) sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş hâlidir.

² Öğr. Gör., Milli Savunma Üniversitesi, Hava Harp Okulu, Eğitim Bilimleri Bölümü, İstanbul-Türkiye, oerduran@hho.msu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-4052-1914

³ Prof. Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD, İstanbul-Türkiye, seval.erden@marmara.edu.tr, ORCID: 0000-0002-4512-1274

2020. The same inventories were applied again after the seven-week counseling sessions were ended and in the follow-up study in May 2020. Considering the scores obtained at the end of the sessions, it was seen that there was a significant decrease in the anxiety of the student. In the follow-up study, it was observed that the decrease in the inventory scores continued. At the end of each session, the student's mother was also interviewed. Interviews with family and children also support the decrease in scores. This case report; It is thought that it has a guiding importance for clients, parents, psychological counselors and experts working in the field, who volunteer to receive psychological support in similar situations, both in psychological help studies and in their own parent-child relations.

Keywords: Specific learning disorder; cognitive behavioral therapy; anxiety; case report

Makale Türü (Article Type): Araştırma Makalesi/Research Article

Kaynakça Gösterimi: Erduran Tekin, Ö., & Erden Çınar, S. (2022). Özgül öğrenme bozukluğu tanılı kaygılı ortaokul öğrencisine yönelik bilişsel davranışçı temelli danışmanlık uygulaması. *Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)*, (Ö1), 281-294.

1. GİRİŞ

Kişinin zekasının normal ve normal üzerinde olmasına, herhangi bir yetersizliği bulunmamasına ve öğrenimi için gerekli uyaranlar sunulmasına rağmen genelde okuma, yazma ve matematik becerilerinde yaşanan beklenmedik güçlükler özgül öğrenme bozukluğu olarak tanımlanmaktadır (American Psychiatric Association, 2013; Morrison, 2016). Özgül öğrenme bozuklukları anlama, konuşma, yazma veya matematik alanında belirgin bozukluk şeklinde yaşanabileceği gibi, birden fazla alanda da bozulmalar şeklinde görülebilmektedir (Kavale ve Forness, 2000). Bu bozukluklar iç içe geçmiş bir yapı niteliğinde olup, motor alandaki ve dil alanındaki problemler de özgül öğrenme bozukluğu ile eş zamanlı olarak görülebilir (Öktem, 1999). Yapılan çalışmalara göre özgül öğrenme bozukluğunun nedeni hala tam olarak bilinmemekle birlikte nöro-gelişimsel bir bozukluk olduğu ve çoklu risk faktörlerinden kaynaklandığı ifade edilmektedir (Grigorenko ve diğerleri, 2020; Pennington, 2006). Çocuğun okula başlamasıyla beraber akademik başarısızlık olarak, okul çağı çocuklarında daha fazla tespit edilen özgül öğrenme bozukluklarının nedeni; öğrenme için gerekli bilişsel stratejileri kullanma ve bilgiyi işleme süreçlerinde yaşanan problemlere bağlanmaktadır (Donovan ve Cross, 2002; Glago ve diğerleri, 2009; Şahin ve Çakır, 2018).

Öğrenmede güçlük çeken öğrenciler okuma, yazma, aritmetik gibi alanlardaki bilgi ve becerileri edinmekte ve bunları bağlantılar kurarak geliştirmekte başarısız olabilmektedirler. Bu başarısızlık öğrencilerin en temelde yetersizlik duygusunu hissetmelerine neden olurken; sosyal dışlanma, okul ders notlarında düşüş, dikkatsizlik, depresyon ve anksiyete gibi olumsuz durumları da beraberinde getirmektedir (Grünke ve Cavendish, 2016; Mugnaini ve diğerleri, 2009; Snowling ve diğerleri, 2007). Kaygı bozuklukları, özellikle kendilerini pek çok alanda yetersiz olarak algılamalarından kaynaklı, özgül öğrenme bozukluğu yaşayan öğrencilerde en yaygın olarak görülen psikolojik sorunların başında gelmektedir (Austin ve diğerleri, 2018; Bowring ve diğerleri, 2019; Chavira ve diğerleri, 2004; Costello ve diğerleri, 2003). Bununla beraber özgül öğrenme bozukluğu tanısı bulunan öğrencilere gerekli akademik ve psikolojik destek sağlanırsa güçlük yaşamayan diğer akranları gibi başarılı olabilmektedirler (Guipers ve diğerleri, 2013, aktaran Bekiroğulları, 2018). Bu noktada çocuklarla en fazla zaman geçiren kişiler olarak ebeveynlerine, çocuklarını erken dönemlerde tanımak ve çocuğun gerekli desteği almasını sağlamak adına büyük görev düşmektedir (Fairburn ve arkadaşları, 2015).

Bilişsel davranışçı terapi, danışanın bilişleriyle çalışarak bilişsel yeteneklerini yeniden değerlendirmelerine ve böylece davranışlarında değişiklik sağlamalarına yardımcı olan bir yaklaşımdır (Willner, 2007). Bilişsel davranışçı terapinin kaygı bozukluğu yaşayan çocuk ve ergenlerde kaygının azaltılmasında etkili bir müdahale yöntemi olduğunu gösteren çalışmalar mevcuttur (Higa-McMillan ve diğerleri, 2016; Silverman ve diğerleri, 2008). Bu yaklaşımda danışan ve terapist birlikte çalışır ve iş birliği önemlidir (Anderson ve diğerleri, 2013). Seanslar esnasında öğrenilenler ve danışanın yapması istenen alıştırmalar, danışana ev ödevi olarak verilir. Böylece danışanın sorumluluk alması ve öğrendiklerini günlük hayatına da aktarabilmesi sağlanır (Van der Gaag ve diğerleri, 2015). Sokratik diyalog gibi yöntemlerle danışanın farklı bakış açılarını yakalaması ve davranışlarını etkileyen otomatik düşüncelerini fark etmesi sağlanır (Cuijpers ve diğerleri, 2013; Spek, 2007). Özgül öğrenme bozukluğu olan ve başka herhangi bir yetersizliği bulunmayan kişilerde kaygı bozuklukları ve depresyonu tedavi etme sürecinde; gevşeme egzersizleri, kademeli yaklaşım, maruz bırakma, kaygı ile bilişsel

olarak çalışma gibi bilişsel davranışçı yöntemlerin anksiyete semptomlarını tedavi etmede etkili olabileceği gösterilmiştir (National Institute for Health and Care Excellence, 2016). Bilişsel davranışçı terapi tüm bu açılardan bakıldığında özgül öğrenme bozukluğu olan çocuk ve ergenlerin kaygılarını azaltmada kullanılabilir bir müdahale aracı olarak görülmekle beraber, özgül öğrenme bozukluğu olan ergenlerle bilişsel davranışçı terapi yöntemlerini kullanarak çalışabilmek için danışanın duygu, düşünce ve davranışlarını doğru şekilde ifade edebilmesi, anlama yeteneğinin ve farkındalığının olması gibi ön koşul becerilere sahip olması gerekmektedir (Charles ve Samuel, 2017; Gilbody ve diğerleri, 2015; Ledford ve Gast, 2018; Reinholt ve Krogh, 2014). Dolayısıyla öncelikle özgül öğrenme bozukluğu tanısı olan danışanın, bireysel olarak bilişsel davranışçı terapi alabilecek ön koşul becerilere sahip olup olmadığına müdahale öncesinde alan uzmanı olan kişi tarafından değerlendirilmesinin ve ön koşul becerilere sahipse bu yaklaşımla müdahale edilmesinin daha uygun olduğu düşünülmektedir (McHugh ve diğerleri, 2016; Johnsen ve Fribourg, 2015). Ayrıca özgül öğrenme bozukluğu olan danışanlara bilişsel davranışçı yöntemlerle iyileştirme müdahalelerinde bulunurken görsel materyallerden, resimlerden yararlanılması; ek çalışmalar kullanılması, danışanlara daha esnek ve rahat bir çerçeve de tedavi sunulmasının terapötik gelişimi olumlu yönde etkileyeceği ve böyle danışanların çeşitli başa çıkma stratejilerini öğrenebilecekleri düşünülmektedir (Crossland ve diğerleri, 2017; Meichanbaum, 2017; Rachel, 2013; Willner, 2007).

Literatür incelendiğinde özgül öğrenme bozukluğu yaşayan kişilerde görülen kaygı sorunlarına yönelik bilişsel davranışçı terapi temelli müdahalelerin vaka sunumları şeklinde de sunulduğu görülmektedir (Dagnan ve diğerleri, 2018). Bu çalışmada da 14 yaşında erkek bir ortaokul sekizinci sınıf öğrencisi olgu sunumu için danışan olarak seçilmiş olup, öğrencinin daha önce gitmiş olduğu bir çocuk psikiyatristi tarafından aldığı özgül öğrenme bozukluğu tanısı ve raporu bulunmaktadır. Ailenin bir danışmanlık merkezinde çalışan uzman psikoloğa yaptırmış olduğu zekâ testi sonucuna göre danışan normal zihin aralığındadır. Öğrencinin başka herhangi bir engeli bulunmamaktadır. Öğrenciden danışmanlık uygulaması öncesinde Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde kullanılan Kaba Değerlendirme Formu aracılığıyla özel eğitim uzmanı tarafından alınan performans ölçümüne göre, öğrenci bilişsel davranışçı danışmanlık uygulamasından yararlanabilmek için gerekli olan duygu, düşünce ve davranışlarını doğru şekilde ifade edebilme, anlama yeteneğine sahip olma ve farkındalığının olması gibi ön koşul becerilere sahiptir. Öğrencinin almış olduğu tanı ve yaşadığı bazı olumsuz deneyimler kaygı duymasına neden olmakta ve bunun sonucunda da derslere karşı olan ilgisi, okula devam isteği azalmakta; duygularını ifade etmekte zorlanmakta ve öğrenci kendini mutsuz hissetmektedir. Öğrenci ve velisinden alınan detaylı öykü sonucunda öğrenciyi danışmaya getiren en temel nedenin kaygı olduğu görülmüştür.

Özgül öğrenme bozukluğu tanısının getirilerini kabul ederek, danışanın kaygı düzeyini azaltmak ve kaygısıyla baş etmesini sağlamak danışmanın en temel amacını oluşturmaktadır. Araştırmanın genel amacı doğrultusunda yedi oturumluk bilişsel davranışçı yönelimli bireysel psikolojik danışma uygulaması gerçekleştirilmiştir. Aynı zamanda aile de sürecin içerisine katılarak her oturumdan sonra anne ile de kısa görüşmeler yapılmıştır. Çalışmada bilişsel davranışçı terapi yöntemlerinin yanı sıra Kısa Süreli Çözüm Odaklı Terapi tekniklerinden de yararlanılmıştır. Bireysel psikolojik danışma uygulaması “Kaygısını tanıma ve farkındalık kazandırma”, “Duyguların ifade edilmesine engel olan hatalı bilişleri fark etmeye ilişkin farkındalık kazandırma”, “Hatalı bilişleri sağlıklı olanlarla değiştirebilme”, “Kaygıyla baş edebilme”, “Değişim için motivasyon oluşturma” alt amaçlarına yönelik uygulamalardan oluşmaktadır. Literatüre bakıldığında özgül öğrenme bozukluğu olan ergenlerle yapılan kaygı odaklı bireysel psikolojik danışmanlık olgu sunumu çalışmalarının az olduğu görülmekle beraber, ülkemizde yapılan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu anlamda çalışmanın alan yazına önemli bir katkı sağlayacağı ve farklı çalışmalar için örnek olabileceği düşünülmektedir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma bir olgu sunumu olarak desenlenmiştir. Olgu sunumlarında temel amaç yürütülen süreci eğitim ya da bilimsel amaçlı kullanabilmek, bir müdahale yönteminin faydalarını ya da zararlarını değerlendirebilmek, az karşılaşılan durumları görebilmek amacıyla danışanın ya da hastanın rızası da alınarak detaylı bir şekilde raporlanmasıdır (Riley ve arkadaşları, 2017; Vandenbroucke, 2001). Özgül öğrenme bozukluğu tanısının getirilerini kabul ederek, danışanın kaygı düzeyini azaltmak ve kaygısıyla baş etmesini sağlamak danışmanın en temel amacını oluşturmaktadır. Araştırmanın genel amacı doğrultusunda yedi oturumluk bilişsel davranışçı yönelimli bireysel psikolojik danışma uygulaması gerçekleştirilmiştir.

2.2. Olgu

A, 14 yaşında ve sekizinci sınıfta öğrenim gören, özgül öğrenme bozukluğu tanısı alan bir erkek danışandır. Danışanımız A ile çalışmaya Ocak 2020’de başlanmış, Mart 2020’de çalışmanın oturumlardan oluşan uygulama kısmı sonlandırılmıştır. Danışana psikiyatristi tarafından kaygı bozukluğu tanısı konmuş olup herhangi bir ilaç tedavisi önerilmemekle birlikte psikolojik destek alması önerilmiştir. Danışan daha önceden de kaygı bozukluğu nedeniyle psikoloğa gitmiş fakat istenen devamlılığı sağlayamamıştır. Danışmalara katılma konusunda istekli olduğunu kendi sözleriyle ifade eden A, özgül öğrenme bozukluğunun belirtileriyle baş etmekte zorlanmaktadır. Matematikte ve zaman zaman okuduğunu anlamamakta başarısız olmasının verdiği kaygı mevcuttur. Öncesinde A’nın ailesi ile de detaylı görüşme yapılmıştır. Özgül öğrenme bozukluğunun ne olduğu, eğitsel ve tıbbi sürecin nasıl işleyeceği hakkında ve danışan ile çalışırken (çocuklarla bilişsel davranışçı terapi teknikleri, kısa süreli çözüm odaklı terapi teknikleri gibi) hangi yaklaşımların kullanılacağı konusunda aile bilgilendirilmiştir. Danışana ve ailesine gizlilik konusunda gerekli açıklamalar yapılmış ve danışmaya devamlılığın önemi konusunda gerekli bilgi verilmiştir. Aileden danışmaya başlamak ve danışma sonucunu olgu sunumu olarak paylaşabilmek için gerekli bilgilendirilmiş onam formu alındıktan sonra danışana çocuklar için kullanılan, Özusta (1995) tarafından kültürümüze uyarlaması yapılan Durumluk ve Sürekli Kaygı Envanteri uygulanmıştır. Aynı envanter danışma oturumları sonlandırıldıktan sonra ve iki ay sonra Mayıs 2020’de yapılan izleme çalışmasında tekrar uygulanarak danışanın aldığı puanda anlamlı bir farklılık oluşup oluşmadığı tartışılmıştır. Danışan ile yapılan detaylı görüşme sonucunda danışanın problem yaşadığı durumlar kendi ifadeleri ile şu şekildedir:

“Bence burada olmam biraz annemin ısrarı. Matematikte başarısız olmam onu çok endişelendiriyor. Sürekli başarılı olmamı istiyor. Kendimi olarak ifade edemiyorum.”

“Başarılı olduğum söylenemez ama bu kadar fazla üzerine düşülmesinden hoşlanmıyorum. Yani sürekli bana ders çalış demesi artık beni daha çok bunaltıyor ve yoruyor.”

“Beni en ama en çok üzen şey okuduğumu anlayamamak. Bazen oluyor, mesela bakıyorum, bu harfe ne diyorduk diyorum, gözüme ters görünüyorlar. Unutuyorum her şeyi, sanki adımı bile. Bir defa Türkçe dersinde öğretmen sırayla okuma metninden okuma yaptırıyordu, sıra bana geldiğinde ben birkaç kelimeyi yanlış okudum sınıfta gülmeler başlayınca heyecanlandım ve hiç okuyamadım, harflerin adını hatırlayamadım.”

“Benle dalga geçtikleri için çok utandım, tenefüste tuvalette ağladım. Sonra alıştım ama bu bana arada oluyor çünkü unutuyorum. Doktorum bu öğrenme güçlüğünden demişti, çok endişeleniyorum, bazen her şeye.”

2.2. Kullanılan Ölçme Aracı

2.2.1. Çocuk durumluk sürekli kaygı envanteri (Çdske)

Toplam envanterde her biri 20 maddeden oluşan, sürekli ve durumluk kaygıyı ölçen iki alt envanter bulunmaktadır. Durumluk kaygı envanteri, çocuğun belirli bir anda ve belirli koşullarda kendini nasıl hissettiğini, sürekli kaygı envanteri ise çocuğun içinde bulunduğu durum ve koşullardan bağımsız olarak kendini nasıl hissettiğini belirler. Envanterlerden alınabilecek en düşük puan 20, en yüksek puan ise 60 olup; bireysel veya grup halinde uygulama yapılabilir. Puanlardaki artış kaygı miktarındaki artışı göstermektedir.

2.2.2. Sürekli kaygı envanteri

Çocuğun kendini genellikle nasıl hissettiğini oluş sıklığına göre değerlendirir. “Evde sinirlerim bozulur” ya da “Ellerim titrer” gibi ifadeler, “hemen hemen hiç”, “bazen” ve “sık sık” seçeneklerinden biriyle yanıtlanır. Kendini en doğru anlatan ifade olarak “sık sık” seçeneği işaretlendiğinde ilgili madde en yüksek puan olan 3 ile, “hemen hemen hiç” seçeneği işaretlendiğinde ilgili madde en düşük puan olan 1 ile puanlanır.

2.2.3. Durumluk kaygı envanteri

Çocuklardan içinde buldukları o anda kendilerini nasıl hissettiklerini değerlendirmeleri ve ilgili üç seçenektan birini seçmeleri istenir. Kaygı durumlarının varlığı çok olarak bildirildiğinde ilgili maddeye, en yüksek puan olan 3; olmadığının bildirildiği durumlarda en düşük puan olan 1 verilir.

3. BULGULAR

3. 1. Terapötik Süreç

İlk oturumda, danışanla gerçekleştirilen tanışma aşamasından sonra danışana süreç ve kurallar anlatılmıştır. Danışanla güvenli terapötik ilişki kurulmaya çalışılmış ve danışanı psikolojik destek almaya yönelten problem öyküsü hakkında konuşulmuştur. Elde edilen bilgiler doğrultusunda danışanın problemi tanımlanmış ve danışma oturumlarının amaçları oluşturulmaya başlanmıştır. Ardından danışana nefes egzersizleri öğretilmiş ve nefes alma farkındalığı kazanması amaçlanmıştır. Nefes egzersizlerinden sonra “Rahatlaman Resim” çalışması yapılmış ve danışan bu etkinlikten ne zaman yararlanabileceği konusunda bilgilendirilmiştir. Düşünce ve duyguyu baş etme kanallarını kullanarak yapılan bu etkinliğin amacı, danışanın hayal gücünü kullanarak rahatlama sağlamaktır. A’dan öğrendiği egzersizleri kendini kaygılı hissettiği anda tekrarlaması istenmiştir. Danışman:

“Şimdi arkana tamamen yaslan, gevşe, ellerini ayaklarını serbest bırak ve gözlerini kapat. Şimdi senden çok huzurlu ve sakin olduğun bir yere gitmeni istiyorum. Evet burada şimdi neler var bana anlat, neleri görüyorsun, ne kokuyor, kimler var, hangi sesleri duyuyorsun? Bana burayı iyice tanımla.”

Akılcı olmayan düşünceleri değiştirmede bilişsel davranışçı terapi tekniklerinden yararlanmanın olumlu etkisinin olabileceği düşünülmektedir. Akılcı olmayan düşüncelerin, danışanın davranışları ve duygularını ifade etme becerisi üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Bilişsel terapide amaç, irrasyonel düşüncelerle çalışmak ve bu düşüncelerin sağlıklı düşüncelerle değiştirilmesini sağlamaktır. Danışan sorumluluk almaya istekli ve değişimi istemektedir. Danışanın bu özelliğinde yola çıkarak bilişsel davranışçı terapinin tekniklerinden biri olan ev ödevi uygulamalarını gerçekleştirmenin faydalı olabileceği düşünülmüştür. Danışana rahatlama teknikleri anlatılarak, ev ödevi olarak verilmiş ve yapması istenmiştir. Genel olarak oturumların nasıl yapılandırılacağından ve iş birliğinin öneminden bahsedildikten sonra oturum sonlandırılmıştır.

İkinci oturumda, ilk oturumun değerlendirilmesinden sonra amaç oluşturma üzerine çalışılmıştır. Danışanın amaç oluşturmaya yardımcı olmak için Kısa Süreli Çözüm Odaklı Terapi tekniklerinden biri olan mucize soru danışana sorulmuş ve danışandan danışmaya geliş amacına paralel olarak cevabının özgül öğrenme güçlüğü tanısının yarattığı kaygıdan kurtulabilmek olduğu görülmüştür. Böylece seanslardaki amaçlar, A’nın tanısının onun hangi alanlarda kaygı yaşamaya neden olduğunu belirlemek, kaygıyı önce terapi ortamında azaltarak bununla baş etmesini öğretmek, sonrasında bunu verilen ödevlerle terapi dışındaki gerçek yaşama da taşıyabilmek olarak belirlenmiştir. Ardından kaygıların ne zaman ve en fazla hangi koşullarda yaşandığını belirleyebilmek için Derecelendirme Ölçeği’nden danışana bahsedilmiş ve kâğıt kalem verilerek danışanla beraber ölçek hazırlanmıştır.

Danışan:

“Beni on puanlık kaygılandırıcı şey bu, okuduğumu anlayamamak, en çok mutlu eden şey de tabi ki ablamla zaman geçirmek. Örneğin tatil yapmak, onu 1’e yazalım. 9’da matematiği yapamamam var. Sevemiyorum bu dersi, hatta nefret ediyorum artık.”

Danışana derecelendirme ölçeğine yazdığı her basamak için bir senaryo yazacağımızı ve imajinasyon yöntemiyle onu danışmada canlandıracağımızı ve bunu kaygıyı hissetmeye kadar sürdüreceğimizi anlattıktan sonra tüm kaygısına genel olarak bir puan vermesi istenmiştir. Danışan tüm kaygısına 8 puan vermiştir. Seans bitiminde danışanı en çok kaygılandırıcı şeyin aslında matematik değil, okuduğunu anlayamamak olduğu anlaşılmış ve yapılan çalışmalar hakkında aileye bilgi verilmiştir. Özellikle annesi konusunda danışanın yaptığı vurgu göz önüne alındığında her seans sonunda anne ile de kısa görüşmeler yapılması planlanmıştır. Danışana gelecek haftaki görüşmeye kadar derecelendirme ölçeğindeki her bir rakama yönelik senaryo yazarak danışmaya getirmesi ve nefes egzersizlerini uygulaması konusunda ev ödevleri verilmiştir.

Üçüncü oturumda, bir önceki oturumun değerlendirmesinden sonra ev ödevi ile ilgili konuşulmuştur. Danışan ölçekteki her bir rakam için senaryo yazarak ödevini yapmıştır. Danışman:

“Senden bir hayal kurmanı isteyeceğim ama seni bu hayalde bazı noktalar çok kaygılandırıcak, işte o zamanlar da elini kaldır, ben duracağım ve senden önce nefes egzersizlerini yapmanı sonra da geçen hafta rahatlaman resim etkinliğinde belirlediğimiz o güvenli yerine gitmeni isteyeceğim. Anlaştık mı? Şimdi koltuğa rahatça uzan, gözlerini kapat. Evet kendini sınıfta hayal etmeni istiyorum. Ders Türkçe ve sırayla okuma parçası okuyorsunuz. Herkes okudu ve sıra sana geldi. Öğretmenin okumanı istedi ama sen şu an okuyamıyorsun, çok heyecanlandın (danışan elini ısrarla kaldırdı). Peki şimdi sana öğrettiğim gibi dört adımda burnundan karnını şişirerek derin nefes al ve sekiz adımda nefesi geri ver, evet şimdi de ablanla

beraber tatilde deniz kenarında olduğun yere gidiyoruz, hava çok güzel, kuşların sesi ve dalgaların sesi harika (biraz sessizlik oldu) iyi hissediyorsan kaldığımız yerden devam edelim mi?"

Danışman:

"Evet yine Türkçe dersindesin harflerin yeri karışmaya başladı, ama bunlar senin aslında bildiğin şeyler okuyabilirsin, arkadaşların gülmeye başladı (danışan eliyle gözünü sildi ve tekrar elini kaldırdı). Tamam yine yeterince hazır değiliz o zaman nefes egzersizini tekrar yapıyoruz (2 kez yapıldı), tekrar güvenli yere gidiyoruz (4 dakika kadar beklendi). Şimdi kaldığımız yerden devam ediyoruz, gülüşmeler var evet ama sen bunları duymamazlıktan geliyorsun, çünkü sen yapabileceğine ve okuyabileceğine inanıyorsun aslında, okumaya başladın. Evet çok kaygılısın ama daha önce de başardın sen defalarca okuma metnini okudun. Heyecanlanabilirsin, sana gülebilirler ama sen içindeki o kaygıyı susturabilirsin. (Elini kaldırmadı hayal etmeye devam etti) Nasılsın, okuyabiliyor musun şimdi?"

Danışan:

"Evet iyi hissediyorum, okuyabildiğimi hayal ettim. Önceki kilerde yapamayacağımı hayal etmek beni gerçekten çok üzdü. Kendimi tutamadım, bunu daha önce de yaşadım, benle böyle dalga geçtiler ama sonra sınıfta yapabildiğim anı hayal edince gülüşleri duymamaya başladım."

Danışman:

"Şimdi yine gözleri kapat ve nefes egzersizlerini iki kere tekrarla. Birazdan sana okuyacağım senaryoda çok kaygı hissedersen elini kaldır, ben anlayıp duracağım ve seni güvenli yerine götürerek sakinleşmeni bekleyeceğim. Evet şu an okuldasın ve matematik sınavın var, çalıştın ama buna rağmen seni endişelendiren bir şeyler var, ellerin titriyor yapamamaktan korkuyorsun (elini kaldırdı). Tamam nefes egzersizini bir defa yap, evet şimdi tatilde ablanla olduğun deniz kenarına güvenli yerine gidiyoruz (5 dakika kadar duruldu, güvenli yerinde neler olduğunu tarif etmesi istendi). Tamam şimdi tekrar sınıftayız, herkes sınavdan önce matematik konularını son kez gözden geçiriyor, sen de biraz daha sakınsın, oturdun ve yapabildiğin kadarını yapacağım, eğer olmazsa bu benim hatam değil. Çünkü ben çalıştım, içimdeki bu heyecanı kontrol edebilirim diye düşünüyorsun. Evet sınava kaldı son beş dakika ve öğretmen geldi sınav kağıtlarını dağıttı, sen ilk soruya baktın ve hatırlayamıyorsun, bu soru sana zor geldi, sanırım yapamayacaksın (elini kaldırdı). Tamam, sakin olalım nefes egzersizlerini iki kere yapalım, evet şimdi tekrar güvenli yerimize gidiyoruz (5 dakika kadar beklendi). Şimdi matematik sınavındayız, ilk soruyu yapamadın ve ikinci soruya geçtin, soruyu biraz hatırlıyorsun ve yapmaya başladın, evet sen aslında yapabiliyorsun, sonraki soruyu yine yapamadın ama çalıştığın ve hatırladığın her şeyi yapıyorsun, hatırlayamamak senin suçun değil, nasıl hissediyorsun?"

Danışan:

"Gayet iyiyim, yapabilirim, yani en azından çalıştığım ve hatırladığım yerleri yapabilirim, diğerleri de kalsın bence."

Danışman:

"Şimdi bugünkü çalışmalarımızdan sonra senin için, daha önceki senin hazırladığın ölçeğe benzer şekilde, bu defa da ben sana bir ölçek hazırladım ve yine 1' den 10' a kadar puan var, şu an da kaygı düzeyin sence kaç puan alır?"

Danışan:

"(Biraz düşündü ve önündeki kâğıtta 6' yı işaretledi) 6 alırdı çünkü eskisi kadar fazla değil, kurduğumuz bu hayaller bana başarabileceğimi düşündürdü."

Danışana seansın genel bir özetlemesi yapıldıktan sonra "Aksayan Düşünce Alışkanlıklarımız" (Özer, 2000) isimli çalışma kâğıdı bir sonraki seansa okuyarak gelmek üzere ev ödevi olarak verilmiştir. İstekli olmasının ve senaryo canlandırmalarında kendini tamamen vererek egzersizlere katılmasının, derecelendirme ölçeğinde kaygının son durumuna 6 puan vermesinde etkili olduğu düşünülmektedir. Çözüm odaklı terapi teknikeri kullanılarak danışan kaygısını yenmeyi başarabileceği konusunda cesaretlendirilmeye devam edilmiştir.

Dördüncü oturumda, bir önceki oturumun değerlendirilmesinden sonra danışanla ev ödevi ile ilgili konuşulmuştur. Bilışsel davranışçı terapi tekniklerinden biri olan ABC tekniği kullanılarak danışana düşünce, duygu ve davranışlar arasındaki ilişki anlatılmıştır.

Danışan:

“Ödevi yaptım, okuduğum kâğıtta zorunluluklar vardı. Örneğin ben hep şöyle düşünüyordum, her zaman okuduğumu çok iyi anlamalı, matematikten her zaman yüksek not almalıyım. Yani hep yapmak zorundayım ama orada zorunda değilim yapsam daha iyi olur yazıyordu. Bence de öyle yapsam daha iyi olur ama yapmasam da olur (güldü).”

Danışan:

“Bir diğeri de kutuplaşmış düşünce. Yani şimdi benim matematiğim kötü diye ben aptal oluyorum gibi düşünüyordum, aptalım çünkü yapamıyorum. Öyle değişik oluyordu ki bu sonra her şeyde aptal gibi hissediyordum, sanki bana bazen bir şeyler söylüyorlar ve ben onları anlamıyorum gibi. Sonra da annem gelip beni anlamam için zorluyor gibi. Ama dün gece okuyunca şöyle düşündüm, ben matematiği iyi anlamıyorum. Hatta bazen okuduğumu da iyi anlamıyorum ama bu benim aptal olduğum anlamına gelmiyor. Yani ben çok iyi futbol oynayıp, kara kalemle çizim yapıyorum. Okul takımında oynuyorum, çizimlerimi öğretmenim beğeniyor. Ben de artık iyi yönlerimi de düşünüp sadece kötü yönlerimi görmemeye çalışıyorum. İyi futbol oynamam, iyi kara kalem çalışması yapmam gibi. Ben bunları sürekli düşünürsem işe yarar mı?”

Bu oturum da danışanı kaygılandıran durumların danışanın kendi düşüncelerinden kaynaklandığını fark etmesi beklenmiştir. Otomatik düşüncelerini destekleyen ve desteklemeyen gerçek kanıtların tartışılması sonucunda A’ya: “Görüşmemizin amacı hatalı düşüncelerini fark ederek kaygının azalmasını sağlamak olabilir mi?” sorusu yönlendirilerek danışanla birlikte amaçların çerçevesi çizilmiştir. Kanıt incelemesinden sonra alternatif düşüncelerin geliştirilmesine yönelik “Paylaştığın son olayın başka bir yorumlaması olabilir mi?” sorusu tartışılmıştır. Farklı bir şekilde yorumlama yapmaya yönelik danışanın farklı bakış açıları geliştirilmesi desteklenmiştir.

Ardından farklı bir etkinliğe geçilerek “Teybi Kapatmak” etkinliği kâğıdı verilmiştir. Bu etkinliğin yönergesi okunarak danışana kısaca bilgi verilmiş, ardından birinci adım olan “kafadaki teybi” hayal et denmiştir. Daha sonra hayal etmesi için zaman verilmiştir. Kaygı duyarsa “Güvenli yer egzersizi yapabiliriz” denilmiş ama bu aşamalarda A kaygı yaşamamıştır. Ardından ikinci adıma geçilmiş ve “Teybi durdurmayı hayal et” denilmiştir ve bunun için danışana süre verilmiştir. “Teybe bir kaset koyduğunu hayal et, düğmeye bastığında kaset dönsün ve kafadaki kötü düşüncelerin seslerini duy. Şimdi tekrar düğmeye basarak teybi durdurduğunu hayal et, düğmeye basıp sesi kapatma işlemine odaklan. Düğmeye bastığında kötü düşüncelerin durduğunu fark edene kadar teybi birkaç kez açıp kapatmayı hayal etmeye devam et.” Her biri için danışana beş dakika kadar zaman verilmiş, danışan hayal ettiğini belirtmiştir. Etkinliğin sonunda A’dan kâğıda ne hissettiğini yazması istenmiştir. Etkinlik sonunda danışana ne hissettiği sorulduğundaysa:

Danışan:

“Mutlu oldum, çünkü bazen kafamın içinde biri sürekli konuşuyormuş ve ben onu durduramıyordum gibi hissediyordum ama şimdi onu bir teyip olarak hayal edince durdurabildim, bunu evde tekrar yapacağım. Sevmediğim kişilerin yüzünü de o teybe yapıştırarak susturduğumu hayal edeceğim.”

Danışana oturumun genel bir özeti yapıldıktan sonra “Teybi kapatma” etkinliğini evde tekrar yapması istenmiştir, olumsuz düşünceler ve senaryolar üzerinde düşünerek, öğrendiği nefes ve güvenli yer egzersizlerini fırsat buldukça tekrarlaması önerilmiştir. Danışan ödevlerini yapma konusunda istekli davranmış ve danışmaya gelirken aksayan düşünce alışkanlıklarımızla ilgili fikir sahibi olduğu gözlemlenmiştir. Teybi kapatma etkinliğini sevmiş ve keyif alarak yapmıştır. Bu etkinliğin duygularını açığa çıkarma konusunda da faydalı olduğu düşünülmüş ve gelecek oturum da duyguların daha fazla açığa çıkarılabileceği bir etkinlik planlanması uygun görülmüştür.

Beşinci oturuma, nasıl bir hafta geçirdiği ve neler yaptığı sorularak oturuma başlanmıştır. Danışanın oturumlara gelmeye istekli olduğu görülmüştür. Bu oturuma gelmeden önceki gün doktor kontrolü olduğu için doktoru da kendisine özgül öğrenme bozukluğunun getirilerinin neler olabileceği ve bunları kabullenerek yaşamına nasıl devam edebileceği konusunda tavsiyelerde bulunmuş ve danışan bunları yaptığını söyleyerek danışmanla paylaşmıştır. Önceki görüşmede aksayan düşünce alışkanlıklarımız kapsamında ABC tekniği kullanılarak danışanla bilişsel olarak çalışılmış ve danışan Sokratik Sorgulama yöntemiyle sorulan pek çok soruya farkındalığının arttığını gösteren yanıtlar vermiştir. Danışan ile derecelendirme ölçeği çalışmasına devam edilmiştir. En son kaygısının 6’ya düştüğünü belirttiği için 6 numaraya yazdığı kaygı temel alınmıştır. 6 numaralı kaygısının da Türkçe dersinden sınav olmak olduğu görülmüştür. Yine danışandan rahatça oturması ve Türkçe dersinden sınav olduğunu hayal etmesi, senaryo okunarak istenmiştir. Yoğun kaygı hissettiğinde elini

kaldırabileceği ve böylece güvenli yere gidilebileceği belirtilmiştir. Çalışmaya başlamadan önce üç set şeklinde nefes egzersizleri yapılmıştır. Senaryo okunurken hayal etmeye devam etmiş, elini kaldıracak gibi olmasına rağmen elini kaldırmaktan vazgeçmiş ve çalışmaya devam etmiştir. A, on dakikanın sonunda: “Gayet iyi hissediyorum” diyerek gözlerini açmış ve kaygılanır gibi olsada bunula baş edebildiğini belirtmiştir. Danışana yapılan tüm egzersizleri göz önünde bulundurarak kaygısına kaç puan vereceği sorulduğunda 3 puan vereceğini söylemiştir. Kaygı çalışmalarını sonlandırmak için 3 puana inilmesinin yeterli olabileceği düşünülerek çalışma sonlandırılmıştır.

Duygularla ilgili konuşabilmek adına “Düşünüyorum, Öyleyse Hissediyorum” etkinliği kâğıdı danışana verilmiştir. Etkinlik gereği tahtaya üç sütun çizilmiş, birincisinin üzerine “olay” ikincisinin üzerine “düşünceler” üçüncüsünün üzerine “duygular” yazılmıştır. Danışandan olumsuz duygular yaratan olaylara örnek vermesi istenmiştir. Her bir durum, içerisindeki düşünce ve duygu tek tek ele alınmıştır, her örnek verilen durumda eğer ikinci sütunda yazan düşünceyi aklından geçirirse ne hissedeceği sorulmuş ve yazılmıştır. Bu etkinlikte amaç, danışanın duygu ve düşünceler arasındaki nedensel bağlantıyı tanımlaması, bir olayla ilgili düşüncelerini değiştirebilirse duygusunun da değişebileceğini ifade etmesini sağlamaktır. Ardından “Nasıl Hissedeceğini Sen Belirleyebilirsin!” isimli etkinlik kâğıdı danışana verilerek değiştirilemeyen bazı özelliklerimiz olduğunu bunlar için üzülmemizin kendimizi daha kötü hissetmemize neden olduğunu ve farklı bakış açıları kazanarak bu duyguları değiştirebileceğimizi göstermek amaçlanmıştır. Duyguları tanımadan sonra kabul etmenin önemli olduğundan ve her duygunun fark edip, kabul edildikten sonra istenirse değiştirmeye çalışılabileceğinden bahsedilmiştir. Buradaki temel amaç amaçlardan biri de danışanın var olan özgül öğrenme bozukluğu tanısını kabul etmesine de destek olmaktır. A’ya ev ödevi olarak gelecek oturuma gelene kadar duyguları üzerine düşünmesi, bir hafta boyunca yaşadığı duygu durum değişikliklerini not ederek gelecek oturuma getirmesi istenmiştir.

Altıncı oturuma, danışanın duygu durum kontrolü yapılarak başlanmıştır. Ev ödevi ile ilgili konuşulmuştur. Danışanın ev ödevinde duygularını ifade etmiş olduğu notlar üzerinde durularak ne hissettiğini tanımlatılmıştır. Ele alınan duygulardan biri seçilerek (örneğin; kızgın hissetmek) “Kızgın hissetmek nasıl bir duygu, neye benziyor, bu duruma benzeyen başka hangi duyguların var? Benzer ve farklı duygular arasında ne gibi farklar var ve sen bu farkları nasıl görürsün?” gibi sorulan sorular doğrultusunda danışana fark ettiği duygularla ilgili geri bildirimler verilmiştir. Ele aldığı duygusuna ilişkin sorular sorulup ve o an ki duygusunu düşünerek kendi duygusuna bir mektup yazması istenmiştir. A’nın yazdığı mektup Sokratik Sorgulama yöntemini kullanarak danışanla tartışılıp, oturumun değerlendirilmesi genel olarak yapıldıktan sonra oturum sonlandırılmıştır.

Yedinci oturumda danışana nasıl bir hafta geçirdiği sorulduğunda, duyguları üzerine düşünmüş olduğu fark edilmiş ve danışan bir hafta boyunca yakın arkadaşı ile yaşadığı olaylardan örnek vererek duygularından bahsetmiştir. Aynı şekilde sınavlarda yaşadığı kaygısını daha fazla kontrol altına alabildiğini, bunu yaparken duygusunu önce tanıdığı ve sonra kabul ettiği için başarılı olduğunu söylemiştir. Bu da danışanın istenen düzeyde farkındalık kazandığını göstermektedir. Daha sonra danışana bugüne kadar yapılan çalışmalar ve gelinen nokta hakkında kısa bir bilgi verildikten sonra bu görüşmenin son oturum olduğundan ve istenen noktaya gelindiğinden bahsedilerek genel bir çerçevelendirme yapılmıştır. Genel olarak bugüne kadar yapılan çalışmalar (kaygı egzersizleri ile kaygının azaltılması, aksayan düşünce etkinliği ile çarpıtılmış düşüncelerin fark ettirilerek olumlu ve sağlıklı düşüncelerle bunların yerinin değiştirilmesi, duygu etkinlikleriyle var olan duyguların ifade edilerek kabul edilmesi) hakkında konuşularak kazanımlarının neler olduğunu paylaşması istenmiştir. Ardından “Ay...Pardon!” etkinliği yapılmıştır. Etkinlik gereği verilen parçada Osman adındaki çocuk hatalar yapmaktadır ve bununla ilgili sorular bulunmaktadır. Amaç danışanın herkesin hata yapabileceğini ya da bazı konularda yetersiz kalabileceğini bunun normal olduğunu fark etmesini sağlamaktır (etkinlik 15 dk. civarı sürmüştür). Ardından “Kim ne değil?” etkinliği uygulanmıştır. Bu etkinliğin amacı da bir kişinin bir işte ki performansının, onu iyi ya da kötü bir kişi yapmadığını fark etmesini sağlamaktır.

Çalışmaya danışana oynayıp kazandıkları ya da oynayıp kaybettikleri oyunlarla ilgili anıları sorularak başlanmıştır. Ardından etkinlik kâğıdı verilerek okuma parçasını sesli bir şekilde okuması ve tartışma için hazırlanan soruları yanıtlaması istenmiş ve etkinlik on beş dakika civarı sürmüştür. Etkinlik sonucunda, danışanın oturumlara esas başlama amacının matematik dersinde yaşadığı yetersizlik duygusu yüzünden okula karşı isteksiz olması ve kaygılı olması olduğu düşünüldüğünde, kurduğu cümlenin: “*Benim matematiğim kötü ama diğer derslerde iyiyim. Matematikte başarısız olmama da kötü bir insan olduğumu göstermez*” anlamlı olduğu ve istenen sonuç aşamasına ulaşılabilirdiğini düşündürmektedir. Oturum son olarak “Başarılı Olma

Alıştırması” etkinliği yapılarak bitirilmiştir. Etkinlik yapılan çalışmalarını özetler nitelikte olup olumsuz düşüncülerin olumsuzlukları ile hayal gücünü kullanarak nasıl değiştirilebileceğine odaklanmaktadır. Başarılı olunan bir an hayal ettirilerek o an da danışanın kendine neler söylediği, başkalarının ona neler söylediği, neler yaptığı danışana yazdırılmış ve üzerine tartışılmıştır. Olumlu bir imajın ardından, genel bir cesaretlendirme ile geline son aşama yeniden çerçeveselendirilerek oturumlar sonlandırılmıştır. Danışan A’ya oturumlara başlamadan önce uygulanan Çocuklar için Durumluk-Sürekli Kaygı Ölçeği tekrar uygulanmıştır. Danışana tüm çabası için teşekkür edilmiştir.

3.2. Veli Görüşmesi

Danışan ile yapılan ikinci oturumdan sonra anne ile ilgili paylaşımları göz önüne alındığında, anneyi de sürecin içine dahil etmenin danışanın kaygılarının azalmasına olumlu katkı sağlayacağı düşünülmüştür. Buna karşın yapılan her seans sonunda anne ile yirmi beş dakika civarı geri bildirim içeren görüşmeler düzenli olarak yapılmıştır. Anneye de belli ödevler verilerek yapması istenmiştir. Örneğin A’nın kendisini daha fazla ifade etmesine imkân tanınması, evde sadece kendi odasında ders çalışmasının sağlanması, salonda kitapların sürekli göz önünde bulundurulmaması gibi.

Anne ile yapılan görüşmede ilk adım özgül öğrenme bozukluğunun getirileri yönünde olmuştur. Aile danışan için düzenli olarak psikiyatriste devam etmektedir ve doktor kendilerine gerileme süreçlerini yaşanabileceğini, danışanın öğrendiklerini unutabileceğini, bunun organik bir bozukluk olduğu için kolay kolay değişmeyeceğini ancak özel eğitim ve psikolojik destek ile istenen gelişmenin sağlanacağını ve farklılığın bir çeşit zekâ geriliği olmadığını detaylı olarak anlatmıştır. Fakat anne, bunu kabul etmede hala zorlandığını belirtmiştir. Bu konuda annenin duygularını ifade etmesi sağlanmış ve kabullenme konusundaki farkındalığı artırılmıştır. Herkesin ayrı bir birey olduğu ve çocuklarımızın beklentimizin dışında gelişebileceği ve onlara yüksek beklentilerle yaklaşmamamız gerektiği anlatılmıştır. Anne danışandan beklenti arttıkça, A’nın kaygısının arttığını farkında olduğunu ve bunu aşabilmek için çok daha dikkatli olacağını söylemiştir. “Aile desteği olmaz, çocuk koşulsuz olarak kabul edildiğini ve sevildiğini hissetmezse güvende hissetmediği için istenen başarı sağlanamaz” denilerek bunun öneminden bahsedilmiştir. Ebeveynlik tutumlarının neler olduğu ve bunların çocukları nasıl etkilediğinden bahsettikten sonra ergenlik döneminin genel özelliklerinden bahsedilmiştir. Ergenlik getirilerinin yanı sıra özgül öğrenme bozukluğunun da olmasının danışanın hayatını nasıl zorlaştırabileceği tartışılarak, ailenin danışana destek olmasının öneminden bahsedilmiştir. Anneye okuma kitabı ve film önerilerinde bulunularak görüşmeler sonlandırılmıştır. Annenin kendi eksiklerinin farkında olduğu ve gelişme için çaba sarf ettiği gözlemlenmiştir. Aile iş birliği olmazsa istenen başarıya ulaşamayacağı, ailenin ergenin hayatındaki önemi ve ergenliğe eşlik eden özgül öğrenme bozukluğunun beraberinde ne gibi dezavantajlar oluşturabileceği tartışılmıştır.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışma, bilişsel davranışçı temelli psikolojik danışma yaklaşımı temel alınarak, çözüm odaklı yaklaşımın uygulamalarından da yararlanılarak, alan uzmanı olan bir öğretim üyesinin süpervizyon desteği ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada kullanılan etkinlikler Dölek’in (2018) eğitim notlarından alınmıştır. Bireysel danışma oturumları yaklaşık 45 dakika sürmüştür. Uygulamada danışanın gönüllü olmasına ve etik kurallara dikkat edilmiştir. Danışanın var olan özgül öğrenme bozukluğu tanısının bazı alanlardaki öğrenme performansını olumsuz olarak etkilemesi ve bunun danışanın kaygı yaşammasına neden olması sonucunda, kaygıya neden olan bilişsel süreçlerle çalışma ve davranışsal değişiklikleri sağlamadaki etkili yollardan birinin bilişsel davranışçı yaklaşımın teknikleri olabileceği düşünülmüştür. Danışan başlarda anlaşılamayacağını ve duygularını ifade edemeyeceğini düşünmüştür. Oturumlar sırasında davranışçı yaklaşım bağlamında verilen ev ödevleri, duygularını fark edebilmesinde önemli bir rol oynamıştır.

Oturumlar sırasında, ABC modelinin öğretilmesi, otomatik düşüncelerin keşfedilmesi, bu düşüncelerin işlevselliğinin sorgulanması, duygu-düşünce ve davranış arasındaki ilişkinin keşfedilmesi, somut amaçların oluşturulması ve akılcı olmayan inançların yeniden tanımlanması, davranış değişiminde etkili olan faktörlerin gözden geçirilmesi, alternatif düşünce yapılarının oluşturulması ve yeni duygu-düşüncenin test edilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda verilen ev ödevleri danışanın sorumluluk almasına katkı sağlamıştır. Yedinci oturumun sonunda, danışandan alınan geri bildirimlerin ve ölçeklerden alınan toplam puanlardaki düşüşün yanı sıra anneden alınan bildirimler, annenin danışanın okulundaki öğretmenlerinden edindiği ve danışmanla paylaştığı bilgiler, danışanın kaygısını danışmalara katılmadan önceki haline göre daha iyi kontrol

edebildiğini göstermiştir. Oturumlar başlamadan önce sahip olduğu “yetersizim” inancının, sağlıklı olan “yeterliyim” inancıyla değiştiği fark edilmiştir. Bu noktada çalışmanın sınırlılıklarını da göz önünde bulundurarak terapötik sürecin başında belirlenen amaçlara ulaşıldığı düşünülebilir.

Danışanın geliş amacı özgül öğrenme bozukluğundan dolayı matematikte başarısız olması, bu tanı değişmemesine rağmen bu durumu kabullenememesi ve sürekli olarak kaygı yaşamasıdır. Aynı zamanda sahip olduğu kaygılı ruh halinden dolayı okula kaşı isteksizlik duymasındır. Buradan yola çıkarak, oturumlara başlamadan önce ön test olarak uygulanan Çocuklar için Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri, oturumlar sonlandırıldıktan sonra son test olarak ve iki ay sonra da izleme testi olarak tekrar uygulanmış olup sonuçları Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Alınan Toplam Puanların Danışmalardan Öncesi ve Sonrası Olarak Karşılaştırılması

ÇDSKE	Durumluk Kaygı Envanteri Toplam Puan	Sürekli Kaygı Envanteri Toplam Puan
Öntest	43	51
Sontest	26	25
İzleme	27	26

Tablo 1’e bakıldığında danışmalardan önce Durumluk ve Sürekli Kaygı Envanterlerinden alınan toplam puanların, danışmalardan sonra azaldığı ve iki ay sonra yapılan izleme çalışmasında da azalmanın korunduğu görülmektedir. Puanların artışı kaygıdaki artışı ifade etmektedir (Özusta,1993). Öğrencinin annesi ile de her oturum sonunda görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşmelerde oturumların içerikleri hakkında veliye bilgi verilmesi ve velinin de sürecin bir parçası olmasının sağlanması amaçlanmıştır. Yapılan çalışmaların öğrencide istenen yönde değişim sağlayıp sağlayamadığı konusunda veliye fikri sorulduğunda, öğrenci de özgül öğrenme bozukluğu tanısını kabul etme ve bu tanının yarattığı kaygıyı kontrol edebilme konusunda gelişmeler olduğunu belirtmiştir. Aile olarak öğrenciyi bu süreçte desteklemek adına daha dikkatli davrandıklarını ve öğrencinin içinde bulunduğu ergenlik döneminin getirilerini de dikkate alarak hareket ettiklerini belirtmiştir. Öğrenme bozukluğu yaşayan yetişkinlerin kaygısını azaltmaya yönelik bilişsel davranışçı terapi temelli yürütülen bir çalışmada yapılan uygulamaların katılımcılarının kaygısının azalmasını olumlu yönde etkilediği görülmüştür (Giannaki ve Hewitt, 2020). Bunun yanı sıra ülkemizde yapılan bir çalışmada, özgül öğrenme bozukluğu tanısı konulmuş olan on iki çocukla yürütülen grupla psikolojik danışmanlık çalışması sonucunda, çocukların kaygı ve depresyon düzeylerinde anlamlı bir azalma görülmüştür (Görgü, 2017). Başka bir çalışmada da öğrenme bozukluğu yaşayan sekiz katılımcıya uygulanan bilişsel davranışçı terapi temelli müdahale sonucunda, iki katılımcının kaygısında önemli ölçüde azalma meydana geldiği görülmüştür (Marwood ve Hewitt, 2012).

Tüm bunlardan yola çıkarak danışanın oturumlardan fayda sağladığı ve geline son aşamada kaygısının azaldığı, kendini olduğu gibi kabul etmeye başladığı ve böylece kendini daha iyi hissetmeye başladığı görülmektedir. Fakat öğrenci ile görüşmelere başlandığında öğrenci okula devam etmekte, annesinin öğretmenlerinden aldığı geri bildirimlerle de okuldaki durumu daha net gözlenebilmektedir. Çalışmanın sonlandırıldığı dönemlerde tüm dünyada başlayan Covid-19 salgını nedeniyle Türkiye’de okullar kapatılmış olup izleme çalışmasının yapıldığı dönemde öğrenci okula aktif olarak devam etmemiş ve online derslere katılmıştır. İzleme çalışmasında kaygı puanlarındaki düşüşün devam etmesinin öğrencinin okula devam edip etmemesi ile bağlantılı olup olmadığı bilinmemekle beraber bu durumun çalışma da bir sınırlılık oluşturduğu düşünülmüştür. Okulların kapanma sürecinin uzamasıyla beraber izleme çalışmaları tekrarlanamamıştır. Bu vaka sunumunun; benzer durumlarda psikolojik destek almaya gönüllü danışanlara, ebeveynlere, psikolojik danışmanlara ve alanda çalışan uzmanlara gerek psikolojik yardım çalışmalarında gerek ise kendi ebeveyn-çocuk ilişkilerinde yol gösterici bir öneme sahip olduğu düşünülmektedir.

5. KAYNAKÇA

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th Edition). Washington, DC: American Psychiatric Publishing.

Anderson, G., Hesser, H., Veilord, A., Svedling, L., Andersson, F., Sleman, O., & Lamminen, M. (2013). Randomised controlled non-inferiority trial with 3-year follow-up of internetdelivered versus face-to-face group cognitive behavioural therapy for depression. *Journal Of Affective Disorders*, 151(3), 986-994. doi: 10.1016/j.jad.2013.08.022

- Austin, K. L., Hunter, M., Gallagher, E., & Campbell, L. E. (2018). Depression and anxiety in young adults with ID. *Journal of Intellectual Disability Research*, 62(5), 407–421. doi: 10.1111/jir.12478
- Bekiroğulları, Z. (2018). Cognitive Behavioural Therapy in treating persons with learning disabilities. *Journal of Educational Sciences and Psychology*, (2), 31-39.
- Bowring, D. L., Painter, J., & Hastings, R. P. (2019). Prevalence of challenging behaviour in adults with intellectual disabilities, correlates, and association with mental health. *Current Developmental Disorders Reports*, (6), 173-181. doi:10.1007/s40474-019-00175-9
- Charles, B. U. U., & Samuel T. A. (2017). Effectiveness of dialectical behaviour therapy in reduction of test anxiety among students with learning disabilities in Oyo state. *Nigeri. Aife Psychologia*, 25(2), 165-179.
- Chavira, D. A., Stein, M. B., Bailey, K., & Stein, M. T. (2004). Child anxiety in primary care: Prevalent but untreated. *Depression & Anxiety*, 20(4), 155–64. doi: 10.1002/da.20039
- Costello, E. J., Mustillo, S., Erkanli, A., Keeler, G., & Angold, A. (2003). Prevalence and development of psychiatric disorders in childhood and adolescence. *Archives of General Psychiatry*, 60(8), 837–44. doi: 10.1001/archpsyc.60.8.837
- Crossland, T., Hewitt, O., & Walden, S. (2017). Outcomes and experiences of an adapted Dialectic Behaviour Therapy skills training group for people with intellectual disabilities. *British Journal of Learning Disabilities*, (45), 208–216. doi: 10.1111/bld.12194
- Cuijpers, P., Berking, M., Andersson, G., Quigley, L., Kleiboer, A., & Dobson, K. S. (2013). A meta-analysis of cognitive-behavioural therapy for adult depression, alone and in comparison, with other treatments. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 58(7), 376-385. doi: 10.1177/070674371305800702
- Dagnan, D., Jackson, I., & Eastlake, L. (2018). A systematic review of cognitive behavioural therapy for anxiety in adults with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, (62), 974–991. doi: 10.1111/jir.12548
- Donovan, M. S., & Cross, C. T. (Eds). (2002). *Minority students in special and gifted education*. Washington, DC: National Academy Press.
- Dölek, N. (2018). [Çocuklarla bilişsel davranışçı terapi eğitimi notları]. Yayımlanmamış ham veri.
- Fairburn, C. G., Bailey-Straebl, S., Basden, S., Doll, H. A., Jones, R., Murphy, R., O'Connor, M. E., & Cooper, Z. (2015). A transdiagnostic comparison of enhanced cognitive behaviour therapy (CBT-E) and interpersonal psychotherapy in the treatment of eating disorders. *Behaviour Research and Therapy*, (70), 64-71. doi: 10.1016/j.brat.2015.04.010
- Giannaki, R., & Hewitt, O. (2020). A multiple methods evaluation of a cognitive behavioural therapy group for people with learning disabilities and anxiety. *British Journal of Learning Disabilities*. doi: 10.1111/bld.12344
- Gilbody, S., Littlewood, E., Hewitt, C., Brierley, G., Tharmanathan, P., Araya, R., Barkham, M., Bower, P., Cooper, C., Gask, L., Kessler, D., Lester, H., Lovell, K., Parry, G., Richards, D. A., Andersen, P., Brebyn, S., Knowles, S., Shepherd, C., ... White, D. (2015). Computerised cognitive behaviour therapy (cCBT) as treatment for depression in primary care (REEACT trial): large scale pragmatic randomised controlled trial. *BMJ*, h5627. doi: 10.1136/bmj.h5627
- Glago, K., Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2009). Improving problem solving of elementary students with mild learning disabilities. *Remedial and Special Education*, 30(6), 372-380. doi: 10.1177/0741932508324394
- Görgü, E. (2017). Özgül öğrenme güçlüğü tanılı çocuklarla yapılan grupla psikolojik danışmanın çocukların depresyon ve kaygı düzeylerine etkisi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(33), 197-212. doi: 10.7827/TurkishStudies.12703
- Grigorenko, E. L., Compton, D. L., Fuchs, L. S., Wagner, R. K., Willcutt, E. G., & Fletcher, J. M. (2020). Understanding, educating, and supporting children with specific learning disabilities: 50 years of science and practice. *American Psychologist*, 75(1), 37–51. doi: 10.1037/amp0000452

- Grünke, M., & Cavendish, W. M. (2016). Learning disabilities around the globe: Making sense of the heterogeneity of the different viewpoints. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 14(1), 1-8.
- Higa-McMillan, C. K., Francis, S. E., Rith-Najarian, L., & Chorpita, B. F. (2016). Evidence base update: 50 years of research on treatment for child and adolescent anxiety. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 45(2), 91-113. doi: 10.1080/15374416.2015.1046177
- Johnsen, T. J., & Fribourg, O. (2015). The effects of cognitive behavioral therapy as an antidepressive treatment are falling: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 141(4), 747. doi: 10.1037/bul0000090
- Kavale, K. A., & Forness, S. R. (2000). What definitions of learning disability say and don't say a critical analysis? *Journal of Learning Disabilities*, 33(3), 239-256. doi: 10.1177/0022219400033000303
- Ledford, J. R., & Gast, D. L. (2018). *Single case research methodology: Applications in special education and behavioral sciences*. London: Routledge.
- Marwood, H., & Hewitt, O. (2012). Evaluating an anxiety group for people with learning disabilities using a mixed methodology. *British Journal of Learning Disabilities*, 41(2), 150-158. doi: 10.1111/j.1468-3156.2012.00749.x
- McHugh, R. K., Hearon, B. A., & Otto, M. W. (2010). Cognitive behavioral therapy for substance use disorders. *Psychiatric Clinics*, 33(3), 511-525. doi: 10.1016/j.psc.2010.04.012
- Meichenbaum, D. (2017). *The evolution of cognitive behavior therapy*. New York: Routledge.
- Morrison, J. (2016). *DSM-5'i kolaylaştıran 'Klinisyenler için tanı rehberi'*. (M. Şahin, Çev. Ed). Ankara: Nobel.
- Mugnaini, D., Lassi, S., La Malfa, G., & Albertini, G. (2009). Internalizing correlates of dyslexia. *World Journal of Pediatrics*, (5), 255-264. doi: 10.1007/s12519-009-0049-7
- National Institute for Health and Care Excellence. (2016). Mental health problems in people with learning disabilities: Methods, evidence and recommendations. 2 Mayıs 2021 tarihinde <https://www.nice.org.uk/guidance/ng54/resources/mental-health-problems-in-people-with-learning-disabilities-prevention-assessment-and-management-pdf-1837513295557>.
- Öktem, Ö. (1999). Gelişimsel bir öğrenme güçlüğü (gelişimsel disleksi). A. Ekşi (Ed.), *Ben hasta değilim. Çocuk sağlığı ve hastalıklarının psikososyal yönü* (ss. 300-309). İstanbul: Nobel Tıp Kitabevleri.
- Özer, K. (2000). *Ben değeri tiryakiliği duygusal gerilimle baş edebilme*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Özusta, Ş. (1995). Çocuklar için durumluk-sürekli kaygı envanterinin uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*, (10), 32-44.
- Pennington, B. F. (2006). From single to multiple deficit models of developmental disorders. *Cognition*, (101), 385-413. doi:10.1016/j.biliş.2006.04.008
- Rachel, A. J. (2013). Counselling psychology and people with learning disabilities: Some reflections. *Counselling Psychology Review*, (1), 47-52.
- Reinholt, N. ve Krogh, J. (2014). Efficacy of transdiagnostic cognitive behaviour therapy for anxiety disorders: A systematic review and meta-analysis of published outcome studies. *Cognitive Behaviour Therapy*, 43(3), 171-184. doi: 10.1080/16506073.2014.897367
- Silverman, W. K., Pina, A. A., & Viswesvaran, C. (2008). Evidence-based psychosocial treatments for phobic and anxiety disorders in children and adolescents. *Journal of Clinical Child Adolescent Psychology*, 37(1), 105-30. doi: 10.1080/15374410701817907
- Snowling, M.J., Muter, V., & Carroll, J. (2007). Children at family risk of dyslexia: A follow-up in early adolescence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, (48), 609-618. doi: 10.1111/j.1469-7610.2006.01725.x
- Spek, V., Cuijpers, P. I. M., Nyklíček, I., Riper, H., Keyzer, J., & Pop, V. (2007). Internet-based cognitive behaviour therapy for symptoms of depression and anxiety: a metaanalysis. *Psychological Medicine*, 37(3), 319-328. doi: 10.1017/S0033291706008944

Şahin, F., & Çakır, R. (2018). Çoklu ortam materyallerinin okuma-yazma güçlüğü çeken öğrencilerin okuma-yazma becerileri üzerinde etkisi. *Öğretim Teknolojileri & Öğretmen Eğitimi Dergisi*, 7(2), 75-90.

Van der Gaag, M., Valmaggia, L. R., & Smit, F. (2014). The effects of individually tailored formulation-based cognitive behavioural therapy in auditory hallucinations and delusions: A meta-analysis. *Schizophrenia Research*, 156(1), 30-37. doi: 10.1016/j.schres.2014.03.016

Willner, P. (2007). Cognitive behavioural therapy for people with learning disabilities: Focus on anger. *Advances in Mental Health and Learning Disabilities*, 1(2), 14-21. doi: 10.1108/17530180200700015

6. EXTENDED ABSTRACT

Students who have difficulties in learning may fail to acquire knowledge and skills in areas such as reading, writing and arithmetic and to develop them by making connections. While this failure causes the students to feel the feeling of inadequacy in the main; social exclusion, decrease in school grades, inattention, depression and anxiety also bring about negative situations. Anxiety disorders are one of the most common psychological problems among students with specific learning difficulties, especially due to their perception of themselves as inadequate in many areas. Cognitive behavioral therapy is seen as an important intervention tool that can be used to reduce the anxiety of children and adolescents with special learning disorders. Adolescents with special learning disorders in order to work to using cognitive behavioral therapy methods, they must have prerequisite skills. Cognitive-behavioral therapy is an approach that helps clients re-evaluate their cognitive abilities by working with their cognitions and thus change their behavior. In line with the general purpose of the research, a seven-session cognitive-behavioral oriented individual psychological counseling application was carried out.

At the same time, the family also participated in the process and short interviews were held with the mother after each session. In addition to cognitive behavioral therapy methods, Short Term Solution Focused Therapy techniques were also used in the study. Individual psychological counseling consists of applications "Recognizing anxiety and raising awareness", "Raising awareness about recognizing faulty cognitions that prevent the expression of emotions", "Replacing faulty cognitions with healthy ones", "Creating motivation for change", "Dealing with anxiety" is aimed at the sub-objectives. When we look at the literature, although it is seen that there are few case reports of anxiety-focused individual psychological counseling with adolescents with specific learning difficulties, no study has been found in our country. In this sense, it is thought that the study will make an important contribution to the literature and can be an example for different studies.

The client is a 14-year-old male middle school eighth grade student. There is a diagnosis of mild specific learning disability. He does not have any other disorders and he is in the normal range of mind according to the intelligence test that the family had previously done. The student has the prerequisite skills necessary to benefit from counseling.

In the first session, the process and rules were explained to the client after the introduction phase. A safe therapeutic relationship was tried to be established with the client, and a "Relaxing Picture" study was conducted after breathing exercises. In the second session, the miracle question, one of the Short-Term Solution-Focused Therapy techniques, was asked to the client to help the client set goals, and the Rating Scale was mentioned to the client, was prepared with the client. In the third session, the client wrote a scenario for each number on the scale and did his homework and this was discussed. After summarizing the previous session, the worksheet titled "Our Failing Thinking Habits" was given as homework. In the fourth session, the relationship between thoughts, feelings and behaviors was explained to the client using the ABC technique, one of the cognitive behavioral therapy techniques. Then, the "Turn the Tape Off" activity was implemented. In order to talk about emotions, the activity "I Think, If So I Feel" was also applied. In the sixth session, it was started by checking the emotional state of the client. What he felt was described by focusing on the notes that the client expressed his feelings in his homework. In the seventh session, a general framing was made. Then "Oh ... Sorry!" and "Who is what?" effectiveness has been applied.

The purpose of the client's visit is to fail in mathematics due to a specific learning disorder, to not accept this situation despite the fact that this diagnosis has not changed, and to experience constant anxiety. At the same time, it is his reluctance to go to school due to his anxious mood. Based on this, the State-Trait Anxiety Inventory for Children, which was applied as a pre-test before starting the sessions, was re-applied as a post-test after the sessions were terminated and again as a follow-up test two months later. In the follow-up study carried out after

one month, it is observed that the decrease was maintained. An increase in scores indicates an increase in anxiety.

Based on all these, it is seen that the client has benefited from the sessions, and in the final stage, his anxiety has decreased, he has started to accept himself as he is, and thus he begins to feel better. However, when the interviews with the student are started, the student continues to school, and his mother's situation at school can be observed more clearly with the feedback he receives from his teachers. Schools were closed in Turkey due to the Covid-19 epidemic that started all over the world during the period when the study was terminated, and the student did not attend school actively during the monitoring study and attended online classes. It is not known whether the continuing decrease in anxiety scores in the follow-up study is related to whether the student continues to school or not, but this situation was thought to be a limitation in the study. With the prolongation of the school closure process, the follow-up studies could not be repeated.



JSES

Journal of Sustainable Educational Studies



Geliş/Received: 16.01.2022 Kabul/Accepted: 07.03.2022

1-3 YAŞ ARASINDA ÇOCUĞU OLAN ANNELERİN PSİKOLOJİK ESNEKLİK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ¹

Hümevra ARI²

Nihan SÖLPÜK TURHAN³

Özet

Bu araştırmanın amacı 1-3 yaş arasında çocuğu olan annelerin psikolojik esneklik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesidir. Araştırmanın çalışma grubunu 489 anne oluşturmaktadır. Araştırmada nicel yöntem ve ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Annelerin psikolojik esneklik düzeyleri 1-3 yaş arasında olan çocuğun cinsiyeti, kardeş sırası, kendinden küçük kardeşin varlığı, annenin çalışma durumu, çocuk bakımında ve ev işlerinde destek alma değişkenleriyle ele alınmıştır. Bu çalışmada veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgi Formu” ile Bond ve diğerleri (2011) tarafından geliştirilen ve Yavuz ve diğerleri (2016) tarafından Türkçeye uyarlanan “Kabul ve Eylem Formu-II” kullanılmıştır. Bu formlar ilgili çalışma grubuna Google Formlar üzerinden ulaştırılıp elde edilen veriler SPSS programında Mann-Whitney- U ve Kruskall Wallis-H testleri ile analiz edilmiştir. Sonuç olarak annelerin psikolojik esneklikleri üzerinde ele alınan değişkenlerden sadece annenin çalışma durumunun anlamlı bir farklılığa yol açtığı görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: 1-3 Yaş arası çocuk; anne; psikolojik esneklik

RESEARCH ON PSYCHOLOGICAL FLEXIBILITY LEVELS OF MOTHERS OF CHILDREN AGED 1 TO 3

Abstract

This research aims to examine psychological flexibility levels of mothers of children aged 1 to 3 in relation to different variables. The research group of this study consists of 489 mothers. Quantitative method and correlational survey model are used in this research. The psychological flexibility level of mothers is examined with variables such as the gender of the child aged 1 to 3, birth order among siblings, presence of younger siblings, mother's employment status, help in childcare and chores. In this study “Personal Information Questionnaire” and “Acceptance and Action Questionnaire-II” which is developed by Bond and others (2011) and adapted to Turkish by Yavuz and others (2016) are used as data gathering tools. These questionnaires are delivered to research group via Google Forms and gathered data is analysed with Mann-Whitney-U and Kruskall Wallis-H tests within SPSS app. The result is that out of variables which are analysed in relation to mothers' psychological flexibility only mother's employment status produced statistically significant difference.

Keywords: Child aged 1 to 3, mother, psychological flexibility

Makale Türü (Article Type): Araştırma Makalesi/Research Article

¹ Bu çalışma 18-19 Aralık 2021 tarihlerinde FSMVU Eğitimde Mükemmeliyet Araştırmaları Kongresi'nde (EMAK-2021) sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş hâlidir.

² Yüksek Lisans Öğrencisi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Tezli Yüksek Lisans Programı, İstanbul-Türkiye, pdr.hmyr@gmail.com, ORCID: 0000-0002-5220-0827

³ Dr. Öğr. Üyesi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, İstanbul-Türkiye, nsolpuk@fsm.edu.tr, ORCID: 0000-0002-9279-7699

Kaynakça Gösterimi: Arı, H., & Sölpük Turhan, N. (2022). 1-3 yaş arasında çocuğu olan annelerin psikolojik esneklik düzeylerinin incelenmesi. *Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)*, (Ö1), 295-303.

1. GİRİŞ

Bebeklik dönemi olarak tanımlanan 0-24 ay arasında, özellikle de yaşamın ilk yılında en önemli psikolojik ihtiyaç bebeğin fiziksel ihtiyaçlarının karşılanması ve güven duygusudur. Fiziksel olarak belli bir kapasiteye ulaşılmış, güven duygusunda da belli birikim elde edilmiş 1-3 yaş döneminde ise bağımsızlaşma ve yeterli hissetme duyguları psikolojik ihtiyaç haline gelir. Bu yaş döneminde çocuklar sahip oldukları güçlü benlik algıları ve kendini gösterme istekleriyle tek başına hareket etmek isteseler de ebeveynlerinin takibi olmadan dengeli olmaları mümkün değildir (Kademoğlu, 2014). Bu yaş döneminde hareket kabiliyetinin yanında henüz yeterli seviyede olmasa da konuşma ve dilin yani kendini ifade etme becerisinin hızlı bir şekilde geliştiği söylenebilir. Ayrılma-bireyleşme evresinin de (Mahler, Pine ve Bergman, 2018) bir parçası olan hızlı gelişme ve değişimlerin yaşandığı bu dönemde anneden fiziksel ayrışmanın gerçekleşmesine rağmen psikolojik açıdan anne ilgi ve bakımına olan ihtiyaç devam eder. Anne sütünü bırakma, tuvalet alışkanlığı kazanma ve sınır eğitiminin de tekabül ettiği 1-3 yaş dönemi anne açısından geride bırakılan bebeklik döneminin fiziksel yorgunlukları eşliğinde bu yeniliklere ve yaşanan hızlı gelişimsel süreçlere adapte olmayı gerektirir. Bu yaş aralığı sağlıklı bebeğe sahip olan anneler için 1 yaş öncesinden duygusal anlamda, okula gitme çağındaki 3 yaş sonrasında ise fiziksel anlamda daha yorucu bir dönemdir (Kademoğlu, 2014). Ülkemizde yürürlükte olan mevzuata bakıldığında ise Millî Eğitim Bakanlığı'nın yayımladığı okul öncesi eğitim kurumları yönetmeliğine (Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ..., 2019) göre anaokulu 3 yaştan sonraki çocukların eğitimini amaçlar. Öte yandan kamuda çalışan annelerin aylıksız izin hakları 2 sene olarak belirlenmiştir (Kamu Personeli Genel Tebliği (Seri No: 6), 2016). Dolayısıyla bu yaş döneminde anne ve çocuğun evdeki birlikteliklerinin sıkı bir şekilde devam ettiğini söylenebilir. Bunlara ek olarak çocuğunun ekranla mümkün mertebe geç tanışması hassasiyeti olan ebeveynler için de 3 yaş öncesi kritiktir (Canadian Pediatric Society, 2017; Pappas, 2020). Bu dönemde çocuğunun ekran başında vakit geçirmesini tercih etmeyen ebeveynler, çocukları ile daha çok alakadar olmak ve onların her koşulda ilgisini çekmek durumunda kalmaktadır.

Annenin psikolojik hâli yaşamın her döneminde çocuk için önem ifade etmiştir. Anne ve çocuğun arasındaki etkileşim ileride kurulacak olan ilişkilerin de temelini oluşturur (Ulutaş, Aksoy ve Çalışkan, 2016). Annelerin sahip oldukları psikolojik esneklik düzeylerinin çocukla yoğun etkileşim içinde geçen bu yaş döneminde incelenmesi dikkate değer görülmüştür.

1.1. Psikolojik Esneklik Kuramsal Çerçevesi

Bilişsel davranışçı gelenekten gelen üçüncü kuşak psikoterapi yaklaşımlarından biri olan Kabul ve Kararlılık Terapisi'nin (ACT) temel amacı değerler doğrultusunda bir yaşam için kişinin içsel deneyimleriyle olan ilişkisini değiştirerek psikolojik esneklik oluşturmaktır (Bilgen, 2021). Kabul ve Kararlılık Terapisi, benimsediği psikolojik esneklik modeli ile her alanda olduğu gibi ebeveynlikte de zorlayıcı olabilen duygu ve düşüncelerin fark edilmesini, önemsenen değerlerin ışığında yürünmesini amaçlar (Coyne ve Murrell, 2021).

Psikolojik esneklik Şekil 1.'de görüldüğü gibi altı kavramdan oluşmaktadır. Bu kavramları Harris (2018) bu kavramları şu şekilde açıklamıştır:

Bilişsel Ayrışma: Bilişsel ayrışma insanın zihninden geçen düşünceleri ile arasındaki mesafeyi açarak, düşüncenin etkisi altında kalmadan onların geçip gitmesine izin vermesidir.

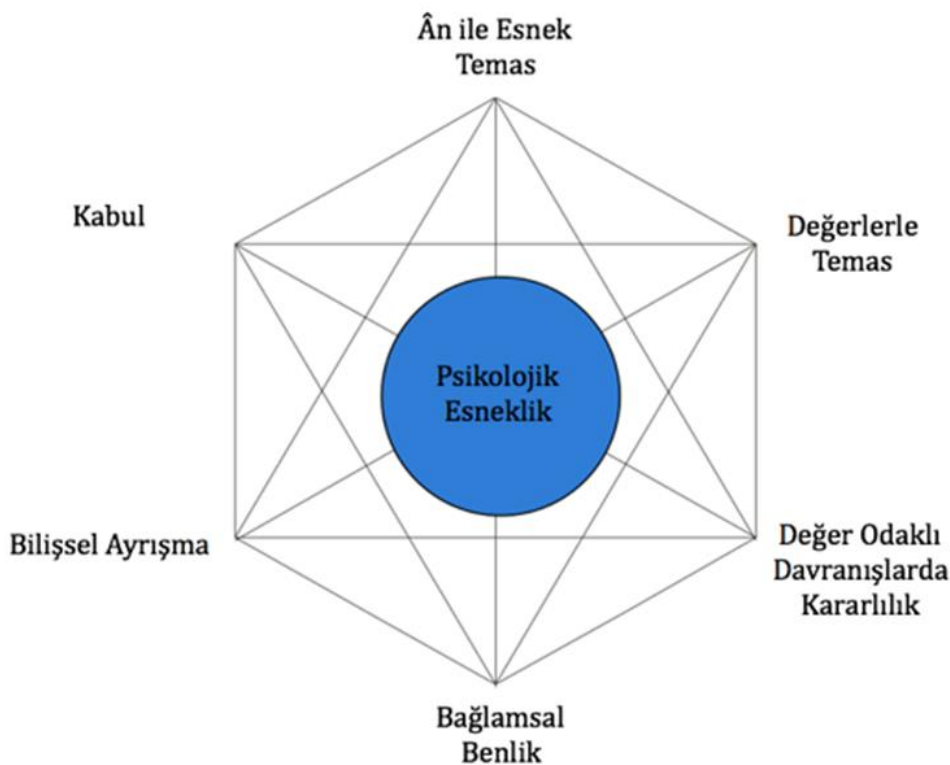
Kabul: Kabul, istenmeyen içsel yaşantılara karşı savunmaya geçmeden oldukları gibi var olmalarına izin vermek, mücadelecı bir ilişkiye girmeden onlara yer açmaktır.

Ân ile Esnek Temas: Şimdiki ân ile temas etmek olarak da tanımlanan bu kavram şimdi ve burada olmayı ve hem iç hem dış dünya ile dikkatli bir ilişki kurmayı ifade eder. Kişinin deneyimlerinin farkında olması yaşamda daha etkili olmasını ve doyuma ulaşmasını sağlar.

Bağlamsal Benlik: Farkında olmanın farkındalığını ifade eder. İnsanın düşünce, duygu, his gibi içsel ve fiziksel özellikleri gibi dışsal deneyimlerinin ötesinde onları deneyimleyen ve hiç değişmeyecek olan bir kendisi vardır. Bağlamsal benlik kişinin deneyimlerine dışarıdan bakması, onları fark etmesidir (Bilgen, 2021).

Değerlerle Temas: Değerler kişinin hayatta ne yapmak istediğini belirleyen davranışlarına rehber olan ve kendisi tarafından seçilen yaşam tercihleridir.

Değer Odaklı Davranışlarda Kararlılık: Değerlerle olan ilişkinin sağlanması adına kararlı, tutarlı ve gönüllü eylemlerde bulunmaktır.



Şekil 1. Psikolojik esneklik modeli (Karakuş ve Akbay, 2020)

Psikolojik esneklikle ilgili daha önce yapılan çalışmalara baktığımızda üniversite son sınıf öğrencilerinde belirsizliğe tahammülsüzlük ve sürekli kaygı arasındaki ilişkide (Özkan, 2020), okul psikolojik danışmanlarının mesleki doyumları ile psikolojik iyi oluşları arasındaki ilişkide (Günel, 2020), 18 yaş üstü bireylerde zaman perspektifi ve psikolojik iyi oluş ilişkisinde (Akkoç-Arabacı, 2020) psikolojik esnekliğin aracı rolünün; üniversite öğrencilerinin internette oyun oynama türünün (İnce, 2020), evli bireylerin evlilik uyumunun (Kuşçu, 2019) psikolojik esneklikle ilişkisinin incelendiği çalışmaların mevcut olduğu görülmüştür. Tıpta uzmanlık alanında ise Aktepe (2016) bipolar bozukluk hastalarında, Cansız, Nalbant ve Yavuz (2020) şizofreni hastalarında Bakar-Kahraman (2018) ise psoriasis (sedef) hastalarında doğrudan psikolojik esneklik araştırmaları yapılmıştır. Bu çalışma ile ilişki kurulabileceği düşünülen tek çocuklu ailelerde ebeveynlik stresinin (Çalışkan, 2020) psikolojik esneklik ve eş desteği ile ilişkisinin incelendiği araştırmanın çalışma grubunu ilkökul düzeyinde çocukların ebeveynleri, ebeveyn psikolojik esneklik ölçeğinin Türkçeye uyarlanması ve demografik özelliklerinin incelendiği (Diril, 2021) araştırmanın örneklemi ise 9-17 yaş arası çocuğa sahip ebeveynler oluşturmaktadır.

Alanyazın incelendiğinde 1-3 yaş arasında çocuğu olan annelerle ilgili olarak annelerin öz yeterlik algıları, kullandıkları sözel etkileşim uygulamaları ve çocuklarının gelişimleri arasındaki ilişkinin incelendiği bir çalışmaya rastlanmış olup çalışmada ele alınan konular birbiriyle ilişkili bulunmuştur (Gözübüyük, 2015).

Daha önce psikolojik esneklik bazında yapılan araştırmaların doğrudan annelerle yapılmaması, mevcut araştırmalarda ise daha büyük yaş grubu çocukların ebeveynleri ile çalışılması bu araştırmayı seçtiği çalışma grubu itibarıyla farklı kılmıştır. Bu anlamda elde edilen bulgular ilgili çalışma grubuna dair farklı değişkenler bağlamında fikir vermesi açısından önemli olup alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırmanın amacı 1-3 yaş arası çocuğu olan annelerin psikolojik esneklik düzeylerini farklı değişkenlere göre incelemektir. Bu amaç doğrultusunda alt amaçlar şu şekilde belirlenmiştir.

1. 1-3 yaş arası çocuğu olan annelerin psikolojik esneklik düzeyleri nasıldır?

2. 1-3 yaş arası çocuğu olan annelerin psikolojik esneklik düzeyleri ile 1-3 yaş arası çocuklarının cinsiyeti arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. 1-3 yaş arası çocuğu olan annelerin psikolojik esneklik düzeyleri ile 1-3 yaş arası çocuklarının kaçınıcı çocuk olduğu arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. 1-3 yaş arası çocuğu olan annelerin psikolojik esneklik düzeyleri ile 1-3 yaş arası çocuklarının kendisinden küçük kardeşinin varlığı arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. 1-3 yaş arası çocuğu olan annelerin psikolojik esneklik düzeyleri ile annelerin çalışma durumları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
6. 1-3 yaş arası çocuğu olan annelerin psikolojik esneklik düzeyleri ile çocuk bakımında destek almaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
7. 1-3 yaş arası çocuğu olan annelerin psikolojik esneklik düzeyleri ile ev işlerinde yardım almaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2. YÖNTEM

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden araştırmanın amacına uygun olduğu düşünölen ilişkiyel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, örnekleme üzerinde yapılan araştırmanın sonucunu evrende nicel olarak betimlemeye yarar (Yetgin, 2020). Araştırmanın çalışma grubunu 1-3 yaş arası çocuğu bulunan 238'i kız, 251'i erkek çocuğa sahip 489 anne oluşturmaktadır. Çalışma grubu basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile oluşturulmuştur. Bu yöntemde örnekleme birimlerinin seçilme olasılığı eşit ve seçilme durumları birbirinden bağımsızdır (Büyüköztürk vd., 2013). Bu çalışmada veri toplama aracı olarak "Kişisel Bilgi Formu" ile Bond ve diğerleri (2011) tarafından geliştirilen ve Yavuz ve diğerleri (2016) tarafından Türkçeye uyarlanan "Kabul ve Eylem Formu-II" kullanılmıştır. Veriler 26 Kasım 2021 – 01 Aralık 2021 tarihleri arasında ilgili çalışma grubuna Google Formlar üzerinden ulaştırılmıştır. Araştırmacı tarafından oluşturulan "Kişisel Bilgi Formu"nda 1-3 yaş arası çocuğun cinsiyetine, kaçınıcı çocuk olduğuna ve kendisinden küçük kardeşin varlığına yönelik ve annenin çalışma durumu, çocuk bakımında aldığı destek, ev işlerinde aldığı yardım hakkında sorular yer almaktadır. Psikolojik esnekliğin ölçülmesinde kullanılan yedi soru, tek boyuttan oluşun "Kabul ve Eylem Formu-II" ise yedili likert tipi bir ölçek olup "Hiçbir zaman doğru değil" ile "Daima doğru" arasında puanlanmaktadır (Usta, 2017). Puanlamadaki artış, düşük psikolojik esneklik düzeyini ifade etmektedir. Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışması Yavuz ve arkadaşları tarafından yapılmıştır. Ölçeğin Cronbach alfa tutarlılık katsayısı .84 ve test tekrar test güvenilirliği $r = .85$ olarak tespit edilmiştir (Yavuz ve ark., 2016). Veri toplama araçları ile elde edilen verilerin analizi SPSS for Windows 25 paket programıyla yapılmıştır. Elde edilen veriler normallik testine tabi tutulmuş ve non-parametrik olduğu tespit edilmiştir. 1-3 yaş arası çocuğu olan annelerin psikolojik esneklik düzeylerinin çocukların cinsiyeti ile anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği bilgisine "Mann-Whitney U testi" kullanılarak ulaşılmıştır. 1-3 yaş arası çocuğun kaçınıcı çocuk olduğu, kendisinden küçük kardeşin varlığı ve annenin çalışma durumu ile çocuk bakımında destek, ev işlerinde yardım alma değişkenleri için ise "Kruskall-Wallis H testi" uygulanmıştır. Bu testlerin sonucunda anlamlı farklılık gösteren değişken Post-Hoc testine tabii tutularak farklılığın hangi gruplar arasında olduğu tespit edilmiştir.

3. BULGULAR

Tablo 1'de araştırmanın sonucunda elde edilen 1-3 yaş arası çocuğu olan annelerin psikolojik esneklik düzeyleri gösterilmiştir. Tablo 1 incelendiğinde 1-3 yaş arası çocuğu olan annelerin psikolojik esneklik puanları 23,41 olarak ölçölmüştür.

Tablo 1. 1-3 Yaş Arası Çocuğu Olan Annelerin Psikolojik Esneklik Düzeyleri

Çalışma Grubu	n	\bar{x}	SS
1-3 Yaş Arası Çocuğu Olan Anneler	489	23,41	10,060

Tablo 2'de demografik değişkenlere göre (çocuğun cinsiyeti, çocuk sırası, çocuğun kendisinden küçük kardeşe sahip olma durumu, annenin çalışma durumu, annenin çocuk bakımında aldığı destek ve ev işlerinde aldığı yardım) 1-3 yaş çocuğu olan annelerin psikolojik esneklik düzeyleri gösterilmiştir.

Tablo 2. Demografik Değişkenlere Göre 1-3 Yaş Çocuğu Olan Annelerin Psikolojik Esneklik Düzeyleri

Değişken		n	\bar{x}	SS	p
Çocuğun Cinsiyeti	Kız	238	23,11	9,637	.702
	Erkek	251	23,70	10,457	
Çocuk Sırası	İlk çocuk	245	23,85	10,048	.086
	İkinci çocuk	164	23,98	10,218	
	Üçüncü çocuk	55	20,44	9,461	
	4 ve üzeri	25	21,88	9,697	
Kendinden Küçük Kardeş	Yok	406	23,21	9,956	.344
	Hamileyim	25	22,36	9,291	
	0-1 yaş arası	54	25,65	11,066	
	İkiz	4	19,50	10,116	
Çalışma Durumu	Çalışmıyor	361	24,10	10,113	.026*
	Evden	30	21,70	10,917	
	Dışarda tam zamanlı	49	19,80	7,314	
	Dışarda yarı zamanlı	49	22,96	10,836	
Çocuk Bakımında Destek	Düzenli	66	21,23	10,342	.090
	Bazen	92	23,32	9,324	
	Yok	331	23,87	10,171	
Ev İşinde Yardım	Düzenli	42	22,10	10,260	.194
	Bazen	118	22,27	9,420	
	Yok	329	23,98	10,235	

*Post-Hoc testi sonucunda gruplar arasında anlamlı farklılık bulunan değişken

Tablo 2 incelendiğinde 1-3 yaş arası olan çocuklarının cinsiyetine (0,72; $p>0,05$), kaçınıcı çocuk olduğuna (0,86; $p>0,05$), kendisinden küçük kardeşin varlığına (3,44; $p>0,05$) göre ve annenin çocuk bakımında destek (0,90; $p>0,05$), ev işlerinde yardım alma (0,194; $p>0,05$) durumuna göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Ancak annenin çalışma durumuna göre (0,026; $p<0,05$) anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Yapılan Post-Hoc testi sonucu bu anlamlı farkın tam zamanlı-dışarıda çalışan annelerle çalışmayan anneler arasında olduğu tespit edilmiştir. Dışarda tam zamanlı çalışan annelerin, çalışmayan annelere göre daha yüksek psikolojik esneklik düzeyine sahip oldukları görülmüştür.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bulgular incelendiğinde 1-3 yaş arası çocuğu olan annelerin psikolojik esneklik düzeylerinin uygulanan ölçüğe göre orta düzeyde olduğu görülmektedir. Bu çalışma çerçevesinde grubun almış olduğu 23,41 puanının psikolojik esneklik skalasının orta noktasına yakın olduğu düşünüldüğünde ilgili yaş grubu annelerinin psikolojik esneklik seviyelerinin çok yüksek olmadığı söylenebilir. Diğer alt amaçlarda belirlenen çocuğun cinsiyeti, kardeş sırası, kendisinden küçük kardeşin varlığı ve annenin çalışma durumu, ev işlerinde yardım, çocuk bakımında destek alma değişkenleri içinde ise yalnızca annenin çalışma durumunun psikolojik esneklik üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Gruplar arasındaki anlamlı farklılığa bakıldığında tam zamanlı-dışarıda çalışan annelerin

psikolojik esneklik düzeyleri çalışmayan annelere göre daha yüksek seviyede çıkmıştır. Diril (2021) yaptığı ebeveyn psikolojik esneklik ölçeğinin Türkçeye uyarlama ve demografik özellikler açısından inceleme çalışmasında ebeveynlerin psikolojik esneklik düzeylerinin yaş, cinsiyet ve eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği fakat çalışan ebeveynlerin çalışmayan ebeveynlere göre psikolojik olarak daha esnek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu anlamda ele alınan çalışma durumu değişkeni ile psikolojik esneklik arasındaki anlamlı fark başka bir araştırma ile de desteklenmiştir. Bunun haricinde anlamlı bir farklılığın görülmediği çocuğun cinsiyeti, kardeş sırası ve yakın yaşlarda küçük çocuk sahibi olmanın araştırıldığı değişkenlere ilişkin bulgular toplumda yaygın olan bazı görüşleri tartışmaya açmaktadır. Bu görüşlerden bazıları kız çocuk annelerinin daha rahat olması, tek çocuğun daha zor/daha kolay büyümesi, annenin ikinci çocuktan sonra daha rahat olması olarak sayılabilir.

Anlamlı farklılığın görüldüğü değişkene ilişkin olarak diğer yaş dönemlerinden fiziksel ve duygusal yorgunluk itibarıyla ayrılan bu yaş grubu ile (Kademoğlu, 2014) evde 7/24 yoğun etkileşim halinde olmanın annelerin psikolojik esneklik düzeylerini etkilediği söylenebilir. Pandemi koşullarının da etkisiyle çocukların sosyallik, oyun oynama gibi ihtiyaçlarını karşılama noktasında anneler yalnızlaşmıştır (Arslan-Dikme ve Gültekin, 2021). Afrika asıllı bir atasözünün de söylediği gibi “Bir çocuğu büyütme için bir köy gerekir.” (Sağiroğlu, t.y.). Fakat günümüzde annelerin çocuklarını bazen tercihen çoğunlukla ise mecburiyetten ötürü tek başlarına yetiştirdiklerini söyleyebiliriz.

Dışarıda-tam zamanlı çalışan anneler içinse annelik rolünden günün belli saatlerinde de olsa çıkmanın çocuklarına ve kendilerine kuş bakışı bakma fırsatı doğurduğu söylenebilir. Başka bir mesai ile anneliğin yoğun mesaisini dinlendiren annelerin psikolojik esneklikleri, bu dışarıdan bakma ve uzaklaşma halinden olumlu yönde etkileniyor olabilir. Aşağıda araştırmada ulaşılan sonuç doğrultusunda bazı öneriler sıralanmıştır:

- Küçük yaşta çocuğu olan ve dışarıda çalışan annelerin çocukları için kreş, bakım evi ve oyun grubu gibi sosyal imkanların çalıştıkları kurum ve kuruluş bünyesine dahil edilmesi annelerin düzenli bir iş hayatına sahip olmasına katkı sağlayabilir.
- Dışarıda-tam zamanlı mesai ile kendilerine vakit ayırabilme fırsatı yakalamalarına gerek bırakmaksızın özellikle küçük yaş grubu annelerinin psikolojik esnekliklerinin artması adına anneler için evin dışında sosyal-destek grupları ile bir araya gelebilecekleri ortamlar oluşturulabilir.
- Psikolojik danışmanlık merkezlerinde küçük yaş grubu annelere yönelik uygun ücretli psikoterapi desteği verilebilir. Annelere yönelik psiko-eğitim grupları oluşturulabilir.
- Araştırma kapsamında incelenen değişkenlerin dışında farklı değişkenlerle de annelerin psikolojik esneklikleri üzerine araştırmalar yapılabilir. Bu çalışmada ele alınmayan ama annelerin psikolojik esneklikleri üzerinde etkisi olabileceği düşünülen çocukların özel gereksinim durumu yapılacak olan diğer çalışmalarda incelenebilir.
- Diril (2021) tarafından ebeveyn psikolojik esneklik ölçeğinin Türkçeye uyarlanma çalışması devam etmektedir. Fakat bu 19 maddeden oluşan 3 alt boyutlu bir testtir. Kabul ve Eylem Formu-II'nun ebeveynlere yönelik versiyonu geliştirilebilir. Bu ölçeğin hali hazırda madde bağımlılarına, diyabetlilere ve üniversite öğrencilerine yönelik ve iş yaşamında psikolojik esnekliği ölçen versiyonları bulunmaktadır (Bağlamsal bilimlerde kullanılan ölçekler, t.y.).
- Gözübüyük'ün (2015) annelerin sahip oldukları öz yeterlik algılarının çocukların gelişimi ile ilişkili olduğu sonucuna ulaştığı 1-3 yaş grubu ile yaptığı çalışma göz önüne alındığında annelerin psikolojik esneklikleri ile çocukların gelişimi arasındaki ilişkinin de incelendiği araştırmalar yapılabilir.

5. KAYNAKÇA

Akkoç Arabacı, L. N. (2020). *Zaman perspektifi ve psikolojik iyi oluş ilişkisinde psikolojik esnekliğin aracı rolü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Medipol Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Aktepe, M. (2016). *Bipolar bozukluk hastalarında psikolojik esneklik*. Yayınlanmamış tıpta uzmanlık tezi. Bakırköy Prof. Dr. Mazhar Osman Ruh Sağlığı ve Sinir Hastalıkları Eğitim ve Araştırma Hastanesi Psikiyatri Kliniği, İstanbul.

Arslan Dikme, Ş., & Gültekin, B. K. (2021). Covid19 Pandemi sürecinde evde kalan ebeveynlerin çocuklarıyla ilişkilerinin incelenmesi. *Education & Youth Research-EYOR*, 1(1), 31-48.

Bağlamsal Bilimlerde Kullanılan Ölçekler. (t.y.). 15 Kasım 2021 tarihinde <https://www.baglamsalbilimler.org/materyaller-3/> adresinden erişildi.

Bakar Kahraman, B. (2018). *Psoriasis hastalarında psikolojik esneklik*. Yayımlanmamış tıpta uzmanlık tezi. İstanbul Medeniyet Üniversitesi Göztepe Eğitim ve Araştırma Hastanesi Ruh Sağlığı ve Hastalıkları ABD, İstanbul.

Bilgen İ. (2021). *Terapide psikolojik esneklik kabul ve adanmışlık terapisi*. İstanbul: Epsilon Yayınları.

Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F., & Kılıç, E. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Bond, F. W., Hayes, S.C., Baer, R. A., Carpenter, K., Orcutt, H. K., Waltz, T., & Zettle, R.D. (2011). Preliminary psychometric properties of the Acceptance and Action 172 Questionnaire-II: A revised measure of psychological flexibility and acceptance. *Behavior Therapy*, 42(4), 676–688.

Canadian Pediatric Society. (2017). Screen time and young children: Promoting health and development in a digital World. *Paediatrics & Child Health*, 22(8), 461-468. doi: 10.1093/pch/pxx123

Cansız, A., Nalbant, A., & Yavuz, K. F. (2020). Şizofreni hastalarında psikolojik esnekliğin araştırılması. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi*, 20(9), 82-93.

Coyne, L. W., & Murrell A. R. (2021). *Keyifli ebeveynlik: Çocuğunuzun erken dönemlerindeki zorluklar için bir kabul ve kararlılık terapisi (ACT) kılavuzu* (Çev. H. Sap). İstanbul: Litera Yayıncılık.

Çalışkan, M. N. (2020). *Tek çocuklu ailelerde ebeveynlik stresinin psikolojik esneklik ve eş desteği ile ilişkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Diril, S. (2021). *Ebeveyn psikolojik esneklik ölçeğinin Türkçeye uyarlanması ve demografik özellikler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bolu.

Gözübüyük, F. (2015). *Annelerin ebeveynlik özyeterlik algıları, sözel etkileşim uygulamaları ve 1-3 yaş aralığında çocukların gelişimi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Günel, D. (2020). *Okul psikolojik danışmanlarının mesleki doyumları ile psikolojik iyi oluşları arasındaki ilişkide psikolojik esnekliğin aracı rolünün incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Harris, R. (2018). *ACT'i kolay öğrenmek ilkeler ve ötesi için hızlı bir başlangıç* (H. T. Karatepe ve F. Yavuz, Çev.). İstanbul: Litera Yayıncılık.

İnce, Z. (2020). *Üniversite öğrencilerinde internette oyun oynama türünün kişilik bozuklukları, bilişsel esneklik ve psikolojik esneklikle ilişkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Sağlık Bilimleri Üniversitesi, Hamidiye Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Kademoğlu, S. (2014). *Annenin rehberi: 1-3 Yaş çocuk gelişiminde sağlam bir temel oluşturmak*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Kamu Personeli Genel Tebliği (Seri No:6). (2016). *T.C. Resmi Gazete* (29683, 13 Nisan 2016).

Karakuş, S., & Akbay S. E. (2020). Psikolojik esneklik ölçeği: Uyarılama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 32-43. doi: 10.17860/mersinefd.669825

Kuşçu, B. (2019). *Bireylerin evlilik uyumlarının psikolojik esneklik, affetme ve benlik kurgusu açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Mahler, M.S., F. Pine, A., & Bergman. (2018). *İnsan yavrusunun psikolojik doğumu*. İstanbul: Metis Yayınları.

Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik. (2019). *T.C. Resmî Gazete* (30827, 10 Temmuz 2019)

Özkan, S. (2020). *Belirsizliğe tahammülsüzlük ve sürekli kaygı arasındaki ilişkide psikolojik esnekliğin aracılık rolü*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Pappas, S. (2020). What do we really know about kids and screens?. *Monitor On Psychology*, 51(3), 42-48. <https://www.apa.org/monitor/2020/04/cover-kids-screens>

Sağiroğlu, N. (t.y.). Bir çocuğu büyütmek için bir köye ihtiyaç vardır. Erişim adresi: <http://www.terapienstitusu.com.tr/tr/yazilar/66/bir-cocugu-buyutmek-icin-bir-koye-ihtiyac-vardir.html>

Ulutaş, A., Aksoy, A. B., & Çalışkan, Z. (2016). Anne-bebek etkileşimi. *İnönü Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 5(1), 38-44

Usta, F. (2017). *Kabul ve kararlılık terapisi yönelimli psiko-eğitim programının ergenlerin sosyal görünüş kaygısı ve kabul ve eyleme geçme düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Yavuz, F., Ulusoy, S., Iskin, M., Esen, F. B., Burhan, H. S., Karadere, M. E., & Yavuz, N. (2016). Turkish version of Acceptance and Action Questionnaire-II (AAQ-II):195 A reliability and validity analysis in clinical and non-clinical samples. *Klinik Psikofarmakoloji Bülteni*, 26(4), 397- 408.

Yeler, Z. (2021). *Çeyrek yaşam krizinde büyüme korkusu ve psikolojik esnekliğin rolü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yetgin, A. (2020). *İlkokulda okuduğunu anlama yaratıcı okuma eleştirel düşünme ve üstbilişsel farkındalık: İlişkisel tarama modelinde bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.

6. EXTENDED ABSTRACT

In the first year of their life the most important psychological needs of children are satisfaction of physical needs and feeling of trust. For children aged 1 to 3 independence and feeling of competence become new psychological needs since they achieve some physical capacity and gained a certain amount of trust. Although child begins to act on his/her own in this age period he/she would still need surveillance from parents. Language and speaking skills also show development to some extent in this period. Being a part of separation-individualization phase, child separates from his/her mother physically but his/her need for attention and care psychologically stands. Weaning, toilet training, and teaching boundaries are part of 1 to 3 age period and for mothers these processes add stress on top of physical fatigue of first year. This age period is more tiresome for mothers in comparison to first year in terms of emotions and period after age 3 in terms of physical challenges. According to legislation in force kindergartens accept children aged 3 and up and mothers have 2 years of unpaid leave after birth. Furthermore, for parents sensitive about screen usage age 3 is an important threshold. In order to avoid excessive screen time, parents need to spend more time with their kids. All these points show that age period between 1 to 3 signifies a period in which mothers and children maintain a close relationship. Since mothers' psychological well-being is directly related to child regarding their interaction, it seems reasonable to examine psychological flexibility of mothers of children aged 1 to 3.

Acceptance and Commitment Therapy (ACT) as one of the third-generation psychotherapy approaches that stems from cognitive behavioral tradition mainly aims creating psychological flexibility by transforming one's relationship with his/her intrinsic experience in accordance with values. ACT has a hexagonal psychological flexibility model which represent six different notions. These notions are acceptance, contact with the present moment, values, committed action, self as context and cognitive defusion.

In the Turkish literature there are studies about psychological flexibility in relation with intolerance to uncertainty and trait anxiety among university students, job satisfaction of psychological consultants in schools and their psychological well-being, time perspective of individuals aged above 18 and psychological well-being, the type of online games played by university students and marital adjustment. Furthermore, in medical literature there are researches about psychological flexibility of patients with bipolar disorder, schizophrenic patients and patients with psoriasis. There are two studies which have resemblance with this study in terms of research groups. One of them investigates relationship between parenthood stress, psychological flexibility and partner support in single child families of primary school age children. The other one presents a Turkish adaptation of psychological flexibility scale and its demographic properties in a sample of parents of children aged 9 to 17. There is one study with sample group of mothers of children aged 1 to 3 which examines relationship between self-sufficiency perception of mothers, verbal interaction practices they use and development of children.

This research aims to examine psychological flexibility levels of mothers of children aged 1 to 3 in relation to different variables. The psychological flexibility level of mothers is examined with variables such as the gender of the child aged 1 to 3, birth order among siblings, presence of younger siblings, mother's employment status, help in childcare and chores. In this quantitative study correlational survey model is used and data is gathered from a sample of 489 mothers which is formed by simple random sampling method. "Personal Information Questionnaire" and "Acceptance and Action Questionnaire-II" which is developed by Bond and others (2011) and adapted to Turkish by Yavuz and others (2016) are used via Google Forms. Results show that mean value for psychological flexibility of mothers of children aged 1 to 3 is 23,41. After "Mann-Whitney U Test" and "Kruskall-Wallis H Test" applied in SPSS app, the results show that variables of gender of the child aged 1 to 3, birth order among siblings, presence of younger siblings, help in childcare and chores do not indicate a statistically significant difference in psychological flexibility of mothers. However, difference in employment status of mothers cause statistically important difference in mothers' psychological flexibility levels. Post-Hoc test indicates that this significant difference is between full time-outdoor working mothers and unemployed mothers.

This study manifests that by getting a rest from the role of being a mother even if for a certain time, full time-outdoor working mothers acquire an opportunity for an external perspective to their children and parenthood. It can be said that this opportunity produces a positive impact on their psychological flexibility. Supporting working mothers by a consistent and accessible childcare at workplace, preventing discrimination against mothers of little children in order to encourage them keeping their jobs, creating opportunities for unemployed mothers via social-support groups and accessible playgroups, introducing affordable psychotherapy and psychoeducation groups for mothers would result in an improvement of mothers' level of psychological flexibility.



JSES

Journal of Sustainable Educational Studies



Geliş/Received: 17.01.2022 Kabul/Accepted: 24.03.2022

ERKEN ÇOCUKLUK İLE İLGİLİ LİSANSÜSTÜ TEZLERİN İNCELENMESİ (2016-2020)¹

Halime Nur SEZER²

Özet

Erken çocukluk; okul çağına kadar kritik zamanları içine alan bir süreci tanımlamaktadır. Önemi gün geçtikçe anlaşılan bu döneme ait çalışmalar, yıllar içerisinde farklılık göstermektedir. Bu çalışma, erken çocukluk döneminde ile ilgili lisansüstü tezleri incelemek amacıyla yapılmıştır. Çalışma, tarama modelinde ve betimsel araştırma deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada bilimsel araştırma yöntemlerinden nitel araştırma yöntemi ve doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Çalışma grubu, amaçlı örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Verilerin analizinde yüzde frekans analizi kullanılmıştır. Bu amaçla araştırmacı tarafından geliştirilen ve uzman görüşü alınan “Erken Çocukluk ile İlgili Lisansüstü Tezleri İnceleme Formu” kullanılmıştır. Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) veri tabanında beş yıla ait (2016-2020 yılları arasındaki) lisansüstü tezleri çalışmaya dahil edilmiştir. YÖK veri tabanında “Erken çocukluk” anahtar kelimesiyle yapılan tarama sonucunda ilgili yıllar arasında 92 lisansüstü teze ulaşılmıştır. Sosyal bilimler açısından lisansüstü tezleri tespit etmek maksadıyla tıpta uzmanlık ve diş hekimliği alanında yapılan çalışmalar (22 adet) listeden çıkarıldığında geriye kalan 70 lisansüstü tezi araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Yapılan incelemeler sonucunda 14 tezin doktora, geriye kalan 56 tezin yüksek lisans tezi olduğu ve tezlerin; “toplumsal cinsiyet, sosyal duygusal gelişim, bilişsel gelişim, dil gelişimi, sanat, teknoloji, oyun, özel eğitim, aile ve öğretmen eğitimi alanlarında sıklıkla çalışıldığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Erken çocukluk; lisansüstü tezler; doküman analizi

EXAMINATION OF GRADUATE THESIS ON EARLY CHILDHOOD (2016-2020)

Abstract

Early childhood; defines a process that includes critical times until school age. Studies of this period, whose importance is increasing day by day, differ over the years. This study was conducted to examine postgraduate theses on early childhood. In the study, a descriptive research design was used and the study is in the scanning model. The data was obtained with the Early Childhood Postgraduate Thesis Review Form, which was developed by the researcher through scientific research methods for instance qualitative research method and document analysis technique. The data obtained was analyzed and postgraduate theses from the database of the Higher Education Institution (YÖK) for five years (between 2016 and 2020) were included. As a result of the research with the keyword "Early childhood" in the YÖK database, 92 postgraduate theses were reached between the relevant years. 70 of the mentioned theses in the field of the social sciences were selected. The study group was determined through purposive sampling. This study group contains 14 Doctoral theses and 56 Master's theses. In related theses, the themes of "Gender, social-emotional development, cognitive development, language development, art, technology, games, special education, family and teacher education", and in the analysis of the theses percent frequency analysis was used.

Keywords: Early childhood; postgraduate theses; document analysis

¹ Bu çalışma 18-19 Aralık 2021 tarihlerinde FSMVU Eğitimde Mükemmeliyet Araştırmaları Kongresi'nde (EMAK-2021) sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş hâlidir.

² Öğretim Görevlisi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Meslek Yüksekokulu, Çocuk Gelişimi Programı, İstanbul-Türkiye, hnsezer@fsm.edu.tr, ORCID: 0000-0001-9239-9685

Kaynakça Gösterimi: Sezer, H. N. (2022). Erken çocukluk ile ilgili lisansüstü tezlerin incelenmesi (2016-2020). *Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)*, (Ö1), 304-313.

1. GİRİŞ

Erken çocukluk dönemi, süreç olarak bireylerin doğduğu andan ilkököl çağına kadar geçen 0-72 ay arasındaki dönemdir. Bu dönem bireylerin yaşamın ilk yıllarına ait kritik dönemlerini içeren ilk 6 yıl olarak tanımlanır. Bireylerin gelişiminin temellerinin atıldığı en hassas yıllar erken çocukluk dönemi olarak kabul edilmektedir (Alıcı, 2018; Arat, 2008). Çocuğun gelişim alanları incelendiğinde; bilişsel, dil, sosyal duygusal, motor ve öz bakım gelişiminin büyük bir bölümünün bu dönemde tamamlandığı ve çocukların ilk sosyal deneyimlerini yaşadığı okul öncesi eğitim kurumlarıyla da bu dönemde tanıştıkları görülmektedir (Kaya ve Efe, 2016).

Türkiye’de erken çocukluk yıllarının önemini anlaşılması ve alanda çalışacak öğretmenlerin yetiştirilmesi için okullaşma 1960’lı yıllara rastlamaktadır. Türkiye’de erken çocukluk döneminde öğretmen yetiştiren eğitim kurumları incelendiğinde, lise düzeyinde 1964 yılında Kız Meslek Liseleri’nde “Çocuk Gelişimi ve Bakımı” bölümü açılmıştır. Ayrıca yüksek öğretim düzeyinde ilk olarak 1968 yılında Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesine bağlı Ev Ekonomisi Yüksek Okulu çatısı altında Çocuk Gelişimi ve Eğitimi adıyla bir bölüm kurulmuş ve ilk mezunlarını 1972 yılında vermiştir. Ülkemizde 1981 yılında Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) kurulması ile alanda belli değişiklikler olmuştur. Bu sayede erken çocukluk döneminde görev alacak öğretmen yetiştirme programları üniversitelerin himayesine bırakılmıştır. Bu dönemde okul öncesi öğretmenliği iki yıllık ön lisans düzeyinde bırakılarak istenilen düzeye ulaşmasa dahi, 1998-1999 öğretim yılında okul öncesi öğretmenliği programları lisans düzeyine taşınarak ve ilk mezunlarını 2002 yılında vererek süreci yeniden olumlu yönde hızlandırmıştır (Dağlıoğlu, 2012).

Erken çocukluk döneminin fark edilen önemi sayesinde yükseköğretimde, üniversitelere bağlı enstitülerde yürütülen lisansüstü çalışmalar ile her yıl alanyazına farklı konularda pek çok tez katılmaktadır. Bilim ancak bilimsel araştırmalar yapılarak gelişebilir. Herhangi bir bilim dalının gelişmesinde yapılan araştırmaların niceliksel ve niteliksel kalitesi çalışılan alanın güncel ve gelecekteki durumu hakkında bilgiler içermektedir (Yıldız, 2004). Günümüzde bilimsel çalışmalar konusunda en kapsamlı çalışılan araştırma türleri, yüksek lisans ve doktora tezleridir. Genel manada lisansüstü çalışma yapmanın amacı; verilen araştırma süresi içinde bireylerin akademik danışmanlık olarak, bireysel çalışma ile belirli bir konu hakkında geniş bir araştırma yapmasını ve konu ile ilgili yeteneklerini geliştirmesini, süreç sonucunda da geniş bir rapor hazırlama becerisine sahip olmasını sağlamaktır (Bakioğlu ve Gürdal, 2001). Bir bilim dalında araştırmaların sayısının nicelik ve nitelik olarak artması ile belirli kriterlere göre derlenmesi, çalışmaların farklı bakış açıları ile tasnif edilmesini ve gruplandırılmasını zorunlu kılmaktadır. Hart (2000) yapılan çalışmalarda tasnif etme gerekliliğinin nedenlerini; mevcut çalışmalarda nelerin yapıldığını ya da yapılması gerektiğini görebilmek, incelenen konuyla ilgili değişkenleri saptamak, ilgili alana yeni bakış açıları sunmak, çalışılan konunun kapsamlı içeriğini saptamak, bilimsel tezlerde dönemsel kullanılan araştırma yöntem ve tekniklerini saptamak olarak sıralamaktadır.

Bertan ve arkadaşları (2009) yaptıkları araştırmalarında; Türkiye’de erken çocukluk gelişiminin sağlık ve eğitim boyutunu araştırmışlardır. Bu amaçla konu ile ilgili 2000-2007 yılları arasında yapılan lisansüstü çalışmaları derlemiştir. Yapılan değerlendirmede 326 çalışma yer almıştır. Sonuçta, araştırmalarda genel olarak anne, baba ve öğretmenler ile çalışıldığı; çocuklara yönelik çalışmaların ise az ve sınırlı olduğu saptanmıştır. Verilen eğitimlerin süresinin ise çok kısa olduğu, yapılan çalışmaların erken çocuklukta sağlık ve eğitim ile ilgili olarak sayıca yetersiz kaldığı, bu kapsamda gelişime yönelik çalışmaların sayısının artırılmasının gereğine vurgu yapmışlardır.

Altun, Şendil ve Şahin (2011) yaptıkları araştırmada, Türkiye’de erken çocukluk eğitimi alanında yapılan lisansüstü tezleri incelemiştir. 1987- 2010 tarihleri arasında Ulusal Tez Merkezi veri tabanında yer alan 415 lisansüstü tez çalışma kapsamında incelenmiştir. İncelemede doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Çalışma sonucunda; Türkiye’de erken çocukluk eğitimi üzerine yapılmış lisansüstü tezlerin büyük çoğunluğunun Türkiye’nin erken çocukluk alanında eski ve köklü üniversitelerinde çalışıldığı ve “tarım” gibi spesifik alanlardan erken çocukluk eğitime yönelik araştırmalarında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca çalışılan tezlerde, erken

çocukluk eğitiminde belli konular sıklıkla çalışılırken daha dar kapsamda araştırmalara yer verildiği görülmüştür. Değerlendirme sonucunda çalışılan lisansüstü tezlerde, “kültürel çeşitlilik, ölçme, değerlendirme, babanın eğitime katılımı, İnternet, çocuk hakları” gibi konularda herhangi bir çalışmanın olmadığı da tespit edilmiştir.

Ahi ve Kıldan (2013) çalışmalarında, (2002-2011) yılları arasında Türkiye’de okul öncesi eğitimi alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelemişlerdir. Çalışmaya 77 lisansüstü tez dahil edilmiştir. Tezlerin dağılımı yıllara göre incelendiğinde, özellikle 2006 yılından sonra bir artış olduğu ama genelde tezlerin düzensiz bir dağılıma sahip olduğu saptanmıştır. Çalışılan konunun tezlerde daha çok eğitim olduğu, sağlık ve gelişim alanlarının ise daha az çalışıldığı görülmüştür. Çalışmalarda en çok nicel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı ve veri toplama aracı olarak anketlerin yer aldığı görülmüştür. Kullanılan anketlerin çoğunluğunun araştırmacılar tarafından hazırlandığı ve ölçeklerin de sıklıkla kullanıldığı saptanmıştır. Tezlerde 3-6 yaş arası çocuklarda sıklıkla çalışıldığı ancak özellikle ailelere ve bu alanda görev yapan eğitimcilere yönelik çalışmaların sayıca yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Çalışmada okul öncesi eğitimi alanındaki tezlerin sadece dört tanesinin proje desteği alması önemli bir bulgu olarak sunulmuş ve öneriler getirilmiştir. Yürütülen tezlerin büyük çoğunluğu sadece belirli illerde yoğunlaşmasının bulunmasıyla, okul öncesi eğitim araştırmalarının ülke genelindeki yaygınlığı konusunda Bertan ve arkadaşlarının (2009) çalışmasına atıf yapılarak bulunan sonucun bu çalışmanın bulgularıyla örtüşmediği, okul öncesi alanında sınırlı bölgelerde kaldığı tespit edilmiştir.

Doma (2020) araştırmasında, 1986-2015 yılları arasında erken çocukluk döneminde gündem olan konuları incelemiştir. İlgili tarihler arasında popüler eğitim dergisi olarak çıkarılan Yaşadıkça Eğitim Dergisi’nde erken çocukluk dönemi konulu makaleler incelenmiştir. Çalışmada; erken çocukluk başlığında 2006-2015 yılları arasındaki çalışmalarda en çok anne baba eğitiminin ele alındığı, en az ise cinsel eğitim konusuna değinildiği saptanmıştır. Çalışmada, sırasıyla öğretmen eğitimi, yetişkin eğitimi, yaratıcılık ve oyun eğitimi olduğu ve 2006-2015 yılları arasında fen ve sağlık eğitimi konularının çalışmalarda yer bulmadığı tespit edilmiştir.

Erken çocukluk döneminin önemi aşıkardır. Geçen yıllar içerisinde erken çocukluk alanında çalışılan konular değişiklik göstermektedir. Erken çocukluk döneminin dinamik bir yapıda olması ve pek çok alandan etkilenmesi çalışmaların çeşitliliğini artırmaktadır. Geçen zamanla erken çocukluk alanının ihtiyaçları güncel konulardan etkilenmekte; çocuk, öğretmen, veli ve program açısından merak edilenleri yansıtmaktadır. Güncel konuların değişiminde ihtiyaçlar kadar çocukluk kavramıyla başlayan tarihsel sürecin etkisi, alanda uygulanan farklı yaklaşımların değerlendirilmesi ve yaygınlaştırılması da araştırma konularını çeşitlendirmektedir.

Alanyazında erken çocukluk dönemine ait pek çok çalışma bulunmaktadır. Özellikle lisansüstü tezlerin ayrıntılı incelenmesine yönelik araştırmaların sayısı ise oldukça az olarak dikkat çekmektedir (Altun, Şendil ve Şahin 2011). Bu sebeple erken çocukluk dönemi ile ilgili araştırmacılara güncel verilerin sunulmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmada 2016-2020 yıllarına ait Ulusal Tez Merkezi’nde yer alan lisansüstü tezlerin incelenmesinin erken çocukluk ile ilgili mevcut durumu ortaya koymasından önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu çalışmanın amacı, erken çocukluk ile ilgili lisansüstü tezlerin incelenmesidir. Bu amaçla çalışmada aşağıdaki alt problemlere cevap aranmaktadır;

1. İncelenen lisansüstü tezlerinin tez türü (yüksek lisans/doktora) açısından dağılımı nasıldır?
2. İncelenen lisansüstü tezlerinin yapıldığı yıl açısından dağılımı nasıldır?
3. İncelenen lisansüstü tezlerinin yapıldığı enstitü açısından dağılımı nasıldır?
4. İncelenen lisansüstü tezlerinin örneklem grubu açısından dağılımı nasıldır?
5. İncelenen lisansüstü tezlerinin araştırmacının türü açısından dağılımı nasıldır?
6. İncelenen lisansüstü tezlerinde “erken çocukluk” ile karşılaştırılan değişkenler açısından dağılımı nasıldır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Erken çocukluk ile ilgili lisansüstü tezlerin incelenmesini amaçlayan bu çalışmada, erken çocukluk döneminde 2016-2020 yılları arasında Türkiye’de yazılmış lisansüstü tezler, araştırmacı tarafından geliştirilen formlar doğrultusunda değerlendirilmiştir.

Çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bütüncül ve gerçekçi bir bakış açısıyla yaşantıları, olay ve algıları doğal sürecinde anlamlandırmayı hedefleyen nitel araştırmada pek çok teknik kullanılmaktadır. Bunlardan en çok bilinenleri; görüşme, gözlem ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemleridir (Karataş, 2015).

Nitel araştırmanın diğer araştırma yöntemlerinden farklı bazı özellikleri bulunmaktadır. Nitel araştırma türünde; bilginin olduğu gibi aktarılması yerine tercih edilen; aynı bilginin farklı boyutlarının, detaylarının ve derinliğinin ortaya konması ve incelenen olguyu en iyi şekilde ifade edecek temsilin bulunmasıdır (Connelly, 2016; Marshall ve Rossman, 2014; Şimşek ve Yıldırım, 2011). Nitel araştırma türlerinde sıklıkla kullanılan analiz yöntemlerinden biri de doküman analizidir. Doküman analizi, eldeki yazılı belgelerin içeriğindeki gizli anlamlara ulaşabilmek için titizlikle ve sistematik olarak analizler yapan bir araştırma yöntemidir (Wach, 2013).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın amacı doğrultusunda, amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenmiş olan ve YÖK'ün Ulusal Tez Veri Merkezinde bulunan 2016-2020 yılları arasındaki erken çocukluk ile ilgili lisansüstü tezleri araştırmanın veri kaynağını oluşturmuştur. Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) veri tabanında beş yıla ait (2016-2020 yılları arasındaki) lisansüstü tezleri çalışmaya dahil edilmiştir. “Amaçlı örnekleme, seçilen kişilerin ya da objelerin, araştırmacının amaçlarına en uygun yanıtı verebilecek birey ve objeler arasından seçilmesidir. Seçimde ölçüt, kolaylık yanında, amaca uygunluktur.” (Aziz, 2008, s. 55). YÖK veri tabanında “Erken çocukluk” anahtar kelimesiyle yapılan tarama sonucunda ilgili yıllar arasında 92 lisansüstü teze ulaşılmıştır. Sosyal bilimler açısından güncel yönelimleri tespit etmek amacıyla tıpta uzmanlık ve diş hekimliği alanında yapılan çalışmalar (22 adet) listeden çıkarıldığında geriye kalan 70 lisans üstü tezi araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur.

2.3. Veri Toplama Süreci

Öncelikle araştırmacı tarafından, erken çocukluk ile ilgili tezlerin tespiti için anahtar kelime ve yayın yılı belirlenmiştir. Çalışmaya beş yıla ait (2016-2020 yılları arasındaki) lisansüstü tezleri dahil edilmiştir. Tezlerin belirlenmesinde “erken çocukluk” anahtar sözcüğü kullanılmıştır. “Erken Çocukluk” anahtar kelimesiyle başlanan süreç sonunda; ulusal tez merkezinin yayınladığı lisansüstü tezleri arasında birbirinden çok farklı alanlarda çalışıldığı fark edilmiştir. YÖK ulusal veri tabanında “Erken çocukluk” anahtar kelimesiyle yapılan tarama sonucunda ilgili yıllar arasında 92 lisansüstü teze ulaşılmıştır.

Araştırmada, veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “Erken Çocukluk ile İlgili Lisansüstü Tezleri İnceleme Formu” kullanılmıştır. Form ilk aşamada araştırmacı tarafından daha önce yapılmış tez inceleme formları incelenerek hazırlanmıştır. Hazırlama aşamasından sonra erken çocukluk alanı uzmanından görüş alınmıştır. Görüşler doğrultusunda “Erken Çocukluk Döneminde Lisansüstü Tezleri İnceleme Formu” son halini almıştır. Bu formun içeriğinde, tez türü, yapıldığı yıl, yapıldığı enstitü, örneklem grubu, araştırmanın türü ve “erken çocukluk” ile karşılaştırılan değişkenler şeklinde toplam 6 soru bulunmaktadır. Çocuk gelişimi alanında çalışan uzman tarafından yapılan tarama sonucunda, Kasım 2021-Aralık 2021 tarihleri arasında YÖK'ün Ulusal Tez Veri Merkezinde bulunan 92 lisansüstü tezi incelenmiştir. İncelenen her tez araştırmacı tarafından “Erken Çocukluk ile İlgili Lisansüstü Tezleri İnceleme Formu” kullanılarak not edilmiştir. Sosyal bilimler açısından güncel yönelimleri tespit etmek amacıyla tıpta uzmanlık ve diş hekimliği alanında yapılan çalışmalar (22 adet) listeden çıkarıldığında geriye kalan 70 lisans üstü tezi taranmış ve araştırmanın çalışma grubunu oluşturan dokümanlara ulaşılmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Doküman incelemesi yoluyla toplanan veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Yüzde frekans tekniği kullanılarak tablolaştırılmıştır. İçerik analizinde, toplanan verileri açıklamaya yardımcı olacak ilişkilere ve kavramlara ulaşmaya çalışılmaktadır. Veriler içerik analiziyle detaylı bir şekilde incelenir; birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilir ve okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenlenip yorumlanır (Karataş, 2015). Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak amacı ile; Merriam'ın (2009, 2013) vurguladığı “araştırmacı duruşu” stratejisi kullanılmıştır. Bu stratejiye göre ise araştırmacı, herhangi bir şekilde incelemeyi etkileme olasılığı bulunan kendi kişisel varsayımları, dünya görüşü, ön yargıları ve kuramsal pozisyonu hakkında muhasebe yapmalıdır. Bu araştırmada, incelenen lisansüstü bu şekilde objektif bir değerlendirme yapılması sağlanmıştır.

3. BULGULAR

Türkiye’de yapılmış erken çocukluk ile ilgili lisansüstü tezlerinin incelenmesi amacıyla yapılmış bu çalışmada oluşturulan alt araştırma sorularına sırası ile cevaplar verilmiştir.

3.1. Erken Çocukluk ile İlgili Lisansüstü Tezlerinin Tez Türü (Yüksek Lisans/Doktora) Açısından Dağılımı Nasıldır?

Türkiye’de yapılmış erken çocukluk ile ilgili lisansüstü tezlerinin tez türü açısından dağılımı Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Erken Çocukluk ile İlgili Lisansüstü Tezlerinin Tez Türü Açısından Dağılımı

Tez Türü	N	%
Yüksek Lisans	56	80
Doktora	14	20
Toplam	70	100

Tablo 1, Türkiye’de yapılmış erken çocukluk ile ilgili lisansüstü tezlerinin tez türü açısından dağılımı incelendiğinde; tezlerin %80’inin yüksek lisan tezi, %20’sinin doktora tezi olarak hazırlandığı görülmektedir. Erken çocukluk döneminde güncel araştırmaların tez türü açısından dağılımında tezlerin çoğunluğunun yüksek lisans tezi olarak çalışıldığı bulgusuna ulaşılmıştır.

3.2. Erken Çocukluk ile İlgili Lisansüstü Tezlerinin Yapıldığı Yıl Açısından Dağılımı Nasıldır?

Türkiye’de yapılmış erken çocukluk ile ilgili lisansüstü tezlerinin yapıldığı yıl açısından dağılımı Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Erken Çocukluk ile İlgili Lisansüstü Tezlerinin Yapıldığı Yıl Açısından Dağılımı

Yapıldığı Yıl	N	%
2020	16	22,8
2019	31	44,4
2018	12	17,1
2017	4	5,7
2016	7	10
Toplam	70	100

Tablo 2’de, Türkiye’de yapılmış erken çocukluk ile ilgili lisansüstü tezlerinin yapıldığı yıl açısından dağılımı incelendiğinde; tezlerin %44,4’ünün 2019 yılında, %22,8’inin 2020 yılında, %17,1’inin 2018 yılında, %5,7’sinin 2017 yılında ve %10’unun 2016 yılında hazırlandığı görülmektedir. Erken çocukluk döneminde güncel araştırmaların yapıldığı yıl açısından dağılımında tezlerin çoğunluğunun 2019 yılında çalışıldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Küresel pandeminin etkisi ile erken çocukluk ile ilgili çalışmaların sayısındaki azalmanın açıklanabileceği düşünülmektedir.

3.3. Erken Çocukluk ile İlgili Lisansüstü Tezlerinin Yapıldığı Enstitü Açısından Dağılımı Nasıldır?

Türkiye’de yapılmış erken çocukluk ile ilgili lisansüstü tezlerinin yapıldığı enstitü açısından dağılımı Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Erken Çocukluk ile İlgili Lisansüstü Tezlerinin Yapıldığı Enstitü Açısından Dağılımı

Yapıldığı Enstitü	N	%
Sosyal bilimler	37	52,9
Eğitim bilimleri	30	42,8
Sağlık bilimleri	3	4,3
Toplam	70	100

Tablo 3'te, Türkiye'de yapılmış erken çocukluk ile ilgili lisansüstü tezlerinin yapıldığı enstitü açısından dağılımı incelendiğinde; tezlerin %52,9'unun Sosyal Bilimler Enstitüsünde, %42,8'inin Eğitim Bilimleri Enstitüsünde ve %4,3'ünün Sağlık Bilimleri Enstitüsünde hazırlanmış olduğu görülmektedir. Erken çocukluk döneminde güncel araştırmaların yapıldığı enstitü açısından dağılımında tezlerin çoğunluğunun Sosyal Bilimler Enstitüsünde çalışıldığı bulgusuna ulaşılmıştır.

3.4. Erken Çocukluk ile İlgili Lisansüstü Tezlerinin Örneklem Grubu Açısından Dağılımı Nasıldır?

Türkiye'de yapılmış erken çocukluk ile ilgili lisansüstü tezlerinin örneklem grubu açısından dağılımı Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Erken Çocukluk ile İlgili Lisansüstü Tezlerinin Örneklem Grubu Açısından Dağılımı

Örneklem Grubu	N	%
Çocuk	27	38,6
Ebeveyn	18	25,7
Öğretmen	15	21,4
Orta-lise-Üniversite öğrencisi	7	10
Diğer	3	4,3
Toplam	70	100

Tablo 4'te, Türkiye'de yapılmış erken çocukluk ile ilgili lisansüstü tezlerinin örneklem grubu açısından dağılımı incelendiğinde; tezlerin %38,6'sının erken çocukluk dönemindeki çocuklarla çalışıldığı, %25,7'sinin erken çocukluk dönemindeki çocukların ebeveynleriyle özellikle de anneleriyle çalışıldığı, %21,4'ünün erken çocukluk dönemindeki çocukların öğretmenleriyle çalışıldığı, %10'unun orta-lise-üniversite öğrencileriyle çalışıldığı ve kalan %4,3'ünün diğer enstrümanlar kullanılarak hazırlandığı bulgusuna ulaşıldığı görülmektedir. Erken çocukluk döneminde güncel araştırmaların örneklem grubu açısından dağılımında tezlerin çoğunluğunun erken çocukluk dönemindeki çocuklarla çalışıldığı devamında ebeveyn ve öğretmen görüşlerinin çalışıldığı bulgusuna ulaşılmıştır.

3.5. Erken Çocukluk ile İlgili Lisansüstü Tezlerinin Araştırmanın Türü Açısından Dağılımı Nasıldır?

Türkiye'de yapılmış erken çocukluk ile ilgili lisansüstü tezlerinin araştırma türü açısından dağılımı Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Erken Çocukluk ile İlgili Lisansüstü Tezlerinin Araştırmanın Türü Açısından Dağılımı

Araştırmanın Türü	N	%
Nitel	40	57,1
Nicel	27	38,6
Karma	3	4,3
Toplam	70	100

Tablo 5'te, Türkiye'de yapılmış erken çocukluk ile ilgili lisansüstü tezlerinin araştırmanın türü açısından dağılımı incelendiğinde; tezlerin %57,1'inin nitel araştırma türünde, %38,6'sının nicel araştırma türünde ve %4,3'ünün

karma (nicel ve nitel bir arada olarak hazırlandığı) araştırma türünde çalışıldığı görülmektedir. Erken çocukluk döneminde güncel araştırmaların araştırmanın türü açısından dağılımında tezlerin çoğunluğunun nitel araştırma türünde doküman analizi, gözlem, görüşme, görüşme formları ve video kayıt kullanılarak yüksek lisans tezi olarak çalışıldığı bulgusuna ulaşılmıştır.

3.6. Erken Çocukluk ile İlgili Lisansüstü Tezlerinin “Erken Çocukluk” ile Karşılaştırılan Değişkenler Açısından Dağılımı Nasıldır?

Türkiye’de yapılmış erken çocukluk ile ilgili lisansüstü tezlerinin “erken çocukluk” ile karşılaştırılan değişkenler açısından dağılımı Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Erken Çocukluk ile İlgili Lisansüstü Tezlerinin “Erken Çocukluk” ile Karşılaştırılan Değişkenler Açısından Dağılımı

Karşılaştırılan Değişkenler	N	%
Sosyal-Duygusal gelişim	17	24,3
Bilişsel gelişim	10	14,3
Özel eğitim	6	8,6
Teknoloji	5	7,1
Oyun	5	7,1
Toplumsal cinsiyet	4	5,7
Aile eğitimi	4	5,7
Öğretmen eğitimi	4	5,7
Dil gelişimi	4	5,7
Sanat	4	5,7
Diğer	4	5,7
Açık hava etkinlikleri	3	4,4
Toplam	70	100

Tablo 6’da, Türkiye’de yapılmış erken çocukluk ile ilgili lisansüstü tezlerinin “erken çocukluk” ile karşılaştırılan değişkenler açısından dağılımı incelendiğinde; tezlerin %24,3’ünün Sosyal-Duygusal gelişim alanında (sosyal beceri, öz-yeterlik, benlik saygısı, rekabet, duygu sosyalleştirme, mizah, akran zorbalığı, problem davranış, okul terk, okula uyum, göç sorunları, duygusal zeka, liderlik, bağlanma, baba kaybı, yoksulluk ve değerler eğitimi gibi başlıklarda) çalışıldığı, %14,3’ünün bilişsel gelişim alanında (üstün yetenek, problem çözme, öz-düzenleme, felsefe, okula hazır bulunuşluk, karşılaştırmalı eğitim programları ve düşünme becerisi gibi başlıklarda) çalışıldığı, %8,6’sının özel eğitim alanında (erken çocuklukta otizm, işitme kaybı, down sendromu gibi alanlarda ve erken çocukluk dönemi özel eğitim programları gibi başlıklarda) çalışıldığı, %7,1’inin teknoloji alanında (kodlama, robotik, medya kullanımı ve dijital oyun gibi başlıklarda) çalışıldığı, %7,1’inin oyun alanında çalışıldığı, %5,7’sinin dil gelişimi alanında (çift dillilik, öykü oluşturma ve dil kullanımı gibi başlıklarda) çalışıldığı, %5,7’sinin aile eğitimi alanında (aile tutumları, aile katılımı ve aile içi roller gibi başlıklarda) çalışıldığı, %5,7’sinin öğretmen eğitimi alanında (öğretmen eğitimi, öğretmen rolleri ve öğretmenin erken çocukluk algısı gibi başlıklarda) çalışıldığı, %5,7’sinin sanat eğitimi alanında (erken çocuklukta müzik eğitimi programları, resim eğitimi ve renk seçimi gibi başlıklarda) çalışıldığı, %5,7’sinin toplumsal cinsiyet alanında ve %4,4’ünün açık hava etkinlikleri alanında hazırlandığı görülmektedir. Erken çocukluk ile ilgili lisansüstü tezlerin “erken çocukluk” ile karşılaştırılan değişkenler açısından dağılımında tezlerin çoğunluğunun Sosyal-Duygusal gelişim alanında çalışılarak hazırlandığı bulgusuna ulaşılmıştır.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Erken çocukluk ile ilgili lisansüstü tezlerin incelenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada alt problemlere bulunan cevaplar incelendiğinde aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Türkiye’de yapılmış erken çocukluk ile ilgili lisansüstü tezlerinin tez türü açısından dağılımı incelendiğinde; tezlerin büyük bir çoğunluğunun yüksek lisans tezi olarak hazırlandığı doktora tezlerinin daha az yer aldığı görülmektedir. Erken çocukluk ile ilgili lisansüstü tezlerin tez türü açısından dağılımında tezlerin çoğunluğunun yüksek lisans tezi olarak çalışıldığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Türkiye’de yapılmış erken çocukluk ile ilgili lisansüstü tezlerinin yapıldığı yıl açısından dağılımı incelendiğinde; tezlerin yarıya yakınının 2019 yılında, sonra sırasıyla 2020, 2018, 2017 ve 2016 yıllarında hazırlandığı

görülmektedir. Erken çocukluk ile ilgili araştırmaların yapıldığı yıl açısından dağılımında tezlerin çoğunluğunun 2019 yılında çalışıldığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Türkiye’de yapılmış erken çocukluk ile ilgili lisansüstü tezlerinin yapıldığı enstitü açısından dağılımı incelendiğinde; tezlerin yarısının Sosyal Bilimler Enstitüsünce, yarıya yakınının Eğitim Bilimleri Enstitüsünce ve az bir kısmının Sağlık Bilimleri Enstitüsünce hazırlanmış olduğu görülmektedir. Erken çocukluk ile ilgili araştırmaların yapıldığı enstitü açısından dağılımında tezlerin çoğunluğunun Sosyal Bilimler Enstitüsünce çalışıldığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Türkiye’de yapılmış erken çocukluk ile ilgili lisansüstü tezlerinin örneklem grubu açısından dağılımı incelendiğinde; tezlerin çoğunluğunun erken çocukluk dönemindeki çocuklarla çalışıldığı, sırasıyla erken çocukluk dönemindeki çocukların ebeveynleriyle özellikle de anneleriyle çalışıldığı, devamında erken çocukluk dönemindeki çocukların öğretmenleriyle çalışıldığı, bir bölümünün orta-lise-üniversite öğrencileriyle çalışıldığı ve kalan bölümde tezlerin diğer enstrümanlar kullanılarak hazırlandığı bulgusuna ulaşıldığı görülmektedir. Erken çocukluk ile ilgili araştırmaların örneklem grubu açısından dağılımında tezlerin çoğunluğunun erken çocukluk dönemindeki çocuklarla çalışıldığı devamında ebeveyn ve öğretmen görüşlerinin çalışıldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgu Bertan ve arkadaşlarının (2009) araştırma bulgularıyla örtüşmemekte, yıllar içerisinde erken çocukluk çağındaki örneklem grubu ile sıklıkla çalışıldığı görülmektedir. Bu bulgu ise Ahi ve Kıldan (2013) çalışma bulgularıyla paraleldir.

Türkiye’de yapılmış erken çocukluk ile ilgili lisansüstü tezlerinin araştırmanın türü açısından dağılımı incelendiğinde; tezlerin yarıdan fazlasının nitel araştırma türünde, kalanının nicel araştırma türünde ve az bir kısmının karma (nicel ve nitel bir arada olarak hazırlandığı) araştırma türünde çalışıldığı görülmektedir. Erken çocukluk ile ilgili araştırmaların araştırmanın türü açısından dağılımında tezlerin çoğunluğunun nitel araştırma türünde doküman analizi, gözlem, görüşme, görüşme formları ve video kayıt kullanılarak yüksek lisans tezi olarak çalışıldığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Türkiye’de yapılmış erken çocukluk ile ilgili lisansüstü tezlerinin “erken çocukluk” ile karşılaştırılan değişkenler açısından dağılımı incelendiğinde; sırasıyla tezlerin çoğunluğunun Sosyal-Duygusal gelişim alanında (sosyal beceri, öz-yeterlik, benlik saygısı, rekabet, duygu sosyalleştirme, mizah, akran zorbalığı, problem davranış, okul terk, okula uyum, göç sorunları, duygusal zeka, liderlik, bağlanma, baba kaybı, yoksulluk ve değerler eğitimi gibi başlıklarda) çalışıldığı, sonrasında bilişsel gelişim alanında (üstün yetenek, problem çözme, öz-düzenleme, felsefe, okula hazır bulunuşluk, karşılaştırmalı eğitim programları ve düşünme becerisi gibi başlıklarda) çalışıldığı, devamında özel eğitim alanında (erken çocuklukta otizm, işitme kaybı, down sendromu gibi alanlarda ve erken çocukluk dönemi özel eğitim programları gibi başlıklarda) çalışıldığı, takiben teknoloji alanında (kodlama, robotik, medya kullanımı ve dijital oyun gibi başlıklarda) çalışıldığı, yine oyun alanında çalışıldığı, devamında dil gelişimi alanında (çift dillilik, öykü oluşturma ve dil kullanımı gibi başlıklarda) çalışıldığı, takiben aile eğitimi alanında (aile tutumları, aile katılımı ve aile içi roller gibi başlıklarda) çalışıldığı, devamında öğretmen eğitimi alanında (öğretmen eğitimi, öğretmen rolleri ve öğretmenin erken çocukluk algısı gibi başlıklarda) çalışıldığı, sonrasında sanat eğitimi alanında (erken çocuklukta müzik eğitimi programları, resim eğitimi ve renk seçimi gibi başlıklarda) çalışıldığı, son olarak toplumsal cinsiyet alanında ve açık hava etkinlikleri alanında hazırlandığı görülmektedir. Erken çocukluk ile ilgili araştırmaların “erken çocukluk” ile karşılaştırılan değişkenler açısından dağılımında tezlerin çoğunluğunun Sosyal-Duygusal gelişim alanında çalışılarak hazırlandığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Araştırma 2021 Kasım – Aralık aylarında yapıldığı ve 2021 yılı verileri tamamlanmadığı için 2021 yılı verilerinin çalışmada yer almaması bir sınırlılık olarak ortaya çıkmaktadır. Bununla birlikte 2019 Mart ayından çalışmanın tamamlandığı 2022 Ocak ayına kadar, dünyayı etkisine alan küresel Pandeminin etkilerinin erken çocukluk döneminde yapılan son dönem çalışmalarındaki etkisinin bu çalışmada yer almadığı görülmektedir. Bu etkiyle erken çocukluk dönemi güncel araştırmalarındaki konuların farklılaşmış olabileceği ve bunun ayrı bir araştırma konusu olarak çalışılabileceği düşünülmektedir.

5. KAYNAKÇA

- Ahi, B., & Kıldan, A. O. (2013). Türkiye’de okul öncesi eğitimi alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi (2002-2011). *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(27), 23-46.
- Alicı, C. E. (2018). *Okul öncesi dönemde tersine kaynaştırma gruplarında yer alan cerebral palsy’li çocukların ince motor becerilerinin oyunla desteklenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Altun, D., Şendil, Ç. Ö., & Şahin, İ. T. (2011). Investigating the national dissertation and thesis database in the field of early childhood education in Turkey. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, (12), 483-492.
- Arat, M. (2008). *Çalışma yaşamında bireysel temel yetkinlikler ve kazanılmasında okul öncesi dönemde anne baba yetiştirmesinin önemi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Aziz, A. (1994). *Araştırma yöntemleri-teknik ve iletişim (Genişletilmiş 2.Basım)*. Ankara: Turhan Kitabevi.
- Bakioğlu, A., & Gürdal, A. (2001). Lisansüstü tezlerde danışman ve öğrencilerin rol algıları: Yönetim için göstergeler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 21(1), 9-18.
- Bertan, M., Haznedaroğlu, D., Koln, P., Yurdakök, K., & Güçiz, B., D. (2009). Ülkemizde erken çocukluk gelişimine ilişkin yapılan çalışmaların derlenmesi (2000-2007). *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, (52), 1-8.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Örnekleme yöntemleri*. Ankara Üniversitesi Açık Ders Notları. (<http://cv.ankara.edu.tr/duzenleme/kisisel/dosyalar/21082015162828.pdf>, E. T.: 16.01.2022)
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri*. S. Bütün ve S. B. Demir (Çev. Ed.). Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Connelly, L. M. (2016). Trustworthiness in qualitative research. *Medsurg Nursing*, 25(6), 435-437.
- Dağlıoğlu, H. E. (2012). *Okul öncesi öğretmenin özellikleri ve okul öncesi eğitime öğretmen yetiştirme* (ss. 39-78). *Okul Öncesi Eğitime Giriş* (G. Haktanır, Ed.). Altıncı Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Doma, E. A. (2020). *Erken çocukluk döneminde gündem olan konuların incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Hart, C. (2000). *Doing a literature review.releasing the social science research imagination*. London: SAGE Publications.
- Kandır, A., & Alpan, Y. (2008). Okul öncesi dönemde sosyal-duygusal gelişime anne-baba davranışlarının etkisi. *Aile ve Toplum Eğitim Kültür ve Araştırma Dergisi*, 4(14), 33-38.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-80.
- Kaynak, M. (2016). Motor gelişim. E. Arslan (Ed.), *Erken çocukluk döneminde gelişim* (ss. 67-84). Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık.
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2014). *Designing qualitative research*. Sage publications.
- Merriam-Webster Sözlük (2022). <https://www.merriam-webster.com/dictionary/edutainment> (E.T.: 16.01.2022)
- Patton, M. Q. (2018) *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. Mesut Bütün, Selçuk Beşir Demir (Çev.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Şimşek, H., & Yıldırım, A. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, A. (2004). Türkiye’deki yetişkin eğitimi araştırmalarına toplu bakış. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(1), 78-97.

6. EXTENDED ABSTRACT

Early childhood; defines a process that includes critical times until school age. Studies of this period, whose importance is increasing day by day, differ over the years. This study was conducted to examine postgraduate theses on early childhood. In the study, a descriptive research design was used and the study is in the scanning model. The data was obtained with the Early Childhood Postgraduate Thesis Review Form, which was developed

by the researcher through scientific research methods for instance qualitative research method and document analysis technique. The data obtained was analyzed and postgraduate theses from the database of the Higher Education Institution (YÖK) for five years (between 2016 and 2020) were included. As a result of the research with the keyword "Early childhood" in the YÖK database, 92 postgraduate theses were reached between the relevant years. 70 of the mentioned theses in the field of the social sciences were selected. The study group was determined through purposive sampling. This study group contains 14 Doctoral theses and 56 Master's theses. In related theses, the themes of "Gender, social-emotional development, cognitive development, language development, art, technology, games, special education, family and teacher education", and in the analysis of the theses percent frequency analysis was used.

In the distribution of the existing studies conducted in the early childhood period according to the sample group, it was determined that the theses were mostly studied with the children. And then the opinions of the parents and teachers were written to a lesser extent in the studies. Although this finding overlaps with the study of Ahi, B., Kıldan A. O.; it does not coincide with the research findings of Bertan et al.

In the distribution of existing studies conducted in early childhood according to research type, it has been determined that these are mostly made as a qualitative research type Master's thesis. Document analysis, observation, interview, interview forms, and video recording were used in the relevant theses.

When the distribution of postgraduate theses made in early childhood in Turkey according to themes is examined; 24.3% of theses are in the field of Social-Emotional development (social skills, self-efficacy, self-esteem, competition, emotion socialization, humor, peer bullying, problem behavior, school dropout, school adjustment, migration problems, emotional intelligence, leadership, attachment, loss of a father, poverty and values education), 14.3% in the field of cognitive development in the titles such as giftedness, problem solving, self-regulation, philosophy, school readiness, comparative education programs and thinking skills), 8.6% in the field of special education (in areas such as early childhood autism, hearing loss, down syndrome and early childhood special education programs), 7.1% in the field of technology (coding, robotics, media use and digital games), 7.1% in the field of playground 5.7% in the field of language development (on topics such as bilingualism, story creation and language use), 5.7% in the field of family education (the field of teacher education; such as teacher education, teacher roles and early childhood perception of the teacher), 5.7% in the field of art education, music education programs, painting education and color selection, 5.7% in the field of gender and 4.4% in the field of outdoor activities. In the distribution of the existing studies in early childhood in terms of themes, it was determined that most of the theses were prepared in the field of Social-Emotional development.

This research was carried out in November-December 2021. The fact that these data were not included in the study due to the incompleteness of the data for 2021 appears as a limitation. However, in recent studies on early childhood, with effects of the Covid-19 Pandemic, which affected the world from March 2019 to January 2022 It is thought , research may differentiate and can be studied as a new research topic.



JSES

Journal of Sustainable Educational Studies



Geliş/Received: 19.01.2022 Kabul/Accepted: 20.03.2022

MODERN ÇOCUKLUĞA BAKIŞ: NEİL POSTMAN DEĞERLENDİRMESİ¹

Duygu YALMAN POLATLAR²

Çiğdem KARAKAYA AKÇADAĞ³

Halime Nur SEZER⁴

Kerime Meryem ÖZMEN⁵

Mehmet Hanifi AKYÜZ⁶

Nermin BİLİCİ⁷

Zeynep ÖZDOĞRU⁸

Özet

Çocukluk her zaman var mıydı? Bir kurgu muydu çocukluk? Yoksa Rönesans'ın büyük icatlarından biri miydi? On altıncı yüzyıldan bu yana, *inceltirilip geliştirilerek gelen çocukluk*, toplumsal kurguların süregelen olmadığı günümüzde yok oluşunu mu yaşıyor? Yaşadığı dönemin ilerisinde bir öngörüye sahip olan Neil Postman tarihsel süreç içinde değerlendirdiği çocukluk kavramını farklı bakış açılarıyla ele almış ve alana önemli bir katkı sağlamıştır. Bu araştırma yazarın çocuk ve medya üzerine yazdığı iki kitabında çocukluk bağlamını nasıl ele aldığını değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Araştırma, nitel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Durum çalışması modelinde kurgulanmıştır. Doküman analizi tekniği kullanılarak veriler analiz edilmiştir. Seçilen dokümanlar amaçlı örnekleme ile belirlenmiştir. Bu kapsamda yazarın ülkemizde yayınlanan “Çocukluğun Yokoluğu” ve “Televizyon: Öldüren Eğlence” adlı kitapları çalışmaya dâhil edilmiştir. Her bir kitap için çocukluk kavramıyla ilişkili kavramlar içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Araştırma kapsamında frekans paylaşımına gidilmemiş, kavramsal boyut dikkate alınmıştır. Yapılan analizler sonucunda; “Çocukluğun Yokoluğu” kitabından; “fark edilen çocukluk, tüketilen çocukluk, hukuk, eğitim, aile, eğlence-televizyon” temaları; “Televizyon: Öldüren Eğlence” kitabından; “eğitim, aile, eğlence” temaları ortaya çıkmıştır. İki kitapta benzer ve farklı birçok temanın olduğu; kitaplarda “çocukluğun değişen ve dönüşen” yapısına dikkat çekildiği görülmüştür. Bu çalışmanın ileride çocukluk üzerine yapılacak çalışmalara ışık tutması ve Neil Postman'ın eserlerindeki çocukluğu farklı bir bakış açısı ile değerlendirerek alanyazına katkı sağlaması umulmaktadır.

¹ Bu çalışma 18-19 Aralık 2021 tarihlerinde FSMVU Eğitimde Mükemmeliyet Araştırmaları Kongresi'nde (EMAK-2021) sunulan sözlü bildirin genişletilmiş hâlidir.

² Dr. Öğr. Üyesi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim, Okul Öncesi Öğretmenliği ABD, İstanbul-Türkiye, dyalman@fsm.edu.tr, ORCID: 0000-0002-9030-5814

³ Dr., Adnan Kahveci Ortaokulu, İstanbul-Türkiye, cigdemk1983@gmail.com, ORCID: 0000-0002-6034-3895

⁴ Öğr. Gör., Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Meslek Yüksek Okulu, Çocuk Gelişimi, İstanbul-Türkiye, hnsezer@fsm.edu.tr, ORCID:0000-0001-9239-9685

⁵ Öğr. Gör., Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Doğubayazıt Ahmed-i Hani Meslek Yüksekokulu, Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü, Çocuk Gelişimi Programı, Ağrı-Türkiye, kmozmen@agri.edu.tr, ORCID: 0000-0002-1595-737X

⁶ Öğr. Gör., Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Meslek Yüksek Okulu, Çocuk Gelişimi, İstanbul-Türkiye, mhakyuz@fsm.edu.tr, ORCID: 0000-0002-5738-0089

⁷ Doktora Öğrencisi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Okul Öncesi Eğitimi Programı, İstanbul-Türkiye, nermin.bilici@stu.fsm.edu.tr, ORCID: 0000-0001-8402-9641

⁸ Psikolojik Danışman, Literda Okulları, İlkokul Rehberlik Psikolojik Danışmanlık Servisi, İstanbul-Türkiye, zeynep.ozdogru@stu.fsm.edu.tr, ORCID: 0000-0002-5716-2460

Anahtar Sözcükler: Neil Postman; çocukluk; televizyon; medya; eğitim

A PERSPECTIVE TO MODERN CHILDHOOD: DEEP ANALYSIS OF NEIL POSTMAN

Abstract

Did childhood always exist? Is childhood a fiction? Or is it one of the great inventions of the Renaissance? Is childhood, refined and developed since the sixteenth century, disappearing today, where social fictions are not continuous? Neil Postman, having a foresight ahead of his period, studied the historical development of childhood phenomena from different perspectives and contributed to the field. This research aims to evaluate childhood in Postman's two books using qualitative method, this study uses the case study model and document analysis technique. Documents were determined by purposive sampling. Postman's *The Disappearance of Childhood* and *Amusing Ourselves to Death* were included in the study. For each book, the concepts related to the concept of childhood were examined by content analysis method. Frequency sharing was not made within the scope of the research, the conceptual dimension was taken into account. Our analyses show the following themes: (*The Disappearance of Childhood*) "recognized childhood, consumed childhood, law, education, family, entertainment-television". (*Amusing Ourselves to Death*): "education, family, entertainment". Both books draw attention to the "changing and transforming nature of childhood". We hope that this study of Neil Postman's work will shed light on childhood studies.

Keywords: Neil Postman; childhood; television; media; education

Makale Türü (Article Type): Araştırma Makalesi/Research Article

Kaynakça Gösterimi: Yalman Polatlar, D., Karakaya Akçadağ, Ç., Sezer, H. N., Özmen, K. M., Akyüz, M. H., Bilici, N., & Özdoğru, Z. (2022). Modern çocukluğa bakış: Neil Postman değerlendirmesi. *Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)*, (Ö1), 314-328.

1. GİRİŞ

Çocuk, insanın yaşamındaki biyolojik bir yaşam evresi olarak ifade etmek için kullanılırken çocukluk ise; çocuğun nasıl algılandığı, çocuğa ne anlamlar yüklendiği ile alakalı bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır (Özcan, 2017). Çocuk ve çocukluk kavramı genellikle zihinlerde imgeleştirilmekte; aynı zamanda çocuk ve çocukluk anlatısı toplumlara ve kültüre göre değişiklik göstermektedir. İnal (2007) ise çocukluğu, yetişkinlerin çocuklara atfettiği, uygun gördüğü çeşitli sosyal ve kültürel değerlere göre şekillenen bir yaşam dönemi ve dünyası olarak tanımlayarak çocukluğun toplum için ne anlama geldiğinin yetişkinler tarafından belirlendiğini anlatmaktadır. Modernizm birçok şeyi etkilediği gibi çocuğu ve çocukluk kavramını da etkilemektedir. Tekinalp (2005), modernizmin etkisinin baskın bir şekilde görüldüğü 20. yüzyılda insanların iki dünya savaşı, insanlık dışı suçların ortaya çıkışı, ulusal ve küresel bağlamda zengin ve fakir arasındaki uçurumun büyümesi, doğanın ve çevrenin bilinçsizce tahribi, popüler kültürün yükselişi ve yapay, yüzeysel, maddi çıkarlar için kurgulanmış bir kültür endüstrisinin doğuşu, insanın küresel karmaşık bir dünyada teknolojik robota dönüşümü gibi bunalımlı durumlarla karşı karşıya kaldığını belirtmektedir. Bu bunalımlı olayların, çocuğun dünyasını da örseleyen bir son olacağı da beklenebilmektedir.

Çocuk biyolojik bir varlık iken, çocukluk ise toplum tarafından üretilen bir kurgudur. Modern bir iletişim aracı olan televizyon çocukluk üzerinde etki yaratmıştır. Neil Postman, modern teknolojinin eleştirisini yaparak, kültürün tüketim ve teknoloji karşısında verimsizleştiğini vurgulayan eserler vermiştir. *Televizyon: Öldüren Eğlence* adlı kitabında "televizyona dayalı bir epistemolojinin yükselişinin kamusal yaşam açısından ciddi sonuçları doğurduğunu" söylemektedir (Postman, 2016). Yeni bir konuşma/iletişim biçimi olarak televizyon ile birlikte yeni bir görsel dil oluştuğunu ifade etmektedir. Mottosu "Görmek inanmaktır" olan bu yeni iletişim dili ile birlikte ekranda gördüklerimiz; karakterler ve roller aracılığıyla aktardıkları duygularımızı doğrudan etkilemekte ve bizim dünyamıza, kalbimize taşınmaktadır. Bu olaylar bize inandırıcı gelmekte dolayısıyla gördüklerimize inanmak durumunda kalmakta ve hakikat oldukları fikri ise kaçınılmaz olarak oluşmaktadır. Bu bağlamda duygularımızı etkileyen görseller dünyası olarak televizyon, özellikle de çocukları karşısında savunmasız bırakabilmektedir.

Ayrıca bir medya teorisyeni olan Marshall McLuhan'ın kitabına da adını veren *Yaradığımız Medya (The Medium is the Message)* isimli kitabı ile bilginin medium/araç ile sınırlı olduğunu; bir konuyu nasıl çerçeveleyip

sunduğuna bağlı olarak aracın kendisinin mesajın yerini tutmakta olduğunu anlatmaktadır (McLuhan ve Fiore, 2019).

Her teknolojinin kendi gündemi vardır. Televizyon iletişim amaçlı düşünülmüş olsa da bugün eğlence sektörünün aracı haline gelmiştir. Bilişsel anlamda eğitsel bir işlevi olmayan televizyon ağırlıklı olarak eğlence amaçlı kullanılmaktadır. Televizyondaki her içerik çocuklar için uygun olmamakla birlikte eğlencenin ve öğrenmenin iç içe geçtiği, programlar ve içerikler de ekranda sunulmaktadır. Çocuklar bu ekranları belirli sürelerde izlemekte ve sunulan içeriklere maruz kalmaktadırlar. Ekranda görülen olaylar ve karakterler çocuklar için model oluşturmakta ve bir etkileşim yaratmaktadır. Çocuklar için oluşturulan modeller arasında çarpıcı bir şekilde hem eğlence hem öğrenmeyi sağlayan (Edutainment) bir program olan Susam Sokağı örneği karşımıza çıkmaktadır.

Günümüzde medya olgusu toplumsal hayatın pek çok alanında kendine yer bulmakta, etkilediği ve etkilendiği bileşenlerle birlikte medya sosyolojisi, medya ekolojisi gibi zenginleştirilmiş alanlara ayrılmaktadır. Bunlardan kapsayıcılığı ile ön plana çıkan ve iş ve eğitim sahalarındaki yeni uzmanlık alanlarında göze çarpan medya ekolojisi teriminin Marshall McLuhan tarafından ortaya atıldığı; Neil Postman tarafından da New York Üniversitesi'nde kurulan lisansüstü programa isim olarak verildiği bilinmektedir (Strate, 1994). Neil Postman medya ekolojisi terimini şöyle açıklar (Postman, 2000, s. 10-16): “Bu iletişim medyasının insan algısını, anlayışını, hissini ve değerini nasıl etkilediğini bize gösteren bir olgudur. Aynı zamanda medya ile olan etkileşimin hayatta kalma şansımızı nasıl kolaylaştırdığını veya zorlaştırdığını bize gösteren bir öğreticidir.” Medya ekolojisinin entelektüel kökenlerini oluşturan önemli kişilerden biri olmasına rağmen Postman’ın kendisini medya ekolojisti olarak değil bir eğitimci (educationist) olarak tanımlamaktadır (Strate, 1994).

Toplumun her bileşenini etkilediği gibi çocukluğu da doğrudan etkileyen medya ekolojisine yönelik ilgisi, çocukluk kavramı özelinde çalışmalar yapmış olması ve kendini eğitimci olarak tanımlaması Neil Postman’ın çocukluk-egitim-medya üçgeninde bir araya getirdiği ve yansıttığı derin bilgi ve aktarımları anlamayı önemli ve gerekli kılmaktadır. Bu araştırma Neil Postman’ın çocuk ve medya üzerine yazdığı iki kitabında çocukluk bağlamını nasıl ortaya koyduğunun değerlendirilmesini amaçlamaktadır. Bu çerçevede araştırma soruları aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

1. Neil Postman’ın *Çocukluğun Yokoluşu* kitabında çocukluk kavramı hangi bağlamlarda ele alınmaktadır?
2. Neil Postman’ın *Televizyon: Öldüren Eğlence* kitabında çocukluk kavramı hangi bağlamlarda ele alınmaktadır?
3. *Çocukluğun Yokoluşu* ve *Televizyon: Öldüren Eğlence* kitaplarının çocukluk kavramına dair ortaklaşan ve/veya ayrışan temaları nelerdir?

Araştırma kapsamında ele alınan bu soruların yanıt bulmasının, bir başka deyişle, Neil Postman gibi döneminin ötesini gören çoklu bakış açısına sahip bir düşünürün çocukluk ile ilgili vurguladığı bağlamların ortaya çıkarılması bu çalışmanın önemini oluşturmaktadır. Ayrıca bu araştırmanın bugüne kadar yapılmış çalışmaların değerlendirilmesinde ve yapılacak yeni araştırmaların kuramsal temellerinin oluşturulmasında köklü bileşenler sunması bakımından da önemli olduğu düşünülmektedir.

1.1. *Televizyon: Öldüren Eğlence* Adlı Esere İlişkin Bilgiler

Çocuklar televizyonla pasif bir izleyici olarak çok erken yaşlarda tanışmaktadır. Bu tanışıklık başlarda anneler evde işlerini rahat görebilsinler diye televizyonun karşısına terk edilmeye başlar ve yetişkinliğe ulaşmaya kadar devam etmektedir. Tanışmanın ilk zamanlarında bakıcı görevini üstlenen televizyon daha sonra çocuğun arkadaşı konumuna yükselmektedir (Soysal, 2019). Böylece gerçek ile hayali birbirinden ayırt etmekte güçlük yaşayan çocuklar, televizyonun pasif bir izleyicisi olarak televizyonun kendisini etkilemesine engel olamamaktadır (Çalışır, Uncu ve Ünal, 2019).

Neil Postman *Televizyon: Öldüren Eğlence* adlı kitabında “...öğrencilerimiz liseyi bitirene kadar yaklaşık on altı bin saat televizyon izlemiş olacaklarından...” (s. 188) çocukların medyaya maruz bırakıldıkları süreden bahsederken aynı zamanda eğitimci ve politikacıların çocukların medya ile başbaşa kaldıkları süreç hakkında nasıl bir yol izlenmesi gerektiği ile ilgili sorularla karşılaştıklarını vurgulamaktadır. Ayrıca Neil Postman anne ve babaların çocukları için televizyonda eğitici program seçerek onları ekran önünde geçirdikleri süre konusunda kısıtlama suçluluğundan özgürleştiklerinden bahsetmektedir. Yani yazar “...bir Amerikan gencinin zamanını, uyumanın dışında televizyon izlemekten başka hiçbir etkinliğin doldurmadığı düşünüldüğünde...” (s. 182) diyerek çocuk ve gençlerin de yoğun bir şekilde ekrana maruz bırakıldıklarının altını çizmiş bulunmaktadır.

Postman, bu kitabında ailelerin çocuklarını süresiz ve filtresiz olarak medya araçlarına teslim etmiş olduklarının tespitini yapmış bulunmaktadır.

Çocuklara eğlenceli bir dünya sunarak onların yakın arkadaşı olan televizyon sadece çocukları etkilemekle kalmayıp eğitim anlayışını ve kültürü de etkilemektedir. Televizyonun eğitim anlayışına ve kültüre olan etkisinde başlıca katkısının, öğretim ile eğlencenin birbirinden ayıramayacağı fikri öne çıkmaktadır. Televizyon aracılığıyla ortaya çıkan bu fikre Konfüçyüs'ten Platon'a, Cicero'dan Locke'a veya John Dewey'e kadar eğitim söylemlerinin hiçbirinde rastlanmamaktadır (Postman, 2016, s. 180). Televizyonun tüm bu etkileri sonunda halkın "saçma sapan" şeylerle eğlendiği, kültürel yaşam aralıksız eğlence turları şeklinde yeniden tanımlandığı, ciddi kamusal konuşmalar bebeklerin çıkardıkları seslere benzediği ve kısacası halkın kendisi bir izleyici kitlesi, halkın kamusal işleri de bir "vodvil" temsiline döndüğü zaman, artık ulus riskle yüz yüze gelmiş ve kültürün ölümü açık bir olasılık halini aldığı fikri kaçınılmaz olarak ortaya çıkmaktadır (Postman, 2016, s. 191).

1.2. Çocukluğun Yokoluşu Adlı Esere İlişkin Bilgiler

Çağdaş toplumda çocukluk ve yetişkinlik arasındaki ayrımın aşınması ve çocuğun rolünün nasıl ortadan kalktığını açıklayan Postman *Çocukluğun Yokoluşu* kitabında çocukluk için önemli sayılan dönüm noktalarına değinmektedir. Çocukluk kavramının yer almadığı ve çocuklara karşı ilgisizlik ve istismarın normal karşılandığı Orta Çağ döneminde, yetişkinler ile çocuklar arasında bir fark bulunmamaktadır. Çocukluk için bir diğer dönüm noktası olarak kabul edilen matbaanın gelişi ile bu Orta Çağ tutumunun ve toplum düşüncesinin değiştiğini söylemek mümkündür.

Yenilikler, topluma katkısının yanında korku, tedirginlik ve şaşkınlıkları da beraberinde getirir. Nitekim hem "şeytani makineler" hem de "bireysel başarının yolunu açan" bir icat (Postman, 1995) olarak yorumlanan matbaa makinesi Orta Çağ toplumunu karışık düşüncelere götürmüştür. White (1962), endişeli biçimde çalınan kültür kapısını aralayan matbaanın, kapı tamamen açıldığı zaman Avrupa'nın tüm kültürünün, kapısından içeri "uçarak girdiğini" ifade etmektedir (Akt. Postman, 1995).

Matbaa icadının çocukluğun yükselişinde de önemli bir rolü bulunmaktadır. Sözlü geleneğin hüküm sürdüğü dönemlerde çocuğun konuşmayı öğrendiği zaman -yaklaşık yedi yaşından itibaren- yetişkin olarak kabul edildiği göz önünde bulundurulmaktadır. Bu sebeple matbaanın, dolayısıyla da okuryazarlığın yayılması ile çocukluğun keşfedildiği bir çağa adım atıldığı düşünülmektedir. Plumb'a (1971) göre çocuk giderek artan bir biçimde bir saygı nesnesi, yetişkin dünyasından ayırıştırılıp korunmayı gerektiren ve farklı bir doğası olan özel bir varlık olmaya başlamıştır (Akt. Postman, 1995). Aile ve okul tarafından çocuğa sunulan basılı bilginin kontrol edilmesi, çocuğun yetişkin sınırlarında korunması ve öğrenme ilkelerinin varlığı ile çocukluk için yeni bir sembolik dünyanın varlığından söz etmek mümkün olmaktadır. Pediatri üzerine kitapların yazılması ve çocuk edebiyatının ortaya çıkması fikirlerde değişikliğe yol açmıştır. Bu değişim çocukların yetişkin kıyafetlerinden farklı giysileri giymesini de beraberinde getirip çocuklar ve yetişkinler arasında ayrımı ortaya çıkarmaktadır.

Çocukluğun yok oluşuna doğru giden sürece ilk adımın telgrafın kullanılması ile atıldığı söylenebilir. Telgraftan televizyonun varlığına kadar uzanan süreçte elektronik enformasyonun yayılması ile, matbaanın denetleyebildiği bilgi; artık denetlenemez ve değersiz bir hale dönüşmüştür. Çocuğun yetişkinle aynı ekrana maruz kalması, aynı bilgiye ve sırlara erişebilmesi, yetişkin ile çocukluk arasındaki çizginin tekrar aşınmasına neden olmuştur. Neil Postman'ın (1995, s. 100) da dediği gibi "...*Yeni medya çevresi, herkese eş zamanlı olarak aynı enformasyonu iletir. Elektrikli medya, herhangi bir sırrı kendine saklamayı ya da elinde tutmayı olası görmez. Elbette sırlar olmaksızın çocukluk gibi şeyler de olmaz.*" Dolayısıyla yetişkininin bildiği şeyi bilmeyen bir insan türü olarak tanımlanan çocuğun, teknoloji ortamı ile yok edildiğini söylemek mümkündür. Çocuk ve yetişkin arasındaki çizginin yok olması sadece yetişkin olmuş çocuğun değil aynı zamanda çocuklaşmış bir yetişkini de beraberinde getirdiği söylenebilir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

"Psikometristler onu ölçmeye çalışır, deneyselciler onu kontrol etmeye çalışır, mülakatçılar onunla ilgili sorular sorar, gözlemciler onu izler, katılımcı gözlemciler onu yapar, istatistikçiler onu sayar, değerlendirmeciler onu değerlendirir, nitel araştırmacılar onun içinde anlam arar." (Patton, 2018, s. 1). Nitel araştırma bilginin olduğu gibi aktarılmasından farklı olarak; detayları ve derinliği ile incelenen olguyu en iyi şekilde ifade etmesini konu edinen bir araştırma tekniğidir (Connelly, 2016; Marshall ve Rossman, 2014; Şimşek ve Yıldırım, 2011). Bu çalışma, nitel bir araştırma olup durum çalışması modelinde kurgulanmıştır. Durum çalışmaları, bir ya da daha fazla olayın, ortamın, programın, sosyal grubun ya da diğer birbirine bağlı sistemlerin derinlemesine incelenmesi

olarak tanımlamaktadır (Büyüköztürk vd., 2016). Neil Postman'ın *Çocukluğun Yokoluşu ve Televizyon Öldüren Eğlence* kitapları bu kapsamda belirlenmiş ve doküman olarak incelenmiştir. Doküman analizi, yazılı belgelerin içeriğini titizlikle ve sistematik olarak analiz etmek için kullanılmaktadır.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Neil Postman yazarına ait ülkemizde yayınlanan *Çocukluğun Yokoluşu ve Televizyon: Öldüren Eğlence* adlı iki kitabı oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu çalışmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme kullanılmıştır. “Bir çalışmada gözlem birimleri belli niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesnelere ya da durumlardan oluşturulabilir. Bu durumda örneklem için belirlenen ölçütü karşılayan birimler (nesnelere, olaylar vb.) örnekleme alınır.” (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016). Yazarın ülkemizde yayınlanan dört kitabından ikisi yukarıda ifade edildiği şekilde belirlenmiş ve çalışmaya dâhil edilmiştir. Bu çalışmada, Neil Postman'ın Türkçe basılmış olan ve içerisinde çocukluk kavramına ilişkin paylaşımların yer almasının ölçüt olarak gözetildiği *Çocukluğun Yokoluşu ve Televizyon: Öldüren Eğlence* eserleri çalışma grubu olarak belirlenmiştir.

2.3. Veri Toplama Süreci

Çalışma kapsamında, çalışmaya katılan araştırmacıların bazı ortak özellikleri bulunmaktadır. Araştırmacılar doktora programında bir ders dönemi yazarın kitapları üzerinden okumalar yapmışlardır. Kapsama alınan eserler doküman incelemesine tabi tutulmuş, yazarlar tarafından “çocukluk” kavramı analiz birimi olarak kabul edilerek ayrı ayrı kodlanmıştır. Kitaplar A, B, C, D, E, F, G olarak kodlanmış olan toplamda 7 yazar tarafından analiz edilmiştir. İlk aşamada A, B, C kodlu yazarlar *Çocukluğun Yokoluşu* adlı kitabı incelemişler; D, E, F kodlu yazarlar ise *Televizyon: Öldüren Eğlence* adlı kitabı inceleyerek, içerik analizini tamamlamışlardır. İkinci aşamada, yazarlar çapraz şekilde dış değerlendirmeci olarak rol almış; ortak kodlar üzerinden ortak kategoriler belirlenmiştir. Üçüncü aşamada tam bağımsız G kodlu yazar dış değerlendirmeci olarak tamamının analizine katkıda bulunmuştur.

2.4. Verilerin Analizi

Veriler çözümlenirken içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizinde amaç, elde edilen verileri açıklamaya yardımcı olacak bağlantılı ilişki ve kavramları ortaya çıkarmaktır. Veriler bu teknikle detaylı bir şekilde incelenir; ortak kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilerek okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenlenip yorumlanır (Karataş, 2015).

Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak amacı ile veri toplama sürecinde açıklanan stratejilere ek bazı stratejiler kullanılmıştır. İlk olarak, değerlendirmeler iki bölümde üç araştırmacı tarafından birbirinden bağımsız olarak yapılmıştır. Araştırmacıların bireysel ve bağımsız değerlendirmelerinden sonra, araştırmacılar arası tutarlılık sağlanmıştır. Araştırmanın güvenilirliğinde izlenen başka bir strateji ise Merriam'ın (2009/2013) vurguladığı “araştırmacı duruşu” stratejisidir. Bu stratejiye göre ise çalışmaya katılan araştırmacılar, herhangi bir şekilde incelemeyi etkileme olasılığı olan kişisel varsayımlarını, şahsîdünya görüşü ile olası ön yargıları hakkında muhasebe yaparak, objektif bir bakış açısı ile inceleme yapmışlardır.

Son aşamada tüm yazarların bir araya geldiği toplantılar yapılmış; temalara son hali verilmiş, ilgili iki tablo ile çalışma bulgularını içeren bir görsele ulaşılarak içerik analizi tamamlanmıştır. Yazarın tarihsel bir sunumu ve ortaya koyduğu savı destekleme durumu olduğundan benzer kavramların çok sayıda tekrarlanmasına rastlamak mümkündür. Bu nedenle, araştırma kapsamında frekans paylaşımına gidilmemiş, kavramsal boyut dikkate alınmıştır.

3. BULGULAR

Neil Postman'ın kitaplarında çocukluk bağlamını nasıl ortaya koyduğunun değerlendirilmesini amaçlayan bu araştırmanın bulguları araştırma soruları çerçevesinde aşağıdaki şekilde sunulmaktadır.

3.1. *Çocukluğun Yokoluşu* Kitabında Çocukluk Kavramına İlişkin Bulgular

Neil Postman'ın, orijinali 1982 yılında basılmış olan *Çocukluğun Yokoluşu* adlı eserinde çocukluk kavramına ilişkin oluşturulan tema ve kategoriler aşağıda tablo halinde sunulmaktadır.

Tablo 1. Çocukluğun Yokoluşu Kitabında Çocukluk Kavramına İlişkin Tema ve Kategoriler

Temalar	Kategoriler
Fark Edilen Çocukluk	Biçimlenmemiş yetişkinlik, Yetişkin sırlarından uzaklaşma, Matbaa ve kitap ile gelen çocuk algısı, Bilimde çocuk tanımlamaları, Yetişkinin sorumluluk alması, Çocuk mahremiyeti algısı
Tüketilen Çocukluk	Minyatür yetişkinlik, Yetişkin sırlarına erişme, Çocuğun özel anlamının kaybı, Okuryazarlığın yitirilişi, Nesneleştirme
Hukuk	İhmal-istismar-şiddet, Ahlak anlayışı, Çocuk hakları, Devlet sorumluluğu
Eğitim	İşbaşında öğrenim, Kitaplı eğitim, Okuryazarlık, Medya ile değişen eğitim
Aile	Duygusal bağ, Ayıp kavramı
Eğlence-Televizyon	Oyunla eğlenme algısının değişmesiTelevizyonla eğlenme algısı

Tablo 1 incelendiğinde, “Fark Edilen Çocukluk” temasında; biçimlenmemiş yetişkinlik, yetişkin sırlarından uzaklaşma, matbaa ve kitap ile gelen çocuk algısı, bilimde çocuk tanımlamaları, yetişkinin sorumluluk alması, çocuk mahremiyeti algısı başlıklarının yer aldığı, “Tüketilen Çocukluk” temasında; minyatür yetişkinlik, yetişkin sırlarına erişme, çocuğun özel anlamının kaybı, okuryazarlığın yitirilişi, nesneleştirme başlıklarının yer aldığı, “Hukuk” temasında; ihmal-istismar-şiddet, ahlak anlayışı, çocuk hakları, devlet sorumluluğu başlıklarının yer aldığı, “Eğitim” temasında; işbaşında öğrenim, kitaplı eğitim, okuryazarlık, medya ile değişen eğitim başlıklarının yer aldığı, “Aile” temasında; duygusal bağ, ayıp kavramı başlıklarının yer aldığı ve “Eğlence-Televizyon” temasında; oyunla eğlenme algısının değişmesi, televizyonla eğlenme algısı başlıklarının yer aldığı bulgusu ortaya çıkarmıştır.

Neil Postman’ın *Çocukluğun Yokoluşu* kitabında çocukluk kavramına ilişkin yapılan analiz sürecinde tüm kodlamalar incelenerek oluşturulan kategoriler Tablo 1’de de görüldüğü gibi, “Fark Edilen Çocukluk”, “Tüketilen Çocukluk”, “Hukuk”, “Eğitim”, “Aile” ve “Eğlence-Televizyon” temalarını ortaya çıkarmıştır.

Fark Edilen Çocukluk temasına bakıldığında “Biçimlenmemiş yetişkinlik”, “Yetişkin sırlarından uzaklaşma”, “Matbaa ve kitap ile gelen çocuk algısı”, “Bilimde çocuk tanımlamaları”, “Yetişkinin sorumluluk alması” ve “Çocuk mahremiyeti algısı” kategorileri tespit edilmiştir. “Fark edilen çocukluk” temasının kitapta yer bulduğu bazı alıntılar aşağıdaki gibidir (Postman, 1995):

...Okulun, yetişkinlerin okur-yazarlık için hazırlanmasına yönelik olarak tasarlanmasından dolayı çocuklar, minyatür yetişkinler olarak değil oldukça farklı bir şey yani biçimlenmemiş yetişkinler olarak görülmeye başladı... (s. 56, Biçimlenmemiş yetişkinlik kategorisi)

...Sonunda bu kültürel sırlar bilgisi, yetişkinliğin öyle bir ayırt edici özelliği oldu ki yakın zamana kadar çocukla yetişkin arasındaki önemli farklardan biri, yetişkinlerin, çocukların bilmesinin uygun olmadığı biçiminde dikkate alınan enformasyona sahip olmalarıydı... (s. 65, Yetişkin sırlarından uzaklaşma kategorisi)

Tüketilen Çocukluk temasına bakıldığında “Minyatür yetişkinlik”, “Yetişkin sırlarına erişme”, “Çocuğun özel anlamının kaybı”, “Okuryazarlığın yitirilişi” ve “Nesneleştirme” kategorileri tespit edilmiştir. “Tüketilen çocukluk” temasının kitapta yer bulduğu bazı alıntılar aşağıdaki gibidir (Postman, 1995):

...Çocuklar tablolarında minyatür yetişkinler olarak çizilmişti. Kundaklık elbiseleri giyme dönemi biter bitmez çocuklarla aynı biçimde olmak üzere kendi toplumsal sınıflarının yetişkinleri gibi giydirilirdi... (s. 30, Minyatür yetişkinlik kategorisi)

...Cinsiyet sırlarını açıklayan TV, cinsel sapıklık kavramını tümüyle bertaraf etme noktasına yaklaştı. Örneğin, on iki ve on üç yaşlarındaki kız çocukların TV’deki reklamlarda erotik nesnelere teşhir edilmesini görmek, günümüzde oldukça yaygındır... (s. 113, Nesneleştirme kategorisi)

...Çocukların, yetişkinlerin bildiklerini bilmesi, ne anlama gelmektedir? Bu, çocukların yetişkin ya da en azından yetişkin benzeri bir kesim oldukları anlamına gelmektedir... Önceden yetişkin enformasyonun gizli bahçesine giren çocukların, çocukluk bahçesinden kovuldukları anlamına gelmektedir... (s. 121, Yetişkin sırlarına erişme kategorisi)

...Çocukların biricikliğine ilişkin geleneksel varsayımlar, hızlıca zayıflamaktadır. Burada farkında olduğumuz şey, oyunun kendiliğinden biçimde oynanmadığı, fakat şöhret, para, fiziksel koşullanma, sınıf atlama, ulusal gurur gibi bazı dışsal amaçlar için oynandığı fikrinin ortaya çıkmasıdır... Çocukluk yiterken, çocuğun oyun görüşü de ortadan kalkmaktadır. (s. 162, Çocuğun özel anlamının kaybı kategorisi)

Hukuk temasına bakıldığında “İhmal-istismar-şiddet”, “Ahlak anlayışı”, “Çocuk hakları” ve “Devlet sorumluluğu” kategorileri tespit edilmiştir. “Hukuk” temasının kitapta yer bulduğu bazı alıntılar aşağıdaki gibidir (Postman, 1995):

...Büyük endüstriyel kentlerin gelişmesiyle ve fabrika ile modern işçilere olan gereksinim ile birlikte çocukların özel doğası, ucuz işgücü olarak faydalanma biçimine tabii kılınmıştır... (s. 70, İhmal-istismar-şiddet kategorisi)

...18. yüzyıldaki, devletin, çocukların bir koruyucusu olarak yasa yapma hakkı olması fikrî, hem yeni hem de radikaldi. Gene de ailelerin bütünsel yetkesi, tedricen insani bir biçimde dönüştürüldü ve böylece tüm toplumsal sınıflar çocuk bakımıyla ilgili sorumluluk almada devletle iş birliği yapmaya zorlandı. (s. 74, Devlet sorumluluğu kategorisi)

Eğitim temasına bakıldığında “İşbaşında öğrenim”, “Kitaplı eğitim”, “Okuryazarlık” ve “Medya ile değişen eğitim” kategorileri tespit edilmiştir. “Eğitim” temasının kitapta yer bulduğu bazı alıntılar aşağıdaki gibidir (Postman, 1995):

...Ortaçağda öğrenme tarzı, sözelci nitelikteydi. Bu tarz öğrenme, “işbaşında eğitim” dediğimiz çıraklık ve hizmetle gerçekleştirilmekteydi. Bu tür okullar “inceleme konusunun güçlüğüne göre müfredatta derecelemenin yokluğuyla, konuların eşzamanlı öğretilmesiyle, farklı yaştaki çocukların karışık biçimde oturtulmasıyla ve öğrencilerin serbestliği” ile tanımlanmaktaydı. (s. 25, İşbaşında öğrenim kategorisi)

...Matbaa ile birlikte, hakkında konuşulan konuların sayısı çoğaldı. Hakkında konuşulan konular, kitaplar içinde yer alıyordu ya da en azından basılı bir biçimde bulunuyordu. Lewis Mumford, bu durumu şöyle betimlemektedir: “Basılı biçimdeki kitap, insanları diğer amaçlara göre yakın ve yerel çevre egemenliğinden daha fazla özerk kılmıştır... Var olmak, basılmış olmak demektir... Öğrenme, kitaplı-öğrenim haline gelmişti...” (s. 41, Kitaplı eğitim kategorisi)

...Bilinenin ve henüz bilinmeyenin dünyasının köprüsü şaşkınlıkla kurulur. Fakat şaşkınlık büyük ölçüde çocuğun dünyasının yetişkininkinden ayrı olduğu, çocukların sorularıyla yetişkin dünyasına girmeye çalıştığı bir durumda gerçekleşir. Medya, iki dünyayı birleştirirken ve çözülmeyen sırların yarattığı gerilimi azaltırken şaşkınlığın hesabı değişir. Merakın yerini siniklik ve hatta daha kötüsü kibir alır. Otoriter yetişkinlere değil, herhangi bir kaynaktan gelen haberlere güvenen çocuklarla baş başa kalırız. (s. 112, Medya ile değişen eğitim kategorisi)

Aile temasına bakıldığında “Duygusal bağ” ve “Ayıp Kavramı” kategorileri tespit edilmiştir. “Aile” temasının kitapta yer bulduğu bazı alıntılar aşağıdaki gibidir (Postman, 1995):

...Çocukların var kalma (survival) yetersizliklerinden dolayı yetişkinler, çocuklara yönelik olarak normal kabul ettiğimiz duygusal bağlılıklar gerçekleştiremediler. Yaygın görüş, iki ya da üçünün yaşayabileceği yargısıyla çok çocuğa sahip olmaktı. Bu temellerde insanlar, açıkça kendilerini çocuklara bağlı kılmazlardı. (s. 28, Duygusal bağ kategorisi)

...Onların bizimki gibi özel mekân kavramları yoktu. Belirli insan kokularından ya da bedensel işlevlerinden rahatsız olmazlardı... Diğerinin el ve ağızlarıyla ilişki kurmaktan iğrenme hissetmezlerdi. Bu örnekleri dikkate alarak Orta Çağ'da bebeklik yaşamının ilk aylarında tuvalet eğitimi ile ilgili kanıt olmadığını bilmemiz bizi şaşırtmamalıdır. Belki de çocukların önünde cinsel konuları tartışma çekingenliğinin de olmadığını da söyleyebiliriz... (s. 27, Ayıp kavramı kategorisi)

Eğlence-Televizyon temasına bakıldığında “Oyunla eğlence algısının değişmesi” ve “Televizyonla eğlenme algısı” kategorileri tespit edilmiştir. “Eğlence-Televizyon” temasının kitapta yer bulduğu bazı alıntılar aşağıdaki gibidir (Postman, 1995):

Şov türü bir program, belirli etkiler dizisi üretmek için dikkatlice sahnelenen ya da temsil edilen bir eğlence, oyun ve fantezi dünyasıdır ki bu dünyada izleyici gülme, ağlama ya da duygusuzlaşma ya da uyuşmaya terkedilir. (s. 132, Televizyonla eğlenme algısı kategorisi)

Çocuk ve yetişkin değer ve üsluplarının birbirine karışmasının, ortadan kalkmakta olan çocuk oyunlarından daha açık belirtisi yoktur. Denetimsiz sokak oyunlarının çöküşünü belgeleyen çalışmalar bulamazken, bu oyunların yokluğu yeterince dikkate değerdir ve herhalde, beysbol alanındaki Little League ve futbol alnındaki Pee Wee gibi kurumların şaşırtıcı yükselişinden çıkarsanabilir. Kent-içi, yani oyunların hâlâ onları oynayan

çocukların denetimi altında olduğu yerler hariç olmak üzere Amerikan gençliğinin oyunları, giderek resmi, profesyonel ve son derece ciddi bir hale bürünmektedir. (s. 160, Oyunla eğlence algısının değişmesi kategorisi)

Amerikalı eğitimci Neil Postman'ın, 8 bölümden oluşan *Çocukluğun Yokoluşu* kitabında çocukluğun nasıl ortaya çıktığı, zaman içerisinde nasıl/neden değiştiği ve yok oluşu anlatılmaktadır. Kitabın “çocukluk” kavramına ilişkin yapılan analiz sürecinde oluşturulan 55 kod, bu kodlardan elde edilen 23 kategori, kategorilerden de elde edilen 6 tema ortaya çıkarılmıştır. En fazla kategoriye sahip olan “*Fark Edilen Çocukluk*” teması kapsamında çocukluk fikrinin henüz oluşmadığı dönemden çeşitli buluşların etkisi ile gelişen ve ortaya çıkan çocukluk fikrine değinerek, değişimin boyutlarından bahsedilmektedir. Çocuğun sosyal statüsündeki değişimini ortaya koyarak önemi giderek artan, gelişmeye eğilimli bir çocukluk dönemi ortaya çıkmaktadır. Matbaa ve okuryazarlığın (dolayısıyla eğitimin) etkisi ile *her nerede okullar açılmışsa orada çocukluk anlayışı hızla gelişmiştir* (Postman, 1995).

Postman tarafından eğitim kurumu olarak tanımlanan *ailenin başlangıcı* da yine matbaa ile birlikte görülmektedir. *Çocukların uzun dönemler eğitilmesi gereksinimi, ailesel dikkatin tekrar çocuklara yönelmesine yol açmıştır* (Postman, 1995, s. 59). Ancak çocukluk fikri ve okuryazarlık gelişirken çocuklardan gizlenilmesi gereken para, cinsellik, hastalık, argo konuşma ve şiddet gibi sırlar da ortaya çıkmıştır. Kimi zaman yetişkinler tarafından denetlenerek bilginin sunulması ile çocuklar sırlardan korunabiliyor iken kimi zaman yetişkin sırlarının içerisinde kendini bulan çocuğun ve bu yüzden yetişkinlerden bir farkı olmayarak *çocukluğun tüketilmesine* yol açan durumla karşı karşıya kalınmıştır. Enformasyon hiyerarşisini bozan bir unsur olarak ele alınan televizyon da (s. 97) bu sırların yediden yetmişe herkese kontrolsüzce sunmasını kolaylaştıran bir araç olarak çocukluğun yok oluşuna giden sürece destek olmuştur.

3.2. Televizyon: Öldüren Eğlence Kitabında Çocukluk Kavramına İlişkin Bulgular

Neil Postman'ın orijinali 1985 yılında basılmış olan *Televizyon: Öldüren Eğlence* adlı eserinde çocukluk kavramına ilişkin oluşturulan tema ve kategoriler aşağıda tablo halinde sunulmaktadır.

Tablo 2. Televizyon: Öldüren Eğlence Kitabında Çocukluk Kavramına İlişkin Tema ve Kategoriler

Temalar	Kategoriler
Eğitim	Okullaşma, Susam Sokağı, Öğretmensiz eğitim, Kitap-okuma, Görmek inanmaktır, Enformasyon, Sözel kültür
Aile	Görmek inanmaktır, Eğlenerek öğrenme, Görsellere boğulmak, Zamanla değişen eğlence anlayışı, Televizyon dostluğu, TV ile eğlenerek öğrenme, Filtresiz TV içerikleri, Susam sokağı
Eğlence	Görmek inanmaktır, Çocuk bakıcısı olarak TV, TV ile eğlenerek öğrenme, Filtresiz TV içerikleri

Tablo 2 incelendiğinde, “Eğitim” teması altında; okullaşma, Susam Sokağı, öğretmensiz eğitim, kitap-okuma, görmek inanmaktır, enformasyon, sözel kültür başlıklarının yer aldığı, “Aile” teması altında; görmek inanmaktır, eğlenerek öğrenme, görsellere boğulmak, zamanla değişen eğlence anlayışı, televizyon dostluğu, TV ile eğlenerek öğrenme, filtresiz TV içerikleri, Susam Sokağı başlıklarının yer aldığı ve “Eğlence” teması altında; görmek inanmaktır, çocuk bakıcısı olarak TV, TV ile eğlenerek öğrenme, filtresiz TV içerikleri başlıklarının yer aldığı bulgusu ortaya çıkarmıştır.

Neil Postman'ın *Televizyon: Öldüren Eğlence* kitabında çocukluk kavramına ilişkin yapılan analiz sürecinde tüm kodlamalar incelenerek oluşturulan kategoriler Tablo 2’de de görüldüğü gibi, “Eğitim”, “Eğlence” ve “Aile” temalarını ortaya çıkarmıştır.

Eğitim temasına bakıldığında “Okullaşma”, “Susam sokağı”, “Öğretmensiz eğitim”, “Kitap-okuma”, “Görmek inanmaktır”, “Enformasyon” ve “Sözel kültür” kategorileri tespit edilmiştir. “Eğitim” temasının kitapta yer bulduğu bazı alıntılar aşağıdaki gibidir (Postman, 2016):

...Okula gidemeyenler dışında, “okuma problemi” diye bir şey yoktu. Okula gitmek, okumayı öğrenmek demektir, çünkü bu yetenek olmadan kültürel konuşmalara katılmak olanaksızdı... (s. 82, Okullaşma kategorisi)

...Hakikati açığa çıkarmanın herhangi bir biçimine ağırlık vermenin, iletişim araçlarını etkilemenin bir fonksiyonu olduğu saptamasında ısrar etmek zorundayım. “Görmek inanmaktır” sözü epistemolojik bir aksiyom olarak daima önde gelen bir konumda olmuştur; ancak “söylemek inanmaktır”, “okumak inanmaktır”, “saymak inanmaktır”, “çıkarsama yapmak inanmaktır” ve “hissetmek inanmaktır” gibi sözler

de kültürlerin medya değişimine uğraması ile önemleri artan ya da azalan sözlerdir... (s. 37, Görmek inanmaktır kategorisi)

...Salt söze dayalı bir kültürde, ezberleme yetisine her zaman büyük değer verilir, zira yazılı sözlerin bulunmadığı yerlerde insan zihni ayaklı bir kütüphane gibi işlemek zorundadır. Bir şeyin nasıl söyleneceğini ya da nasıl yapılacağını unutmak topluluk açısından bir tehlike, üstelik düpedüz aptallıktır. Basılı söze dayalı bir kültürde ise bir şiirin, bir menünün, bir yasanın ya da çoğu şeyin ezberlenmesi yalnızca etkileyicidir, o kadar. Bunlar işlevsel bakımından hemen hiç işe yaramadığı gibi, kesinlikle yüksek zekâ belirtisi de sayılmaz... (s. 38, Sözel kültür kategorisi)

Eğlence temasına bakıldığında “Görmek inanmaktır”, “Susam Sokağı”, “Eğlenerek öğrenme”, “Görsellere boğulmak”, “Zamanla değişen eğlence anlayışı”, “Televizyon dostluğu”, “TV ile eğlenerek öğrenme” ve “Filtresiz TV içerikleri” kategorileri tespit edilmiştir. “Eğlence” temasının kitapta yer bulduğu bazı alıntılar aşağıdaki gibidir (Postman, 2016):

... “Susam Sokağı”ndan sağlam bir girişim olamazdı. Çocuklar programı sevdiler, çünkü izledikleri reklamlardan onun televizyondaki en ustaca hazırlanmış eğlence programı olduğunu seziyorlardı. Henüz okula gitmeyen, hatta okula yeni başlamış çocuklar açısından bir televizyon dizisinden bir şeyler öğrenmiş olmak fikri tuhaf görünmüyordu. Üstelik televizyonun onları eğlendirmesi çok olağan sayılıyordu (s. 175, Susam sokağı kategorisi)

...Kitaplar anlaşılabilir işitsel-görsel yardımcı kaynaklara dönüşmüştür; eğitimin içeriğinin esas taşıyıcısı televizyon programıdır ve televizyonun öğretim programında önde gelen bir yer kapma iddiası da onun eğlendirici olmasına dayanmaktadır... (s. 188, Tv ile eğlenerek öğrenme kategorisi)

...Televizyondaki saçma sapan programlara hiçbir itirazım yok. Kaldı ki bence televizyondaki en iyi şeyler bu saçma sapan programlardır. Çünkü hiç kimseyi ya da hiçbir şeyi ciddi olarak tehdit etmezler. Ayrıca bir kültür ürettiği apaçık saçmalıklarla değil, kayda değer saydığı şeylere bakarak ölçeriz... (s. 28, Filtresiz TV içerikleri kategorisi)

Aile temasına bakıldığında “Çocuk bakıcısı olarak TV”, “Görmek inanmaktır”, “TV ile eğlenerek öğrenme” ve “Filtresiz TV içerikleri” kategorileri tespit edilmiştir. “Aile” temasının kitapta yer bulduğu bazı alıntılar aşağıdaki gibidir (Postman, 2016):

...Anne-babaların “Susam Sokağı”nı sevmelerinin çeşitli nedenleri vardı. Bu nedenlerden birisi çocuklarının televizyon izlemelerini kısıtlayamamalarından ya da kısıtlamamalarından dolayı kapıldıkları suçluluk duygusunu hafifletmesiydi. Susam Sokağı dört ya da beş yaşındaki bir çocuğun kendisi için hiç doğal olmayan bir şekilde saatlerce televizyon ekranının önüne çakılıp kalmasına izin vermeyi haklı gösterir gibiydi.... “Susam Sokağı” onları okul-öncesi yaşlardaki çocuklarına okumayı öğretme yükümlülüğünden kurtarıyordu (çocukları baş belası olarak görmeye yatkın bir kültürde hiç de önemsiz bir konu değildir bu) ... (s. 176, Çocuk bakıcısı olarak TV kategorisi)

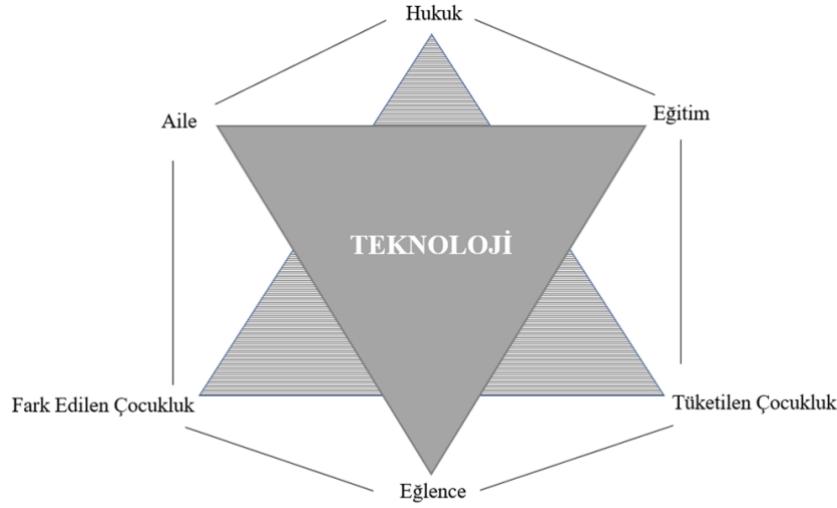
Neil Postman’ın, 11 bölümden oluşan “Televizyon: Öldüren Eğlence” kitabında basılı sözü ve kültürü gölgede bırakan; siyaseti, şiddeti, hava durumunu, tarihi ve eğitimi bile eğlenceli bir şekilde yansıtma eğilimi olan televizyondan ve diğer bütün iletişim araçlarından bahsedilmektedir. Kitabın “çocukluk” kavramına ilişkin yapılan analiz sürecinde oluşturulan 63 kod, bu kodlardan elde edilen 14 kategori, kategorilerden de elde edilen 3 tema ortaya çıkarılmıştır. Elde edilen kategorilerden sırasıyla “Eğitim”, “Eğlence” ve “Aile” temaları belirlenmiştir.

Dönemsel krizlerin anlamlarını yakalamak ve geçmişi daha iyi sunabilmek için Orwell ve Huxley gibi yazarların fikirleri ile cümlelerine başlayan; Platon, Locke ve McLuhan gibi yol göstericilere değinerek fikirlerini destekleyen Neil Postman, 1985 yılında ortaya çıkardığı “Televizyon: Öldüren Eğlence” ile kendi dönemini ve geleceği aydınlatan bir eser sunmuştur.

3.3. Çocukluğun Yokoluşu ve Televizyon: Öldüren Eğlence Kitaplarında Çocukluk Kavramının Ortaklaşan ve Ayırışan Temalarına İlişkin Bulgular

Çalışmanın ilk iki araştırma sorusuna yönelik elde edilen bulguların analiz edilmesi sonucunda Postman'ın kitaplarındaki (*Çocukluğun Yokoluşu* ve *Televizyon: Öldüren Eğlence*) çocukluk kavramıyla ilgili ortaklaşan ve/veya ayırışan temalar saptanmıştır.

Çocukluğun Yokoluşu kitabına ait “Fark Edilen Çocukluk”, “Tüketilen Çocukluk”, “Hukuk”, “Eğitim”, “Aile” ve “Eğlence- Televizyon” temaları ile *Televizyon: Öldüren Eğlence* kitabına ait “Eğitim”, “Eğlence” ve “Aile” temalarının tutarlılığını yansıtan bir metafor aşağıdaki şekilde sunulmaktadır.



Şekil 1. *Çocukluğun Yokoluşu ve Televizyon: Öldüren Eğlence* kitaplarında çocukluk kavramı temaları

Şekil 1’de görüldüğü gibi her iki kitapta ortak olan ve aynı zamanda iç içe geçmiş temaların “*Eğitim, Eğlence, Aile*” olduğu görülmektedir. *Çocukluğun Yokoluşu* kitabında bu ortak temalarla birlikte “Fark Edilen Çocukluk”, “Tüketilen Çocukluk”, “Hukuk” temaları da işlenirken; *Televizyon: Öldüren Eğlence* kitabında ilave tema göze çarpmamaktadır. Bütün tema-kategorileri içerisinde barındıran ve *Çocukluğun Yokoluşu* ile *Televizyon: Öldüren Eğlence* kitaplarının ortaklaştığı ve merkeze aldığı “Teknoloji” konusu, Şekil 1’de görülen metaforla ifade edilmiştir.

Bir medya teorisyeni olarak, hatta medya ekolojisi alanının önemli kurucularından biri olarak belirtilen Neil Postman’ın araştırma kapsamında incelenen kitaplarında “çocukluk” olgusuna bakıldığında, yukarıda bahsedildiği gibi “Teknoloji” odağında kalması ve tespit edilen kategorilere tek tek değil de ilişkisel biçimde vurgu yapması yıldız metaforunun oluşturulma sebeplerindedir. Araştırmacılar tarafından analiz toplantıları sürecinde sıklıkla “Postman Yıldızı” olarak anılan metafor, analizler sonrasında ortak fikirlerle inşa edilmiş ve çalışmanın bir sentezi olarak doğmuştur. Yıldızın hem odaklanmış bütünsellik hem de ilişkisellik mesajı bulunmaktadır. Analiz sonuçlarıyla elde edilen ortak temalar bu metaforla bir üçgen olarak betimlenmiştir; ayrıca her ne kadar “ayrışan” temalar olarak ifade edilse de teknoloji odağındaki bütünselliğe katkı yapmakta olan temalar da diğer üçgeni oluşturmuştur.

Yıldız metaforunda odakta “teknoloji” yer almaktadır. *Çocukluğun Yokoluşu ve Televizyon: Öldüren Eğlence* kitaplarında matbaa ile başlayan teknolojinin telgraf, kamera, telefon, pikap, sinema, radyo ve TV gibi araçlarla yaygınlaştırıldığı görülmektedir. Kitaplarda çocuk çerçevesinde teknolojinin merkezde yer alarak; çocukluğun hem fark edilmesi hem tüketilmesi noktasında etkin bir rol oynadığı görülmektedir. Benzer şekilde ailelerin bakış açısı, toplumun eğlence anlayışı ve devlet politikalarının güncellenmesi gereği teknoloji ile açıklanarak çocuğun içinde bulunduğu toplumun zamanla değişimini gözler önüne sermektedir.

Yıldız metaforunda bütünsellik ve bu bütünü oluşturan temaların ilişkiselliği betimlenmektedir. Neil Postman’ın kitaplarında sıkça karşılaşılan, bir cümlenin birden fazla kod içerdiği ve dolayısıyla araştırmacılar tarafından birden fazla anahtar kelime ile kodlandığı durumlar; yazarın soyut anlatımıyla gelen ve farklı temalara aynı cümle içerisinde mecaz anlamda yapılan vurgular; yazarın tarihsel anekdotlar ve örnek olaylar paylaşarak savlar oluşturma amacıyla yaptığı tümevarımsal anlatım ve sıklıkla kendi fikrinin ne olduğuna/olmadığına dair paylaşımları bu bütünsellik ve ilişkisel durumun yaratıcı öğelerindedir. Araştırma kapsamında incelenen kitaplarda temaların birbirleriyle ilişkisi açıkça görülmekte; teknoloji odağı ile birlikte bir bütün oluşturma durumu yansıtılmaktadır.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Neil Postman’ın Türkçe çevirisi bulunan ve yazarın eğitimci, iletişimci ve fütüristik bakış açısını yansıttığı *Çocukluğun Yokoluşu ve Televizyon: Öldüren Eğlence* isimli kitaplarında; çocukluk kavramını ele almasını incelemek amacıyla yapılan bu çalışmada elde edilen bulgular, her iki kitabın verdiği ortak mesajlar ışığında tema bazlı olarak bu bölümde tartışılmaktadır. Yapılan detaylı analizler sonucunda ortaya çıkan yıldız metaforuyla anlatılmak istenen; teknoloji odaklı bütünsellik ve ilişkisellik durumudur. Böylece tartışma geleneksel şekilde temalar üzerinden tek tek değil; metaforun da oluşmasını sağlayan temaların iç içe geçmişliğini vurgulayan yeni

bir bakış açısı ve yeni bir toparlayıcı söylemle üç başlıkta toplanarak tartışılmaktadır. Bunlar “**Görmek İnanmaktır**”, “**Edutainment (Education+Entertainment)**”, “**Fark Edilen ve Tüketilen Çocukluk**” başlıkları olup yıldız metaforunda yer verilen tüm temaları kapsamaktadır. Bu başlıklar aşağıda detaylı şekilde açıklanarak tartışılmaktadır.

4.1. Görmek İnanmaktır

Çocukluğun Yokoluşu ve Televizyon: Öldüren Eğlence kitaplarında çocukluk olgusuyla yapılan incelemelerden ortaya çıkan sonuçlar merkezde çocuğun hayatını da doğrudan etkileyen “teknoloji” odağını bulundurmaktadır. Burada, Postman’ın teknoloji ile ifade etmek istediği ise mottosu “Görmek İnanmaktır” olan, bir başka deyişle, duygularımızı doğrudan etkilemekte ve inandırıcı gelmekte olan televizyon gibi medya araçlarıdır. Debord (2021, s. 37) tarafından da ifade edildiği üzere gösteri kendini tartışılmaz ve erişilmez devasa bir olumluluk sunar: “Görünen şey iyidir, iyi olan şey görünür.” der, başka bir şey demez. Gösteri dünyasını yansıtan televizyonu da içine alan ve ihtiyaçlarının giderilmesi amacıyla, insanlar tarafından teknik, araç, materyal, bilgi ve personelin düzenlenmesi olarak tanımlanan teknoloji (Hood, 1983, s. 347), sadece mekanik bir donanım değil kuramsal temellerinin de olduğu bir yapı olarak değerlendirilir. Teknoloji konusunda önemli kuramlar ortaya atan McLuhan ve Fiore (2019); teknolojiyi açıklarken kültür bağlamını da ele almakta; baskı makinesinden elektronik medyaya tüm kitle iletişim araçlarının kültürü yayma noktasında giderek güçlendiklerini ve dünyayı global bir köy (McLuhan ve Powers, 2020) olarak biçimlendirdiğini belirtmektedir. Görerek inandıran kitle iletişim araçlarının ortak dünya yaratması fikrinin altında tüketim odaklılığı da vurgulamak gerekir. Görmek ve inanmak ile birlikte tüketime doğru yol alındığı literatürde sıkça rastlanan bir ilişkilendirmedir (McLuhan ve Powers, 2020; Debord, 2021; Baudrillard, 2021). Hatta, Baudrillard (2021), tüketimi günümüzde ihtiyaç karşılamaktan öte kodlanmış olarak sistematik şekilde sahte ihtiyaçlar üzerinden tanımlamakta; elektronik medya ürünlerinden özellikle reklam gibi içeriklerin tüketimi teşvik etmede oldukça etkili olduğunu vurgulamaktadır. Çocukların filtresiz ekranların başında, aile gözetimi olmaksızın bu içeriklere maruz kalmasının tehlikeli boyutta olduğu “yetişkin dünyasına maruz kalan bir çocuk” penceresinden bakılmasını sağlayan Postman (1994; 2016) tarafından da desteklenmekte; televizyon ile karşı karşıya gelen çocuğun, hem kendi varlığının ötesinde bir dünyanın içine girmesinden hem de tüm hayatın ve her konunun eğlence gibi gösterilmesinden dolayı temsiliyetin ve imajın gölgesi altında kaybolup gitmekte olduğu vurgusu yapılmaktadır. Sonuç olarak Postman *eğitimden eğlenceye, hukuktan aile ortamına kadar her alanda teknolojiye bağlı olan koşulların, çocukların ve yetişkinlerin hayatını değiştirmiş olduğunu* belirtmektedir.

4.2. Edutainment (Education+Entertainment)

Çocukluğun Yokoluşu ve Televizyon: Öldüren Eğlence kitaplarında çocukluk olgusuyla yapılan analizlerin sonucunda çocuğun eğitim hayatında vazgeçilmez hale gelen “Edutainment” kavramı ortaya çıkmaktadır. Edutainment, eğlence ve eğitim kavramlarının iç içe geçmesiyle türetilmiş bir kavram olup öğrenmenin oyun, film ve gösteriler gibi eğlence araçları ile gerçekleştirilmesini ifade etmektedir (Merriam-Webster, 2022). Eğitim düzeyi veya yaş fark etmeksizin herkese sunulan sınırsız ve denetlenmemiş bilgi, kalitesini düşürüp eğitime amacından çıkarak enformasyonun eğlendirmeye yönelik bir nitelik kazanmasına yol açmaktadır. Postman, her iki kitapta da yer verdiği ve *eğlenceyi* merkeze aldığını belirttiği “Susam Sokağı” örneği üzerinden, televizyonun çocuk *eğitimi*ni nasıl etkilediğini açıklamaktadır. *Çocukluğun Yokoluşu* kitabında görsel bir araç olan programın (s. 97) eğitsel işlevlerinden bahsederken, *Televizyon: Öldüren Eğlence* kitabında daha detaylı bir eleştiriye yer verip hem eğitimcilerin hem de *ailelerin* desteklediği program hakkında, eğitsel değerinin yanında televizyonu sevdirmeye özendirdiği için uygun olmadığını savunmakta; hatta okuldaki eğitim ile televizyonda verilen eğitimin bir müttefik olarak görülmesine karşı çıkarak, bu tür programların çocuğu okul yerine televizyona özendirceğine vurgu yapmaktadır (s. 178). Literatürde Susam Sokağı ile ilgili farklı görüşlere de rastlamak mümkündür. Kapsamlı bazı araştırma sonuçları, bu programı daha çok izleyenlerin, daha az izleyenlere göre bilişsel ve sosyal beceriler konusunda daha iyi performanslara sahip olduklarını; bu etkinin düşük ve orta sosyoekonomik seviyedeki ülkelerde de yüksek gelirli ülkelerdeki ile benzer seviyelerde olduğunu göstermektedir (Mares ve Pan, 2013). Susam Sokağı, çocukların eğitimle ilgili ilerlemelerinde sıklıkla referans olarak belirtilen ve hakkında bilimsel araştırmaların yapıldığı bir program haline gelmiştir. Ayrıca, kendi yapım süreçlerine bilimsel araştırmayı dâhil etmiş olmakla, planlayıcılarının yaptığı hataları göz ardı ettirecek ölçüde büyük bir cesaret göstermiş olmaları da oldukça önemli görülmektedir (Reyes, 1981, s. 35).

Postman, toplumun çaresiz kaldığı konulardan bir tanesinin, okulların yazılı yayınların kültürü şekillendirmesindeki etkisini ölçmek olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, eğitimcilerin televizyonun eğitimi kontrol etmekte nasıl kullanacağımızı ve eğitimin televizyonu nasıl kontrol edeceği konusunda çaresiz kaldığını

eklemektedir (Ross, 2009). Postman, ailelerin çaresiz kaldıkları bir diğer konunun küçük yaştan itibaren çocuklara sundukları programlar olduğunu da eklemektedir. “Susam Sokağı” hem eğlendirici hem de öğretici olması sebebiyle aileler için başvurulan bir çocuk programı olarak düşünülebilir.

4.3. Fark Edilen ve Tüketilen Çocukluk

Postman, tarihsel süreçte antik çağlarda çocukluk kavramının eğitim fikriyle birlikte nasıl oluşmaya başladığını; sonra ortaçağ döneminde çocukluk-yetişkinlik arasındaki ayrımın nasıl aşındığını ve çocuğun rolünün nasıl ortadan kalktığını; derken matbaanın icadı, okuryazarlık ve eğitimle çocukluğun nasıl yeniden keşfedildiğini; ancak maalesef çağdaş toplumda teknoloji odağında bu durumun nasıl tersine döndüğünü detaylıca açıklamaktadır. Yetişkin hayatına benzer deneyimler yaşayan çocuklar geçmişte olduğu gibi günümüzde de görülebilir. Erken dönemlerde çocukların, işe giden yetişkinler gibi rekabet ortamına girmesi, teknolojik araçlardan bilgi edinmesi, eğlenmesi veya ailesine bakmak zorunda olduğu için çalışması tüketilmiş bir çocukluğun göstergesidir. Postman tarafından zamanında dikkat çekilen bu tehlikenin şimdi de yaşanıyor oluşu ve aynı araçlar olmasa da başka sürümleri ile karşımıza çıkan enformasyon araçlarına, Postman’ın yıllar öncesinden değinmesi hem Postman’ın ne kadar öngörülü bir düşünür olduğunu; hem de ne yazık ki çocukluğun yok edilme sürecinin başka şekillerde devam ettiğini göstermektedir. Günümüzde, giyimden yemeğe, filmlerden oyunlara kadar, çocuğu yetişkin yaşamına özendirilmeye çalışan reklam ve TV programları yerini; daha eğitici/eğlenceli (edutainment!) olan akıllı telefon, tablet, giyilebilir teknolojiyi kullanarak internetli medya araçlarına bırakmıştır.

Teknolojinin, içerisinde yer alan toplumun ve dâhil edildiği dönemin algısını değiştiren bir araç olarak düşünüldüğünde, tarihin farklı dönemlerinde farklı şekillerde yer aldığı görülür. Telgraf ile başlayan ve kontrolsüz bilginin çoğalmasını da beraberinde getiren medya araçları, farklı şekillerde insanlığa sunulmaktadır.

Çocukluğun Yokluğu kitabında bahsedildiği gibi, çocukluk anlayışının değişimi, koşulların değişimi ile mümkün olmuştur. Değişen koşullar *çocukluğun fark edilmesini* sağlarken, benzer koşullar *çocukluğun yok edilmesine* zemin hazırlamıştır. Önce matbaa ardından okullaşma süreci sadece çocuk algısını değil; ailelerin yapısını ve ailelerin çocuklara karşı aldığı sorumlulukları da değiştirmiştir. Nitekim “*aileler; gardiyanlara, muhafızlara, koruyuculara, baskıcılara, bakıcılara, cezalandırıcılara, beğeni ve dürüstlük hakemlerine*” dönüşürken, onların beklentilerini ve sorumluluklarını artırarak zenginleşmiştir (Postman, 1995, s. 59)

Sonuç olarak, artı ve eksileriyle bir Neil Postman değerlendirmesi yapıldığında Postman, *Televizyon: Öldüren Eğlence* kitabında yeni bir teknoloji olan televizyonun yarattığı tahribatı vurgulamış ancak günümüzde televizyona yönelik bu eleştirisi zaman içinde etkisini kaybetmiştir. Benzer bir durum bugün yeni medya için de geçerli olup yeni medyanın çocuklar için olası tehlikeleri tartışılmaktadır. *Çocukluğun Kayboluşu* kitabında ise; çocukların korunmasına yönelik değerlendirmesi evrensel açıdan geçerliliğini korumakla birlikte çocukluğun yok olmayıp formunun değiştiğini söylemek mümkündür.

Postman’ın felsefesini oluşturan matbaa, telgraf, gazete, televizyon gibi medya unsurlarının güncel teknolojik yeniliklerden farklı olduğunu söylemek mümkündür. Ancak o dönemlerde sunulan fikirlerin birçoğunun bugün içinde bulunduğumuz dünyaya uyarlanabilir olmasından dolayı Postman’ın eserlerinin önemi bir kez daha gün yüzüne çıkmaktadır. Postman’ın yıllar öncesinde savunmuş olduğu tezler, her geçen gün yenilenen teknoloji ve toplumun çocuğa bakış açısına yönelik eğitimcilere ve ailelere yol gösterici olarak güncelliğini korumaktadır.

Bu araştırma Neil Postman’ın iki kitabındaki çocukluk olgusunun analizlerini ortaya çıkarmaktadır, gelecek çalışmalarda yazarın Türkçeye kazandırılmış diğer kitaplarında bulunan “Modern çocukluk” kavramlarının incelenmesi önerilebilir. Bu çalışmada modern çocukluk üzerinde yoğunlaşmış olsa da gelecek çalışmalarda medyanın aile dinamikleri ve toplumsal yapının değişimi/dönüşümüne etkisi üzerinde durulabilir.

5. KAYNAKÇA

Altay, D. (2005). Küresel köyün medyatik mimarı Marshall McLuhan. N. Rigel (Ed.), *Kadife karanlık: 21. yüzyıl iletişim çağını aydınlatan kuramcılar*. İstanbul: Su Yayınevi.

Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. M. Bütün ve S. B. Demir (Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş. (2012). *Örnekleme yöntemleri*. Ankara Üniversitesi Açık Ders Notları. (<http://cv.ankara.edu.tr/duzenleme/kisisel/dosyalar/21082015162828.pdf>, E. T.: 16.01.2022)

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (22. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Baudrillard, J. (2021). *Tüketim toplumu*. (16. Baskı). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri*. S. Bütün ve S. B. Demir (Çev. Ed.). Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Connelly, L. M. (2016). Trustworthiness in qualitative research. *Medsurg Nursing*, 25(6), 435-437
- Çalışır, G., Uncu, G., & Ünal, A. M. (2019). Çocukların cinsiyet değişkenine bağlı olarak çizgi film izleme alışkanlıkları üzerine bir araştırma. A. M. Kırık (Ed.), *Geleneksel medya ve çocuk* (ss. 241-285). İstanbul: Çizgi Kitabevi Yayınları.
- Debord, G. (2021). *Gösteri toplumu*. (12. Baskı). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Hood, W. F. (1983). *Philosophy and technology: Readings in the philosophical problems of technology*. C. Mitcham & R. Mackey (Ed.). New York: Free Press.
- İnal, K. (2007). *Çocuğun örselenen dünyası*. Ankara: Sobil Yayınları.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-80.
- Mares, M-L., & Pan, Z. (2013). Effects of Sesame Street: A meta-analysis of children's learning in 15 countries. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 34(31), 40-151.
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2014). *Designing qualitative research*. Sage publications.
- Merriam-Webster Sözlük (2022). <https://www.merriam-webster.com/dictionary/edutainment> (E.T.: 16.01.2022)
- McLuhan, M., & Fiore, Q. (2019). *Yaradığımız medya: Medyanın etkileri üzerine bir keşif yolculuğu*. İstanbul: Nora Kitap.
- McLuhan, M., & Powers, B. R. (2020). *Global köy: 21.yüzyılda yeryüzü yaşamında ve medyada meydana gelecek dönüşümler*. (2. Baskı). İstanbul: Scala Yayıncılık.
- Özcan, Ö. (2017). Orta Çağ'dan erken modern döneme çocukluğun tarihsel gelişimi. *Çocuk ve Medeniyet*, 2017(2), 91-126.
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. M. Bütün ve S. B. Demir (Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Postman, N. (1970). The reformed English curriculum. A. C. Eurich (Ed.), *High school 1980: The shape of the future in Amerikan secondary education*.
- Postman, N. (1995). *Çocukluğun yokoluşu*. İstanbul: İmge Kitabevi.
- Postman, N. (2000). The humanism of media ecology. *Proceedings of the Media Ecology Association*, (ss. 10-16). New York.
- Postman, N. (2016). *Televizyon: Öldüren eğlence gösteri çağında kamusal söylem*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Reyes, İ. (1981). *Plaze Sesamo, An evaluation in Mexico, impact of educational television on young children*. UNESCO, No: 40.
- Ross, S. M. (2009). Postman, Media ecology, and education: From teaching as a subversive activity through amusing ourselves to death to technopoly. *Review of Communication*, 9(2), 146-156. doi: 10.1080/15358590802326435
- Soysal, M. (2019). Televizyon ve çocuk ilişkisi. A. M. Kırık (Ed.), *Geleneksel medya ve çocuk*. İstanbul: Çizgi Kitabevi Yayınları.
- Şimşek, H., & Yıldırım, A. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Tekinalp, Ş. (2005). Küreselleşen dünyanın bunalımı: Çokkültürlülük. *Journal of İstanbul Kültür University*, 2005(1), 75-87.

6. EXTENDED ABSTRACT

While the child is a biological being, childhood is a fiction produced by society. Television, which is a modern communication tool, has had an impact on childhood. Neil Postman, by criticizing modern technology, has produced works emphasizing that culture has become inefficient in the face of consumption and technology. In his book *Amusing Ourselves to Death*, he says that “the rise of a television-based epistemology has had serious consequences for public life” (Postman, 2016). He states that a new visual language has emerged with television as a new form of speech/communication. What we see on the screen with this new communication language whose motto is "seeing is believing"; They directly affect our emotions conveyed through characters and roles and are carried into our world and our hearts. These events seem convincing to us, so we must believe what we see and the idea that they are true inevitably arises. In this context, television, as a world of visuals that affect our emotions, can make children especially vulnerable.

In addition, Marshall McLuhan's book, *The Medium is the Message*, which gives its name to the book of a media theorist, states that knowledge is limited to medium; explains that the tool itself replaces the message, depending on how it frames and presents a topic (McLuhan & Fiore, 2019).

It is important and necessary to understand the deep knowledge and transfers that Neil Postman brought together and reflected in the triangle of childhood-education-media. This research aims to evaluate how Neil Postman presents the context of childhood in his two books on children and media. In this context, the research questions were determined as follows: 1. In which contexts is the concept of childhood discussed in Neil Postman's *The Disappearance of Childhood*? 2. In what contexts is the concept of childhood discussed in Neil Postman's: *Amusing Ourselves to Death*? 3. What are the common and/or divergent themes of childhood in Neil Postman's *The Disappearance of Childhood*? and Neil Postman's: *Amusing Ourselves to Death*?

Finding answers to these questions within the scope of the research, in other words, revealing the contexts emphasized by a thinker with multiple perspectives, such as Neil Postman, who sees beyond his period, about childhood, constitutes the importance of this study.

This study is a document analysis structured in a case study pattern using a qualitative research method. Document analysis is a qualitative research method used to rigorously and systematically analyse the content of written documents.

The study group of the research consists of two books, named *Amusing Ourselves to Death* and *The Disappearance of Childhood* published in our country by the author of Neil Postman. Purposive sampling method was used in sample selection. In this study, criterion sampling, which is one of the purposive sampling methods, was used. Two of the author's four books published in our country were determined as stated above and included in the study. In this study, Neil Postman's work *The Disappearance of Childhood* and *Amusing Ourselves to Death*, which were published in Turkish and in which the sharing of the concept of childhood were taken as a criterion, were determined as the study group.

Content analysis technique was used while analysing the data. The purpose of content analysis is to reveal related relationships and concepts that will help explain the obtained data. Data are analysed in detail with this technique; they are brought together within the framework of common concepts and themes and arranged and interpreted in a way that the reader can understand (Karataş, 2015).

It is seen that the common and intertwined themes in both books are "Education, Entertainment, Family". While the themes of “Recognized Childhood”, “Consumed Childhood” and “Law” are handled together with these common themes in the book of *The Disappearance of Childhood*; There is no additional theme in *Amusing Ourselves to Death*. The subject of "Technology", which includes all thematic-categories, and which is shared and centred by the books of *The Disappearance of Childhood* and *Amusing Ourselves to Death*, is expressed with a metaphor.

In the star metaphor, the focus is on “technology”. In the books of *The Disappearance of Childhood* and *Amusing Ourselves to Death*, it is seen that the technology that started with the printing press has been spread by means of telegraph, camera, telephone, record player, cinema, radio, and TV. By placing technology at the centre of the children in the books; It is seen that childhood plays an active role in both recognizing and consuming it. Similarly, the perspective of families, the society's understanding of entertainment and the necessity of updating state policies are explained by technology, revealing the change in the society in which the child lives over time.

In Neil Postman's books titled *The Disappearance of Childhood* and *Amusing Ourselves to Death*, which have Turkish translations and reflect the author's educator, communicator, and futuristic perspective; The findings obtained in this study, which was conducted to examine his handling of the concept of childhood, are discussed in this section on a theme-based basis in the light of the common messages given by both books. What is meant to be explained with the star metaphor, which emerged because of detailed analyses; technology-oriented holism and relationality. Thus, the discussion is not over themes in the traditional way; It is discussed under three headings, with a new perspective emphasizing the intertwinedness of the themes that make up the metaphor, and a new summative discourse. These are the titles "Seeing is Believing", "Edutainment (Education+Entertainment)", "Recognized and Consumed Childhood" and cover all the themes included in the star metaphor. These topics are discussed in detail below.

This research reveals the analyses of the childhood phenomenon in Neil Postman's two books, and it can be suggested to examine the concepts of "modern childhood" in the author's other books translated into Turkish in future studies. Although this research focuses on modern childhood, future studies may focus on the effect of media on family dynamics and the change/transformation of social structure.



JSES

Journal of Sustainable Educational Studies



Geliş/Received: 16.01.2022 Kabul/Accepted: 14.02.2022

LEARNING MATHEMATICAL STRUCTURES¹

Özlem ÇEZİKTÜRK²

Abstract

Students built, imagined and analyzed mathematical structures in courses like origami, math and art. A rhombicosidodecahedron has a 3-4-5-4 patterned structure, an origami crease pattern is a set of geometrical relationships between side, length with unequal expressions of x and ys . In mathematics courses; graphing functions via geogebra. working with complex structures as of $(|z|/(Imz)+Iz-5I)$, solving a 4th order polynomial by approximation are all structural. Some mathematical structures and the way students learn and think with them is the focus. It is mainly a review study from many practical and experimental researches over many years. Seeing all different structures as a structural unity we may conclude somethings about the students' actions on learning with those structures. When students develop an Islamic pattern via ruler and compass, they carry an algorithm to analyze structure. Insight develops over time by meaningful experience which is a timely developing systematic awareness of structural properties of different bases. Number 8 by Kandinsky, can be analyzed by students to see the geometrical relationships and the Euclidean structure it carries. 116. Sonnet by Sheakespeare may include Proof by Contradiction. Each structure is unique but they carry commonalities like perspective, focus, factors(variables), unity glue, context. All these phases are analyzed for learning mathematical structures.

Keywords: Mathematical structures; modelling; mathematical thinking

MATEMATİKSEL YAPILARI ÖĞRENME

Özet

Origami, matematik ve sanat gibi derslerde matematiksel yapıları analiz edilmiştir hayal edilmektedir ve inşa edilmektedir. Bir Rhombicosidodecahedron'un 3-4-5-4 örüntü yapısı vardır, bir origami kat izi geometrik ilişkilerden örülüdür. Matematik derslerinde; geogebra ile fonksiyonların grafiğini çizilmiştir, zorlu karmaşık yapılarla uğraşmıştır, 4. Dereceden polinomlar yaklaşıklıkla çözülmeye çalışılmıştır. Matematiksel yapıların örnekleri ve öğrencilerin onlarla nasıl düşündüğü ve öğrendiği burada odak noktası olduğu ve uzun yıllar süren araştırmalardan edinilmiş sonuçların paylaşılacağı bir derleme çalışması olarak düşünülebilir. Bütün o farklı yapıları bir yapısal bütünlük altında düşünmeye başlanıldığında öğrencilerin bu yapılarla nasıl öğrendiğini anlamamıza yardımcı olacağı düşünülmektedir. İslami bir örüntüyü pergel ve cetvel ile oluşturduğumu zaman bir algoritma izlenilmektedir ve burada amaç yapıyı çözmeye yöneliktir. Öngörü zamanla oluşmaktadır ve bunun için anlamlı deneyim gerekmektedir. Ve bunun için de farklı tabanlarda yapısal özelliklerin sistematik farkındalığı gerekebilir. Kandinsky'nin "Sayı 8" eseri, öğrenciler tarafından, taşıdığı Öklid yapısı ve geometrik ilişkiler açısından incelenebilir. Sheakespeare'in 116. Sonesi "Olmayana ergi" içerebilir. Her yapı tektir ama bazı ortak noktalar içerebilir: perspektif, odak, değişkenler, birleşme yapılandırıcısı ve bağlam gibi. Yapıların öğrenilmesinde bu aşamalar incelenmeye çalışılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Matematiksel yapılar; modelleme; matematiksel düşünce

¹ Bu çalışma 18-19 Aralık 2021 tarihlerinde FSMVU Eğitimde Mükemmeliyet Araştırmaları Kongresi'nde (EMAK-2021) sunulan sözlü bildirin genişletilmiş hâlidir.

² Assist. Prof. Dr., Marmara University, Ataturk Faculty of Education, Department of Mathematics and Science Education, Mathematics Education, İstanbul-Turkey. ozlem.cezikurk@marmara.edu.tr, ORCID: 0000-0001-7045-6028

Kaynakça Gösterimi: Çeziktürk, Ö. (2022). Learning mathematical structures. *Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)*, (Ö1), 329-340.

1. INTRODUCTION

Besides structuralism as a philosophy, mathematical structures are thought as not important. In reality, if a student understands the value of a mathematical structure, teacher can expect much more regarding understanding and learning of that mathematical topic (Stanford Encyclopedia of Philosophy, 2022). In many mathematical sub disciplines, there are many sub structures to think about, to analyze and to construct. Not even in sub disciplines but in many interdisciplinary focuses, one may end up with mathematical structures to search for the relationships and properties of structures. There are some theories as of van Hiele (1986) specific to geometrical thinking and learning, but theories on learning mathematical structures do not exist.

1.1. Definition of a Structure

From Oxford dictionary, the definition of a structure is given as “the arrangement of and relations between the parts or elements of something complex, an object constructed from several parts”. Hence, the relations gluing is important and the glued parts are important. In Figure 1, a rhombicosidodecahedron from modular origami can be seen. The photo is taken from the inside out to be able to see the structural relationships. The structure has a 3-4-5-4 patterned relationship and can be seen if looked carefully to the squares, triangles and pentagons around a corner (Oxford Learner’s dict, 2022).

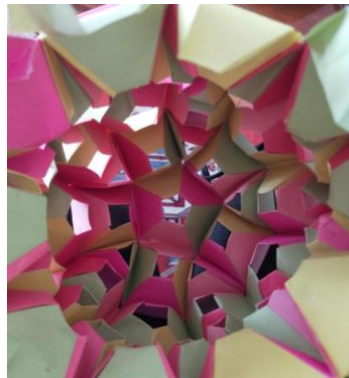


Figure 1. Rhombicosidodecahedron from inside

A mathematical structure is a mathematical object, a whole made up of parts, a patternistic skeleton, an object with special mathematical characteristics, having a mathematical unification, having mathematical glue of parts unifying, with an Underlying mathematical pattern with distinct specialties. They can have a structural baseline. One may need to understand the 1st, last and the middle elements. A pattern is a structure within, a structure related. Following example are taken from a bunch of studies of ourselves, regarding student explanations of their understandings. For the time being, structures were not the main focus. Throughout the time, it all came to a similar conclusion. And this is where, this new study is flourished (Çeziktürk,2004 2019a, 2019b, 2019c, 2019d, 2019e, 2020a, 2020b; Çeziktürk-Kipel, 2013, 2015, 2017, 2018a, 2018b; Çeziktürk-Kipel ve Özdemir, 2016; Çeziktürk-Kipel ve Yavuz, 2019; Çeziktürk, İnce, Karadeniz, Kenar ve Yalım, 2019; Çeziktürk-Kipel ve Köklü, 2019; Durası, Yalın, Karadeniz, Yalçıntuğ, Şahinler, İnce, Yasin, Şahin, Kenar ve Çeziktürk, 2019; Hangül ve Çeziktürk, 2020; Kerpiç, Ulusoy ve Çeziktürk-Kipel, 2018; Yazıcı ve Çeziktürk-Kipel, 2018; Yıldızhan ve Çeziktürk-Kipel, 2019).

1.1.1. Origamic structures:

In origami, a one-piece origami is a structure. A modular origami creation is a structure but all modules are structural baselines. Origami crease patterns talks for themselves. On a flat sheet of paper, a bunch of geometrical relationships with interesting corner points. Sometimes an origami may be from a different piece of paper other than a square like a rectangular cut paper. For example, a pentagon may be folded from a rectangular sheet. Some origami structures are kinetic in other words dynamic (Figure 2). Hence, they are movable with an infinite rotation

from inside out like “Origami fireworks” (Çeziktürk-Kipel, 2017; Çeziktürk-kipel, 2018a; Çeziktürk, İnce, Karadeniz, Kenar ve Yalım, 2019; Yazıcı ve Çeziktürk-Kipel, 2018).



Figure 2. Example origami structures: all modular

Videos, instructions (if new pieces are there) may be difficult to follow. Some delay time is needed between reentry with the structure.

1.1.2. Structures from Math and art:

Mona Lisa by Da Vinci had a color structure, and when one looked from each side the girl on the canvas could be seen with a different mood due to the color structure of the painting. But also, some form of golden ratio was included both as golden rectangle and as the face beauty to obey. In the painting of Number 8 by Kandinsky; a lot of geometrical concepts could be seen. Anybody looking to the painting could see different relationships as much as common ones. Sides, parallel lines, intersecting lines, points, circles, circular arcs, triangles, etc. We are not sure what he was suggesting but he somehow set the baseline with his book on from Points to Lines to Planes

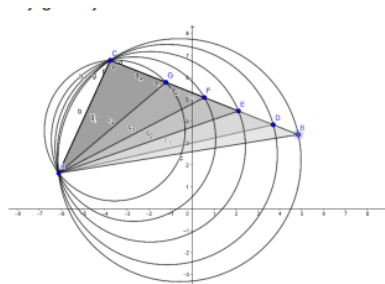
Is it new /original/not seen anywhere before? Originality is a hinder to get over. systematic building of knowledge helps understanding structures. Ahmet Gunestekin’s painting (Figure 3) can be analyzed by this point regarding the geometrical relationships (Çeziktürk-Kipel, 2015; Çeziktürk-Kipel, Özdemir, 2016; Kerpiç, Ulusoy ve Çeziktürk-Kipel, 2018a; Çeziktürk-Kipel, Yavuz, 2019; Çeziktürk, 2019d; Durası, Yalım, Karadeniz, Yalçınтуğ, Şahinler, İnce, Yasin, Şahin, Kenar ve Çeziktürk , 2019; Yıldızhan ve Çeziktürk-Kipel, 2019) .



Figure 3. Ahmet Güneştekin's work

1.1.3. Structures from Mathematics courses:

In Analytic Geometry



Şekil 10: Farklı noktalardan geçen üçgenler ve çevrel çemberleri

Figure 4. Example structure from analytic geometry

1.1.5. Structures from Islamic Geometry:

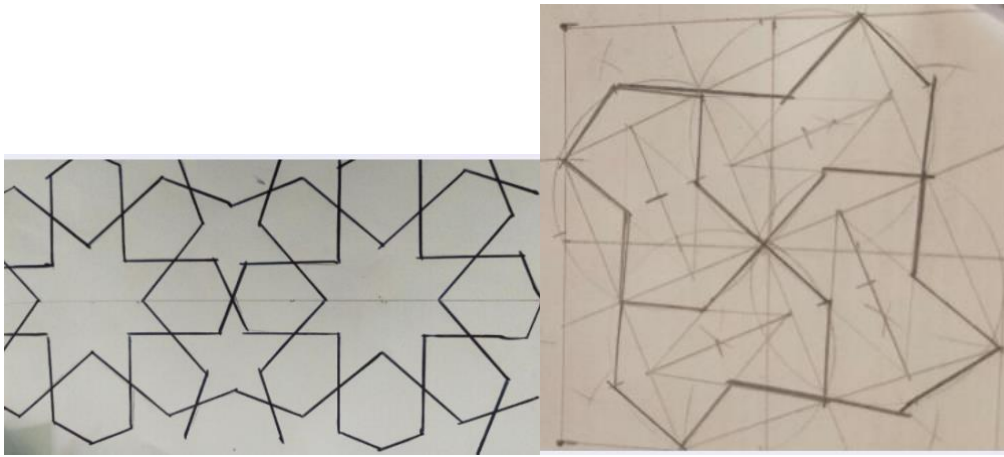


Figure 7. Algorithmic and geometric structure of islamic tilings

Hidden infinity lines, Stars with many different rays, Vertical and horizontal symmetry, Rotational symmetry and Reflection are possible structures arise while constructing an example Islamic pattern (Figure 7). Algorithm is teachable, certain, sometimes enables some little errors like unwanted lines etc. But if the student goes back and checks and evaluates the structure again sometimes there are some u turns for correction (Ceziktürk-Kipel, 2018a; Kerpiç, Ulusoy ve Çeziktürk-Kipel, 2018).

1.1.6. Structures from Vedic Math and Soroban:

Different structures may be a result of different cultures. Vedic math is a Hindu culture mathematics from old times (Çeziktürk, 2019b). There are 16 sutras and these sutras work as mathematical sentences and rules. Sometimes different structures may be a result of different way of thinking. When we analyzed their thinking, most of our students said that why would we need to add or multiply differently than we used to? Actually we do not need but we could learn from different ways of thinking. Because most of the time we memorize and we do not actually understand why we do something as we do always. It was very interesting to see that even high school mathematics education students did have difficulty with understanding the ways of Hindus. +, -, x Operations are universal but how we multiply may be different. Students hesitate when they first see it, but then they like challenge.

Here, underneath we see a simplified way of solving a second degree equation by Vedic mathematics.

For example, in Vedic mathematics (old Hindu mathematics);

To solve,

$\frac{x^2+2x+7}{x^2+3x+5} = \frac{x+2}{x+3}$ one needs to notify the resemblance of factors 2 and 3 in the second rational to the first rational of equations. If those numbers used there, one can solve this kind of rational equations very easily. All one needs to do is to solve for;

$\frac{x+2}{x+3} = \frac{7}{5}$. Also notice that 7 and 5 are taken from the factors of the x^0 from the first rational. The result becomes $-11/2$ but interesting is to make students understand why this structure Works and other do not. That is the beneficial idea of mathematical structures of Vedic mathematics. Somehow, they make you to check if there could be other special mathematical structures that needs to be analyzed.

1.1.7. Structures from Impossible figures:

Şekil-2. Çalışmada kullanılan şekiller- Üçgen simet

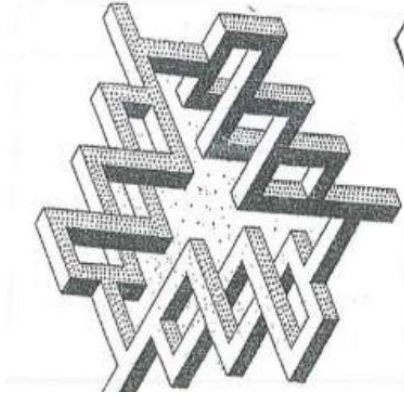


Figure 8. Impossible figures

These figures (Figure 8) are available on the Internet as pages of an old book named as “Impossible Figures” from Dover books. A page with isometric dots are given for the students to redraw the above figure to the isometric dots given. It is challenging since they are impossible in 3D reality. But they are possible in a 2D drawing (Çeziktürk-Kipel, 2015). When we checked for what kind of corrections students make with these kinds of structures, it turned out that mostly on the corners and turning points they were having problems drawing. Actually, these places were the problems parts that were producing impossibility. If one looks carefully, can see three planes intersecting each other at the turning points or at the corners. When somebody was said about impossibility, they expect something odd but they are not ready of where this impossibility may occur.

- İmpossibility as a structure

«not suitable for insight at the first time» ones are difficult to learn

1.1.8. Structures from: Cross-stitching, Knitting and Crotchet



Figure 9. Structure concept at scaled crocheting

In the cross-stitching, a “x” is the structure one makes with needle and rope. Where would take out the needle and where would place the needle is the structure of cross-stitching and experts know that a good cross-stitch can be understood by reversing it seeing the back stitches.

In the above photos (Figure 9), crocheting for play babies are actually a structure building exercise. Besides scaling, and coloring it with different variations of patterns are challenging and structure teaching. Calculating where to locate empty space and where to put the pattern is of course is an interesting fact and play.

2. METHOD

2.1. Method

This study is a review study from many splendid studies that were carried around this topic without knowing where it was leading. A review study is systematically combining the results of at least two or more studies on the findings, results and evaluations without a specific method and by different techniques (Yılmaz, 2021). In this year, a structural pattern was flourished and arose like a sun out of the clouds. In all parts and wholes, there were some ties and patternistic structures. And these structures were coming together as a whole pattern at the end.

2.2. Data Collection and Analysis Techniques

This is some sort of a phenomenological research. It is qualitative but supported with quantitative studies. It is phenomenology since, we have not started with this aim up. It all flourished from the data and small studies over many years.

Hence, in some way this study could be named as structural phenomenology. Because, it is about body building, it is about relations between variables. Glue sometimes became mathematics, sometimes it was intuition, sometimes it was previous experience with those structures or parts of those structures. Sometimes technology was a glue, and sometimes just hand-eye coordination (Table 1).

Table 1. What is structural phenomenology being about?

glue	Body building/relations between variables, real glue, attaches, geometry, technology, hand-eye coordination, translations between representations combines pieces in special form
Parts	Variables, modules, problems, particular representations, needs to be understood well!
Whole	Model, example, topic, context bounded
Perspective	Author, artist, researcher, origamist, whose perspective is that?

Some new wordings came into the consideration such as: structural periphery, structural monogamy, structural resemblance, deconstructivism, structural rope, structural ties, and structural bell. All these new wordings somehow shaped how the data is analyzed as well to build the new sub structure for learning with mathematical structures.

Students by this process somehow learn to write mathematics. Symbolic math is a well-formed structure. Some symbols need technological infrastructure. Symbols themselves are structures that we are not familiar with the history of them. For example;

- Lambda, phi, integral sign, root sign, $\forall \epsilon, \exists! \delta$ such that... As in limit of a function... For many of these symbols, we are not even sure about where do they come from. But they form a structure, an actually a holistic structure hence it is important to use them properly.

3. FINDINGS

There are some wordings came out of the process over the years: multidisciplinary, prior knowledge, experience with structures, possibility, structural collaboration, approximate structures, systematic building of knowledge, originality, role of insight, time delay between, hidden pattern rules. Structures are strict: but may be formed by approximations. Structures may collapse to build new structures. Structures do not accept so much deformation-spills out false assumptions. Structures are interesting for math makers /doers. Especially if the structures are familiar or if they are totally unfamiliar. Hence, experience with structures is important but originality is a possibility producing specialty. Structures are for us to know them /to understand them. Structures are soft in case of building a new structure from old one hence prior knowledge is important. Structures are hygienic since most structures live isolated. STEM project artifacts are a good example of multidisciplinary for structures. Some structures collaborate to build new structures. Time delay between building structure phases are a need since insight develops over time by more and more experience. Some hidden patterns may help structural phenomenology since, hidden patterns are both interesting and pattern producing in general. Even in Geogebra, some structures are approximate but we see them as a whole without holes. For example, a circle is full of points but we see a whole rope.

In the process, we have learned somethings:

- **Structural periphery:** boundaries are important since they somehow define the structure.
- **Structural monogamy:** any structure is unique even the ones unwanted and unexpected from the process.
- **Structural resemblance:** In mathematics we call it as isomorphism and if we want to understand a structure, it is better to find a structure resembling to the original one but much more simple.
- **Deconstructivism:** Sometimes it is a need to deconstruct. It helps to see our falsities and possible problems.
- **Structural rope:** Sometimes, it can be a glue. Sometimes, it is just a folder to consist some sort of structures or so.
- **Structural ties/nodes:** Like human brain, each link works by itself, but in case of a collapse, remaining parts sometimes holds the full piece.
- **Structural bell /symmetry, wholeness, aesthetic, reality:** Golden ratio, beauty, systematic touch, etc.

Here it may be a good example to give a structural analysis of a structural phenomenology. In Analytic Geometry, for example, one could identify the phases as followed: analysis, links, examples, periphery/boundaries, difficulties, unwanted stop, start over, other possibilities (Table 2). This may be an example of structural phenomenology in pure mathematics courses.

Table 2. Structural learning for Analytic Geometry

Analysis	What are the parts of a function; terms, variables, special functions: rational functions, absolute valued functions, square root, polynomials, trigonometric functions
Links	Roots of a function, y and x intercepts, domain, range, sections, middle points, lines, curves, surfaces
Examples	Similarities to earlier examples
Periphery, boundaries	Limit, asymptotes, tangent lines, derivatives, maxima minima points, inclination points
Difficulties	Undefined functions, undefined regions, undefined points, not equal limits and derivatives from left and right
Unwanted Stop	Time delay is needed, some other time come back again
Start over	Go back and see what is left
Other possibilities	New structures flourishing
Result	Graphic, solution of the problem, classification of the function, etc.

Regarding the examples that we have given from review studies of ours, Islamic Geometry is a special structure to be thought and learnt. It is good for geometrical thinking, it is good for working with DGS software, and it is good for understanding some concepts like infinity, symmetry, and transformational geometry, parallel and intersecting lines, common points and planes. In Table 3, one can find the same structural phenomenology phases as of Analytic Geometry but this time with Islamic geometry specialties.

Table 3. Structural learning for Islamic Geometry

Analysis	Infinite loops, infinite line cracks, parallel lines, symmetry lines, repeating patterns,
Links	Smallest repeating pattern, geometric relations occurring/flourishing, (some approximations may be needed)
Examples	Recall earlier examples, what is differently? What is same? Star patterns, medallions, border examples, door patterns etc., libraries
Periphery, boundaries	Boundaries of the smallest repeating pattern, boundaries of the big pattern to be developed
Difficulties	Not clear geometric relationships, not clear patterns etc.
Unwanted Stop	Problem with proceeding. Stop and start over.
Start over	Go back and see what is left: a symmetry, a line, a point, a parallelism etc.
Other possibilities	Proceed and see where it goes. Sometimes a wrong pattern can be teaching something.
Result	Resulting pattern/isomorphism to the original pattern started with.

Similar phases can be found in Origami learning especially with modular origami and model building processes. In Table 4, phases of structural phenomenology are applied to origami, as can be seen.

Table 4. Structural learning for Origami models

Analysis	Modules, one piece paper, geometric structures under a folding pattern
Links	Geometric pattern of the model. Eg. 3-4-5-4 of rhombicosidodecahedron
Examples	What it resembles, which earlier model?
Periphery, boundaries	Total number of modules on a corner, on whole model, boundaries of the starting paper (if rectangle; what is a and b?)
Difficulties	Originalities, newness, new folds, cuts
Unwanted Stop	Not easy to continue, a mountain to get over with
Start over	Begin from scratch and see what should be different, what is problematic
Other possibilities	Does it go to the another model, do it? does it go to a similar version of the model, do it. See the possibilities, It teaches for some other time
Result	Correct result, or any result. To see the faulty models. If correct is found by mistake just understand the problem.

These examples for structural phenomenology phases can be increased. However, for the time being, it may be a better idea to explain where did those phases come about. In building 3-4-5-4 patterned Rhombicosidodecahedron and pentagon from a rectangular paper strip, those simple foot steps are taken. In reality, those phases can be listed under some categories as well: analysis, links and examples are for acquaintance analysis; difficulties, unwanted stop and start over for experience related phases; and other possibilities and the result are the artifact related phases. From above list periphery and boundaries are in between of the acquaintance analysis and the experience phases. In other words, somehow periphery and boundaries sets us some boundaries that we should obey and stick with. Unwanted stop is a point where the learner feels helpless and stuck. Most of the time without a proper guidance, this is the phase where the learner stops any kind of learning experience with these structures. But proper guidance enables the learner to see that it is an “unwanted” stop hence, it is like a bus stop. There is a next step one can take to avoid confusion. Time delay happens mostly here. If the learner has some sort of a experience with these kind of unwanted stops from any structure, there is a possibility that he /she may never stop from learning other structures. But, if there is no previous experience with this unwanted stop, there may exist some falling from whole phase and not going any further (Figure 11).

4. DISCUSSION AND RESULT

4.1. Discussion

Learning structures are part of the learning process. However, in most of the theories not so much explanation is given for them. Here, in this study, we have examples for three structure learning situations: analytic geometry from pure mathematics, modular origami, and Islamic patterns. Even though all these have some sort of different phase but they also come under some naming as of: analysis, links, examples, periphery/boundaries, difficulties, unwanted stop, start over, other possibilities and result (Figure 10). Other possibilities should be supported by the teacher so that new and original structures may flourish. Unwanted stops should be supported by proper guidance by the teacher so that learner would understand that even the teacher passes through these phase sometimes. Time lapse is a protector here. Gives the time to the learner to refresh the whole learning process.

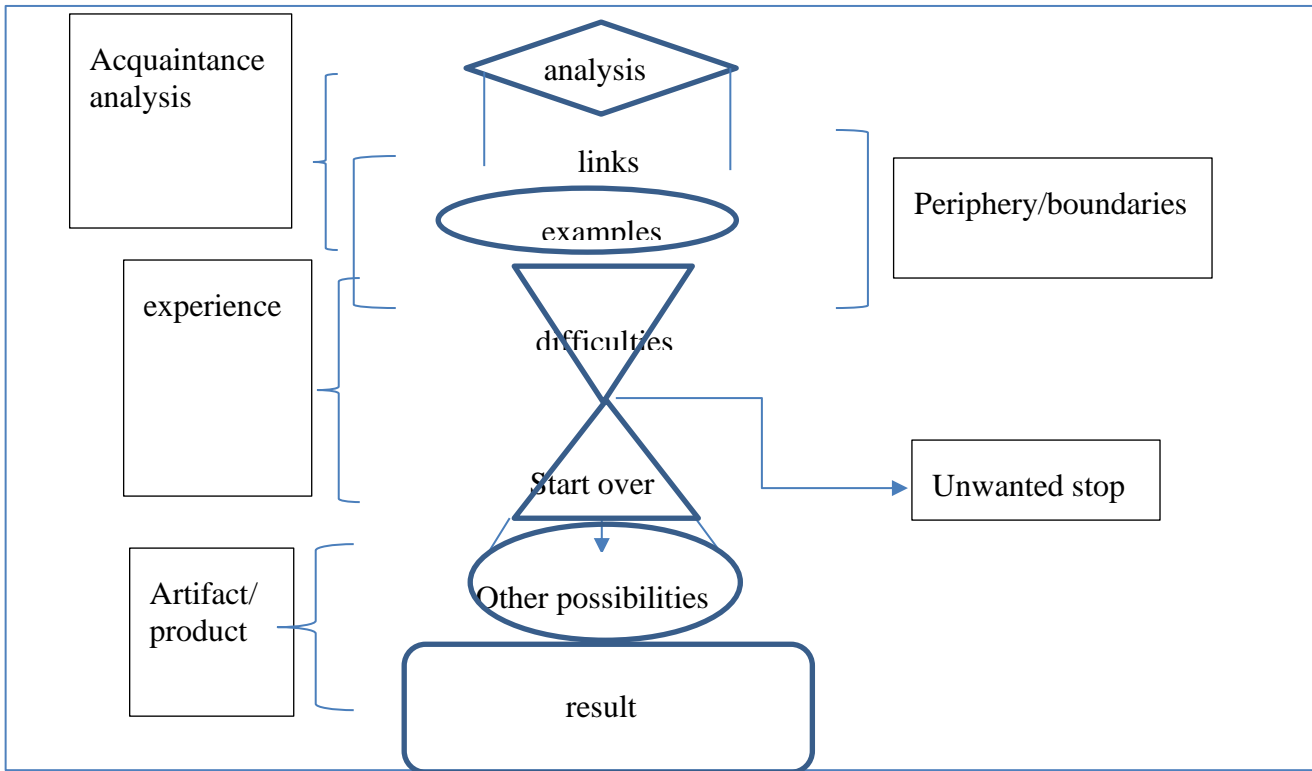


Figure 10. Structural phenomenology phases

This structural phenomenology is slightly different than Piaget's, or Bloom's taxonomy or even van Hiele's (van Hiele, 1986; Stanford Encyclopedia of Philosophy, 2022) levels because it starts with something from higher levels. But analysis here, is an experiential analysis hence not so difficult for the learned to proceed. And it enables part to whole thinking. In the experience phase, the learner is much aware of the canvas that he or she is studying with. Because the boundaries are already set forward. For example, the learner understands that a change in the boundaries would result in a different experience and different artifact and even other possibilities.

The same phases may be applied to all other structural learning contexts: to Vedic mathematics, impossible figures, Shakespeare's sonnets, other pure math examples, in Painting and even in crocheting in scales. It is important to note in here that this is an ongoing Project and not fully finished yet. Hence, there may be some corrections and updates possible in the process of more structural phenomenology examples. And another important thing to consider is the study group being preservice teachers for all of these studies. Hence, there could be different groups and there could be different answers possibly. Nevertheless, since we are dealing with learners and since preservice teachers would act like teachers sometime after, hence it may be a good idea to start with them. Study is also restricted to the little research studies Cezikturk carries, hence there may be some objectivity issues.

4.2. Limitations

This is a review study of many splendid studies of the author herself. Hence, it may carry some part of subjectivity issue with the method itself. However, it is a beginning study of this kind in order. Meanwhile, it is supposed to be a line of research and it may end up with a theory building in the future studies. It should be thought that way.

5. REFERENCES

- Çeziktürk, Ö. (2004). An investigation of the cognitive processes required for a mathlet. *ICME- 10(International Conference on Mathematics Education)*, Conference Presentation: Denmark.
- Cezikturk-Kipel, Ö. (2013). Meslek yüksekokulunda limit, türev, integral konuları üzerine bir vaka araştırması. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*, 4(7), 13-26.
- Cezikturk-Kipel, Ö. (2015). Simetri ve dönme eksenlerinin düzlem simetri gruplarının anlaşılmasındaki önemi. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 1-16.

- Çeziktürk-Kipel Ö., & Özdemir, A. Ş. (2016). Wasan geometrisi öğretiminin van Hiele Geometrik düşünce düzeyleri ile uygulaması ve öğretmen adaylarının öğrenme durumlarına etkileri. *Avrasya Eğitim Ve Literatür dergisi*, 4(2), 17-27.
- Ceziktürk-Kipel, Ö. (2017). Kağıt şeritle düzgün beşgen origamisi: Öğrenci cevaplarının matematiksel düşünce açısından içerik analizi. *Kalem Uluslararası Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*, 7(1), 159-182. doi: 10.23863/kalem.2017.79
- Çeziktürk- Kipel, Ö. (2018a). The horizon of connections between mathematics and art: Observations from a teacher education course. *The Online Journal of New Horizons in Education*, 8(1), 86-94.
- Çeziktürk-Kipel, Ö. (2018b). Çok çözümlü problemler ve matematiksel düşünme: *Materyal Sempozyumu*. Özet bildiri.: İstanbul.
- Çeziktürk-Kipel, Ö., & Yavuz, İ. (2019). Transformational geometry via Geogebra: 12 pointed star drawing by dynamic geometry, *E-Learn: World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare and higher education*, 1401-1410.
- Çeziktürk, Ö. (2019a). Müzikte matematik yapı: Beşliler çemberi ve Pisagor Koması, *Disiplinlerarası yaklaşımda Uluslararası matematik ve Müzik Kongresi*, Tam Metin Kitabı, 349-357.
- Çeziktürk, Ö., İnce, S., Karadeniz K. Kenar Z., & Yalım, G. (2019). Making a rhombicosidodecahedron: Mathematical thinking revisited. *Indonesian research Journal in Education*, 3(1), 120-140. doi: 10.22437/irje.v3i1.6971
- Ceziktürk, Ö. (2019b). Vedic matematiği başarısının problem çözme tutumlarına etkisi, *Sosyal Bilimler Elektronik Dergisi*, 3(4), 118-131.
- Çeziktürk-Kipel, Ö., & Köklü, O. (2019). Edwin A. Abbott'un "Düzülke" kitabının aday matematik öğretmenleri tarafından boyut kavramı açısından değerlendirilmesinin analizi 4. *Uluslararası Türk Bilgisayar ve matematik Eğitimi Sempozyum*, 1179-1184.
- Cezikturk, Ö. (2019c). Etkileşimli diyagramlar ve dönüştürmenin yönü, *Eğitim ve Teknoloji*, 1(1), 57-81
- Çeziktürk, Ö. (2019d). Multiple solution problems and mathematical thinking: Wasan geometry example. *1st International symposium on Education and Change*, 2(1), 37-46. doi: 10.33793/acperpro.02.01.10
- Çeziktürk, Ö. (2019e). Spreadsheets for numerical analysis: A conceptual tool. *1st International Symposium on Education and Change*, 2(1), 57-65. doi: 10.33793/acperpro.02.01.12
- Cezikturk, Ö. (2020a). Kutatgu-Biligtteki matematik kavramlarının bir aday matematik öğretmene analiz ettirilmesi, *USBAD Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi*, 2(3), 89-97.
- Cezikturk, Ö. (2020b). Understanding functional dependency on Dynamic Geometry systems (DGS): Napoleon and van Aubel Theorems on Geogebra. *ITEJ International Technology and Education Journal*, 4(1), 15-21.
- Durasi, E., Yalım, G., Karadeniz, K., Yalçınтуğ, O., Şahinler, S., İnce, S., Yasin, Ç., Şahin, Z., Kenar, Z., & Çeziktürk, Ö. (2019). Matematik öğretmen adaylarında bilişsel stil, görsel matematik okuryazarlığı, ve matematik başarısı ilişkisinin incelenmesi: Simetri örneği, *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 589-606.
- Hangül, T., & Çeziktürk, Ö. (2020). An investigation of preservice mathematics' teachers mathematical inference processes: A practice of Geogebra. *2nd International Conference on Science, mathematics, Entrepreneurship and Technology Education*, 295-307.
- Kerpiç, A., Ulusoy, E. G., & Çeziktürk-Kipel, Ö. (2018). Content analysis of students' constructions of eight pointed, ten pointed, and twelve pointed stars, *ASOS Journal*, 6 (75), 244-254.
- Oxford Learner's Dictionary (2022). *Structure*, Retrieved from https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/structure_1#:~:text=structure%20the%20way%20in%20which,the%20building%2F%E2%80%8Bhuman%20body&text=the%20grammatical%20structures%20of%20a%20language,-a%20salary%20structure [13.01.2022]
- Stanford Encyclopedia of Philosophy (2022). *Structuralism in the philosophy of mathematics*, Retrieved from <https://plato.stanford.edu/entries/structuralism-mathematics/> [13.01.2022]

Van Hiele, P. M. (1986). *Structure and Insight: A Theory of mathematics education*, Orlando, FL: Academic Press.

Yazıcı, A., & Çeziktürk-Kipel, Ö. (2018). Aday matematik öğretmenlerinin origamiye karşı tutumları, karşılaştıkları zorluklar ve temsil çeşitlerinin kullanımı, *APJEC*, 1(1), 22-36.

Yıldızhan, B., & Çeziktürk-Kipel, Ö. (2019). Art enriched mathematics education activities and adaptation to online education, *E-Learn 2019*, 1395-1400.

Yılmaz, K. (2021). Sosyal bilimlerde ve eğitim bilimlerinde sistematik derleme, meta değerlendirme ve bibliyometrik analizler, *MANAS Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 1457-1490.



JSES

Journal of Sustainable Educational Studies



Geliş/Received: 15.02.2022 Kabul/Accepted: 10.03.2022

OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN BİREYLERDE DİYET YAKLAŞIMLARI¹

Maşallah ÖZER²

Zehra KURŞUN³

Özet

Otizm spektrum bozukluğunda (OSB) tanı alan bireylerin sayısının son yıllarda artmasıyla birlikte bu bireylerin yaşadığı beslenme ile ilgili problemler aileler ve alanda çalışan uzmanlar tarafından sıkça dile getirilmeye başlanmıştır. OSB olan bireylerde görülen gaz, şişkinlik, kabızlık, ishal gibi gastrointestinal problemler bu alanda yapılan çalışmaların artmasına neden olmuştur. Yapılan bu çalışmada OSB olan birey ailelerinin ve uzmanların bu problemlerin önüne geçebilmek için uyguladığı diyet yaklaşımlarının neler olduğu ve bu bireyler üzerindeki etkilerinin neler olduğunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç çerçevesinde 2010-2021 yılları arasında otizmlili bireylere uygulanan diyet yaklaşımları ve otizmlili bireyler üzerindeki etkilerinin araştırıldığı çalışmalar incelenmiştir. Araştırmaya otizm ve beslenme, otizm ve diyet, anahtar kelimelerin aratılması ile ülkemizde YÖK Ulusal Tez Merkezi ile Dergipark'ta yayınlanmış olan araştırmalar dahil edilmiştir. Bulunan çalışmaların incelenmesi sonucunda otizmlili bireylerin beslenme problemlerinin tedavisinde glutensiz-kazeinsiz diyet, ketojenik diyet, GAPS diyeti, özel karbonhidrat diyeti; vitamin, mineral, Omega 3 yağ asitleri, probiyotikler gibi besin takviyelerinin uygulandığı görülmüştür. Yapılan alanyazın taraması sonucunda yaygın olarak uygulanan diyet yaklaşımları ile otizm spektrum bozukluğunun tedavi edilmesinde kullanımının zor olduğu ve konuya ilişkin daha fazla çalışma yapılmasına ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Anahtar Sözcükler: Otizm; otizmlili bireylerde beslenme; otizmlili bireylerde diyet

DIETARY APPROACHES IN INDIVIDUALS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

Abstract

With the increase in the number of individuals diagnosed with autism spectrum disorder (ASD) in recent years, the nutritional problems experienced by these individuals have been frequently mentioned by their families and experts working in the field. Gastrointestinal problems such as gas, bloating, constipation and diarrhea seen in individuals with ASD have led to an increase in studies in this area. In this study, it was aimed to determine the dietary approaches that families of individuals with ASD and experts use to prevent these problems and what their effects are on these individuals. For this purpose, dietary approaches applied to individuals with autism and studies investigating their effects on individuals with autism between the years 2010-2021 were examined. Autism and nutrition, autism and diet, search for keywords and research published in YÖK National Thesis Center and Dergipark in our country were included in the research. As a result of examining the studies found, gluten-free-casein-free diet, ketogenic diet, GAPS diet, special carbohydrate diet in the treatment of nutritional problems of individuals with autism; It has been observed that nutritional supplements such as vitamins, minerals, Omega

¹ Bu çalışma 18-19 Aralık 2021 tarihlerinde FSMVU Eğitimde Mükemmeliyet Araştırmaları Kongresi'nde (EMAK-2021) sunulan sözlü bildirin genişletilmiş hâlidir.

² Öğretim Görevlisi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Meslek Yüksek Okulu, Engelliler İçin Gölge Öğreticilik Programı, İstanbul-Türkiye, masallahazer@fsm.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8152-9189

³ Öğretim Görevlisi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Meslek Yüksek Okulu, Engelliler İçin Gölge Öğreticilik Programı, İstanbul-Türkiye, zehrakursun@fsm.edu.tr, ORCID: 0000-0002-9628-2924

3 fatty acids, probiotics are applied. As a result of the literature review, it can be said that the widely applied dietary approaches are difficult to use in the treatment of autism spectrum disorder and more studies are needed on the subject.

Keywords: Autism; nutrition in individuals with autism; diet in individuals with autism

Makale Türü (Article Type): Derleme/Review

Kaynakça Gösterimi: Özer, M., & Kurşun, Z. (2022). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylerde diyet yaklaşımları. *Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)*, (Ö1), 341-348.

1. GİRİŞ

Çocukluk çağı nörogelişimsel bozukluklar içinde yer alan otizm spektrum bozukluğu (OSB), erken çocukluk döneminden itibaren sosyal-iletişimsel gelişim alanlarında yetersizlikler ve sınırlı, tekrarlayıcı davranışlar, ilgi alanları gibi belirtilerle kendini gösteren bir bozukluktur (APA, 2013). Erken çocukluk döneminde ailelerin büyük çoğunluğu çocuklarında gözlemledikleri tekrarlayıcı davranışlar, sosyal-duygusal gelişim ve iletişimsel alanlardaki yetersizlikler gibi belirtilerle uzmana başvurmaktadır. Bununla birlikte hırçınlık, huysuzluk, uyku ve bağırsak problemleri gibi nedenlerle aileler önemli bir sıklıkta uzmanlara danışmaktadır (Mukaddes, 2013, s. 73).

Belirtilerin aile ve uzman tarafından fark edilip teşhis konmasıyla birlikte çocuk için uygun olabilecek müdahale programları başlatılmalıdır. OSB olan bireyler için en olumlu sonuçları getiren uygulama “özel eğitimidir”. Özel eğitim alan OSB olan bireylerin tanıya ilişkin belirtilerinin azaldığı ve gelişimsel beceri alanlarında olumlu gelişmelerin arttığı görülmektedir. OSB’nin giderek artan yaygınlığı kanıta dayalı uygulamalara olan talebi arttırmıştır. Uzmanlar ve diğer eğitimciler OSB olan bireylerle çalışırken kanıta dayalı müdahale programları ve yaklaşımları arasında bireye en etkili olabilecek uygulamaları kullanmaya çalışmaktadırlar (NCAEP, 2020). Özel eğitimde yer alan uygulamaların hemen hemen hepsi uygulamalı davranış analizine dayanmaktadır (Güleç Aslan, 2018, s. 155). Özel eğitim haricinde OSB olan bireylerin katıldığı farklı terapi ve tedavi programları bulunmaktadır. Katıldıkları terapiler sanat terapisi, müzik terapisi, oyun terapisi, hayvanlarla yapılan terapiler, duygusal bütünleştirme terapisi, dans terapisi, drama terapisi olarak sıralanabilir. Tedavi yöntemleri arasında ise diyetler, vitamin-mineral destekleri, ağır metallerden arınma prosedürleri, hiperbarik oksijen tedavisi gibi yöntemler yer almaktadır.

OSB olan çocuklarda tipik gelişim gösteren çocuklara oranla daha sık sindirim sistemi problemleri yaşadıkları bildirilmektedir. Özellikle kabızlık, karın ağrısı, gaz sancısı, reflü gibi problemler OSB olan çocuklarda daha fazladır. OSB olan bireylerde daha sık görülen sindirim sistemi problemleri aileleri farklı bir tedavi yöntemi olan diyetle yönlendirmektedir (Mukaddes, 2013). Aileler, çevreden ve sosyal platformlardan duydukları olumlu sonuçlarının referans edildiği diyetleri çocukları üzerinde uygulamaktadır. Son yıllarda çocuklar üzerindeki diyetlerin ve diyet yaklaşımlarının artması bilimsel çalışmaların incelenerek sonuçların ne yönde olduğunun açığa çıkarılmasını önemli kılmaktadır. Bu nedenle yapılan bu çalışmada otizmlili bireylerde uygulanan diyet yaklaşımlarına ilişkin bir derleme çalışması yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır:

1. OSB olan birey ailelerinin ve uzmanların bu bireylerde uyguladıkları diyet yaklaşımları nelerdir?
2. Uygulanan diyetlerin OSB olan bireyler üzerindeki etkileri nelerdir?

2. YÖNTEM

Yapılan bu çalışma bir derleme çalışmasıdır. Bu çalışmada alanyazında yer alan bilgiler doğrultusunda “OSB olan bireylere uygulanan diyet yaklaşımlarının neler olduğu; uygulanan diyetlerin OSB olan bireyler üzerindeki etkilerinin neler olduğu” detaylı bir şekilde ele alınmıştır. Derleme çalışmalar araştırılan konuyla ilgili alan yazında yer alan çalışmaların taranması ve bunun sonucunda konuya ilişkin var olan mevcut durumun özetlendiği çalışmalardır (Rowley ve Slack, 2004, s. 31-39). Araştırmada otizm ve beslenme, otizm ve diyet anahtar kelimelerinin araştırılması ile 2010-2021 yılları arasında yapılan ulusal çalışmalar YÖK Ulusal Tez Merkezi ve DergiPark veri tabanlarından elde edilmiştir. Elde edilen çalışmaların araştırmaya dahil edilmesi için araştırmada yer alan katılımcıların OSB olan bireyler olması, araştırmaya dahil edilecek makalelerin hakemli dergilerde ve Türkçe dilinde ülkemizde yayınlanmış olması, çalışmaların derleme, vaka analizi, bildiri ve tez şeklinde hazırlanmış olması, çalışmaların 2010-2021 yılları arasında yapılmış olması kriterleri göz önünde bulundurulmuştur. Yapılan taramalar sonucunda 40 çalışmaya ulaşılmıştır. Belirlenen kriterler doğrultusunda 5

çalışma araştırmaya dahil edilmiştir. Çalışmaya dahil edilen bu 5 çalışmanın 2'si tez çalışması ve 3'ü makaledir. 3 makalenin 1'i derleme şeklinde yapılmış ve OSB'de diyet yaklaşımlarını ele almıştır; 1 tanesi GAPS diyetinin OSB olan bireyler üzerindeki etkisini incelemiştir; diğeri ise OSB'de beyin-bağırsak aksı ve diyet yaklaşımlarını ele almıştır. Araştırmada yararlanılan kaynakların sadece araştırmacıların ulaştığı çalışmalar ile sınırlı olması ve literatür taraması, vaka çalışmaları, deneysel çalışmalar şeklinde yapılmış olan makaleler, bildiriler ve tezlerin incelenmiş olması ise çalışmanın sınırlılığını oluşturmaktadır.

3. BULGULAR

3.1. OSB olan birey ailelerinin ve uzmanların OSB olan bireyde uyguladıkları diyet yaklaşımları nelerdir?

Yapılan alanyazın taraması sonucunda OSB olan bireylerin beslenme sorunlarının çözümünde glutensiz – kazeinsiz diyet, ketojenik diyet, gaps diyeti, özel karbonhidrat diyeti ve besin takviyesi (vitamin-mineral, omega 3 yağ asitleri, probiyotik) alımı olduğu görülmektedir.

3.1.1. Glütensiz-kazeinsiz diyet

Beslenme de tahıl ürünlerinin ve süt ürünlerinin önemli bir yeri bulunmaktadır. Tahıllarda (buğday, çavdar, yulaf, arpa) ve tahıl ürünlerinde yapılan bulgur ve irmik gibi ürünlerde gluten, süt ve süt ürünlerinde (peynir, yoğurt, ayran vb.) İse kazein bulunmaktadır. OSB olan bireylerin bağırsak yapılarının geçirgen olduğu, bu geçirgenlik nedeniyle gluten ve kazein proteinlerini sindiremediği varsayılmaktadır. Bu proteinlerin sindirilememesi ise OSB olan bireylerin beyninde sinirsel uyarım etkisi yapmaktadır (Önal ve Uçar, 2017).

Glütensiz- kazeinsiz diyet popüler bir uygulamadır ve OSB olan bireylerin aileleri tarafından sıkça başvurulmaktadır. Diyeti uygulayan osb'li bireylerin aileleri ve bu diyetin uygulanmasını isteyen doktorların gözlemlerine göre diyet yapan bireylerin hiperaktivitelerinde azalma, algı ve göz kontağında artış, sindirim sistemi ve bağışıklık sistemi sorunlarında azalma görülmektedir. Özellikle ailelerin sıklıkla diyet uygulamalarının olumlu sonuçlarından söz etmektedirler. Ancak gluten-kazein diyetinin osb'li çocuklar üzerindeki etkilerinden söz eden çalışmaların çoğu vaka analizi şeklindedir (Elder vd., 2006).

3.1.2. Ketojenik diyet

Ketojenik diyet uzun zincirli trigliserid diyet olarak bilinmektedir. Bu diyetle yağ enerjinin büyük çoğunluğunu oluşturmaktadır ve vücut yağı enerji ihtiyacını karşılamak için kullanmaya zorlamaktadır. Diyetle karbonhidrat ciddi şekilde sınırlandırılmaktadır ayrıca protein günlük ihtiyacın büyük bir parçasını oluşturmaktadır. Ketojenik diyet nikotinamid dinükleotit (nad) tasarrufu yaparak mitokondriyal işlev sağlar. Bu görüşün altında yatan sebep ise OSB olan çocuklarda görülen stereotipik hareketlerin, sebepsiz ağlama davranışlarının glikoz metabolizmasındaki bozuklukla ilgili olabileceği ve bu ilişkinin nad eksikliğine yol açtığı, bu diyetle bahsi geçen eksikliğin ortadan kaldırılabilirdir (Önal ve Uçar, 2017).

3.1.3. GAPS diyeti

OSB olan bireylerin bağırsaklarının sağlıklı olmadığı ve bu yüzden bağırsakta tam olarak emilemeyen maddelerin kan yolu ile beyne iletiildiği bunun sonucunda ise beyinde toksinlenmenin olduğu belirtilmektedir. Beyinde meydana gelen bu toksinlenme bireyde otistik davranışların ortaya çıkmasına sebep olmaktadır. GAPS diyetinin en temel amacı bu toksinlenmeyi önlemek, OSB olan bireylerin sağlıklı bağırsaklara kavuşmasını sağlamaktır. Böylece kişi toksinlerden arınacak, beyindeki toksik maddelerin ortadan kalkması ile beyin doğru çalışmasını sağlamaktır. İkinci amaç ise vücudun farklı dokularında bulunan toksinleri temizlemektir. Yapılan bu diyetle iki yıl boyunca devam edilir. GAPS diyeti: giriş diyeti, tam GAPS diyeti ve GAPS diyetinden çıkış aşamaları olmak üzere üç ana bölüm ve toplamda altı aşamadan oluşmaktadır. İlk aşamada psikolojik ve fizyolojik belirtiler giriş diyeti ile ortadan kalkmaya başlar. Tam GAPS diyetinde ise bağırsak florasının tamamen düzeldiği ve hemen hemen tüm psikolojik, fizyolojik belirtilerin ortadan kalktığı görülmektedir. GAPS diyetinden çıkış ise bağırsak florasının, duvarının tamamen iyileştiği durumlarda gerçekleşir. Diyetle yasaklanan yiyeceklere ise diyet üzerinden en az altı ay geçtikten sonra başlanılmaktadır (Çıkılı, Deniz ve Çakal, 2019).

Çıkılı, Deniz ve Çakal (2019), tarafından “GAPS diyetinin otizm spektrum bozukluğu olan bireyler üzerindeki etkisinin incelenmesi” başlıklı bir çalışma yapılmıştır. Çalışmaya otizmlili çocuğu olan 15 aile dahil edilmiş ve görüşmeler yapılmıştır. Yapılan görüşmelerde ailelerin GAPS diyetine ilişkin görüşleri ve GAPS diyetinden sağladıkları olumlu ve olumsuz sonuçlara ulaşılmıştır. Aileler çocuklarının algılarında açılma, konuşmalarında

ve göz temasında artış, kabızlığın iyileşmesi, öfke nöbetlerinde ve takıntılı davranışlarda azalma olduğunu belirtilmiştir.

3.1.4. Özel karbonhidrat diyeti

Bu diyetteki amaç bağırsak florasını iyileştirmek, bağırsak duvarını iyileştirmek ve bakteri üremesini kontrol altına almaktır. Diyetin uygulanmasında özel karbonhidratların nişastası yasaklanmaktadır. Kompleks karbonhidratlar sadece kısıtlanırken basit karbonhidratlar tamamen yasaklanmaktadır. Diyetle temel olarak et, tavuk, balık, yumurta, sebze, taze meyve, fındık ve yağlı tohumlara yer verilmektedir. Diyetin uygulanmasına başlanıldığında sınırlı miktarda besin alınırken bağırsak yolları iyileştikçe alınan besin miktarı arttırılmaktadır (Önal ve Uçar, 2017).

3.1.5. Besin takviyesi

OSB olan bireylerin bağırsaklarının aşırı geçirgen olması, gaz, şişkinlik, kabızlık, ishal gibi gastrointestinal problemlerin sık görülmesi ve sınırlı besin tercihi sebebiyle yeterli beslenemedikleri düşüncesi ile besin takviyeleri almaları gerektiği düşünülmektedir. OSB olan bireylerde etkili olduğu düşünülen takviyelerin vitamin-mineral, omega 3 yağ asitleri, probiyotikler olduğu görülmektedir (Güller, Değerli, Sarı, Altıntaş ve Adıgüzel, 2020).

Vitamin-mineral takviyesinde; vitamin ve mineraller arasında en önemlileri B6 vitamini ve magnezyum mineralidir. B6 vitamini eksikliğinin çocuklarda merkezi sinir sistemi işleyişinde önemli etkisi olduğu belirlenmiştir. Magnezyum kemik oluşumunu desteklemekte; sinirlerin, kasların bakımını sağlayan; vücut enzimlerinin çalışmasını arttırır. Bu vitaminlerin eksikliğinin OSB olan bireylerin davranışları üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir. Ayrıca OSB olan bireylerin dürtüsel davranışlarının, hareket düzeylerinin fazla olmasının ve konsantre olmakta zorluk yaşamalarının nedenlerinin çinko ve bakır düzeylerindeki farklılıkların olabileceği öngörülmektedir. Yapılan vitamin ve mineral takviyeleri ile bu sorunların ortadan kalkacağı belirtilmektedir. Fakat bu konuya ilişkin az sayıda çalışma bulunmaktadır ve deneysel kontrolün yüksek olduğu araştırmalar vitamin mineral takviyesinin etkili olmadığını göstermektedir (Güller, Değerli, Sarı, Altıntaş ve Adıgüzel, 2020; Önal ve Uçar, 2017).

OSB olan bireylerde görülen sorunların vücutta omega 3 yağ asitlerinin eksikliği sonucunda oluşabileceği öngörülmektedir. Özellikle bu ilacın kullanılma nedeni OSB olan bireylerin beyinde azalmış bağlanırlık ile ilişkili olduğu ve kortikal olgunlaşmaya katkı sağlayacağı belirtilmektedir (Mukaddes, 2013). Bu sebeple omega 3 alımının bu bireylerin davranışlarında iyileşmeye sebep olabileceğine inanılmaktadır. Ancak bu konuya ilişkin yapılan araştırma sonuçları da tartışmalıdır. Bazıları omega 3 takviyesi alan çocukların davranışlarında iyileşme görüldüğünü belirtirken, bazılarında ise bu takviyenin herhangi bir değişikliğe sebep olmadığı belirtilmektedir (Önal ve Uçar, 2017).

Sonucu tartışmalı olan konulardan bir diğeri de OSB olan bireylerde probiyotik kullanımıdır. Probiyotikler yeterli miktarda kullanıldığında bireyin sağlığı üzerinde faydalı etkilere sahiptir. OSB olan bireylerde kullanımında probiyotiklerin bağırsak beyin aksını iyileştirdiği belirtilmektedir. Ancak bazı çalışmaların olumlu sonuçları olduğunu belirtirken bazı çalışmalar ise OSB olan bireylerde herhangi bir etkisinin olmadığını göstermektedir (Güller, Değerli, Sarı, Altıntaş ve Adıgüzel, 2020).

3.2. Uygulanan diyetlerin OSB olan bireyler üzerindeki etkileri nelerdir?

OSB olan bireylerde görülen beslenme problemlerinin ortadan kalkması için uygulanan diyetlerin sonuçları tartışmalıdır. Bazı araştırma sonuçları bu diyet yaklaşımlarının OSB olan bireylerde olumlu etkilerinin olduğunu belirtirken bazı araştırma sonuçları ise bu diyetleri uygulayan bireylerde herhangi bir değişikliğin olmadığını belirtmektedir. Diyetler, OSB olan bireylerin ebeveynleri tarafından tercih edilmektedir. Tipik gelişim gösteren ve farklı yetersizlik gruplarından etkilenen bireylere oranla OSB olan bireyler daha fazla sindirim sistemi problemi yaşamaktadır. Sindirim sistemi problemlerinin önüne geçebilmek için ebeveynlerin uyguladığı diyetlerin her bireyde farklılık göstermesi; ebeveynin diyet uygularken diyetle belirtilen bütün prosedürleri yerine getirip getirmemesi, diyeti uygulayan bireyler arasındaki farklılıklarından kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir.

Alp (2018), OSB olan çocukların beslenme durumlarının tanımlanması ve ailelere verilen beslenme eğitiminin etkisinin belirlenmesi amacıyla yürüttükleri çalışmada 4-9 yaş arasında 10 erkek 4 kız olmak üzere toplamda 14 çocukla beslenme durumları tanımlanmış, ailelerine de beslenme eğitimi verilerek etkisi ölçülmüştür. Yapılan

çalışmada veri toplamak için ailelerin “Çocuklar İçin Yeme Davranışı Ölçeği”ni doldurmaları istenmiş, demografik bilgileri toplanmış ve beslenme alışkanlıkları hakkında sorular sorulmuştur. Alp (2018) yapmış olduğu bu çalışma ile ailelere verilen 3 aylık eğitimle çalışmaya katılan bireylerin diyare, gaz şikâyeti ve abdominal ağrı şikâyetlerinde azalma olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Bakla (2018), gastrointestinal sorunların önlenmesinde eğitimin etkisini incelemek amacıyla 90 OSB’li çocuğun bakım verenleriyle bir çalışma yürütmüştür. Çalışma tek araştırma grubunda “ön test- son test” tasarımlı yarı deneysel bir çalışmadır. Çalışmaya dahil olan OSB olan bireye bakım veren kişilerin beslenme ile ilgili farkındalık seviyeleri belirlenmiş. Ardından OSB olan bireylerin tüketmesi gereken, tüketmemesi gereken besinlerin yer aldığı broşürler dağıtılmış ve ailelere detaylı bilgilendirme eğitimleri yapılmıştır. Broşürde yer alan besinlerin tüketildiği ve tüketilmediği günlerde yaşanan gastrointestinal sorunların bir hafta boyunca kaydedilmesi istenilmiştir. Yapılan bu kayıtlardan sonra tekrar veri toplanmış ve sonuçlar karşılaştırılmıştır. Eğitimden önce çocukların %77,7’sinin gastrointestinal problemler yaşadıkları belirlenmiştir. Eğitimden sonra konstipasyon, gaz, şişkinlik gibi problemlerinde azalma olduğu tespit edilmiştir. Buna ek olarak eğitimden önce ve sonra bakım verenlerin OSB’na ilişkin bilgi düzeylerinde, kefir, turşu tüketme oranlarında anlamlı bir fark olduğu belirtilmiştir ($p < 0,05$).

Çıkkılı, Çakal ve Deniz (2019), GAPS diyetinin otizmlili çocuklar üzerindeki etkisini incelemek amacıyla yürüttükleri çalışmada otizmlili çocuğu olan ve GAPS diyetini uygulayan 15 aile ile görüşmeler gerçekleştirerek nitel bir çalışma yapmışlardır. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanmışlar ve aileler ile yapılan görüşmeleri yüz yüze ve internet aracılığı ile yapmışlardır. Formda yer alan sorular “GAPS diyeti ile ilgili bilgilere nereden ulaştınız, diyeti ne zaman uygulamaya başladınız, kaç yıl uyguladınız, uygularken hangi zorluklarla karşılaştınız, maliyeti ne kadardı, uygulama sonrası çocuğunuzdaki olumlu ve olumsuz etkileri nelerdi” şeklinde açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Ailelerle yapılan görüşmeler ortalama 25 dk sürmüştür, ailelerin verdikleri cevaplar değişiklik yapılmadan kayıt altına alınmıştır. Elde edilen veriler ise betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Yapılan analizlerin sonucunda, GAPS diyetini uygulayan ailelerin; çocuğun kabullenememesi, besinleri temin etmedeki güçlükler ve maddi güçlükler, sınırlı yemek çeşidi ve hazırlama süresinden dolayı zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Bu durumun dışında çocuklarının algılarında açılma, konuşmalarında ve göz temasında artış, kabızlığın iyileşmesi, öfke nöbetlerinde ve takıntılı davranışlarda azalma olduğunu belirterek diğer ailelere de kullanmaları için tavsiye etmişlerdir.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Yapılan bu çalışmanın sonucunda OSB olan bireylerde en çok uygulanan diyetler glutensiz-kazeinsiz diyet, ketojenik diyet, GAPS diyeti, özel karbonhidrat diyetlerinin olduğu ve bunun yanı sıra vitamin, mineral, omega 3 yağ asitleri, probiyotikler gibi besin takviyeleri uygulanmaktadır. Bu uygulamaların OSB’nu tedavi etmediği ancak bireye özgü bazı diyetlerin ve takviyelerin semptomları hafiflettiği sonucuna ulaşılmıştır.

DSM-5 kriterlerine bakıldığında metabolik ve genetik sorunlara ilişkin bir ölçütten bahsedilmezken annelerin bu problemler üzerinde durdukları görülmektedir. Son zamanlarda konuyla ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde mide bağırsak sorunlarının sık yaşandığına dair araştırma sonuçları görülmektedir. Prosperi ve ark. (2017), yapmış oldukları çalışmada 163 OSB tanılı çocuk arasından %25,8’inin en az bir sindirim sistemi problemi yaşadığını tespit etmiş ve en çok karşılaşılan problemin de %22,1 kabızlık olduğunu belirtmişlerdir. Sindirim sistemi sorunlarla ilgili yapılan başka bir çalışmada 132 OSB tanısı olan, 81 farklı yetersizliği olan ve 82 normal gelişme sahip çocukların son 3 aylık dönemlerinin gözlemlenmesi sonucu OSB olan çocukların normal gelişim gösteren ve farklı yetersizlik grubunda olan çocuklara göre daha fazla sindirim olana diğer gruplara göre daha fazla sindirim sistemi problemleri yaşadığı ortaya konmuştur (Chandler ve ark., 2013).

Bu sorunların temelinde nedeni olarak buğday, yulaf, çavdar gibi tahıllarda bulunan gluten ve sütte bulunan kazein proteinleri olduğu inancı yaygındır. Gluten ve kazeinde bulunan peptitlerin OSB’de rolü olabileceğine inanılmasından dolayı glutensiz ve kazeinsiz diyet, ketojenik diyet, GAPS diyeti veya özel karbonhidrat diyetleri sıklıkla yapılmaktadır. Ancak bu faktörler ve OSB arasında bilimsel kaynağı olan bir ilişki henüz kurulamamıştır. Yapılan diyetlere ilişkin yürütülen çalışmalar incelendiğinde, diyet sonrasında OSB olan bireyin konuşma ve sosyal iletişim gibi belirtilerinde olumlu bir ilerlemeye rastlanılmadığı belirtilmiştir (Elverd vd., 2006; Heflin ve Alamio, 2007; Mukaddes, 2017; Pennesi ve Klien, 2012; Simpson, 2005).

OSB tanısı olan bireylere uygulanan diyet yaklaşımları çalışmalarını incelendiğinde yapılan çeşitli çalışmalarda (Elverd vd., 2006; Heflin ve Alamio, 2007; Mukaddes, 2017; Pennesi ve Klien, 2012; Simpson, 2005) uygulanan

diyetlerin sosyal-gelişim alanına herhangi bir etkisi olmadığı belirtilirken, bazı çalışmalarda ise sosyal-iletişim alanında ilerlemeler olduğu belirtilmiştir (Çıkılı, Deniz ve Çakal, 2019). Çıkılı, Deniz ve Çakal (2019) tarafından yapılan bir çalışmada GAPS diyeti uygulayan 15 OSB olan bireyin ailesi ile görüşülmüştür. Bu görüşmeler sonucunda ailelerin %33' ü çocuğunun diyeti kabullenmediğini; %20'si çocuklarının konuşmasında iyileşme olduğunu; %16'sı çocuğunda görülen konstipasyonun (kabızlık, bağırsak hareketlerinde yavaşlama sonucu ortaya çıkan, dışkının sertleşmesi durumu) geçtiğini; %12'si öfke nöbetlerinin azaldığını; %8'i ise çocuğunun göz temasında artış olduğunu belirtmiştir. Ayrıca diyeti uygulamaya çalışan ailelerin %93'ü diyetin ekonomik olmadığını ve uygulamanın zor olduğunu dile getirmişlerdir.

Besin takviyelerin uygulandığı araştırmalar incelendiğinde; OSB olan bireylerde görülen sebepsiz ağlama, gülme, stereotipik hareketlerde azalma (Meguid, Atta, Gouda ve Khalil 2008), gastrointestinal sorunlar ve uyku problemlerinde iyileşme (Adams ve Holloway, 2004) gibi sonuçlar belirtilmiştir. Ancak bu bulgulardan farklı olarak benzer bir çalışma incelendiğinde problem davranışların sıklığında şiddetinde azalma olmadığı tespit edilmiştir (Politi vd., 2008).

Yapılan bilimsel çalışmalar incelendiğinde diyeti ve besin takviyelerini uygulayan ailelerin konuşma ve sosyalleşme gibi OSB olan belirtilerinde gelişmenin olmadığını göstermektedir (Elverd vd., 2006; Heflin ve Alamio, 2007; Mukaddes, 2017; Pennesi ve Klien, 2012; Simpson, 2005). Ancak bu diyetler gıda alerjisi veya sindirim sistemi sorunu olan çocukların bu problemlerini hafifleteceği için, OSB olan bireyin huzursuzluğunu azaltmakla beraber OSB'nun şiddetini de azaltmaktadır ve bireyin öğrenme sürecini de destekleyeceği söylenebilir. Dolayısıyla çocukta gıda alerjisi ve sindirim sistemi sorunları yoksa D vitamini ve kalsiyum alınımını azaltacağı için diyetlerin uygulanması doğru bulunmamaktadır (Mukaddes, 2018).

Son olarak diyet yaklaşımları ve besin takviyeleri son zamanlarda aileler tarafından bilindik bir yöntem olarak kullanılsa da OSB tedavisini destekleyecek güvenilirliği gösteren bir araştırma henüz mevcut değildir. Aşağıda ileri araştırmalara yönelik önerilerde bulunulmuştur:

- OSB olan çocuklarda diyet yaklaşımlarına ilişkin hem bireysel çalışmalar hem de geniş çalışma gruplarının yer aldığı, her yaş grubundaki bireylerin dahil olduğu çalışmalar yapılabilir.
- OSB olan bireylerin ailelerinin beslenme alışkanlıklarının ele alındığı çalışmalar yapılabilir.
- OSB olan bireylerin bilişsel, dil ve sosyal gelişimleri üzerinde farklı diyet yaklaşımları ile ilgili araştırmalar yapılabilir.
- Diyet yaklaşımlarının OSB olan bireylerde kullanımına ilişkin ülkemizde sınırlı sayıda çalışma vardır.

Bu sebeple konuya ilişkin daha fazla araştırma, çalışma vb. yapılması desteklenmelidir.

- OSB olan bireylere uygulanan diyet yaklaşımlarının bu bireylerin ailelerinin beslenme alışkanlıkları üzerindeki etkileri incelenebilir.
- OSB olan bireylerde diyet yaklaşımlarına ilişkin uzmanlara yönelik kaynaklar geliştirilebilir.

5. KAYNAKÇA

- Adams, J. B., & Holloway, C. (2004). Pilot study of a moderate dose multivitamin/mineral supplement for children with autistic spectrum disorder. *Journal of Alternative and Complementary Medicine*, 10(6), 1033-1039.
- Alp, A. G. (2018). *Otistik bozukluğu olan çocukların beslenme durumlarının tanımlanması ve ailelere verilen beslenme eğitiminin etkisinin belirlenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Bakla, G. (2018). *Otizimli çocuklarda gastrointestinal sorunların önlenmesinde eğitimin etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Maltepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çıkılı, Y., Deniz, S., & Çakal, B. (2019). GAPS diyetinin otizm spektrum bozukluğu olan bireyler üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 1-11.
- Elder J, Shankar M, Shuster J, Theriaque D., Burns S., & Sherrill L. (2006). The gluten-free, case in-free diet in autism: Results of a preliminary double blind clinical trial. *Journal of Autism Developmental Disorders*, 36(3), 413-420.

- Evangelidou A, Vlachonikolis I, Mihailidou H., Spilioti M, Skarpalezou A, Makaronas N, et al. (2003). Application of a ketogenic diet in children with autistic behavior: Pilot study. *Journal of Child Neurology*, 18(2), 113-8.
- Güleç Aslan, Y. (2018). Otizm spektrum bozukluğu olan öğrenciler. A. Cavkaytar (Ed.), *Özel eğitim* (ss. 155-156) Ankara: Vize Akademik Yayıncılık.
- Güller, N., Değerli, S., Sarı, A., Altıntaş M., & Adıgüzel, E. (2020). Otizm spektrum bozukluğunda bağırsak-beyin aksı ve diyet yaklaşımları. *Haliç Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 3(2), 69-82.
- Meguid, N. A., Atta, H. M., Gouda, A.S., & Khalil, R. O. (2008). Role of polyunsaturated fatty acids in the management of Egyptian children with autism. *Clinical Biochemistry*, 41(13), 1044-1048.
- Mukaddes, N. M (2013). *Otizm spektrum bozuklukları tanı ve takip*. İstanbul: Nobel Tıp Kitabevi.
- Mukaddes, N. M. (2018). *Bebeklikten erişkinliğe otizm: Aileler için kılavuz*. İstanbul: Nobel Tıp Kitabevi.
- Önal, S., & Uçar, A. (2017). Otizm spektrum bozukluğu tedavisinde beslenme yaklaşımları. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 6(123), 179-194.
- Pennesi, C. M., & Klein, L.C. (2012). Effectiveness of the gluten-free, casein-free diet for children diagnosed with autism spectrum disorder: Based on parental report. *Nutritional Neuroscience*, 15(2), 85-91.
- Politi, P., Cena, H., Comelli, M., Marrone, G., Allegri, C., Emanuele, E., & Di Nemi, Su. (2008). Behavioral effects of omega-3 fatty acid supplementation in young adults with severe autism: An open label study. *Archives of Medical Research*, 39(7), 682-685.
- Rowley, J., & Slack, F. (2004). Conducting a literature review. *Management Research News*, 27(6), 31-39. doi: 10.01409170410784185.

6. EXTENDED ABSTRACT

Autism spectrum disorder, which is one of the childhood neurodevelopmental disorders, is a disorder that manifests itself with symptoms such as inadequacies in social-communicative development areas and limited, repetitive behaviors and interests since early childhood (APA, 2013). The majority of families in early childhood consult a specialist with symptoms such as repetitive behaviors observed in their children, deficiencies in social-emotional development and communicative areas. However, families frequently consult experts for reasons such as irritability, moodiness, sleep and bowel problems (Mukaddes, 2013, p. 73).

Once the symptoms are noticed and diagnosed by the family and the specialist, appropriate intervention programs for the child should be initiated. The application that brings the most positive results for individuals with autism is "special education". It is seen that the diagnostic symptoms of individuals with autism who receive special education decrease and positive developments in the areas of developmental skills increase. Almost all of the applications in special education are based on applied behavior analysis (Güleç Aslan, 2018, p. 155). Apart from special education, there are different therapy and treatment programs that individuals with autism participate in. The therapies they participate in can be listed as art therapy, music therapy, play therapy, therapy with animals, sensory integration therapy, dance therapy, drama therapy. Treatment methods include diets, vitamin-mineral supplements, heavy metal removal procedures, hyperbaric oxygen therapy.

It has been reported that children with autism experience digestive system problems more frequently than children with typical development. Problems such as constipation, abdominal pain, gas pain, reflux are more common in children with autism. Digestive system problems, which are more common in individuals with autism, lead families to diet, which is a different treatment method (Mukaddes, 2013). Families apply diets on their children, in which the positive results they hear from the environment and social platforms are referenced. The increase in diets and dietary approaches on children in recent years makes it important to examine scientific studies and reveal what the results are. For this reason, in this study, it is aimed to establish a theoretical framework for the dietary approaches applied to individuals with autism. For this purpose, answers to the following questions were sought:

1. What are the dietary approaches of the families and experts of individuals with autism in these individuals?
2. What are the effects of the applied diets on individuals with autism?

This study is a compilation study. In this study, in line with the information in the literature, “what are the dietary approaches applied to individuals with autism; The effects of the diets applied on individuals with autism are discussed in detail. Compilation studies are studies that review the studies in the literature on the subject under investigation and, as a result, summarize the current situation on the subject (Rowley & Slack, 2004, pp. 31-39). In the research, the research of autism and nutrition, autism and diet keywords and national studies conducted between 2010-2021 were obtained from Yök National Thesis Center and DergiPark databases. The limitations of the study are that the sources used in the research are limited only to the studies reached by the researchers and that the articles, papers and theses made in the form of literature review, case studies, experimental studies have been examined.

It is seen that the approaches applied by the families of individuals with autism in solving the nutritional problems they see in their children are gluten-free - casein-free diet, ketogenic diet, GAPS diet, special carbohydrate diet and nutritional supplements (vitamin-mineral, omega 3 fatty acids, probiotic).

The results of the diets applied to eliminate the nutritional problems seen in individuals with autism are controversial. While some research results indicate that these dietary approaches have positive effects on individuals with autism, some research results indicate that there is no change in individuals who follow these diets.

In the study conducted by Alp (2018) to define the nutritional status of children with autism and to determine the effect of nutrition education given to families, the nutritional status of 14 children, 10 boys and 4 girls, between the ages of 4-9, was defined and the effect was measured by giving nutrition education to their families. It has been concluded that positive developments have been achieved on the children with the 3-month training given to the families.

Bakla (2018) conducted a study with the caregivers of 90 children with autism to examine the effect of education on the prevention of gastrointestinal problems. It was determined that 77.7% of the children had gastrointestinal problems before the education. After the training, it was determined that there was a decrease in problems such as constipation, gas, bloating. In addition, it was stated that there was a significant difference in the knowledge levels of caregivers about autism and the rate of consuming kefir and pickles before and after the education ($p < 0.05$).

In the study they carried out to examine the effect of the GAPS diet on children with autism, Çıkılı, Çakal, and Deniz (2019) conducted interviews with 15 families who have a child with autism and who apply the GAPS diet. As a result of the study, families following the GAPS diet; they stated that they had difficulties due to the child's inability to accept, difficulties in obtaining food and financial difficulties, limited food variety and preparation time. Apart from this situation, they stated that their children's perceptions increased, their speech and eye contact increased, their constipation improved, their anger tantrums and obsessive behaviors decreased, and they recommended it to other families to use it.

As a result of this study, the most applied diets in individuals with autism are gluten-free-casein-free diet, ketogenic diet, GAPS diet, special carbohydrate diets, as well as nutritional supplements such as vitamins, minerals, Omega 3 fatty acids, probiotics. It has been concluded that these practices do not cure autism, but that some individual diets and supplements alleviate symptoms.