

e-ISSN: 2687-2811

IBAD

SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ

JOURNAL OF SOCIAL SCIENCES

YIL / YEAR : **8** SAYI / ISSUE: **14**

**YAZ
SUMMER**

2023



IBAD Sosyal Bilimler Dergisi	Dergi adı	Journal Title	IBAD Journal of Social Sciences
IBAD	Kısa Adı	Short Name	IBAD
2687-2811	e-ISSN	e-ISSN	2687-2811
Türkçe, İngilizce	Yayın Dili	Language	Turkish, English
Yılda üç kez	Periyot	Frequency	Three times a year
Yıldız Teknik Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü A-116 PK.34220 Esenler-İstanbul, TÜRKİYE	Adres	Address	Yıldız Technical University Department of Turkish and Social Sciences Education A-116 PK. 34220 Esenler-Istanbul, TURKEY
ibadjournaleditor@gmail.com	e-posta	e-mail	ibadjournaleditor@gmail.com
0902123834887	Telefon	Telephone	0902123834887
https://dergipark.org.tr/tr/pub/ibad	Ana Sayfa	Website	https://dergipark.org.tr/en/pub/ibad
Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi (IBAD)	Derginin Önceki Adı (2016-2019)	Journal Previous Name (2016-2019)	Journal of the International Scientific Researches (IBAD)
2536-4642	Dergi Önceki e-ISSN	Previous Journal e-ISSN	2536-4642

• YIL/YEAR: 2023 • SAYI/ISSUE: 14 • YAZ/SUMMER •

Yazılarda ifade edilen görüş ve düşünceler yazarlarının kişisel görüşleri olup derginin ve yayıncının görüşlerini yansıtmaz.

The opinions and views expressed in the papers published in the journal are only those of the author(s) and do not necessarily reflect the views of the journal and its publisher.

Amaç ve Kapsam

IBAD Sosyal Bilimler Dergisi (IBAD) sosyal bilimler alanındaki özgün ve üstün nitelikli makaleleri bilimsel bir yaklaşımla ele almak amacıyla yayımlanan uluslararası katılıma açık hakemli bir e-dergidir. Alanında öncü bir dergi olup Türkiye hakkında nitelikli çalışmaları yayımlamayı amaçlar. Türkiye'yi ilgilendiren konulardaki bilgiyi toplamak ve yaymak çabasıdır.

IBAD, sosyal bilimler alanında Türkiye'yi ilgilendiren tarihî ve güncel konuları bilimsel bir bakış açısıyla ele alan, bu konuda çözüm önerileri getiren yazılara yer verir. Bu yüzden Türkiye odaklı ekonomik, siyasî, edebî, tarihî, dilbilimsel, psikolojik, eğitimsel ve sanatsal konularla ilgili özgün ve nitelikli çalışmalara yer vermektedir. Türk araştırmacılar tarafından sosyal bilimler alanında yapılan çalışmaları da kapsamına alır. Türkiye ile yakın ilişkileri olduğundan Kıbrıs ve Avrupa ülkelerini ele alan çalışmalara da açıktır.

IBAD Sosyal Bilimler Dergisi (IBAD) aşağıdaki ulusal ve uluslararası indekslerce taranmaktadır.

• [MLA International Bibliography](#)

- ERIHPLUS (European Reference Index for the Humanities and Social Sciences)

- DOAJ

- SOBIAD

- Google Scholar

- ASOS Index

- DRJI (Directory of Research Journals Indexing),

- ResearchBib (Academic Resource Index),

- I2OR (International Institute of Organized Research

- COSMOS IF

- IdealOnline

- Rootindexing (RT)

- InfoBase

- Index Copernicus International (ICI)

- Scilit

Aim and Scope

IBAD Journal of Social Sciences (IBAD) is published in order to release high-quality original articles and reviews that outline the topics regarding Turkey and the Turks within the scope of scientific dimensions in the field of social sciences to the public.

IBAD is published biannually in August and December and in Turkish and English languages.

IBAD includes studies that address current and historical issues regarding Turkey and the Turks in the field of social sciences from a scientific point of view, and suggest solutions in this regard. The journal also includes the studies conducted by Turkish researchers in the field of social sciences. In addition, it is also open to submissions from and about Cyprus and European countries, since they have close relations with Turkey.

IBAD Journal of Social Sciences (IBAD) has been indexed by the following national and international database.

• [MLA International Bibliography](#)

- ERIHPLUS (European Reference Index for the Humanities and Social Sciences)

- DOAJ

- SOBIAD

- Google Scholar

- ASOS Index

- DRJI (Directory of Research Journals Indexing),

- ResearchBib (Academic Resource Index),

- I2OR (International Institute of Organized Research

- COSMOS IF

- IdealOnline

- Rootindexing (RT)

- InfoBase

- Index Copernicus International (ICI)

- Scilit

Editor Kurulu

Baş Editör

Doç. Dr. Hayrullah KAHYA,
Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye,
hayrullahkahya@hotmail.com

Alan Editörleri

Arkeoloji

Prof. Dr. Asuman BALDIRAN
Selçuk Üniversitesi, Türkiye

Antropoloji

Prof. Dr. M. Nazif SHAHRANI
Indiana Üniversitesi, Amerika Birleşik Devletleri

Sosyoloji

Prof. Dr. Zafer DURDU
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye

Eğitim

Prof. Dr. Mustafa YEŞİLYURT
Amasya Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. D. Neslihan BAY
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Yeşim ÖZER ÖZKAN,
Gaziantep Üniversitesi, Türkiye

Spor ve Turizm Bilimleri

Prof. Dr. Süleyman Murat YILDIZ
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye

Dil, Edebiyat

Doç. Dr. Muhammet Sani ADIGÜZEL
Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Necmettin ÖZMEN
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Türkiye

Tarih

Prof. Dr. Selim Hilmi ÖZKAN
Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Hülya KAYA HASDEMİR
Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye

İşletme, Ekonomi

Prof. Dr. Meltem ONAY
Celal Bayar Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Ebrucan İSLAMOĞLU
Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Sevim AKGÜL
Bartın Üniversitesi, Türkiye

Dil Editörleri

Dr. Enes Yıldız
Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi, Türkiye
Dr. Eda Ermagan Çağlar,
University of Northampton, Birleşik Krallık
Uzm. Yasemin Temirci, Almanya
Doktora Abdul Basit SOHAIL
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Türkiye

Editorial Board

Editor-in-chief

Assoc. Prof. Dr. Hayrullah KAHYA,
Yıldız Technical University, Turkey
hayrullahkahya@hotmail.com

Editors of Fields

Archaeology

Prof. Dr. Asuman BALDIRAN
Selçuk University, Turkey

Anthropology

Prof. Dr. M. Nazif SHAHRANI
Indiana Üniversitesi, Amerika Birleşik Devletleri

Sociology

Prof. Dr. Zafer DURDU
Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey

Education

Prof. Dr. Mustafa YEŞİLYURT
Amasya University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. D. Neslihan BAY
Eskişehir Osmangazi University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Yeşim ÖZER ÖZKAN
Gaziantep University, Turkey

Sports & Turizm Sciences

Prof. Dr. Süleyman Murat YILDIZ
Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey

Language & Literature

Doç. Dr. Muhammet Sani ADIGÜZEL
Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Türkiye
Assist. Prof. Dr. Necmettin ÖZMEN
İstanbul Sabahattin Zaim University, Turkey

History

Prof. Dr. Selim Hilmi ÖZKAN
Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye
Assist. Prof. Dr. Hülya KAYA HASDEMİR
Muş Alparslan University, Turkey

Economics & Business

Prof. Dr. Meltem ONAY
Celal Bayar University, Turkey
Assist. Prof. Dr. Ebrucan İSLAMOĞLU
Hacı Bektaş Veli University, Turkey
Assist. Prof. Dr. Sevim AKGÜL
Bartın University, Turkey

Language Editors

Dr. Enes Yıldız
Osmaniye Korkut Ata University, Turkey
Dr. Eda Ermagan Çağlar, Turkey
University of Northampton, England
Specialist Yasemin Temirci, Germany
PhD. Candidate Abdul Basit SOHAIL
Istanbul Sabahattin Zaim University, Turkey

Danışma Kurulu

Prof. Dr. Asuman BALDIRAN

Selçuk Üniversitesi, TÜRKİYE

Prof. Dr. John WENDEL

Dokkyo Üniversitesi, JAPONYA

Prof. Dr. M. Nazif SHAHRANI

Indiana Üniversitesi, AMERİKA BİRLEŞİK DEVLETLERİ

Prof. Dr. Meltem ONAY

Celal Bayar Üniversitesi, TÜRKİYE

Prof. Dr. Wan Ahmad Jaafar WAN YAHAYA

Sains Malaysia Üniversitesi, MALEZYA

Doç. Dr. Ahmet EKŞİ

Kocaeli Üniversitesi, TÜRKİYE

Doç. Dr. Mehmet GÜNEŞ

Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE

Doç. Dr. Nazile ABDULLAZADE

Azerbaycan Devlet Pedagoji Üniversitesi, AZERBAYCAN

Doç. Dr. Senija TAHIROVIC

International University of Sarajevo, BOSNA HERSEK

Doç. Dr. Toğrul HALİLOV

Azerbaycan Milli Bilimler Akademisi, AZERBAYCAN

Dr. Öğr. Üyesi Admir MULAOSMANOVIĆ

International University of Sarajevo, BOSNA HERSEK

Dr. Öğr. Üyesi Ali YILDIZ

Yıldız Teknik Üniversitesi TÜRKİYE

Dr. Öğr. Üyesi Elena TILOVSKA-KECHEDJI

"St.Kliment Ohridski" Üniversitesi, MAKEDONYA

Dr. Öğr. Üyesi Fatma YAŞAR EKİCİ

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, TÜRKİYE

Dr. Öğr. Üyesi Nalan SINAY

Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, KKTC

Dr. Öğr. Üyesi Selvira DRAGANOVIĆ

International University of Sarajevo, BOSNA HERSEK

Advisory Board

Prof. Dr. Asuman BALDIRAN

Selçuk University, TURKEY

Prof. Dr. John WENDEL

Dokkyo Üniversitesi, JAPONYA

Prof. Dr. M. Nazif SHAHRANI

Indiana University, USA

Prof. Dr. Meltem ONAY

Celal Bayar University, TURKEY

Prof. Dr. Wan Ahmad Jaafar WAN YAHAYA

Sains Malaysia University, MALAYSIA

Assoc. Prof. Dr. Ahmet EKŞİ

Kocaeli University, TURKEY

Assoc. Prof. Dr. Mehmet GÜNEŞ

Marmara University, TURKEY

Assoc. Prof. Dr. Nazile ABDULLAZADE

Azerbaycan Devlet Pedagoji University, AZERBAIJAN

Assoc. Prof. Dr. Senija TAHIROVIC

International University of Sarajevo,
BOSNIA&HERZEGOVINA

Assoc. Prof. Dr. Toğrul HALİLOV

Azerbaijan National Sciences Academia, AZERBAIJAN

Assist. Prof. Dr. Admir MULAOSMANOVIĆ

International University of Sarajevo,
BOSNIA&HERZEGOVINA

Assist. Prof. Dr. Ali YILDIZ

Yıldız Teknik University, TURKEY

Assist. Prof. Dr. Elena TILOVSKA-KECHEDJI

"St.Kliment Ohridski" University, MACEDONIA

Assist. Prof. Dr. Fatma YAŞAR EKİCİ

İstanbul Sabahattin Zaim University, TURKEY

Assist. Prof. Dr. Nalan SINAY

Uluslararası Kıbrıs University, CYPRUS

Assist. Prof. Dr. Selvira DRAGANOVIĆ

International University of Sarajevo,
BOSNIA&HERZEGOVINA

Bu Sayının Hakemleri / Reviewers

No	Hakem / Reviewer	Kurum / Faculty	Konular / Fields
1	Dr. Adem PEKER	Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi	Eğitim
2	Dr. Adnan TAŞGIN	Atatürk Üniversitesi	Eğitim Programları ve Öğretim
3	Dr. Ahmet Haluk YÜKSEL	Anadolu University	Yeni İletişim Teknolojileri, İletişim ve Medya Çalışmaları, İletişim Eğitimi, İletişim Kuramları, Örgütsel, Kişilerarası ve Kültürlerarası İletişim, Kitle İletişimi, İletişim Çalışmaları, İnternet, Medya Okuryazarlığı, Sosyal Medya Çalışmaları, Televizyon Programcılığı, Yeni Medya, İletişim Teknolojisi ve Dijital Medya Çalışmaları, İletişim Etiği, Uluslararası ve Kalkınma İletişimi
4	Dr. Ali Asker BAL	Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi Mimarlık, Tasarım Ve Güzel Sanatlar Fakültesi	Resim
5	Dr. Ali Emre BİLİS	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	Film Eleştirisi, Belgesel Film - Politik Sinema, Radyo-Televizyon, İletişim ve Medya Çalışmaları
6	Dr. Ayberk BOSTAN SARIOĞLAN	Balikesir Üniversitesi	Fen Bilgisi Eğitimi
7	Dr. Aygen ÇAKMAK	Kirikkale Üniversitesi	Çocuk Gelişimi Eğitimi
8	Dr. Aylin ALKAÇ	Boğaziçi Üniversitesi	Karşılaştırmalı ve Ulusötesi Edebiyat, Kuzey Amerika Dilleri, Edebiyatları ve Kültürleri, İngiliz ve İrlanda Dili, Edebiyatı ve Kültürü
9	Dr. Aytuğ MERMER ÜZÜMLÜ	Amasya University	Halkla İlişkiler Yöntem ve Araçları, Halkla İlişkiler, Bütünleşik Pazarlama İletişimi, Kurumsal İletişim, Siyasal İletişim
10	Dr. Ayşe KOÇ	Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Fen Bilgisi Eğitimi (Dr)	Fen Bilgisi Eğitimi
11	Dr. Ayşe KOÇ	Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Fen Bilgisi Eğitimi (Dr)	Fen Bilgisi Eğitimi
12	Dr. Ayşe Aslı SEZGİN BÜYÜKALACA	Çukurova Üniversitesi, İletişim Fakültesi	İletişim ve Medya Çalışmaları, İletişim Çalışmaları, Medya Okuryazarlığı, Yeni Medya
13	Dr. Ayşe Ferdane OĞUZÖNCÜL	Arel Üniversitesi Tıp Fakültesi	Halk Sağlığı, Sağlık Bilimleri
14	Dr. Aşkın KIRAZ	Near East University	Kimya Eğitimi, Fen Bilgisi Eğitimi, Çevre Ekonomisi, Fen ve Matematik Alanları Eğitimi
15	Dr. Banu ÖĞÜNÇ	Aksaray Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi	İngiliz ve İrlanda Dili, Edebiyatı ve Kültürü, Karşılaştırmalı ve Ulusötesi Edebiyat, Dil Çalışmaları
16	Dr. Berceste Gülçin ÖZDEMİR	İstanbul Üniversitesi	Film Eleştirisi, Sinema Kuramları, Eğitim Üzerine Çalışmalar, İletişim Çalışmaları, Toplumsal Cinsiyet ve Cinsellik Antropolojisi, Film Yapım ve Yönetimi, Sinema
17	Dr. Bünyamin AYDEMİR	Atatürk Üniversitesi	Sahne Tasarımı, Performans Sanatları, Oyun Kuramı/Olgusu, Oyunculuk-Reji, Tiyatro Kuramı, Drama Yazarlığı, Sinema, Dilbilim
18	Dr. Derya ORHAN GÖKSÜN	Adiyaman Üniversitesi	Eğitim, Öğretim Tasarımı
19	Dr. Dursun ESSİZ	Erciyes University, Faculty Of Letters	Dilsel Yapılar (Fonoloji, Morfoloji ve Sözdizimi dahil), Dil Çalışmaları
20	Dr. E. Gizem UGURLU	Anadolu Üniversitesi	Toplumsal Cinsiyet ve Cinsellik Antropolojisi, Yeni İletişim Teknolojileri, Eğitim Üzerine Çalışmalar, Sinema Kuramları, İletişim Çalışmaları, İletişim Kuramları, Sinema-TV Yapım ve Yönetimi, Radyo-Televizyon, Film Yapım ve Yönetimi, Film Eleştirisi
21	Dr. E. Gizem UGURLU	Anadolu Üniversitesi	Toplumsal Cinsiyet ve Cinsellik Antropolojisi, Yeni İletişim Teknolojileri, Eğitim Üzerine Çalışmalar,

				Sinema Kuramları, İletişim Çalışmaları, İletişim Kuramları, Sinema-TV Yapım ve Yönetimi, Radyo-Televizyon, Film Yapım ve Yönetimi, Film Eleştirisi
22	Dr.	Eda TURANCI	Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi İletişim Fakültesi	İletişim ve Medya Çalışmaları
23	Dr.	Ela KÖKSAL	Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi	Eğitim, Fen Bilgisi Eğitimi, Fen ve Matematik Alanları Eğitimi
24	Dr.	Elif ŞENEL	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	Turizm
25	Dr.	Elif ŞENEL	Ondokuz Mayıs Üniversitesi	Sanat Teorisi, Resim Tarihi, Resim
26	Dr.	Elif Selcan ÖZTAY	Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi	Kimya Eğitimi, Fen Bilgisi Eğitimi
27	Dr.	Emre YAKUT	Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi	İstatistiksel Analiz, Yöneylem Araştırması, Matematikte Yöneylem Araştırması, Nicel Karar Yöntemleri, Çok Ölçütlü Karar Verme
28	Dr.	Erdal BAY	Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep Eğitim Fakültesi	Eğitim Programları ve Öğretim, Yükseköğretimde Program Geliştirme ve Yeterlilikler, Eğitim
29	Dr.	Erdal KURTÇU	Sivas Cumhuriyet Üniversitesi	Müzikoloji ve Etnomüzikoloji, Müzik Teorileri
30	Dr.	Ertan ÇETİNKAYA	T.C. Milli Eğitim Bakanlığı	Eğitim, Fen Bilgisi Eğitimi, Fen ve Matematik Alanları Eğitimi
31	Dr.	Esin KUMLU	Dokuz Eylül Üniversitesi	Avrupa Dilleri, Edebiyatları ve Kültürleri, Karşılaştırmalı ve Ulusötesi Edebiyat, Kuzey Amerika Dilleri, Edebiyatları ve Kültürleri
32	Dr.	Eyyüp TANRIVERDİ	Dicle Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi	Hint Dili, Edebiyatı ve Kültürü, Arap Dili ve Belagati, Arap Dili, Edebiyatı ve Kültürü
33	Dr.	Ferhat Kadir PALA	Aksaray Üniversitesi	Öğretim Tasarımı, Eğitim
34	Dr.	Gamze YUCETURK KURTULMUS	Ardahan University	Arap Dili, Edebiyatı ve Kültürü
35	Dr.	Gülçin KARADENİZ	İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi	Gelişim Psikolojisi
36	Dr.	Gülşen BÜYÜKŞAHİN ÇEVİK	Adıyaman Üniversitesi	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Okul Psikolojik Danışmanlığı, Psikolojik Danışmanlık Eğitimi, Eğitim
37	Dr.	Günsu YILMA ŞAKALAR	Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi	Müzikoloji ve Etnomüzikoloji, Sanat ve Edebiyat, Disiplinlerarası Sanat, Müzik
38	Dr.	Güzin Yasemin TUNÇAY	Çankiri Karatekin Üniversitesi	Toplumsal Cinsiyet ve Siyaset, Hemşirelik Esasları, Yoğun Bakım, Sosyal Adalet, Etik, Çevre Sosyolojisi, Sosyal ve Kişilik Psikolojisi
39	Dr.	Halil TÜRKTEMİZ	Kto Karatay Üniversitesi	Sağlık Yönetimi
40	Dr.	Halit KIRIKTAŞ	Siirt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi	Fen Bilgisi Eğitimi
41	Dr.	Hasan BAKIRCI	Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi	Fen ve Matematik Alanları Eğitimi
42	Dr.	Hilmi DEMİRAL	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi	Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi, Türkçe Eğitimi
43	Dr.	K. Büşra KAYNAK EKİCİ	Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi	Okul Öncesi Eğitim
44	Dr.	Lokman KOÇAK	Bayburt Üniversitesi, Bayburt Eğitim Fakültesi	Uygulamalı ve Gelişimsel Psikoloji, Psikolojik Danışmanlık Eğitimi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
45	Dr.	Mehmet ÖZDEMİR	Sakarya Üniversitesi	Eğitim, Söylem ve Bağlamsal Dilbilim, Türkiye Sahası Yeni Türk Edebiyatı, Türkçe Eğitimi
46	Dr.	Mehmet ÇİÇEK	Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep Eğitim Fakültesi	Türkçe Eğitimi
47	Dr.	Mehmet Selim YAVUZ	İstanbul Üniversitesi, İstanbul Devlet Konservatuarı	Müzikoloji ve Etnomüzikoloji, Müzik Sosyolojisi
48	Dr.	Mehmet Sıddık ÖZALP	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi İlahiyat Fakültesi	Arap Dili ve Belagati

49	Dr.	Mehtap YILDIRIM	Marmara Üniversitesi	Eğitim
50	Dr.	Melek AKYÜREK	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Resim Bölümü, Resim Pr.	Plastik Sanatlar, Baskı Resim, Resim, Disiplinlerarası Sanat
51	Dr.	Metin ELKATMIŞ	Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi	Doğal Dil İşleme
52	Dr.	Muhammed Metin ÇAMELİ	İstanbul Aydın Üniversitesi	İngiliz ve İrlanda Dili, Edebiyatı ve Kültürü, Karşılaştırmalı ve Ulusötesi Edebiyat
53	Dr.	Necla EKİNCİ	Muğla Sitki Koçman Üniversitesi	Eğitim
54	Dr.	Nurperihan Tosun		
55	Dr.	Seda OKUMUŞ	Atatürk Üniversitesi	Fen Bilgisi Eğitimi, Eğitim
56	Dr.	Selin OYAN KÜPELİ	Adıyaman Üniversitesi, Devlet Konservatuarı	Müzikoloji ve Etnomüzikoloji, Müzik Teorileri, Türk Sanat Müziğinde Kompozisyon, Türk Halk Müziğinde Yorumculuk, Klasik Batı Müziğinde Yorumculuk, Müzik, Sanat ve Edebiyat
57	Dr.	Sercan ÖZTEKİN	Kocaeli Üniversitesi	Edebiyat Sosyolojisi, Edebi Çalışmalar (Diğer), Romantik Dönem Edebiyatı, Popüler ve Tür Edebiyatı, Modern ve Postmodern Edebiyat, Edebi Teori, Karşılaştırmalı ve Ulusötesi Edebiyat, İngiliz ve İrlanda Dili, Edebiyatı ve Kültürü, Kuzey Amerika Dilleri, Edebiyatları ve Kültürleri
58	Dr.	Serpil AKDAĞLI	Kütahya Dumlupınar Üniversitesi	Sanat ve Edebiyat
59	Dr.	Sezai DEMİR	Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi	Eğitim Psikolojisi, Eğitim, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Okul Psikolojik Danışmanlığı
60	Dr.	Suzan DENİZ	Namik Kemal Üniversitesi	Karşılaştırmalı ve Ulusötesi Edebiyat, İngiliz ve İrlanda Dili, Edebiyatı ve Kültürü
61	Dr.	Süreyya GENÇ	Gazi Üniversitesi	Sanat ve Edebiyat, Resim, Güzel Sanatlar Eğitimi, Plastik Sanatlar
62	Dr.	Zeynep AKKUŞ ÇUTUK	Trakya Üniversitesi	Eğitim
63	Dr.	Çiğdem AYTEKİN	Marmara Üniversitesi	İletişim ve Medya Çalışmaları
64	Dr.	Özcan DEMİR	Dicle Üniversitesi, İletişim Fakültesi, Radyo, Televizyon Ve Sinema Bölümü, İletişim Bilimleri Anabilim Dalı	Sinema (Diğer), Sinema-TV Yapım ve Yönetimi, Sinema ve Estetik, Sinema Kuramları, Film Yapım ve Yönetimi, Film Eleştirisi, Sinema, Sinema Sosyolojisi
65	Dr.	Özlem TERZİ	Ondokuz Mayıs Üniversitesi Tıp Fakültesi	Sağlığın Sosyal Belirleyicileri, Sağlık Bilimleri, Halk Sağlığı, Sağlık Coğrafyası, Koruyucu Sağlık Hizmetleri, Sağlığın Geliştirilmesi
66	Dr.	İbrahim Ünal	Bayburt Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Temel İslam Bilimleri Bölümü, Arap Dili Ve Belagati Anabilim Dalı	Hint Dili, Edebiyatı ve Kültürü, Arap Dili ve Belagati, Arap Dili, Edebiyatı ve Kültürü
67	Dr.	İclal ARSLAN	Hitit University, Faculty Of Theology	Arap Dili, Edebiyatı ve Kültürü, Dilbilim, Karşılaştırmalı Dil Çalışmaları, Çeviribilim
68	Dr.	İlker CIRIK	Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi	Eğitim
69	Dr.	İsmail EKİNCİ	Mersin Üniversitesi, İslami İlimler Fakültesi, Temel İslam Bilimleri Bölümü, Arap Dili Ve Belagati Anabilim Dalı	Arap Dili, Edebiyatı ve Kültürü, Arap Dili ve Belagati
70	Dr.	Şeyda GÜL	Atatürk Üniversitesi	Biyoloji Eğitimi

**Özgün Araştırmalar**
Original Articles

Ali ÖZCAN Fatma TEZEL ŞAHİN

"Teknoferans": Teknoloji Cihazı Müdahale Ölçeği ve Yaşam Örneklerinde Teknoloji Müdahalesi Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlanması**"Technoference": Adaptation of the Technology Device Interference Scale and Technology Interference in Life Examples Scale Into Turkish**

1-24

Hakan ARYOL

Müzikte Doğrudan Yaratıcılık Düşüncesi: John Tavener ve "The Lamb" Eseri**Direct Creativity the Thought Of In Music: John Tavener And the Work Of "The Lamb"**

25-38

Tekin SANCAR Fuat YALMAN

The Relationship between Fear of COVID-19, Perceived Infectability and Intention to Get Vaccinated**COVID-19 Korkusu, Algılanan Bulaşabilirlik ve Aşısı Olma Niyeti Arasındaki İlişki**

39-52

Abdulkadir KALAYLI Gülümser GÜLTEKİN AKDUMAN Arzu ÖZYÜREK

Investigation of Factors Affecting the Child-Rearing Attitudes of Mothers and Fathers With CHAID Analysis**Anne ve Babaların Çocuk Yetiştirme Tutumlarını Etkileyen Faktörlerin CHAID Analiziyle İncelenmesi**

53-75

Esra ÖZAY KÖSE Şeyda GÜL

Ortaöğretim Kurumlarında Yürütülen Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Öğrenci Gözüyle Değerlendirilmesi**An Evaluation of the Guidance and Psychological Counseling Services at Secondary Schools from Students' Perspective in Terms of Various Variables**

76-90

Meryem KONU KADİRHANOĞULLARI Esra ÖZAY KÖSE

Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Hijyen Tutumları**Hygiene Attitudes Of Vocational High School Students**

91-104

Fatma Rümeyza KARATAŞ Elif Selcan ÖZTAY

Öğretmen ve Öğrencilerin eTwinning Proje Uygulamalarına İlişkin Görüşleri**Teacher and Student Opinions on eTwinning Project Implementations**

105-120

Nimet ÖZSEVİNÇ Ela AYDIN Fethiye KARSLI BAYDERE

"Basit Makineler" Konusunda Mühendislik Tasarım Sürecine Göre Geliştirilen Etkinliklerin 8. Sınıf Öğrencilerinin Kavramsal Anlamalarına ve Bilimsel Süreç Becerilerine Etkileri**The Effects of The Activities Developed According To The Engineering Design Process On The 8th Class "Simple Machines" On The Understanding Of The Students And The Scientific Process Skills**

121-154

Fatma ÇOBANOĞLU Ali İLKİN

Öğretmenlerin Yenilenen Kariyer Basamakları Uygulaması Hakkındaki Görüşleri**Teachers' Views on Renewed Teacher Career Stages**

155-173

Kevser ARSLAN Asli GÖRGÜLÜ ARI

The Effect of Teaching Science with Digital Games on Students' Cognitive Structures and Conceptual Changes**Dijital Oyunlarla Fen Öğretiminin Öğrencilerin Bilişsel Yapılarına ve Kavramsal Değişimlere Etkisi**

174-203

Gültekin AKENGİN Mehmet Hilmi ULUSOY Güler ARIK

Geleneksel Türk Kültürünün İzlerini Neşet Günal'ın Resimlerinde Aramak**Searching for Traces of Traditional Turkish Culture in Neşet Günal's Paintings**

204-218

219-241

Şeyma YILDIRIM Adnan BİÇER

The Relationship between Teaching-Learning Conceptions and Sense of Self-Efficacy of Pre-Service EFL Teachers

İngilizce Öğretmen Adaylarının Öğretme-Öğrenme Anlayışları ile Öz-Yeterlik Duyguları Arasındaki İlişki

Mehmet YILMAZ

Bir Sözlüğün Arap Gramerine Katkısı: Kitâbu'l-'Ayn Örneği

Contribution of a Dictionary to Arabic Grammar: The Example of Kitâb al-'Ayn

242-262

Uğur CAN

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar Üzerine Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi

Analysis of Postgraduate Theses on the Problems Encountered in Teaching Turkish as a Foreign Language

263-290

Seher ŞEYLAN

Aksanlı Sinemada Yersiz Yurtsuzlar: Küçük Filistin (Kuşatma Günlüğü) (2021)

Homelessness in Accented Cinema: Little Palestine (Siege Diary) (2021)

291-303

Hilal TAŞKIN Tuğçe BORAN

Influencer Annelerin Instagram Yaşam Biçimi Sunuşlarının Ev ve İş Hayatı İlişkisi Bağlamında İncelenmesi

An Investigation of Influencer Mothers' Instagram Lifestyle Presentations in the Context of Home and Work Life

304-326

Şebnem YAZICIOĞLU Elif BENZER Mehtap YILDIRIM

Web 2.0 Destekli Sosyobilimsel Konuların Ortaokul Öğrencilerinin Çevre Etiği Algılarına Etkisinin İncelenmesi

Investigation of the Effects of Web 2.0 Supported Socioscientific Issues on Secondary School Students' Environmental Ethics Perceptions

327-350

Barış AĞIR

Patriarchal Subordination of Women and Nature in Doris Lessing's The Grass is Singing and Margaret Atwood's The Edible Woman

Doris Lessing'in Türkü Söylüyor Otlar ve Margaret Atwood'un Evlenilecek Kadın Romanlarında Ataerkil Boyunduruk Altındaki Kadınlar ve Doğa

351-368

ix



“Teknoferans”: Teknoloji Cihazı Müdahale Ölçeği ve Yaşam Örneklerinde Teknoloji Müdahalesi Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlanması

“Technoference”: Adaptation of the Technology Device Interference Scale and Technology Interference in Life Examples Scale Into Turkish.

Ali Özcan^{1*}

Fatma Tezel Şahin²

* Sorumlu yazar

Corresponding author

¹Öğretim Görevlisi, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye

Lecturer, Pamukkale University, Turkey

aliozcan@pau.edu.tr

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0003-2589-0591>

²Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Türkiye,

Prof. Dr., Gazi University, Turkey,

ftezel68@gmail.com

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0003-2098-2411>

Makale geliş tarihi / First received : 17.10.2022

Makale kabul tarihi / Accepted : 01.12.2022

Bilgilendirme / Acknowledgement:

Yazarlar aşağıdaki bilgilendirmeleri yapmaktadırlar:

1- Bu araştırmaya tüm yazarlar aynı oranda katkı sağlamıştır.

2- Makalenin yazarları arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.

3- Araştırma verilerini toplamadan önce Pamukkale Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimleri Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan 24.03.2021 tarih ve 68282350/2018/G06-05 sayılı karar ile etik kurul onayı alınmıştır.

4- Bu makalede araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur. Ölçeklerin araştırmada kullanılabilmesi için ölçekleri geliştiren ve uyarlayan kişilerden e-posta yoluyla izinleri alınmıştır.

This article was checked by *iThenticate*. Similarity Index 24%

Atıf bilgisi / Citation:

Özcan, A. & Tezel Şahin, F. (2023). Teknoferans: Teknoloji cihazı müdahale ölçeği ve yaşam örneklerinde teknoloji müdahalesi ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (14),.

ÖZ

Bu araştırmada, Teknoloji Cihazı Müdahale Ölçeği ile Yaşam Örneklerinde Teknoloji Müdahalesi Ölçeği'nin, geçerlik ve güvenilirlik analizlerinin yapılarak Türk Kültürüne uyarlanması amaçlanmaktadır. Araştırmaya Denizli ilinde ikamet eden eşi ile birlikte yaşayan 252 kadın katılmıştır. Ölçme araçlarının dil geçerliliği ve kapsam geçerliliği için uzman görüşlerinden yararlanılmıştır. Ölçeklerin yapı geçerliğini sağlamak için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen model uyum indeksleri Teknoloji Cihazı Müdahale Ölçeği için; $\chi^2/sd=.23$, RMSEA=.000, RMR=.006, GFI=1.00, AGFI=.99, CFI=1.00 olarak, Yaşam Örneklerinde Teknoloji Müdahale Ölçeği için; $\chi^2/sd=1.59$, RMSEA=.04, RMR=.06, GFI=.99, AGFI=.96, CFI=.99 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler ölçeğin faktör yapılarının kabul edilebilir ve geçerli sonuçlar verdiğini göstermektedir. Ölçme araçlarının Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları Teknoloji Cihazı Müdahale Ölçeği'nin .74, Yaşam Örneklerinde Teknoloji Müdahalesi Ölçeği'nin ise .86 olduğu tespit edilmiştir. Teknoloji Cihazı Müdahale Ölçeği ile Yaşam Örneklerinde Teknoloji Müdahalesi Ölçeği'nin ölçüt bağımlı geçerliği için ölçeklerin geliştirilme sürecinde yer alan ölçme araçları göz önünde bulundurularak Problemlerli İnternet Kullanımı Ölçeği-Kısa Form (PİKÖ-KF) ve Teknoloji Bağımlılığı Ölçeği arasındaki korelasyonlar hesaplanmıştır. Ayrıca üç hafta ara ile gerçekleştirilen test-tekrar test korelasyon katsayıları ve madde toplam korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Teknoloji Cihazı Müdahale Ölçeği ile Yaşam Örneklerinde Teknoloji Müdahalesi Ölçeği'nin ölçüt bağımlı geçerlilikleri ve test-tekrar test korelasyonları için gerçekleştirilen analizler sonucunda katsayıların yeterli olduğu ortaya konmuştur. Ölçeklerin madde toplam korelasyon değerleri .48 ile .73 arasında değişen oranlarda değerler almıştır. Araştırma sonuçları Teknoloji Cihazı Müdahale Ölçeği ile Yaşam Örneklerinde Teknoloji Müdahalesi Ölçeği'nin geçerli ve güvenilir ölçme araçları olduğunu göstermektedir.

Anahtar kelimeler

Teknoferans, teknoloji müdahalesi, ölçek uyarlama, geçerlik, güvenilirlik.

ABSTRACT

The present study aims to perform the validity and reliability analyses of the Technology Device Interference Scale and Technology Interference in Life Examples Scale and adapt it into Turkish culture. 252 women living with their spouse residing in Denizli province participated in the research. Expert opinions were referred to for the language validity and content validity of the measurement tools. In order to ensure the construct validity of the scales, a Confirmatory Factor Analysis was performed. As a result of the analysis, model fit indices of the Technology Device Interference Scale were calculated as $\chi^2/sd=.23$, RMSEA=.000, RMR=.006, GFI=1.00, AGFI=.99, CFI=1.00. Model fit indices of the Technology Interference in Life Examples Scale were calculated as $\chi^2/sd=1.59$, RMSEA=.04, RMR=.06, GFI=.99, AGFI=.96, CFI=.99. These values show that the factor structures of the scales give acceptable and valid results. The Cronbach Alpha internal consistency coefficients of the measurement tools were found to be .74 for the Technology Device Interference Scale and .86 for the Technology Interference in Life Examples Scale. For the criterion-related validity of Technology Device Interference Scale and Technology Interference in Life Examples Scale, the correlations between the Problematic Internet Use Questionnaire-Short Form (PIUQ-SF) and Technology Addiction Scale were calculated by considering the measurement tools included in the development process of the scale. In addition, the test-retest correlation coefficients and the item-total correlation coefficients were calculated, which were performed with an interval of three weeks. As a result of the analyses performed for the criterion-related validities and test-retest correlations of the Technology Device Interference Scale and Technology Interference in Life Examples Scale it was shown that the coefficients were adequate. The total item correlation values of the scales range between .48 and .73. The results of the present study show that the Technology Device Interference Scale and Technology Interference in Life Examples Scale is valid and reliable measurement tools.

Keywords

Technoference, technology interference, scale adaptation, validity, reliability.

GİRİŞ

Günümüzde bilgi ve iletişim teknolojilerindeki hızlı gelişim sonucunda teknoloji toplumun tüm kesimlerine ulaşmış, insan yaşamının her yönünde etkisi olan bir araç haline gelmiştir. We Are Social (2021) tarafından yayınlanan “Dijital 2021” adlı raporda; Dünya nüfusunun %66,6'sının telefona sahip olduğu, %59,5'inin internet kullanıcısı olduğu ve bir önceki yıla göre %7,3 artış gösterdiği görülmüştür. Aynı raporda dünya nüfusunun %53'ünün sosyal medya kullanıcısı olduğu ifade edilmektedir. Bu rakamın son bir yılda 490 milyon artarak yıllık yüzde 13'ten fazla büyüme sağladığı görülmektedir. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımının dünyadaki artışına paralel olarak Türkiye'de de bu teknolojilerin kullanımı artış göstermektedir. Türkiye İstatistik Kurumu'nun (TÜİK) 2021'de gerçekleştirdiği hane halkı bilişim teknolojileri kullanım araştırması sonuçlarına göre 2021 yılında hanelerin %92'sinin evden internete erişim imkânına sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu oran bir önceki yıl %90,7 olarak kayıtlara geçmiştir. 16-74 yaş aralığında internet kullanımı yüzde %82,6'ya ulaşmıştır. Bu oran, bir önceki yıl %79 olarak belirtilmiştir. Yine TÜİK'in 2021 yılında yaptığı bir araştırmada, 6-15 yaş grubundaki çocukların internet kullanımı 2013 yılında %50,8 iken 2021 yılında %82,7'ye ulaşmıştır.

Teknolojinin yoğun bir şekilde kullanılması insanların yaşamının merkezinde yer almaya başlamasına neden olmuştur (Dworkin vd., 2018; Hertlein, 2012). Öyle ki bazı araştırmacılar teknolojinin Bronfenbrenner'in (1979, 1994), insan gelişimini anlamak için geliştirdiği ekolojik sistem kuramındaki mikrosistemin bir parçası haline geldiğini öne sürmüştür (McHale vd., 2009; Vaterlaus & Tulane 2015, 2019). Ekolojik sistem kuramı, bireyin gelişimini kişinin çevresini oluşturan ilişkiler sistemi bağlamında incelemektedir. Bu yaklaşıma göre; birbiri ile etkileşim halinde olan iç içe geçmiş sistemler bireyin gelişimsel sürecini anlamlandırmaya katkı sağlamaktadır. Bu sistemler, mikrosistem, mezosistem, ekzosistem, makrosistem ve kronosistem olarak adlandırılmaktadır. Bazı araştırmacıların (McHale vd., 2009; Vaterlaus & Tulane 2015, 2019) teknolojiyi de dâhil ettiği mikrosistem içerisinde çocuklarla doğrudan iletişim ve etkileşim içinde olan bakıcılar, akrabalar, komşular, arkadaşlar veya öğretmenler dâhil olmak üzere çocuğun okul ve aile gibi her gün içinde yaşadığı ve etkileşimde bulunduğu yakın çevresi yer almaktadır.

Teknolojinin insanın tüm yaşamını çevrelemesi ve yoğun bir şekilde kullanılmasının insanların yaşamlarında kolaylıklar sağlamanın yanında olumsuzlukları da beraberinde getirdiği belirtilmektedir (Bulut & Nazir, 2020, s.1). Teknoloji kullanımının getirdiği olumsuzluklar özellikle insanların sosyal ortamlarda birbirleriyle olan iletişim şekillerinde ortaya çıkmaktadır. Bireylerin, sosyal desteğinin artması (McDaniel, vd., 2012) ve evden çalışabilme olanağı (Chesley, vd., 2013) gibi teknoloji kullanımlarından elde ettikleri önemli faydalara rağmen, araştırmalar mobil ve dijital teknolojiler kullanımdayken yüz yüze sosyal ilişkilerin bu durumdan olumsuz etkilenebileceğini vurgulamaktadır. Aile hayatında, anne baba ve çocuğun yaşam alanı içerisinde teknolojik araçların çok fazla olması nedeniyle aile üyelerinin etkileşimleri sırasında kısa kesintiler ile karşı karşıya kalmaları kaçınılmaz olmaktadır. Teknolojinin kontrolsüz, bilinçsiz ve sorunlu bir şekilde kullanımı, bireylerin ilişkilerinde kesintiler meydana getirmesi her bir bireyin yaşamını olumsuz bir şekilde etkilemektedir (Spada, 2014). Birçok insan sosyal ortamlarda çevrelerindeki insanları görmezden gelerek akıllı telefonlarında önemli ölçüde zaman geçirmeyi tercih ettiğinden yüz yüze sosyal etkileşim

azalma eğilimi göstermektedir. İnsanlar sosyal ortamlarda sürekli olarak telefonlarına bakan arkadaşları tarafından yok sayılma davranışına maruz kalmaktadır (Toker & Tuncay, 2020). Bireylerin teknolojiyi bu şekilde kontrolsüz bir şekilde kullanması sonucunda psikolojik, sosyal ve akademik yaşamı üzerinde olumsuz sonuçlar yaratması alan yazında “problemlili teknoloji kullanımı” olarak ele alınmaktadır. (Beard & Wolf, 2001; Büyükaslan & Kırık, 2013; Morahan-Martin & Schumacher, 2000).

Araştırmalar insanların başkalarıyla sosyal etkileşime girdikleri sırada aynı anda teknolojiyi de kullandığını göstermektedir. Konuya ilişkin yapılan araştırmalarda Rainie ve Zickuhr (2015), cep telefonu sahiplerinin %89'unun en son sosyal durumlarında telefonlarını kullandıklarını belirtirken; Harrison vd., (2015) insanların %79'unun birisi ile yüz yüze sohbet ederken başka birisine mesaj attığını ortaya koymuştur. Özellikle romantik ilişki yaşayan çiftler arasındaki etkileşimlerde teknoloji kullanımına ilişkin Coyne vd.'nin, (2011) araştırmasında flört eden veya evli çiftlerin %38'inin eşleri ile etkileşimleri sırasında mesajlaşma veya e-posta gibi teknolojiyi kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmalara ek olarak McDaniel ve Coyne (2016) evli veya partneriyle birlikte yaşayan kadınlardan oluşan bir örnekleme yaptıkları çalışmada kadınların %35'i, eşlerinin günde en az bir kez etkileşimleri sırasında cihazlarını kontrol etmek için sohbetten uzaklaştığını ve iletişimlerini kesintiye uğrattığını ifade etmiştir.

Aile hayatında, anne baba ve çocuğun yaşam alanı içerisinde teknolojik araçların çok fazla olması nedeniyle aile üyelerinin etkileşimleri sırasında kısa kesintiler ile karşı karşıya kalmaları öngörülebilir. Çiftlerin ya da ailedeki bireylerin birlikte zaman geçirdiği sırada teknolojik araçların kullanımı nedeniyle ilişkilerinde kesintiler meydana gelmesi ve bunun sonucunda iletişim ve etkileşimlerinin bozulmasını McDaniel ve Coyne, (2016) Teknoferans (Technoference) olarak adlandırmıştır. “Technoference” teknolojik ve müdahale anlamlarına gelen İngilizce “Technological ve Interference” kelimelerinin birleşiminden oluşmuştur. Teknoferans, teknoloji nedeniyle sosyal etkileşimlerin kesintiye uğraması (Stocdale vd., 2018), teknoloji araçlarının kullanımı sonucu kişiler arasındaki iletişimin kesilmesi olarak tanımlanmaktadır (McDaniel & Coyne, 2016).

“Teknoferans” olarak adlandırılan teknolojinin ilişkilere müdahalesi eşlerin yüz yüze görüşmelerindeki kesintilerden yüz yüze olmayan görüşmelerdeki kesintilere kadar her türlü kişilerarası ilişkide ortaya çıkabilir. Aslında, eşler arasındaki çoğu etkileşim bilgisayarlar ve cep telefonları aracılığıyla e-posta, sohbet, kısa mesaj vb. yoluyla gerçekleşir ve çoğu zaman bireyler bu etkileşimleri doğası gereği olumlu olarak değerlendirir. Örneğin yapılan bazı çalışmalarda; teknoloji, çiftlerin gün boyunca bağlantıda kalmalarını (Pettigrew, 2009) ve eşlerden biri stres yaşadığında birbirlerine daha kolay ulaşabilmelerini sağladığını ortaya koymuştur (Dietmar, 2005). Ayrıca, teknolojiyi kullanarak ilişkiyi sürdürmenin bağlılık ile ilişki doyumunu (Sidelinger vd., 2008) ve iletişimi (Coyne vd., 2011) artırabileceğini belirten çalışmalar da literatür de mevcuttur. İlişkilerde teknoloji kullanımının olumlu olabileceğini öne süren araştırmalar olsa da teknoloji kullanımı birey veya çift için bir sorun haline gelebilir. Çiftler birlikte geçirilen zamanın azalması, teknoloji kullanımı sonucunda çatışma yaşanması, duygusal destek eksikliği hissetme ve daha düşük seviyede yakınlık hissetme gibi sorunlar yaşayabilir (Hawkins & Hertlein, 2013; McDaniel & Coyne, 2016; Miller-Ott vd., 2012). Teknolojinin günlük yaşamda çok fazla kullanılması ve bunun sonucunda etkileşimlerde

müdahaleci hale gelmesi ve bireylerin teknolojik cihazlarından kopmakta zorlanması teknoloji nedeniyle yaşanan sorunlara neden olarak gösterilebilir (McDaniel & Coyne, 2016).

Teknoloji kullanımının patolojik düzeylerini inceleyen araştırmalar, teknoloji kullanımının müdahaleci olabileceğini ve bireylerin arkadaşları ve aile üyeleriyle sorunlar yaşamaya başlayacak kadar yaygın hale gelebileceğini ortaya koymaktadır (Elphinston & Noller, 2011). Konuya ilişkin gerçekleştirilen bir araştırmada teknolojinin aşırı kullanımı, internet bağımlılığı ve kişinin kendisinin ifade ettiği sorunlu cep telefonu kullanım davranışları (bağlantıyı kesmekte güçlük çekme, alınan olası mesajlar hakkında uzun uzun düşünme vb.) açısından incelenmiştir. Araştırmanın sonunda belirtilen tüm davranışların depresyon, anksiyete ve sosyal sorunlar gibi sağlık sorunları ile ilişkili olduğu bulunmuştur (Bianchi & Phillips, 2005). Mobil teknolojinin sorunlu bir şekilde kullanımının ilişkilerde kaygılı bağımlılık (Cheever, Rosen, Carrier & Chavez, 2014), daha zayıf öz-düzenleme becerileri (Feldman vd., 2011) ile ilişkili olduğunu ortaya koyan araştırmalar da literatürde yer almaktadır. Toplumdaki her birey patolojik düzeyde teknoloji kullanımını deneyimlemese de araştırmalar birçok bireyin teknolojinin yüz yüze etkileşimlere olası müdahalelerinden kaçınmak için cihazlarını kontrol etme dürtüsüyle mücadele ettiğini göstermektedir (Lang & Jarvenpaa, 2005; Middleton & Cukier, 2006; Oulasvirta, Rattenbury, Ma & Raita, 2012).

Teknolojinin yaygınlaşması ve günlük yaşamda cep telefonlarının çok yoğun bir şekilde kullanılması insanların teknolojinin müdahalesine daha açık hale gelmesine neden olmaktadır. Toplumda çocuk ve gençler arasında kullanım düzeyinin daha yüksek olduğu belirtilmekle birlikte ebeveynlerin de bu cihazları çok yüksek oranda kullandıklarına dikkat çekilmektedir (Niu vd., 2020; Xie vd., 2019). Ebeveynlerin teknolojik cihazları çok yoğun kullanması, eşyle etkileşimlerinde teknoferans yaşamasının yanında çocuklarıyla sosyal etkileşimleri sırasında da teknoloji müdahaleleri yaşamasına neden olmuştur. Bu durum “ebeveyn teknoferansı” kavramıyla açıklanmıştır. Ebeveyn teknoferansı, ebeveynlerin çocuklarıyla etkileşimleri sırasında dikkatini ve ilgisini çocuğun yerine cep telefonuna odaklaması ve bunun sonucunda ebeveyn-çocuk etkileşiminde kesintinin ortaya çıkması şeklinde ifade edilmiştir (Radesky vd., 2014). Görüldüğü gibi teknolojik cihazların yoğun bir şekilde kullanılması sonucu ortaya çıkan teknoferans eşler arasındaki etkileşimi, ebeveyn çocuk etkileşimini ve toplumdaki diğer bireylerin birbirleri ile olan etkileşimlerini kesintiye uğratabilmektedir.

Teknolojinin insan hayatındaki etkileri ile ilgili gerçekleştirilen tüm bu araştırmalar, teknolojinin ve teknoloji kullanım türlerinin ilişkilere ve günlük yaşamdaki etkileşimlere müdahale edebileceğini göstermektedir. Yapılan literatür taramasında teknoloji kullanımını ölçmeye yönelik bazı ölçme araçlarına rastlanmıştır. Bunlar; teknoloji bağımlılığı düzeyini ölçen “Teknoloji Bağımlılığı Ölçeği” (Aydın, 2017), insanların sosyal ortamlarda yanındaki kişileri umursamadan telefonla meşgul olma düzeylerini ölçen Sosyotelizm Ölçeği (Karadağ vd., 2015), internetin sağlıklı ve sağlıklı kullanım düzeylerini ortaya koymayı amaçlayan Problemlili İnternet Kullanımı Ölçeği (Ceyhan vd., 2007), akıllı telefona bağımlılık düzeyini ölçen Akıllı Telefon Bağımlılığı Anketi (Demirci vd., 2014), Rosen vd.’nin (2013), akıllı telefon gibi teknolojik araçlar ile medya ve sosyal medya kullanma durumlarını ortaya koymak için geliştirdiği ve Türkçe uyarlamasının Özgür (2016) tarafından yapıldığı Medya ve Teknoloji Kullanımı Ölçeği (MTKÖ), üniversite öğrencilerinin teknolojiye yönelik tutumlarını belirlemeyi amaçlayan Teknoloji Kullanım Ölçeği (Zincirkıran & Tiftik, 2014) vb. gibi

ölçeklerdir. Teknoloji kullanımına yönelik birçok ölçme aracı olmasına rağmen teknolojinin insanların ilişkilerine ne düzeyde müdahalede bulunduğu ve bu ilişkileri ne düzeyde kesintiye uğrattığını belirleyen geçerlik ve güvenilirliği yapılmış bir ölçeğe ulusal literatürde rastlanmadığından dolayı Teknoloji Cihazı Müdahale Ölçeği (TECMÖ) ve Yaşam Örneklerinde Teknoloji Müdahalesi Ölçeği'nin (YÖTMÖ) Türk Kültürüne uyarlanarak alan yazına kazandırılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle bu araştırmanın amacı McDaniel ve Coyne (2016)'nin Teknoferansı (Techonoferece) ölçmeye yönelik olarak geliştirip literatüre kazandırdığı Teknoloji Cihazı Müdahale Ölçeği (TECMÖ) ve Yaşam Örneklerinde Teknoloji Müdahalesi Ölçeği'ni (YÖTMÖ) Türkçeye uyarlamak geçerlik, güvenilirlik çalışmalarını yapmaktır.

YÖNTEM

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, Denizli ilinde ikamet eden yaşları 23 ile 45 arasında değişen basit rassal (tesadüfi) örnekleme yöntemiyle seçilen ve araştırmaya katılmayı gönüllü olarak kabul eden eşi ile birlikte yaşayan 252 kadından oluşmaktadır. Çalışma grubunun öğrenim düzeyleri incelendiğinde %16,7'sinin ilkokul mezunu, %20,2'sinin ortaokul mezunu, %36,5'inin lise mezunu ve %26,6'sının üniversite mezunu olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya katılan kadınların %54,6'sı çalışmakta, %45,4'ü ise çalışmamaktadır. Ayrıca, ölçeğin ölçüt bağımlı geçerlik analizleri Denizli ilinde ikamet eden eşi ile birlikte yaşayan 198 kadından oluşan yeni bir örneklem grubuyla gerçekleştirilmiştir. Test-tekrar test korelasyon analizlerinde ise Denizli ilinde ikamet eden eşi ile birlikte yaşayan 107 kadının yer aldığı farklı bir örneklem grubuyla çalışılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada Demografik Bilgi Formu, Türkçeye uyarlama çalışması kapsamında geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılan “Teknoloji Cihazı Müdahale Ölçeği” (McDaniel & Coyne, 2016) ve “Yaşam Örneklerinde Teknoloji Müdahalesi Ölçeği” (McDaniel & Coyne, 2016) kullanılmıştır. Ayrıca Ölçüt bağımlı geçerlik kapsamında Teknoloji Cihazı Müdahale Ölçeği ve Yaşam Örneklerinde Teknoloji Müdahale Ölçeği ile aralarındaki korelasyonlara bakılacak olan Demetrovics vd. (2016)'nin geliştirdiği ve Türkçe uyarlamasını Göktaş, Aygar, Zencirci, Önsüz, Alaiye ve Metintaş'ın (2018) gerçekleştirdiği “Problemlerli İnternet Kullanımı Ölçeği-Kısa Form” ve Aydın (2017)'in geliştirdiği “Teknoloji Bağımlılığı Ölçeği” kullanılmıştır.

Demografik Bilgi Formu

Araştırmaya dâhil edilen katılımcılar hakkında ayrıntılı bilgi edinmek amacıyla hazırlanmıştır. Demografik Bilgi Formunda; katılımcıların doğum yılı, öğrenim durumu ve çalışma durumuna ilişkin sorular yer almaktadır.

Teknoloji Cihazı Müdahale Ölçeği (TECMÖ) (Technology Device Interference Scale)

Kadınların eşleri ile etkileşim halinde iken teknolojik cihazların (cep telefonu/akıllı telefon, televizyon, bilgisayar/dizüstü bilgisayar, iPad ve diğer tabletler) genel olarak ne kadar sıklıkla araya girerek etkileşimlerine engel olduğunu ve ilişkilerini kesintiye uğrattığını belirlemek için

McDaniel ve Coyne, (2016) tarafından geliştirilmiştir. Orijinal ölçeğin geliştirilme aşamasında örnekleme 143 evli ve eşi ile birlikte yaşayan kadınlardan oluşmuştur. Ölçek 6'lı likert tipinde ve tek alt boyutludur. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 0, en yüksek puan ise 20'dir. Temel bileşenler analizi, varyansın %54'ünü oluşturan bir faktör olduğunu ortaya koymuştur. Faktör yükleri sırasıyla cep telefonu/akıllı telefon için .78, televizyon için .77, bilgisayar/dizüstü bilgisayar için .81, iPad ve diğer tabletler için .44 olarak belirlenmiştir. Bu öğeler ayrı ayrı incelenmiş ve yüksek puanlar eşlerin ilişkilerinde daha sık müdahaleyi temsil edecek şekilde, Teknoloji Cihazı Müdahale Ölçeği genel ortalama puanıyla birleştirilmiştir (Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı: .67). Cronbach Alfanın standart olarak kabul edilebilir sınır değerden daha düşük olduğu görülmektedir. Bu durumun nedeni olarak özellikle tablet kullanımının diğer cihazlara göre daha az yaygın olduğu gösterilmiştir.

Yaşam Örneklerinde Teknoloji Müdahalesi Ölçeği (YÖTMÖ) (Technology Interference in Life Examples Scale).

Kadınların eşleri ile etkileşim halinde iken teknoloji cihazlarının bu etkileşimin arasına girerek eşlere günlük yaşam içerisinde yaşattığı bazı durumların sıklığını belirlemek için McDaniel ve Coyne, (2016) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 5 maddeden oluşmaktadır. Bu maddeler; “partnerim, yüz yüze konuşmamız esnasında başkalarına mesaj veya e-mail gönderir” veya “partnerim, televizyon yüzünden sohbetimizden uzaklaşır” gibi eşlerin günlük yaşam içerisinde tecrübe ettikleri bazı durumları içermektedir. Ölçek sekiz puanlık likert tipindedir. Alınabilecek en düşük puan 0, en yüksek puan ise 35'dir. Temel bileşenler analizi, varyansın % 63'ünü oluşturan bir faktörü ortaya koymuş ve beş maddenin faktör yükleri sırasıyla .83, .86, .85, .80 ve .62 olarak gerçekleşmiştir. Bu maddeler ayrı ayrı incelenmiş ve aynı zamanda çift etkileşimlerinde ve birlikte harcanan zamanda daha sık müdahaleyi temsil eden daha yüksek puanlara sahip genel bir Yaşam Örneklerinde Teknoloji Müdahalesi Ölçeği puanı üretmek için de ortalamaları alınmıştır. (Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı= .85).

Problemli İnternet Kullanımı Ölçeği-Kısa Form (PİKÖ-KF)

Bu ölçme aracı Demetrovics vd. (2016) tarafından geliştirilmiş, Göktaş, Aygar, Zencirci, Önsüz, Alaiye ve Metintaş, (2018) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Bu ölçek ile bireylerin problemli internet kullanım düzeyleri belirlenmektedir. Ölçeğin Takıntı, İhmal ve Kontrol Bozukluğu olmak üzere 3 alt boyutu vardır. Her alt boyutta iki olmak üzere toplam 6 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten minimum 6 puan, maksimum ise 30 puan alınabilmektedir. Ölçekten alınan yüksek puanlar bireylerin problemli internet kullanım düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin geçerlik çalışması kapsamında yapılan açımlayıcı faktör analizinde üç alt faktörün toplam varyansın %53,42'sini açıkladığı görülmüştür. Bununla birlikte ölçeğin kapsam geçerliliği katsayısı .90 olarak hesaplanmıştır. Ölçme aracının Türkçeye uyarlama çalışmasında gerçekleştirilen güvenilirlik analizlerinde iç tutarlık katsayısı ve test-tekrar test güvenilirlik katsayısı .82 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada ölçeğin güvenilirlik analizi yapılmış, iç tutarlık katsayısı tüm ölçek için .88, takıntı alt boyutu için .75, ihmal alt boyutu için .76 ve kontrol bozukluğu alt boyutu için .83 olarak hesaplanmıştır.

Teknoloji Bağımlılığı Ölçeği

Aydın (2017) tarafından lisans öğrencilerinin ve bireylerin teknoloji bağımlılığı düzeylerini belirlemek için geliştirilmiştir. Ölçek 24 maddeden oluşmakta ve 5'li likert tipindedir. Teknoloji

Bağımlılığı Ölçeği; sosyal ağ bağımlılığı ölçeği, anlık mesajlaşma bağımlılığı ölçeği, çevrimiçi oyun bağımlılığı ölçeği ve web siteleri bağımlılığı ölçeği olarak dört alt ölçeği içermektedir. Ölçekten alınabilecek en yüksek değer 120 puan; alınabilecek en düşük değer ise 24 puandır. Ölçekte ters puanlanan madde yoktur. Ölçekten alınan puanların artması teknoloji bağımlılığı düzeyinin de artması anlamına gelmektedir. Her bir alt ölçeğe ait içerik, kapsam ve faktöriyel geçerlik analizleri ayrı ayrı yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda ölçeğin güvenirliği iç tutarlılık ile hesaplanmış olup Cronbach Alpha (α) değeri .86 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğe ait alt boyutların iç tutarlılık katsayıları sırasıyla; sosyal ağ bağımlılığı .78, anlık mesajlaşma bağımlılığı .80, çevrimiçi oyun bağımlılığı .89 ve web siteleri bağımlılığı .86 olarak bulunmuştur. Bu araştırma kapsamında ölçeğe ait üç alt boyut kullanılmıştır. Bu araştırmanın örneklem grubundan elde edilen verilere göre Cronbach Alfa iç tutarlılık güvenirlik katsayısı değerleri; ölçeğin tümü için .92, sosyal ağ bağımlılığı alt boyutu için .80, anlık mesajlaşma bağımlılığı alt boyutu için .78, web siteleri bağımlılığı alt ölçeği için .85 olarak hesaplanmıştır.

Araştırmanın Etik Boyutu

Araştırma verilerini toplamadan önce Pamukkale Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimleri Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan 24.03.2021 tarihli ve 68282350/2018/G06-05 sayılı karar ile etik kurul onayı alınmıştır.

Verilerin Toplanması

Bu çalışmanın verileri gönüllülük esasına göre belirlenmiş eşi ile birlikte yaşayan toplam 252 kadından elde edilmiştir. Ölçme araçları katılımcılara çevrimiçi olarak uygulanmıştır. Uzman görüşlerinden yararlanılarak Teknoloji Cihazı Müdahale Ölçeği ve Yaşam Örneklerinde Teknoloji Müdahalesi Ölçeği'nin dil geçerliliği çalışmaları tamamlanmıştır. Yapı geçerliği için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. TECMÖ ve YÖTMÖ'nün ölçüt bağıntılı geçerliliğini ortaya koymak için ölçeğin geliştirilme aşamasındaki ölçme araçları göz önünde bulundurularak eşi ile birlikte yaşayan 198 kadından oluşan yeni bir örneklem grubunda “Problemlerli İnternet Kullanımı Ölçeği-Kısa Form” ve “Teknoloji Bağımlılığı Ölçeği” ile aralarındaki korelasyona bakılmıştır. Güvenirlik analizlerinde ölçek maddelerinin Cronbach Alfa katsayısı, madde-toplam korelasyonları ve test-tekrar test yöntemi kullanılmıştır.

Ölçeklerin Türkçeye Uyarlama Çalışması ve Uygulama Süreci

Teknoloji Cihazı Müdahale Ölçeği ve Yaşam Örneklerinde Teknoloji Müdahalesi Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması kapsamında ilk olarak ölçeği geliştiren araştırmacı grubun sorumlu yazarı Brandon T. McDaniel'den elektronik posta aracılığıyla izin alınmıştır. İlk aşamada bir tanesi İngilizce öğretmenliği alanından olmak üzere iyi düzeyde İngilizce bilen iki öğretim üyesi ve her iki dile hâkim bir çeviri uzmanı olmak üzere üç kişiden oluşan bir komisyon tarafından ölçeklerin İngilizce formu Türkçeye çevrilmiştir. Elde edilen çeviriler İngilizce bölümünden bir öğretim üyesi tarafından incelenerek anlam ve dil yapısı bakımından orijinaline en uygun olanı her bir madde için seçilmiştir. İngilizce bölümünden bir öğretim üyesi ve bir çeviri uzmanı tarafından ölçeğin Türkçe çevirisi tekrar İngilizceye çevrilmiş (back translation) ve İngilizce bölümünden bir öğretim üyesi tarafından ölçeklerin orijinal metni ve İngilizceye çevrilen metni kontrol edilmiş ve aralarındaki tutarlılık incelenmiştir. İncelemeler sonucunda yapılan değerlendirmeler de dikkate alınarak her iki ölçeğin Türkçe formu oluşturulmuştur. Ölçekler nihai formuna getirilmeden önce 5 kişiye yüz yüze uygulanarak

anlaşılmayan, eksik ifadeler olan, net olmayan maddeler ile ilgili görüşleri alınmıştır. Bu görüşler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmış ve ölçeklerin Türkçe formlarına son şekli verilmiştir.

Ölçeklerin dil geçerliği çalışmalarının ardından kapsam geçerliği çalışması yapılmıştır. Kapsam geçerliği, bir bütün olarak ölçeğin ve ölçekteki her bir maddenin amaca ne derece hizmet ettiğini belirleyebilmek için gerçekleştirilen bir çalışmadır. Bir ölçeğin kapsam geçerliğini değerlendirirken test maddelerinin tek tek yazıldığı kapsam alanını ve maddelerin bir bütün olarak tamamının kapsam alanlarının temsil edilme düzeyini belirleyebilmek için uzman görüşlerinin alınması gerekir (Thorndike & Haggen, 1977). TECMÖ ve YÖTMÖ'nün kapsam geçerliği çalışması için okul öncesi eğitimi bölümünden üç, psikolojik danışma ve rehberlik bölümünden iki alan uzmanı olmak üzere beş öğretim üyesi belirlenmiştir. Uzmanlardan kapsam geçerliği için ölçeklerde yer alan her bir maddeyi anlam ve ifade, ölçme aracına uygunluk açısından değerlendirmeleri istenmiştir. Değerlendirmede kullanılmak üzere bir form hazırlanmış ve formda her bir maddenin karşısına “uygun” “kısmen uygun”, “uygun değil” alanları oluşturulmuş ve bu form ölçeklerle birlikte uzmanlara gönderilmiştir. Uzmanlar değerlendirmeleri sırasında ölçek maddelerinden birisi için “kısmen uygun” veya “uygun değil” şeklinde bir ifadeye bulunursa, bu durumun gerekçelerini ayrıntılı olarak belirtebilmeleri için değerlendirme formundaki her maddenin karşısına açıklama bölümü eklenmiştir.

Teknoloji Cihazı Müdahale Ölçeği'nin özgün formu altı basamaklı derecelendirmeye sahip likert tipi bir ölçektir. Uzmanlar kapsam geçerliği kapsamında ölçeği değerlendirirken beş basamaklı olarak derecelendirilmesinin Türkçe anlam açısından daha uygun olacağını belirtmişlerdir. Uzmanların bu görüşüne benzer şekilde Şeker ve Gençdoğan (2006) tarafından da beş seçenekten fazla derecelendirmeye sahip ölçekler Türkçe anlam açısından anlaşılır bulunmamaktadır. Onlara göre ölçekteki seçenekler beşten fazla olduğunda, anlam açısından çok farklı olmayan ifadeler aynı ölçekte yer almak durumunda kalmaktadır. Örnek vermek gerekirse; 'ara sıra' 'bazen', 'çok az', 'seyrek', 'nadiren', gibi seçeneklerin birbirinden ayırt edilebilmesi oldukça güçtür. Uzmanların diğer görüşleri ile birlikte ölçeğin beş basamaklı olarak derecelendirilmesinin Türkçe anlam açısından daha uygun olacağı yönündeki görüşleri de dikkate alınarak ölçekle ilgili gerekli düzenlemeler yapılmış ve ölçeğin Türkçe formunda beşli likert tipi bir derecelendirme kullanılmıştır. Böylelikle Teknoloji Cihazı Müdahale Ölçeği'nin kapsam geçerliği çalışmaları tamamlanmıştır.

Yaşam Örneklerinde Teknoloji Müdahalesi Ölçeği'nin özgün formu 8 basamaklı derecelendirmeye sahip likert tipi bir ölçektir. Ölçekteki maddeler 0(asla), 1(haftada bir kez den daha az), 2(haftada bir), 3(birkaç günde bir), 4(günde bir), 5(günde 2 ila 5 kez), 6(günde 6 ila 9 kez) ve 7(günde 10 veya daha fazla kez) şeklinde derecelendirilmektedir. Uzmanlar kapsam geçerliği kapsamında ölçeği değerlendirirken ikinci derecelendirme başmağındaki “haftada bir kez den daha az” ifadesinin anlaşılmasının güç olduğu, farklı yorumlamaya açık olduğu ve çıkarılmasının Türkçe anlam açısından daha uygun olacağı yönünde görüş belirtmişlerdir. Uzmanların görüşleri dikkate alınarak ölçekle ilgili gerekli düzenlemeler yapılmış ve ölçeğin Türkçe formunda yedili likert tipi bir derecelendirme kullanılmıştır. Böylelikle Yaşam Örneklerinde Teknoloji Müdahalesi Ölçeği'nin kapsam geçerliği çalışmaları tamamlanmıştır.

Verilerin Analizi

Farklı bir kültürde geliştirilmiş bir ölçme aracının istenilen kültüre uyarlamak için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) çok sık kullanılır. DFA'da model-veri uyumu incelenir ve değişkenler arasındaki ilişkilere yönelik oluşturulan hipotezler test edilir (Kline, 1994; Tabachnick & Fidell, 2012). Daha önce açıcı bir analiz yapılmadığı ve ölçek maddeleri arasındaki ilişkinin bilinmediği durumlarda açıcı faktör analizi (AFA); faktörlerinin belirlendiği, ölçeğin maddeleri arasındaki ilişkilerin test edildiği durumlarda ise doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılması önerilmektedir (Bandalos & Finney, 2010; Büyüköztürk, 2002; Kline, 2011). Gorsuch (1983) ise ölçek uyarlama sürecinde ölçeğe ilişkin daha önceden açıcı bir analiz yapıldığı durumlarda yeniden bir AFA çalışması yapılmasına gerek olmadığını belirtmektedir (Gorsuch'dan aktaran Çokluk, Şekercioğlu, & Büyüköztürk, 2010). Başka bir kültürde geliştirilmiş bir ölçeğin faktör yapısı kendi örneğinde gerçekleştirilen AFA analizi ile belirlenmiş ve ölçeğin yapı geçerliliğine ilişkin bulgular daha önceden ortaya konduğu için ölçek uyarlama çalışmalarında ölçeğin faktör yapısında herhangi bir değişiklik olup olmadığını belirlemek için DFA ile sınanması önerilmektedir (Çokluk, Şekercioğlu, & Büyüköztürk, 2010).

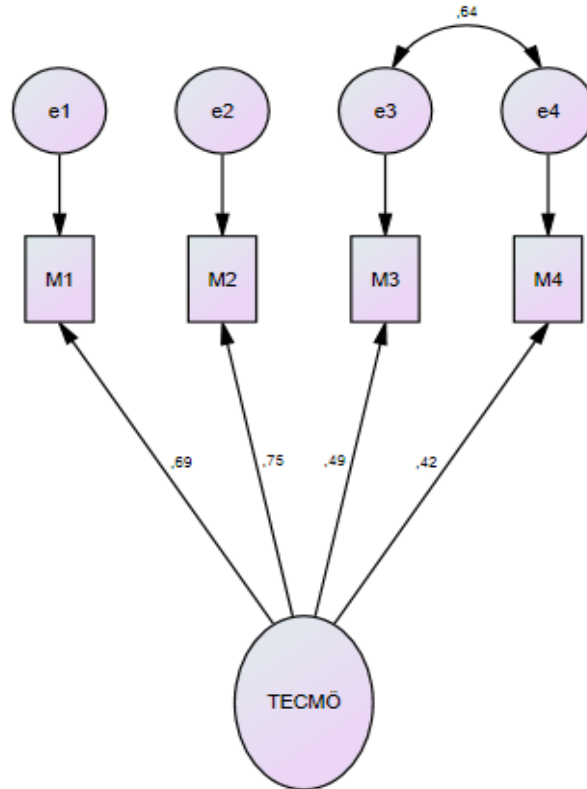
Alan yazındaki öneriler dikkate alınarak Teknoloji Cihazı Müdahale Ölçeği ve Yaşam Örneklerinde Teknoloji Müdahalesi Ölçeği'nin yapı geçerliliğini saptamak için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmasına karar verilmiştir. Araştırmada ölçeklere yönelik DFA analizi yapılmadan önce araştırmadaki veri setinin faktör analizine uygun olup olmadığı KMO ve Barlett testi ile kontrol edilmiştir. Analiz sonucunda Teknoloji Cihazı Müdahale Ölçeği'nin KMO değeri .74, Barlett Sphericity testi ise anlamlı bulunmuştur. Yaşam Örneklerinde Teknoloji Müdahalesi Ölçeği'nin ise KMO değeri .86, Barlett Sphericity testi ise anlamlı bulunmuştur. Faktör analizi için KMO değerinin .60'dan yüksek ve Barlett Sphericity testinin anlamlı olması yeterli olarak değerlendirilmektedir (Field, 2009; Pallant, 2005). Bu görüşler dikkate alındığında araştırma verilerinin faktör analizi için uygun olduğu ifade edilebilir. DFA'da modelin geçerliliğini test etmek için çeşitli uyum indekslerinden yararlanılmaktadır. Bu uyum indeksleri içinde en sık kullanılanları; Ki-Kare Uyum Testi, Düzeltilmiş İyilik Uyum İndeksi (AGFI), İyilik Uyum İndeksi (GFI), Ortalama Hataların Karekökü (RMR) ve Yaklaşık Hataların Ortalama Kareköküdür (RMSEA). Dört maddeden oluşan Teknoloji Cihazı Müdahale Ölçeği ve beş maddeden oluşan Yaşam Örneklerinde Teknoloji Müdahalesi Ölçeği'nden toplanan 252 veri üzerinden doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir.

Teknoloji Cihazı Müdahale Ölçeği ve Yaşam Örneklerinde Teknoloji Müdahalesi Ölçeği'nin ölçüt bağıntılı geçerliği için ölçeklerin geliştirilme sürecinde yer alan ölçme araçları göz önünde bulundurularak Demetrovics vd., (2016)'nin geliştirdiği ve Türkçe uyarlamasını Göktaş, Aygar, Zencirci, Önsüz, Alaiye ve Metintaş (2018)'in geliştirdiği “Problemlerli İnternet Kullanımı Ölçeği-Kısa Form” ve Aydın (2017)'in geliştirdiği “Teknoloji Bağımlılığı Ölçeği” arasındaki korelasyonlar hesaplanmıştır. TECMÖ ve YÖTMÖ'nün ölçüt bağıntılı geçerliği için 198 evli kadından oluşan yeni bir örneklem grubundan veriler toplanmıştır. TECMÖ ve YÖTMÖ'nün güvenilirlik çalışmaları kapsamında Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı, üç hafta ara ile gerçekleştirilen test-tekrar test korelasyon katsayısı ve madde toplam korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı ve korelasyon analizleri için SPSS16 paket programı kullanılmıştır.

BULGULAR

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre Teknoloji Cihazı Müdahale Ölçeği'ne ait maddelerin standardize edilmiş faktör yükleri 0,42 ile 0,75 arasında değişmektedir. Model uyumu için modifikasyon önerilerine bakılmış ve modeli güçlendireceği için 3. ile 4. maddeler arasında modifikasyon işlemi gerçekleştirilmiş ve model uyum indeksleri incelenmiştir. Buna göre model uyum indeksleri; $\chi^2/sd=.230$, RMSEA=.000, RMR=.006, NFI=.99, GFI=1.00, AGFI=.99, CFI=1.00 olarak bulunmuştur (Şekil 1). Alan yazında χ^2/sd oranının 3'ün altında olmasının çok iyi uyuma, 5'in altında olmasının ise iyi uyuma işaret ettiği belirtilmektedir. RMSEA'nın .05'ten küçük olmasının çok iyi, .08'den küçük olmasının ise iyi uyuma işaret ettiği ifade edilmektedir. RMR'nin .05'in altında olmasının çok iyi, .08'in altında olmasının ise iyi uyuma işaret ettiğine vurgu yapılmaktadır (Çokluk vd.,2010; Schermelleh-Engel & Moosbrugger, 2003). AGFI, NFI, GFI ve CFI indekslerinin .95'in üzerinde olmasının çok iyi uyuma, .90'ın üzerinde olmasının ise iyi uyuma işaret ettiği belirtilmektedir (Çokluk vd., 2010). Bu kapsamda Teknoloji Cihazı Müdahale Ölçeği'ne ilişkin elde edilen uyum indeksleri tek faktörlü yapının çok iyi uyum verdiğini göstermiştir.

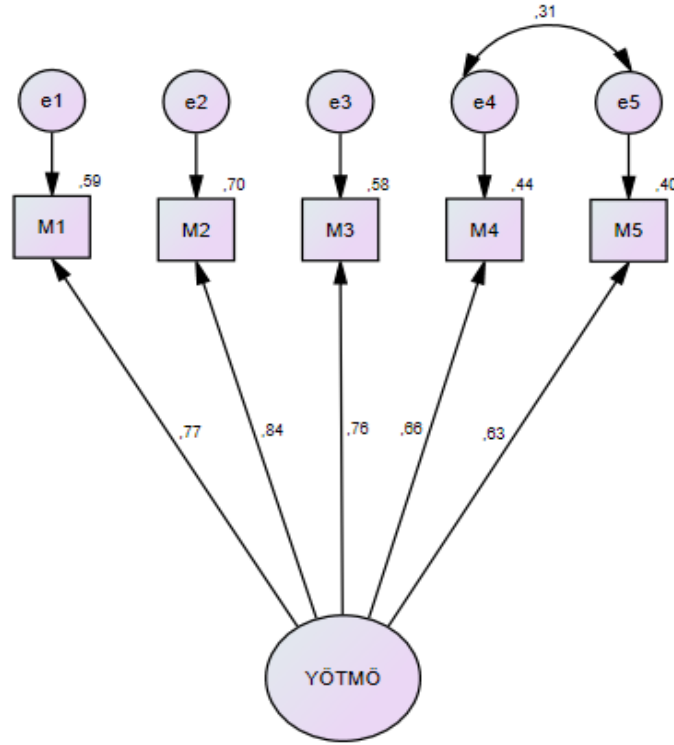
Şekil 1. Teknoloji Cihazı Müdahale Ölçeği'ne İlişkin Yol Diyagramı ve Faktör Yükleri



Bu araştırmada Türkçeye uyarlama işlemi için DFA yapılan ikinci ölçme aracı olan Yaşam Örneklerinde Teknoloji Müdahalesi Ölçeği'ne ait maddelerin standardize edilmiş faktör yükleri 0,63 ile 0,84 arasında değişmektedir (Şekil 2). Model uyumu için modifikasyon önerilerine bakılmış ve modeli güçlendireceği için 4. ile 5. maddeler arasında modifikasyon işlemi gerçekleştirilmiş ve model uyum indeksleri incelenmiştir. Buna göre model uyum

indeksleri; $\chi^2/sd = 1.596$, $RMSEA = .04$, $RMR = .06$, $NFI = .98$, $GFI = .99$, $AGFI = .96$, $CFI = .99$ olarak bulunmuştur. DFA sonucuna göre Yaşam Örneklerinde Teknoloji Müdahalesi Ölçeği'ne ilişkin RMR değerinin iyi uyum düzeyinde, χ^2/sd değerinin ve diğer uyum değerlerinin ise çok iyi düzeyde olduğu görülmüştür.

Şekil 2. Yaşam Örneklerinde Teknoloji Müdahalesi Ölçeği'ne İlişkin Yol Diyagramı ve Faktör Yükleri



Bu çalışmada doğrulayıcı faktör analizinin yanında ek olarak TECMÖ ve YÖTMÖ'nün maddelerinin çoklu korelasyon kareleri (R^2) ile t değerleri hesaplanmıştır. Bu değerlerle birlikte ölçeklerin faktör yapılarının güvenilirliğini saptamak için birleşik güvenilirlik (CR) değerleri ve ortalama varyans oranı (AVE) hesaplanmış ve Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Çoklu Korelasyon Kareleri, t Değer Yükü, Birleşik Güvenirlik Değerleri ve Ortalama Açıklanan Varyans Oranı

Ölçek	Madde	t Değeri (t)	Çoklu Korelasyon Kareleri (R^2)	Ort. Açıklanan Varyans Oranı (AVE)	Birleşik Güvenirlik (CR)
TECMÖ	Madde 1	7.53**	.56	.41	.68
	Madde 2	9.82**	.47		
	Madde 3	5.78**	.28		
	Madde 4	5.76**	.26		
YÖTMÖ	Madde 1	11.26**	.58	.67	.85
	Madde 2	12.58**	.70		

Madde 3	11.62**	.57
Madde 4	10.01**	.43
Madde 5	9.49**	.51

Tablo 1'deki veri analizi incelendiğinde, TECMÖ'nün maddelerinin t değerlerinin 5.76 ile 9.82 arasında değerler aldığı görülmektedir. Byrne (2010) maddelerin t değerlerinin anlamlı olmadığı durumlarda o maddenin modelden çıkarılması gerektiğini belirtmektedir. TECMÖ'nün maddelerinin hepsi .01 düzeyinde anlamlı olduğundan dolayı maddelerin tümünün modelde kalmasının uygun olduğu ifade edilebilir. Çoklu Korelasyon Karelerinin (R^2) aldığı değerler, maddelerin varyanslarını açıklama oranlarının .01 düzeyinde anlamlı olduğu sonucunu vermektedir. TECMÖ'nün Birleşik Güvenirlik (CR) değerinin .68, Ortalama Varyans Oranı (AVE) değerlerinin ise .41 olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğe ait AVE ve CR değerlerinin kabul edilebilir olması için AVE değerinin 0,50'nin üzerinde; CR değerlerinin ise 0,60'ın üzerinde olması gerektiği ifade edilmektedir (Hair, Black, Babin & Anderson, 2010). Bununla birlikte Fornell ve Larcker (1981); CR değeri .60'ın üzerinde ise AVE değerinin .40 veya daha fazla olmasının yeterli olacağını ifade etmektedir. Elde edilen bu verilerden hareketle Teknoloji Cihazı Müdahale Ölçeği'nin CR ve AVE değerlerinin yeterli düzeyde olduğu ifade edilebilir.

Tablo 1'deki YÖTMÖ'nün veri analizi incelendiğinde, ölçeğin maddelerinin t değerlerinin 9.49 ile 12.58 arasında değerler aldığı ve maddelerinin hepsinin .01 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Çoklu Korelasyon Karelerinin (R^2) aldığı değerler, maddelerin varyanslarını açıklama oranlarının .01 düzeyinde anlamlı olduğu sonucunu vermektedir. YÖTMÖ'nün Birleşik Güvenirlik (CR) değerinin .85, Ortalama Varyans Oranı (AVE) değerlerinin ise .67 olduğu tespit edilmiştir. Değişkenlere ait AVE ve CR değerlerinin kabul edilebilir olması için AVE değerinin .50'nin üzerinde; CR değerlerinin ise .60'ın üzerinde olması gerektiği ifade edilmektedir (Hair, Black, Babin & Anderson, 2010). Elde edilen bu verilerden hareketle Yaşam Örneklerinde Teknoloji Müdahale Ölçeği'nin CR ve AVE değerlerinin yeterli düzeyde olduğu ifade edilebilir.

Ölçüt Bağımlı Geçerlik

Ölçüt bağımlı geçerlik kapsamında Teknoloji Cihazı Müdahale Ölçeği ve Yaşam Örneklerinde Teknoloji Müdahale Ölçeği'nin geliştirilme sürecinde yer alan ölçme araçları göz önünde bulundurularak Problemlerli İnternet Kullanımı Ölçeği-Kısa Form (PİKÖ-KF) ve Teknoloji Bağımlılığı Ölçeği arasındaki korelasyonlara bakılmıştır. PİKÖ-KF Demetrovics vd. (2016) tarafından geliştirilmiş ve Göktaş, Aygar, Zencirci, Önsüz, Alaiye ve Metintaş, (2018) tarafından Türk Kültürüne uyarlanmıştır. Teknoloji Bağımlılığı Ölçeği ise Aydın (2017) tarafından geliştirilmiştir. Bu analiz için Denizli ilinde ikamet eden eşi ile birlikte yaşayan 198 kadından oluşan yeni bir örneklem grubu belirlenmiş ve veriler bu gruptan toplanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 2 ve Tablo 3'de gösterilmektedir.

Tablo 2. Teknoloji Cihazı Müdahale Ölçeği'nin Ölçüt Bağıntılı Geçerliğine İlişkin Korelasyon Analizi Sonuçları

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1.TECMÖ	1								
2.Takıntı	.37**	1							
3. İhmal	.36**	.57**	1						
4. Kontrol Bozukluğu	.35**	.77**	.52**	1					
5. Sosyal Ağ	.41**	.70**	.85**	.70**	1				
6. Anlık Mesajlaşma	.29**	.62**	.66**	.57**	.74**	1			
7. Web Site	.36**	.71**	.59**	.75**	.78**	.65**	1		
8. PİKÖ-KF Toplam	.39**	.91**	.60**	.91**	.77**	.63*	.80**	1	
9. Tek. Bağımlı.Toplam	.38**	.74**	.77**	.73**	.92**	.89**	.88**	.80**	1

*p<.05, **p<.01

Teknoloji Cihazı Müdahale Ölçeği ile Problemlili İnternet Kullanımı Ölçeği ve Teknoloji Bağımlılığı Ölçeği arasındaki korelasyon analizi sonuçları incelendiğinde; TECMÖ ile PİKÖ-KF'nin; takıntı ($r=.37$, $p<.01$), ihmal ($r=.36$, $p<.01$), kontrol bozukluğu ($r=.35$, $p<.01$) alt boyutları arasında pozitif yönde orta düzeyde ilişki olduğu görülmektedir. TECMÖ ile Teknoloji Bağımlılığı Ölçeği'nin sosyal ağ ($r=.41$, $p<.01$) ve web site ($r=.36$, $p<.01$) alt boyutları arasında pozitif yönde orta düzeyde; anlık mesajlaşma ($r=.29$, $p<.01$) alt boyutu arasında ise düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca TECMÖ ile PİKÖ-KF'nin toplam puanı ($r=.39$, $p<.01$) ve Teknoloji Bağımlılığı Ölçeği'nin toplam puanı ($r=.38$, $p<.01$) arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır. Analiz sonuçları Teknoloji Cihazı Müdahale Ölçeği'nin ölçüt bağıntılı geçerliliği sağladığını ortaya koymaktadır.

Tablo 3. Yaşam Örneklerinde Teknoloji Müdahalesi Ölçeği'nin Ölçüt Bağıntılı Geçerliğine İlişkin Korelasyon Analizi Sonuçları

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1.YÖTMÖ	1								
2.Takıntı	.28**	1							
3. İhmal	.22**	.57**	1						
4. Kontrol Bozukluğu	.29**	.77**	.52**	1					
5. Sosyal Ağ	.27**	.70**	.85**	.70**	1				

6. Anlık Mesajlaşma	.21**	.62**	.66**	.57**	.74**	1			
7. Web Site	.30**	.71**	.59**	.75**	.78**	.65**	1		
8. PİKÖ-KF Toplam	.33**	.91**	.60**	.91**	.77**	.63*	.80**	1	
9. Tek. Bağımlı.Toplam	.28**	.74**	.77**	.73**	.92**	.89**	.88**	.80**	1

*p<.05, **p<.01

Yaşam Örneklerinde Teknoloji Müdahalesi Ölçeği ile Problemlili İnternet Kullanımı Ölçeği ve Teknoloji Bağımlılığı Ölçeği arasındaki korelasyon analizi sonuçları incelendiğinde; YÖTMÖ ile PİKÖ-KF'nin; takıntı ($r=.28$, $p<.01$), ihmal ($r=.22$, $p<.01$), kontrol bozukluğu ($r=.29$, $p<.01$) alt boyutları arasında pozitif yönde düşük düzeyde ilişki olduğu görülmektedir. YÖTMÖ ile Teknoloji Bağımlılığı Ölçeği'nin sosyal ağ ($r=.27$, $p<.01$) ve anlık mesajlaşma ($r=.21$, $p<.01$) alt boyutları arasında düşük düzeyde; web site ($r=.30$, $p<.01$) alt boyutu arasında ise pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca YÖTMÖ ile PİKÖ-KF'nin toplam puanı ($r=.33$, $p<.01$) arasında pozitif yönde orta düzeyde; Teknoloji Bağımlılığı Ölçeği'nin toplam puanı ($r=.28$, $p<.01$) arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır. Analiz sonuçları Yaşam Örneklerinde Teknoloji Müdahalesi Ölçeği'nin ölçüt bağıntılı geçerliliği sağladığını ortaya koymaktadır.

Madde Analizi ve Güvenirlilik Çalışmaları

Teknoloji Cihazı Müdahale Ölçeği ve Yaşam Örneklerinde Teknoloji Müdahalesi Ölçeği'nin güvenirliliğini saptamak için Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı, üç hafta ara ile gerçekleştirilen test-tekrar test korelasyon katsayısı ve ölçek maddelerine ilişkin madde toplam korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. TECMÖ ve YÖTMÖ'nün test-tekrar test güvenirlilik çalışmaları, Denizli ilinde ikamet eden basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilen ve araştırmaya katılmayı gönüllü olarak kabul etmiş eşi ile birlikte yaşayan 107 kadından oluşan farklı bir örneklem grubu üzerinde gerçekleştirilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 4 ve Tablo 5'de yer almaktadır.

Tablo 4. TECMÖ'nün Madde Toplam Korelasyon Katsayıları, Test-Tekrar Test ve Cronbach Alfa İç Tutarlılık Katsayısı Sonuçları

Madde No	Madde	Madde-Toplam Korelasyonu	Test Tekrar Test
1	Cep Telefonu/Akıllı Telefon	.48	
2	Televizyon	.51	.80
3	Bilgisayar/Dizüstü Bilgisayar	.61	
4	Tablet Bilgisayar ya da iPad	.56	

Cronbach Alfa = 0,74

Tablo 4'deki Teknoloji Cihazı Müdahale Ölçeği'nin madde-toplam korelasyon katsayıları incelendiğinde .48 ile .61 arasında değişen oranlarda değerler aldığı saptanmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısının ise .74 olduğu görülmektedir. Ölçeğin test tekrar test güvenilirlik analizi için örneklem grubu üç hafta ara ile iki kez ölçeği doldürmüşlardır. Test-tekrar test yöntemi ile ölçekten elde edilen güvenilirlik katsayısı .80, olarak bulunmuştur.

Tablo 5. YÖTMÖ'nün Madde Toplam Korelasyon Katsayıları, Test-Tekrar Test ve Cronbach Alfa İç Tutarlılık Katsayısı Sonuçları

Madde No	Madde	Madde-Toplam Korelasyonu	Test Tekrar Test
1	Eşimle birlikte yediğimiz normal bir yemek esnasında, eşim cep telefonunu veya mobil cihazını çıkarır ve kontrol eder.	.67	
2	Eşim, yüz yüze konuşmamız esnasında başkalarına mesaj veya e-posta gönderir.	.73	
3	Eşimin telefonu veya mobil cihazı çaldığında veya bip (uyarı) sesi çıkardığında, bir konuşmanın ortasında olsak bile telefonunu veya mobil cihazını çıkarır.	.70	.89
4	Birlikte geçirebileceğimiz boş zamanlarda eşim telefonu, mobil cihazı veya tabletiyle meşgul olur.	.66	
5	Eşimin, televizyon yüzünden dikkati dağılır ve sohbetimizden uzaklaşır.	.64	

Cronbach Alfa = 0,86

Tablo 5'deki Yaşam Örneklerinde Teknoloji Müdahalesi Ölçeği'nin madde-toplam korelasyon katsayıları incelendiğinde .64 ile .73 arasında değişen oranlarda değerler aldığı görülmektedir. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısının ise .86 olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin test tekrar test güvenilirlik analizi için örneklem grubu üç hafta ara ile iki kez ölçeği doldürmüşlardır. Test-tekrar test yöntemi ile ölçekten elde edilen güvenilirlik katsayısı .89, olarak bulunmuştur. TECMÖ ve YÖTMÖ'nün uyarılama sürecinde iç tutarlılık katsayılarının .70 ve üzerinde hesaplanması, madde toplam korelasyon katsayılarının .30'un üzerinde olması ve test-tekrar test yöntemiyle hesaplanan korelasyon katsayılarının 1'e yakınlık derecesi ölçeğin güvenilirliği konusunda yeterli kanıt sunmaktadır (Aksayan & Gözüm, 2002; Ellez, 2012, s. 179; Özdamar, 2004; Robinson, Shaver & Wrightsman, 1991).

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışmada Teknoloji Cihazı Müdahale Ölçeği ve Yaşam Örneklerinde Teknoloji Müdahalesi Ölçeği (McDaniel & Coyne, 2016)'nin Türkçeye uyarlanması ve Türkçe Formun geçerlik ve güvenilirliğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaca yönelik olarak ölçeklerin dil geçerliliği ve kapsam geçerliliği için uzman görüşleri dikkate alınarak bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Ölçeklerin yapı geçerliliği doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ve ölçüt

bağıntılı geçerlik analizi ile test edilmiştir. Ölçeklerin güvenilirliğini test etmek için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları, madde toplam korelasyon katsayıları ve test-tekrar test katsayıları hesaplanmıştır. Analizler sonucunda, TECMÖ ve YÖTMÖ'nün orijinal formlarındaki gibi tek boyuta sahip olduğu ve maddelerinin tümünün işlevsel olduğu ortaya konmuştur. Bundan dolayı, geçerlik ve güvenilirlik analizleri sonucu elde edilen bulgular TECMÖ ve YÖTMÖ'nün teknolojinin ilişkileri kesintiye uğratarak bireylerin hayatına ne düzeyde müdahalede bulunduğunu değerlendirebilmek için kullanılabilir uygun nitelikte ölçme araçları olduğunu göstermiştir.

Ölçeklerin dil ve kapsam geçerliği için gerçekleştirilen çalışmalar uzman görüşleri dikkate alınarak yapılmıştır. Bir ölçeğin farklı bir dilden Türkçeye çevrilmesi aşamasında dil geçerlilik düzeyini yükseltmek için orijinal ölçek maddelerinin farklı uzmanlar tarafından değerlendirilip görüşlerinin alınması ve ölçeğin Türkçe formundan tekrar orijinal diline çevrilerek ölçek maddelerinde her iki formdaki tutarlılığın test edilmesi gerektiği ifade edilmektedir. Bir ölçeğin kapsam geçerliğini değerlendirirken test maddelerinin tek tek yazıldığı kapsam alanını ve maddelerin bir bütün olarak tamamının kapsam alanlarının temsil edilme düzeyini belirleyebilmek için uzman görüşlerinin alınması gerektiğine dikkat çekilmektedir. TECMÖ ve YÖTMÖ kapsam geçerliliği için beş öğretim üyesine gönderilmiştir. TECMÖ'nün özgün formu altı basamaklı derecelendirmeye sahip likert tipi bir ölçektir. Uzmanlar kapsam geçerliği bağlamında ölçeği değerlendirirken beş basamaklı olarak derecelendirilmesinin Türkçe anlam açısından daha uygun olacağını belirtmişlerdir. Uzmanların bu görüşü literatür tarafından da desteklenmektedir. Şeker ve Gençdoğan (2006) beş seçenekten fazla derecelendirmeye sahip ölçeklerin Türkçe anlam açısından anlaşılır bulunmadığını ifade etmektedir. Uzmanların görüşleri dikkate alınarak ölçekle ilgili gerekli düzenlemeler yapılmış ve ölçeğin Türkçe formunda beşli likert tipi bir derecelendirme kullanılmıştır. YÖTMÖ'nün özgün formu 8 basamaklı derecelendirmeye sahip likert tipi bir ölçektir. Uzmanlar kapsam geçerliği için ölçeği değerlendirirken ikinci derecelendirme basamağındaki “haftada bir kez den daha az” ifadesinin anlaşılmasının güç olduğu, farklı yorumlamaya açık olduğu ve çıkarılmasının Türkçe anlam açısından daha uygun olacağı yönünde görüş belirtmişlerdir. Uzmanların görüşleri dikkate alınarak ölçekle ilgili gerekli düzenlemeler yapılmış ve ölçeğin Türkçe formunda yedili likert tipi bir derecelendirme kullanılmıştır.

Bu araştırmada ölçeklerin yapı geçerliliğini sağlamak amacıyla gerçekleştirilen DFA analizi yapılmadan önce faktör analizinin yapılabilmesi için araştırmadaki veri setinin uygun olup olmadığını test etmek bağlamında KMO ve Barlett testi yapılmıştır. Test sonucunda Teknoloji Cihazı Müdahale Ölçeği'nin KMO değerinin .74, Yaşam Örneklerinde Teknoloji Müdahalesi Ölçeği'nin KMO değerinin ise .86 olduğu tespit edilmiştir. Her iki ölçeğin Barlett Sphericity testinin ise anlamlı olduğu görülmüştür. Elde edilen verilerle faktör analizinin yapılabilmesi için KMO değerinin .60'dan daha fazla olması ve Barlett Sphericity testinin anlamlı olması gerekmektedir (Field, 2009; Pallant, 2005). KMO ve Barlett testinden elde edilen sonuçlar bu araştırmanın verilerinin faktör analizi yapabilmek için uygun olduğunu göstermektedir.

Ölçeklerin yapı geçerliği, doğrulayıcı faktör analizi ile incelenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizinde model-veri uyumu için en çok başvurulan istatistikler; “ χ^2 /sd, RMSEA, RMR, GFI, AGFI ve CFI'dir. Modelin gerçek verilerle uyum gösterebilmesi için hesaplanan χ^2 /sd,

oranının 5'ten küçük olması, RMSEA değerinin 0,10'dan düşük çıkması, GFI, AGFI ve CFI değerlerinin .90'dan yüksek olması beklenir (Marsh, Balla & McDonald, 1988; Marsh & Hocevar, 1988; Sümer, 2000). DFA model uyum indeksleri dikkate alındığında; TECMÖ ($\chi^2/sd=.23$, RMSEA=.000, RMR=.006, GFI=1.00, AGFI=.99, CFI=1.00) ve YÖTMÖ'nün ($\chi^2/sd=1.59$, RMSEA=.04, RMR=.06, GFI=.99, AGFI=.96, CFI=.99) orijinal formlarında olduğu gibi tek faktörlü yapılarının yeterli düzeyde uyum verdiği ve orijinal ölçekteki faktör yapılarının Türkçe formlardaki faktör yapıları ile uyumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada ayrıca ölçeklere ilişkin çoklu korelasyon kareleri (R^2), t yükleri, ortalama varyans oranı (AVE) ve birleşik güvenilirlik (CR) değerleri analiz edilmiştir. Analizler sonucunda, her iki ölçeğin t ve R^2 değerlerinin .01 düzeyinde anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Birleşik güvenilirlik değerleri incelendiğinde TECMÖ'nün .68, YÖTMÖ'nün ise .85 olduğu görülmektedir. Ölçeklerin güvenilir olarak kabul edilebilmesi için güvenilirlik katsayısının .70 ve üzerinde olması gerektiği ifade edilmektedir (Domino & Domino, 2006; Fraenkel, Wallend & Hyun, 2012; Leech Barlett & Morgan, 2005). Bununla birlikte, ölçeklerin madde sayısı az ise .60'ın üzerindeki güvenilirlik katsayılarının yeterli olarak kabul edilebileceği belirtilmektedir (Sipahi, Yurtkoru & Çinko, 2010; Şeker & Gençdoğan, 2006). Bu bilgiler ışığında birleşik güvenilirlik değerlerinin yeterlilik düzeyinde olduğu ortaya konmuştur. Ölçeklerin AVE değerleri incelendiğinde TECMÖ'nün .41, YÖTMÖ'nün ise .67 olduğu görülmektedir. TECMÖ'nün AVE değerinin kabul edilen .50 sınırının altında kaldığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte CR değerinin .60'ın üzerinde olması durumunda .50'nin altında kalan AVE değerlerinin yeterli görülebileceği belirtilmektedir (Fornell & Larcker, 1981). Bu bilgiler ışığında Teknoloji Cihazı Müdahale Ölçeği ve Yaşam Örneklerinde Teknoloji Müdahale Ölçeğine ait AVE değerlerinin yeterli düzeyde olduğu ifade edilebilir.

Araştırmada ölçüt bağıntılı geçerlik kapsamında Teknoloji Cihazı Müdahale Ölçeği ve Yaşam Örneklerinde Teknoloji Müdahale Ölçeği'nin geliştirilme sürecinde yer alan ölçme araçları göz önünde bulundurularak Problemlili İnternet Kullanımı Ölçeği-Kısa Form (PİKÖ-KF) ve Teknoloji Bağımlılığı Ölçeği arasındaki korelasyonlar hesaplanmıştır. Analiz sonucunda TECMÖ ile PİKÖ-KF'nin takıntı, ihmal ve kontrol bozukluğu alt boyutları arasında pozitif yönde ilişki olduğu görülmektedir. TECMÖ ile Teknoloji Bağımlılığı Ölçeği'nin sosyal ağ, anlık mesajlaşma ve web site alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca TECMÖ ile PİKÖ-KF'nin toplam puanı ve Teknoloji Bağımlılığı Ölçeği'nin toplam puanı arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır. YÖTMÖ ile PİKÖ-KF'nin takıntı, ihmal ve kontrol bozukluğu alt boyutları arasında pozitif yönde ilişki olduğu görülmektedir. YÖTMÖ ile Teknoloji Bağımlılığı Ölçeği'nin sosyal ağ, anlık mesajlaşma ve web site alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca YÖTMÖ ile PİKÖ-KF'nin toplam puanı ve Teknoloji Bağımlılığı Ölçeği'nin toplam puanı arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır. Analiz sonuçları Teknoloji Cihazı Müdahale Ölçeği ve Yaşam Örneklerinde Teknoloji Müdahale Ölçeği'nin ölçüt bağıntılı geçerliliği sağladığını ortaya koymuştur.

Araştırmada ayrıca, Teknoloji Cihazı Müdahale Ölçeği ve Yaşam Örneklerinde Teknoloji Müdahalesi Ölçeği'nin Türk Kültürüne uyarlama çalışmaları kapsamında ölçme araçlarının güvenilirliğini test etmek için ölçeklerin maddelerine ilişkin madde toplam korelasyon katsayıları, Cronbach alfa iç tutarlık katsayıları, üç hafta ara ile gerçekleştirilen test-tekrar test

korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Gerçekleştirilen analiz sonucunda TECMÖ'nün madde-toplam korelasyon değerlerinin .48 ile .61, YÖTMÖ'nün ise .64 ile .73 arasında dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Ölçek maddelerin ölçülecek niteliği ayırt edebilmesi için madde-toplam korelasyon değerlerinin .30 ve üzerinde olması gerektiği belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2008; Field, 2009). Bu bilgiler ışığında TECMÖ ve YÖTMÖ'nün tüm maddelerinin ölçeklerin toplam puanı ile arasında ilişki olduğu ve ölçeklerin madde geçerliliği için olması gereken koşulların sağlandığı ifade edilebilir. Bununla birlikte bilimsel çalışmalarda kullanılan ölçeklerin güvenilirlik düzeylerinin 0,70 ve üzerinde olması beklenmektedir (Tezbaşaran, 1996). TECMÖ'nün Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .74, test-tekrar test güvenilirlik katsayısı .80, YÖTMÖ'nün Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .86, test-tekrar test güvenilirlik katsayısı .89 olarak bulunmuştur. TECMÖ ve YÖTMÖ'nün iç tutarlılık katsayılarının .70'in üzerinde, madde toplam korelasyon katsayılarının .30'un üzerinde olması ve test-tekrar test yöntemiyle hesaplanan korelasyon katsayılarının 1'e yakınlık dereceleri ölçme araçlarının güvenilirliği konusunda yeterli kanıtları sunması bakımından önemlidir (Aksayan & Gözüm, 2002; Ellez, 2012, s. 179; Özdamar, 2004; Robinson, Shaver & Wrightsman, 1991).

Sonuç olarak; Teknoloji Cihazı Müdahale Ölçeği ve Yaşam Örneklerinde Teknoloji Müdahalesi Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirliği için yapılan analizler, bu ölçme araçlarının geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir. Türk Kültürüne uyarlanan ölçme araçlarından birisi olan Teknoloji Cihazı Müdahale Ölçeği, kadınların eşleri ile etkileşim halinde iken teknolojik cihazların (cep telefonu/akıllı telefon, televizyon, bilgisayar/dizüstü bilgisayar, iPad vd.) ne kadar sıklıkla araya girdiğini ve eşler arasındaki ilişkileri ne düzeyde kesintiye uğrattığını belirlemek için uygun ölçme araçlarından birisi olabilir. Bu çalışmada Türk Kültürüne uyarlanan ölçme araçlarından bir diğeri olan Yaşam Örneklerinde Teknoloji Müdahalesi Ölçeği kadınların eşleri ile etkileşim halinde iken teknolojik cihazların bu etkileşimin arasına girip iletişimi kesintiye uğratarak eşlere günlük yaşam içerisinde yaşattığı teknoferansa (teknoloji müdahalesi) ilişkin bazı durumların sıklığını belirlemek için uygun ölçme araçlarından birisi olabilir. Türkçeye uyarlanarak Türk Kültürüne kazandırılmasının amaçlandığı bu çalışma ile, TECMÖ ve YÖTMÖ'nün orijinalinde olduğu gibi tek boyutlu, geçerli ve güvenilir ölçme araçları olduğu ortaya konmuştur. Gelecekte yapılacak olan çalışmalarda bu ölçme araçları kullanılarak eşler arasındaki ve farklı gruplarda yer alan bireyler arasındaki teknoferansı belirleyecek çalışmalar gerçekleştirilebilir. Bununla birlikte bu araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Araştırma verileri yalnız Denizli ilinde ikamet eden eşi ile birlikte yaşayan kadınlarla sınırlıdır. Bu nedenle sonuçlar yalnızca eşi ile birlikte yaşayan kadınlara genellenebilir. Orijinal ölçekte olduğu gibi bu ölçeği de kadınlar doldurmuştur. Gelecek araştırmalarda bu ölçeğin evli erkek veya farklı gruplardaki bireylerin yer aldığı formunun geçerlik ve güvenilirliği test edilebilir.

KAYNAKÇA

Aksayan, S., & Gözüm, S. (2002). Kültürlerarası ölçek uyarlaması için rehber I: Ölçek uyarlama aşamaları ve dil uyarlaması. *Hemşirelik Araştırma Dergisi*, 4(1), 9-14.

- Aydın, F. (2017). *Teknoloji bağımlılığının sınıf ortamında yarattığı sorunlara ilişkin öğrenci görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Bandalos, D. L., & Finney, S. J. (2010). Factor analysis: Exploratory and confirmatory. In G. R. Hancock & R. O. Mueller (Eds.), *The reviewer's guide to quantitative methods in the social sciences* (ss. 93-114). Routledge.
- Beard, K. W., Wolf, E. M. (2001). Modification in the proposed diagnostic criteria for Internet addiction. *Cyberpsychology & Behavior*, 4(3), 377-383. <https://doi.org/10.1089/109493101300210286>
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In T. Husen & T. N. Postlethwaite (Eds.), *International encyclopedia of education* (ss. 1643-1647). Elsevier.
- Bulut, S., & Nazir, T. (2020). Phubbing phenomenon: A wild fire, which invades our social communication and life. *Open Journal of Medical Psychology*, 9(1), 1-6. <https://doi.org/10.4236/ojpm.2020.91001>.
- Büyükaslan, A., & Kırık, A. M., (2013). *Sosyal medya araştırmaları 1: "Sosyalleşen birey"*. Çizgi.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32(32), 470-483. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/108451>
- Büyüköztürk, Ş. (2008). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem.
- Byrne, B. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications and programming*. Taylor and Francis.
- Ceyhan, E., Ceyhan, A. A., & Gürcan, A. (2007). Problemlerli internet kullanımı ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 387- 416. <https://earsiv.anadolu.edu.tr/xmlui/handle/11421/14860>
- Cheever, N. A., Rosen, L. D., Carrier, L. M., & Chavez, A. (2014). Out of sight is not out of mind: The impact of restricting wireless mobile device use on anxiety levels among low, moderate and high users. *Computers in Human Behavior*, 37, 290-297. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.05.002>
- Chesley, N. A., Slibak, A., Wajcman, J. (2013). Information and communication technology use and work-life integration. In D. Major & R. Burke (Eds.), *Handbook of work-life integration of professionals: Challenges and opportunities* (ss.. 245-266). Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781781009291.00023>
- Coyne, S. M., Stockdale, L., Busby, D., Iverson, B., & Grant, D. M. (2011). "I luv u)": A descriptive study of the media use of individuals in romantic relationships. *Family Relations*, 60(2), 150-162. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1741-3729.2010.00639.x>
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve Lisrell uygulamaları*. Pegem.
- Demetrovics, Z., Király, O., Koronczai, B., Griffiths, M. D., Nagygörgy, K., Elekes, Z., Domokos, T., Bernadette, K., Gyöngyi, K., & Urbán, R. (2016). Psychometric properties of the Problematic Internet Use Questionnaire Short-Form (PIUQ-SF-6) in a nationally

- representative sample of adolescents. *PLoS One*, 11(8), e0159409. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0159409>
- Demirci, K., Orhan, H., Demirdas, A., Akpınar, A., & Sert, H. (2014). Validity and reliability of the Turkish Version of the Smartphone Addiction Scale in a younger population. *Klinik Psikofarmakoloji Bülteni-Bulletin of Clinical Psychopharmacology*, 24(3), 226-234. <https://doi.org/10.5455/bcp.20140710040824>
- Dietmar, C. (2005). Mobile communication in couple relationships. In K. Nyiri (Ed.), *A sense of place: The global and the local in mobile communication* (pp. 201–208). Passagen Verlag.
- Domino, G., & Domino, M. L. (2006). *Psychological testing: An introduction*. Cambridge University Press.
- Dworkin, J., Rudi, J. H., & Hessel, H. (2018). The state of family research and social media. *Journal of Family Theory & Review*, 10, 796–813. <https://doi.org/10.1111/jftr.12295>.
- Ellez, A. M. (2012). Ölçme araçlarında bulunması gereken özellikler. A. Tanrıöğen (Eds.), *Bilimsel araştırma yöntemleri* (ss.167-192). Anı yayıncılık.
- Elphinston, R. A. & Noller, P. (2011). Time to face it! Facebook intrusion and the implications for romantic jealousy and relationship satisfaction. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 14(11), 631-635. <https://doi.org/10.1089/cyber.2010.0318>
- Feldman, G., Greeson, J., Renna, M., & Robbins-Monteith, K. (2011). Mindfulness predicts less texting while driving among young adults: Examining attention-and emotion-regulation motives as potential mediators. *Personality and Individual Differences*, 51(7), 856-861. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.07.020>
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. Sage.
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39-50. <https://doi.org/10.1177/002224378101800104>
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. McGraw Hill.
- Göktaş, S., Aygar, H., Zencirci, S. A., Önsüz, M. F., Alaiye, M., & Metintaş, S. (2018). Problematic internet use questionnaire-short form-6 (PIUQ-SF 6): a validity and reliability study in Turkey. *International Journal of Research in Medical Sciences*, 6(7), 2354-2360. <https://dx.doi.org/10.18203/2320-6012.ijrms20182816>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis: A global perspective*. Pearson Education.
- Harrison, R., Parker, A., Brosas, G., Chiong, R., & Tian, X. (2015). The role of technology in the management and exploitation of internal business intelligence. *Journal of Systems and Information Technology*, 17(3), 247-262. <https://doi.org/10.1108/JSIT-04-2015-0030>
- Hawkins, B. P., & Hertlein, K. M. (2013). Treatment strategies for online role-playing gaming problems in couples. *Journal of Couple & Relationship Therapy*, 12(2), 150-167. <https://doi.org/10.1080/15332691.2013.779100>

- Hertlein, K. (2012). Digital dwelling: Technology in couple and family relationships. *Family Relations*, 61, 374–387. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2012.00702.x>.
- Karadağ, E., Tosuntaş, Ş. B., Erzen, E., Duru, P., Bostan, N., Şahin, B. M., ... & Babadağ, B. (2015). Determinants of phubbing, which is the sum of many virtual addictions: A structural equation model. *Journal of Behavioral Addictions*, 4(2), 60-74. <https://doi.org/10.1556/2006.4.2015.005>
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. Routledge.
- Kline, R. (2011). Convergence of structural equation modeling and multilevel modeling. M. Williams, W.P. Vogt (Eds.), *Handbook of innovation in social research methods* (pp. 562-589). SAGE. <https://dx.doi.org/10.4135/9781446268261>
- Lang, K. R., & Jarvenpaa, S. (2005). Managing the paradoxes of mobile technology. *Information Systems Management*, 22(4), 7-23. <https://eds.s.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=312aa0da-5a38-4393-ac3e-42e0e8c8a6f8%40redis>
- Leech, N.L. Barlett, K.C., & Morgan, G.A. (2005). *SPSS for intermediate statistics; use and interpretation*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Marsh, H. W., Balla, J. R., & McDonald, R. P. (1988). Goodness-of-fit indexes in confirmatory factor analysis: The effect of sample size. *Psychological Bulletin*, 103(3), 391-410.
- Marsh, H. W., & Hocevar, D. (1988). A new, more powerful approach to multitrait-multimethod analyses: Application of second-order confirmatory factor analysis. *Journal of Applied Psychology*, 73(1), 107-117. <https://eds.s.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=11bb6d6b-b548-4d05-9dc0-5bd0ebdc4cdd%40redis>
- McDaniel, B. T., & Coyne, S. M. (2016). “Technoference”: The interference of technology in couple relationships and implications for women’s personal and relational well-being. *Psychology of Popular Media Culture*, 5(1), 85. <https://doi.org/10.1037/ppm0000065>
- McDaniel, B. T., Coyne, S. M. & Holmes, E. K. (2012). New mothers and media use: Associations between blogging, social networking, and maternal well-being. *Maternal and child health journal*, 16(7), 1509-1517. <https://doi.org/10.1007/s10995-011-0918-2>
- McHale, S. M., Dotterer, A. & Kim, J. Y. (2009). An ecological perspective on the media and youth development. *American Behavioral Scientist*, 52(8), 1186-1203. <https://doi.org/10.1177/0002764209331541>.
- Middleton, C. A., & Cukier, W. (2006). Is mobile email functional or dysfunctional? Two perspectives on mobile email usage. *European Journal of Information Systems*, 15(3), 252-260. <https://doi.org/10.1057/palgrave.ejis.3000614>
- Miller-Ott, A. E., Kelly, L., & Duran, R. L. (2012). The effects of cell phone usage rules on satisfaction in romantic relationships. *Communication Quarterly*, 60(1), 17-34. <https://doi.org/10.1080/01463373.2012.642263>

- Morahan-Martin, J. & Schumacher, P. (2000). Incidence and correlates of pathological internet use among college students. *Computer-Human Behaviour*, 16, 13-29. [https://doi.org/10.1016/S0747-5632\(99\)00049-7](https://doi.org/10.1016/S0747-5632(99)00049-7)
- Niu, G., Yao, L., Wu, L., Tian, Y., Xu, L., & Sun, X. (2020). Parental phubbing and adolescent problematic mobile phone use: The role of parent-child relationship and self-control. *Children and Youth Services Review*, 116, 1-7. <http://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105247>
- Özdamar K (2004). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi I*. Kaan Kitabevi.
- Özgür, H. (2016). Adapting the Media and Technology Usage and Attitudes Scale to Turkish. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 16(5), 1711-1735. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1115126.pdf>
- Pettigrew, J. (2009). Text messaging and connectedness within close interpersonal relationships. *Marriage & Family Review*, 45(6-8), 697-716. <https://doi.org/10.1080/01494920903224269>
- Pallant, J. (2005). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS for windows*. Australian Copyright.
- Radesky, J. S., Kistin, C. J., Zuckerman, B., Nitzberg, K., Gross, J., Kaplan-Sanoff, M., ... & Silverstein, M. (2014). Patterns of mobile device use by caregivers and children during meals in fast food restaurants. *Pediatrics*, 133(4), e843-e849. <https://doi.org/10.1542/peds.2013-3703>
- Rainie, L., & Zickuhr, K. (2015). *Americans' views on mobile etiquette*. Pew Research Center. <http://www.pewinternet.org/2015/08/26/americans-views-on-mobileetiquette/>.
- Robinson, J. P., Shaver, P. R., & Wrightsman, L. S. (1991). Criteria for scale selection and evaluation. Robinson, J. P., Shaver, P. R., & Wrightsman, L. S. (Eds.), *Measure of personality and social psychological attitudes* (pp. 1-15). Academic Press.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74. https://www.stats.ox.ac.uk/~snijders/mpr_Schermelleh.pdf
- Seçer, İ. (2015). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi: Analiz ve raporlaştırma*. Anı Yayıncılık.
- Şeker, H. & Gençdoğan, B. (2006). *Psikolojide ve eğitimde ölçme aracı geliştirme*. Nobel.
- Sidelinger, R. J., Ayash, G., Godorhazy, A., & Tibbles, D. (2008). Couples go online: Relational maintenance behaviors and relational characteristics use in dating relationships. *Human Communication*, 11(3), 333. <https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/28068279/human>
- Sipahi, B., Yurtkoru, E. S., & Çinko, M. (2010). *Sosyal Bilimlerde SPSS'le Veri Analizi*. Beta.
- Spada, M. M. (2014). An overview of problematic Internet use. *Addictive Behaviors*, 39(1), 3-6. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2013.09.007>

- Stockdale, L. A., Coyne, S. M., & Padilla-Walker, L. M. (2018). Parent and child technofence and socioemotional behavioral outcomes: A nationally representative study of 10-to 20-year-old adolescents. *Computers in Human Behavior*, 88, 219-226. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.06.034>
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6) 49-74. <https://psycnet.apa.org/record/2006-04302-005>
- Tabachnik, B. G., & Fidell, L. S. (2012). *Using multivariate statistics*. Pearson.
- Tezbaşaran, A. (1996). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Thorndike, R. L. & Hagen, E. P. (1977). *Measurement and evaluation in psychology and education*. John Wiley & Sons, Inc.
- Toker, B. & Tuncay, N. (2020). Phubber-phubbee model: An analysis of phubbing behaviours. *Journal of Educational and Instructional Studies in the World*, 10(2), 19-27. <https://eds.s.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=85c60074-48a4-4e79-b017-531f74f2828d%40redis>
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2021). *Hanehalkı Bilişim Teknolojileri (BT) Kullanım Araştırması*. [https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-\(BT\)-Kullanim-Arastirmasi-2021-37437](https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-(BT)-Kullanim-Arastirmasi-2021-37437)
- Oulasvirta, A., Rattenbury, T., Ma, L., & Raita, E. (2012). Habits make smartphone use more pervasive. *Personal and Ubiquitous computing*, 16(1), 105-114. <https://doi.org/10.1007/s00779-011-0412-2>
- We Are Social Special Reports (2021, 27 Ocak). *Digital 2021: The Latest Insights Into the 'State of Digital*. <https://wearesocial.com/uk/blog/2021/01/digital-2021-the-latest-insights-into-the-state-of-digital/>
- Xie, X., Chen, W., Zhu, X., & He, D. (2019). Parents' phubbing increases adolescents' mobile phone addiction: Roles of parent-child attachment, deviant peers, and gender. *Children and Youth Services Review*, 105, 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.104426>
- Vaterlaus, J. M. & Tulane, S. (2015). Digital generation gaps in parent-adolescent relationships. In C. J. Bruess (Eds.), *Family communication in the digital age* (pp. 426-446). Peter Lang Publishing.
- Vaterlaus, J. M., & Tulane, S. (2019). The perceived influence of interactive technology on marital relationships. *Contemporary Family Therapy*, 41(3), 247-257. <https://doi.org/10.1007/s10591-019-09494-w>
- Zincirkiran, M., & Tiftik, H. (2014). Innovation or technological madness? a research on the students of business administration for their preferences of innovation and technology. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 4(2), 320-336. <https://doi:10.6007/IJARBS/v4-i2/651>



Müzikte Doğrudan Yaratıcılık Düşüncesi: John Tavener ve "The Lamb" Eseri
Direct Creativity the Thought of In Music: John Tavener And the Work of "The Lamb"

Hakan Aryol*

* Sorumlu yazar
Corresponding author

¹ Yüksek Lisans Öğrencisi, Çankırı Karatekin Üniversitesi, Türkiye
Master Student, Çankırı Karatekin University, Türkiye
hakanaryol@gmail.com
ORCID ID <https://orcid.org/0000-0003-0077-4578>

Makale geliş tarihi / First received : 17.10.2022

Makale kabul tarihi / Accepted : 02.12.2022

Bilgilendirme / Acknowledgement:

Yazar aşağıdaki bilgilendirmeleri yapmaktadır:

- 1- Çankırı Karatekin Üniversitesi Sanat, Tasarım ve Mimarlık Fakültesi, Müzik Bölümü Öğretim üyesi Dr. Tuğba Çağlak Eker'e teşekkür ederim.
- 2- Makalemden etik kurulu izni ve/veya yasal/özel izin alınmasını gerektiren bir durum yoktur.
- 3- Bu makalede araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

This article was checked by *Turnitin*. Similarity Index 09%

Aryol, H. (2023). Müzikte doğrudan yaratıcılık düşüncesi: John Tavener ve "The Lamb" eseri. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (14), 25-38.

ÖZ

Sanat tarihinde 20. yüzyıl, tüm sanat dalları için cesur girişimler ve yenilikler dönemi olarak bilinmektedir. 1970 yıllarında ortaya çıkarak, armonideki karmaşık gelen ezgilerin yerini tamamıyla sade ve yalın bir anlatımla ifade eden Yeni Yalınlık akımı, bireysel eserler veren bestecilerin stilleri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir ve elde edilen veriler önem taşımaktadır. Bu amaç doğrultusunda yapılan çalışmada, 20. yüzyılda oluşan Yeni Yalınlık akımı anlatılmakta ve bu akımın besteciler üzerindeki etkisinin neler olduğu, akımın içerisinde gelişen yenilikler belirlenirken, bestelerdeki ilahi temaların müziklerine nasıl yön verdikleri soruları cevaplanmaya çalışılmıştır. Elde edilen bilgilerin, Türkiye'deki müzik öğrencileri ve yüksek lisans öğrencileri tarafından eğitim amaçlı bir kaynak olarak kullanılması hedeflenmektedir. Araştırma, betimsel bir çalışmadır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemi kullanılarak konu ile ilgili alan yazın taranmış, tarama sonucunda Yeni Yalınlık akımı hakkında bilgiler tespit edilmiştir. Bu tespit sonucunda araştırmanın örnekleme olarak belirlenen John Tavener hakkında bilgi verilmiş ve The Lamb eseri üzerinde içerik analizi yapılmıştır.

Anahtar kelimeler

Çağdaş Dönem, Yeni Yalınlık, John Tavener, The Lamb

ABSTRACT

20th century in the history of art. It is known as the period of bold initiatives and innovations for all branches of art. The New Simplicity movement that emerged in the 1970s has a direct impact on the styles of individual composers. The data obtained during the research on The New Simplicity movement is important in terms of seeing that both domestic and foreign resources are extremely insufficient and meeting a necessary need depending on this situation. It is aimed that the obtained information will be used as an educational resource by music students and graduate students studying in the field of music in Turkey. The research is a descriptive study. In the research, the literature on the subject was scanned by using the document analysis method, one of the qualitative research methods, and as a result of the scanning, information about the New Simplicity movement was determined. As a result of this determination, content analysis was made on John Tavener's The Lamb as a sample.

Keywords

Contemporary Era, New Simplicity, John Tavener, The Lamb

GİRİŞ

Her sanat alanında oluşan değişimler gibi müziğin içerisinde de belirli dönemlerinin olduğu ve bu dönemlerin müziğin gelişimine yön verdiği bilinmektedir. Müzik, zamana bağlı bir şekilde gelişim göstermiş ve bulunduğu dönemin şartlarına göre biçimlenerek belirli isimlerle adlandırılmıştır. Çağdaş dönemde ortaya çıkan yeni akımlar, dönemin geleneksel eserler veren bestecileri tarafından kabul edilmesi zor bir ikilem yaratmış olsa da Yeni Yalınlık akımının gerektirdiği yeniliklere zaman içerisinde uyum sağlamayı başarmışlardır.

"20. yy'ın başlarında besteciler müzik için yeni ama farklı olan her yolu denemişlerdir" (Waugh, 2000, s. 54). İlk olarak Almanya'da filizlenmeye başlayan Yeni Yalınlık akımının en önde gelen bestecileri; Aribert Reimann, Hans-Jürgen Von Bose, Hans-Christian Von Dadelsen, Detlev Müller-Siemens, Wolfgang Rihm, Wolfgang Von Schweinitz, Ulrich Stranz, Manfred Trojahn gibi isimler olmuştur. Ancak sadece Avrupa değil, farklı coğrafyalarda yaşayan besteciler de çağdaşlarından etkilenerek Yeni Yalınlık akımını yansıtan eserler sunmuşlardır. Estonyalı Arvo Pärt, Rus besteci Sofia Gubaidulina ve Polonyalı Henryk Mikołaj Górecki bu dönemi yansıtan önemli besteler ortaya koymuşlardır. "Yenilikler ve yeniliklerin sonucu olan çağlar daha önceki çağlarda hazırlanır" (Cangal, 2010, s.301). Çağdaş müziğin ilerleyen gelişimi sonucunda 20. yy'ın başlangıcından 1980 yılına kadar farklı teknik ve besteleme akımları oluşmuştur. "20. yy'da birçok akım bu dönem içerisinde yer alır" (Say, 2000, s.468). Çağdaş dönem içerisindeki yaklaşımlar farklı bir süreçten geçerek, dönemin yapısal müziğini etkilemiş ve yeni arayışların oluşmasına neden olmuştur.

İngiliz besteci John Tavener Yeni Yalınlık akımının önemli bestecilerindendir. Özellikle farklı din ve inanışlardaki değişik etnik unsurları eserlerinde kullanan John Tavener, Ortodoks kilise müziğinde etkin bir isim haline gelmiştir. Yeni Yalınlık akımı hakkında, Türkiye'de konu ile ilgili ayrıntılı bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Farklı ülkelerde yapılan araştırmalar ise şu şekildedir; Eduard C. Heyning'in John Tavener ve Kutsal Sessizlik, Sally Imrie'nin John Tavener' in 1977 Sonrası Seçilmiş Koro Eserlerinin Özel Atflarıyla İncelenmesi, Joanna Miklaszewska'nın John Tavener' in Eserlerinde Bir 'Sesteki Simge' Fikri, Ralph Lorenz'ın, Sir John Tavener' in Magnificat ve Nunc Dimittis'i, Tavener' in Kutsal Minimalizm Kompozisyon Tarzı Üzerinde Bizans Etkileri örnek çalışmalar arasındadır (Heyning, 2018, Imrie, 1998, Miklaszewska, 2021, Lorenz, 2020).

Yapılan araştırmada, 20.yy. da oluşan akımlardan Yeni Yalınlık akımının oluşum sebepleri ile besteciler üzerindeki etkisinin neler olduğu ve gelişen yenilikler belirlenirken, bestelerindeki ilahi temalarla müziklerine yön veriş biçimlerini tespit etmek amaçlanmıştır. Çağdaş dönem içerisinde ortaya çıkan Yeni Yalınlık akımının daha net anlaşılması açısından, John Tavener ve The Lamb eserinin incelenerek akım hakkında bir kaynak oluşturması düşünülmüştür.

Analiz olarak The Lamb eserinin seçilmesinde iki faktör etkili olmuştur. Birinci sebep, bestenin 1982 yılında tamamlanmasının hemen ardından Cambridge'deki King's College'da Festival of Nine Lessons and Carols yani Dokuz Ders ve Şarkılar Festivalinde sahnelenerek ulusal televizyonda yayınlanması sonucu uluslararası tanınırlık kazanan ilk eseri olmasıdır (Burna, 2020). Besteci The Lamb eserini üç yaşındaki yeğeni Simon'a doğum günü hediyesi olarak yazdığını söylemektedir (John Tavener, t.y). Masumiyet denildiğinde ilk akla gelen şey sanırım çocuktur ve Blake'in masumiyet şarkıları şiiriyle John Tavener'ın ana temadaki sekiz notası birleştiğinde ortaya çıkan melodilerin Simon ve The Lamb arasında nasıl bir bağlantı yapmış olabileceği sorusuna cevaplar aranarak şarkı üzerinde yoğunlaşılmasına neden olmuştur. Adı geçen eserin ve sanatçının belirtilen özellikleri seçimin ikinci nedenini oluşturmuştur.

Özellikle Yeni Yalınlık akımı üzerinde yapılan araştırmalar sırasında hem yerli hem de yabancı kaynakların son derece yetersiz olduğunun görülmesi ve bu duruma bağlı olarak önemli bir ihtiyacı karşılaması, Türkiye’de müzik alanında öğrenim gören müzik öğrencileri ve yüksek lisans öğrencileri tarafından eğitim amaçlı bir kaynak olarak kullanılması bakımından önem taşımaktadır.

Araştırma, betimsel bir çalışmadır. “Betimleme yöntemi, olayların, olguların, nesnelerin, kurumların veya çeşitli durumların ne olduklarını veya belli özelliklerin neler olduğunu ortaya çıkarma işlemleridir” (Cebeci, 2010, s.7). Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemi kullanılarak konu ile ilgili alan yazın taranmış, tarama sonucunda Yeni yalınlık akımı hakkında bilgiler tespit edilmiştir. “Kategorilerin taşınması gereken en önemli özelliklerden biri aynı dokümanı, aynı amaç doğrultusunda kullanan başka bir araştırmacının da büyük ölçüde benzer sonuçlara ulaşabileceği açıklıkta olmasıdır” (Tavşancıl ve Aslan, 2001, s. 81). Bu duruma bağlı olarak akımın bestecilerinden John Tavener’ ın eserlerindeki temaların daha iyi anlaşılabilmesi için The Lamb adlı eseri üzerinde çalışılmış, Yeni Yalınlık akımının oluşum sebepleri nelerdir? Yeni Yalınlık akımında belirlenen konu ve yaklaşımlar nasıldır? John Tavener kimdir? ve bestecinin The Lamb adlı eserindeki tonal ve ritimsel yaklaşımı ne şekildedir? soruları alt amaçlar olarak belirlenmiştir.

Yeni Yalınlık Akımının Oluşumu

İlk olarak Almanya’da ortaya çıkan Yeni Yalınlık akımı, yeni basitlik anlamına gelen Almanca Neu Einfachheit adıyla bilinmektedir. Müzikteki bütün yapı basitleştirilerek armonide karmaşık gelen ezgilerin yerini tamamıyla sade ve yalın bir anlatım almaktadır. Böylelikle ortaya çıkan yalın armoniler, yalın ezgiler ve yalın ritimlerle oluşturulan birçok eserin dinleyicisiyle buluşmasını sağlamıştır. “20.yy., gelişmelerin müzikte hızlı bir şekilde ilerlemesi ve yenilenen oluşumlarla farklı yöntemlerin olduğu bir dönemdir ve bu ilerleme önceki yüzyıllardaki yapılmış olan bütün yeniliklerden daha fazladır” (Mimaroglu, 1995, s. 119-120). Yeni Yalınlık akımının önemli temsilcilerinden biri olan Alman besteci Wolfgang Rihm, Der Einsamste adını taşıyan eserinde, sadeliğin ve yalınlığın hâkim olduğu melodik yapıya vokal seslerini de ekleyerek, Yeni Yalınlık akımını opera tekniğiyle harmanlamıştır.

Dönemin diğer bestecilerinden olan Estonyalı Arvo Pärt, birtakım dizisel yöntemler geliştirmiş olmasına rağmen içinde bulunduğu inanç sisteminin etkisiyle, yalınlaşma düşüncesini benimsemiştir. Rönesans müzikleri üzerinde yoğun çaba sarf eden besteci daha sonra ilgisini bambaşka bir yöne çevirerek Tintinnabuli (Küçük Çanlar) adında farklı kompozisyon tekniği geliştirmiş; böylelikle az sayıda nota kullanarak bestelerini oluşturmuştur. Arvo Pärt’ in Für Alina adlı eseri, bu teknikle bestelediği ilk piyano eseri olma özelliğini taşımakta ve eserde ses kadar sessizliğin de önemli olduğu vurgulanmaktadır.

Yeni Yalınlık akımını savunan besteciler, tüm sanat ve kültürel yapıların birbirleriyle bağlantılı olduğunu ve temelini bir şekilde buna dayandırarak ortaya çıkan akımların yalnızca oluşum değil; sanattaki yaratıcılığın anlamlı bir parçasıdır düşüncesini özellikle savunmuşlardır. “Sanat tarihinde modernizm olarak adlandırılan estetik tavırda, kişiselliğin temel dışavurum aracı olarak düşünülen üslup modernist sanatçının topos’udur, ama üslup, öz tatmini peşinde koşan narsist bir benliğin ehlikeyif bir tarzda ifade edilmesi demek değildir.” (Eagleton, 1986, s. 27).

Yeni Yalınlık Akımında Belirlenen Konu ve Yaklaşımlar

"Modernizm, 1860 ile 1930 yılları arasında gittikçe fazlalaşan kalıplaşmalara karşı sanata gerçek bir deneyim olanağı sağlamak ve mübadeleyi kapsayacak bir kural olacak şekilde hemen tüketilmemesi, gerçekleşmesi olanaksızmış gibi görünmemesini sağlamak için savunulan sanatsal direnme stratejisi olarak kullanılmıştır" (Birkan, 2006, s. 58). Yeni Yalınlık akımında oluşturulan eserler, duygu ve düşüncelerin notalarla bir araya getirilmesi sonucu açık, duru ve sade bir şekilde ifade edilmiştir. Çünkü bu eserler, duygu ve düşüncelerin dinleyen kesimin zihinlerinde net bir şekilde belirlenmesini amaçlamaktadır. "Hem minimalist hem yeni yalınlık akımında karşılaştığımız gibi postmodern müzikler tonal referanslar içerir. Yeni yalınlık akımının en iyi temsilcilerinden biri olan Arvo Pärt' in, 1977 yılında düşünsel topluluk için bestelediği Tabula Rasa adlı eseri bu dönemi en iyi şekilde temsil eden eserlerden biridir" (Demirel, 2013, s.384). Minör tonda ve iki bölümden oluşan bu eserin ilk bölümünde, akorun kendi doğal tınısı üzerine yoğunlaşmış, başa dönülerek tekrarlar oluşturulmuştur. İkinci bölümde farklı enstrümanlar da esere eklenmektedir. Böylelikle keman ve piyano gibi başka tınılarda kullanılarak melodilerinin oluşturduğu armonik yapı sonrasında devam etmekte olan ezginin, sade bir ifadeye dönüştüğü görülmektedir.

"Müziğin tonal olmasına daha geniş bir perspektifle bakıldığında, yapısal prosedürler arasında metinlerle oluşturulmuş şekli, tonaliteyi ve politonaliteyi hatta atonaliteyi çarpıtılmış bir biçimde kapsayabilir" (Kramer, 1996, s.21). Rus besteci Sofia Gubaidulina'nın keman ve orkestra için 1980 yılında yaptığı Offertorium isimli eseri, akımları anlama açısından gözlemlenebilir bir örnek teşkil etmektedir. Demirel'in (2013, s.384) çalışmasında Webern'in oluşturduğu, ezginin orkestradaki farklı enstrümanlara bölünerek seslendirilmesi düşüncesine dayanan Klangfarben melodie tekniğinin, besteci tarafından müziği soyutlama eğilimiyle alakalı olduğunu, ancak aynı tekniği Bach'ın Offertorium adlı eserinde birleştirmenin, metinler arası farklı bir yaklaşım olduğunu belirtmektedir. Henryk Mikołaj Górecki, Soprano ve orkestra için yazdığı "Hüzünlü Şarkılar Senfonisi" adlı eseri ile hâlâ hayatta olan besteciler arasındadır.

John Tavener

John Tavener, kendi adına açılmış internet sitesindeki edinilen bilgiye göre 28 Ocak 1944'te Wembley Park, Londra'da Muriel ve Kenneth Tavener'ın ilk çocuğu olarak dünyaya gelmiştir (John Tavener, t.y). Müzik, çocukluğundan beri hem kendisinin hem de ailesinin yaşamında ayrılmaz bir parçadır. John Tavener sekiz yaşında piyano derslerine başlamış, yeteneğiyle de herkesin dikkatini çekmiştir. Tavener'ın eğitimi sırasında operaya da korist olarak katılması Avrupa'nın önde gelen bestecilerinin eserlerini tanımasına olanak sağlamıştır. Arnold House'da bir koro çocuğu olarak, Presbiteryen Katolik kilisesi tarafından yetiştirilmiş olmasından dolayı kilise için birkaç şarkı ve ilahi yazmıştır. Ancak ilk önemli eseri, 1958 yılında trombon ve piyano için yazdığı konçerto olmuştur. 1962 yılında Kraliyet Müzik Akademisine katılan John Tavener, akademide bulunduğu süre boyunca, Rachmaninov, Ravel, Prokofiev ve özellikle Stravinsky'nin eserleri üzerinde çalışmalar yapmıştır.

Besteci, eğitimi boyunca Mozart'ın Sihirli Flüt operası ve Stravinsky'nin Canticum Sacrum adlı iki eserin, eserlerini yazmada önemli bir etki oluşturduğunu birçok kez dile getirmiştir. İlk olarak Mozart'ın Sihirli Flüt operasından esinlenen besteci, yıllar sonra kendi operasını yazmıştır. "Mozart'ın son başyapıtı, sıçrama yapan tek operadır, 18.yy.'ın sınırlarına ve ilkellerin dünyasına girer" (Haydon, 1995, s.21). John Tavener üzerinde etki yaratan ikinci eser, Stravinsky'nin Canticum Sacrum adlı eseridir.

Tavener, 1962 yılından 1966 yılına kadar geçen süre içerisinde The Whale adlı eseriyle doruğa ulaşan bir dizi İncil eseri bestelemiştir. Kendisi, o dönemlerdeki besteleri hakkında şunları söylemektedir: 1969 yılında, Katolik maneviyatının derin etkileriyle yazılmış olan Celtic Requiem bestesiyle Tavener, manevi bağlılığını gösteren bir sanatçı olarak tanımlanmıştır. Böylelikle 1970'li yılların başında Tavener göz kamaştırıcı bir kariyere sahip olmuştur.

Kraliyet Bale Okulu'nda eğitim gören, 22 yaşındaki Yunan Victoria Maragopoulou ile 1974 yılında evlenen John Tavener; olumsuz düşünceler beslediği Yunanistan'a eşi ile beraber giderek orada yaşamaya başlamıştır. Yunanistan hakkındaki olumsuz düşüncelerine rağmen, Tavener ülkeyi zaman içerisinde sevmeye başlamış ve 1977 yılında Yunan Ortodoks Kilisesi'ne kabul edilmiştir. Tavener, 1977'de Katolik Hristiyanlığından ayrılarak Ortodoks Hristiyanlığı kabul etmesinin hemen ardından ilahiler düzenlemeye başlamıştır. Ortodoks ayin metinlerinden, Rus-Yunan yazar ve temalarından, büyük ölçüde de Ortodoks ton sistemlerinden etkilenen eserler dizisi bestelemiştir. "Tavener, genellikle kilise müziği ile eş tutulmuştur ve aslında eserlerinin birçoğu Ortodoks kilisesinin içinde işlev görmektedir. Bununla birlikte onun beste yapma ihtiyacı, daha çok doğaya olan aşkının ve ruhsal bir geleneğinin devamı olmasıdır" (Stewart, 1992, s.28). Gelenekselci yaklaşımına dönüşler yaparak inancının gizemlerini araştırmış, vardığı sonuçlarda karşılaştırmalar yaparak Diriliş ve Kıyamet eserlerini bestelemiştir. "İnsanlar gelenek düşüncesine Mozart ve Beethoven açısından bakma eğiliminde olsalar da Tavener beste yapmayı bir dua eylemine benzetiyordu" (Crowthers, 1994, s.14). İlerleyen zaman içerisinde Tavener'ın, hayatını adanmış olduğu kiliseden kendi isteği doğrultusunda uzaklaşmış olduğu görülmektedir.

1997 yılında, talihsiz bir şekilde hayatını kaybeden Prenses Diana'nın cenazesinde gerçekleştirilen Song for Athena performansının ardından Tavener'ın popülaritesi daha da artmıştır. 2000 yılında şovalyelik ünvanı verilmiş ve sonrasında isminin başına Sir eklenerek yaşamı boyunca Sir John Tavener olarak anılmıştır. 2000 yılında Song of the Cosmos ve ardından 2001 yılında The Veil of the Temple adlı eserleri hakkında yorum yapan eleştirmenler, Tavener'ın müziğinde yeni bir evrensellik ruhu sezdiklerini ifade etmişlerdir. Tavener eserlerinde, Hristiyan, İslam, Musevi, Hindu ve Yunan kaynaklarını kullanarak dünyanın büyük ve mistik geleneklerinden de yararlanmış. Towards Silence adlı eserini 2007 yılında tamamlamasının ardından 12 Kasım 2013 yılında İngiltere'nin Child Okeford bölgesinde yer alan Dorset' teki evinde 69 yaşında hayata veda etmiştir.

John Tavener sesteki simge kavramını sıklıkla kullanan bestecilerden biridir. 16. yüzyıldan beri İngiliz koro geleneği fazla değişime uğramamıştır ancak profesyonel ve amatör olan korolar Tavener'ın eserleri sonrasında armonik ilgiyi farklı noktalara taşımışlardır. Tavener'ın, müziğin bir amaca hizmet etmesi gerektiğine olan inancı, ikonlardan esinlenmesine neden olmuş ve bu durum sonrası manevi yaklaşımı besteci açısından derin bir felsefe haline gelmiştir. Eserlerinde tanımlanabilir sembolizm ve ritüellerden bilinçli olarak yararlanmış, böylelikle çok çeşitli inanç sistemine sahip olmuştur.

Tavener'ın eserleri, çoğu İngilizce olsa da farklı dilleri ve dinsel içerikli temaları kullanmanın bir avantajı olarak sade bir nitelik taşımakta; birçok kesim tarafından anlaşılabilir. Birçok eserinde gizem ve özgünlük unsuru taşıdığına inandığı için Yunan ve Kilise Slavcası kullanmıştır. Eserlerine hem Rusçayı hem de Bizans'a ait birkaç özgün ilahiyi dahil ederek; Rus ve Bizans unsurlarını tek bir eserde birleştirmiştir. Tavener'ın 1977 yılından sonra yazdığı kutsal koro eserlerinin yarısından fazlası eşliksiz ve tamamen akapella olarak yazılmıştır. Bunun sebebi,

geleneksel bir inanış olarak Yunan veya Rus Ortodoks kiliselerinde enstrümanların yasaklanmış olmasıdır.

Tavener'ın ses ikonlarının özelliği, yüksek ses ve uyumlu enstrümanların kullanılmasıyla elde edilen parlak bir ses bütünlüğüdür. Müzikolojik literatürde Tavener'ın müziği, Henryk Mikołaj Górecki ve Arvo Pärt'ın eserleri gibi kutsal olarak adlandırılan "Ruhsal minimalizm" akımıyla da ilişkilendirilmektedir. Bu akımın temsilcilerinin çalışmaları, tekrarlama tekniğine ve genellikle de sade melodilerin kullanımına dayanmaktadır. Tarzının farklılığı, eski ile yeninin, Doğu ile Batı'nın, ayrıntılı ve basit unsurların bir araya gelerek kaynaşmasından kaynaklanmaktadır. Ortodoks Yunanistan'dan Hindistan'a ve daha da ötesine geçerek Raga'ya dayanan Hint müziği ona yeni ve esnek bir çerçeve oluşturmuştur. Tanrı kavramının Tavener üzerindeki etkisi, Ortodoks düşüncesinden uzaklaşmasına neden olurken diğer bir taraftan Tanrı düşüncesinin olduğu her inanç sistemini de müziklerinde kullanmıştır. Antik Yunan, Hristiyan ve İslam, Hinduizm, Budizm ve Musevilik hatta Amerikan Kızılderililerinin dini motiflerini de kullanan Tavener; eserlerinde düdük, Tibet tapınak boynuzu, Tibet tapınak kasesi, Hint armonyumu, koro, piriç, org ve yaylı enstrümanları da kullanarak bestelerine farklı bir boyut kazandırmaya çalışmıştır.

The Lamb Adlı Eserin Analizi

"The Lamb (Kuzu), William Blake'ın 1789 yılında yazdığı Masumiyet Şarkıları'nda yayınlanan bir şiiridir. Blake, Masumiyet Şarkıları'nı, kendi inanç ve yaşam felsefesi açısından merkezi bir tema olan Deneyim Şarkıları'na aykırı olarak yazmıştır. Blake'ın birçok eseri gibi, The Lamb şiiri de Hristiyanlık hakkındadır. The Lamb eseri, Hristiyanlık açısından çok önemli bir yere sahiptir ve özellikle, masumiyeti, merhameti sembolize eder bunun için sıkça kullanılan bir metafor"dur" (Jacobs, 2007, s. 95-96). Blake'ın kendi müzikal ortamlarına ait hiçbir kayıt günümüze ulaşmamıştır.

The Lamb şiiri, ilk olarak Vaughan Williams tarafından 1958 yılında Ten Blake Songs albümünde bestelenmiş, daha sonra da John Tavener tarafından koral bir melodi haline getirilmiştir. Anlatım ve ifade açısından daha çok Yeni Yalınlık akımında eserler veren John Tavener, bu 4 sesli Koral eserinde de sade ve yalın bir ifade biçimi kullanmıştır. Çağdaş dönem içerisinde var olan yenilikler besteleme tekniklerinin gelişmesine katkı sağlarken bestecilerde akımlarla bağlantılı olarak farklı yöntem ve metotlar oluşturmuşlardır. Yeni yalınlık akımında kullanılan bazı yöntem ve metotlar şu şekildedir: arketipler, ölçü ve üçlemeler, yansıtımlar ve melodik modlar, paralel hareketler, ekleme ve çıkarmalar, çarpma işlemi, melodik hareketler ve dalgalar. John Tavener'ın The Lamb eseri bu yöntem ve metotlar ışığında incelenmiştir. Giriş bölümünde bahsedildiği üzere analiz olarak The Lamb eserini seçmemde iki faktör etkili olmuştur. İlki, bestecinin şarkıyı 1982 yılında tamamlamasının hemen ardından ulusal televizyonda yayınlanması sonucu uluslararası tanınırlık kazanan ilk eseri olması (Burna, 2020), ikincisi ise eserin içerisinde taşıdığı mesaj ile armonik ve melodik değişkenlere yoğunlaşarak eser üzerinde inceleme isteği uyandırmasıdır.

The Lamb, 1982 yılında İngiliz besteci John Tavener tarafından dört sesli koral bir melodi haline getirilmiş ve eserin şiirsel bir yapıyı yansıttığı düşüncesiyle belirli ve sabit bir ölçü kullanmamıştır. Başlangıçta sol majör ton olduğu belirsizlik göstermiş olsada her ölçünün sonunda mi minörle uyumlu hale getirilmektedir. Ana melodiye genellikle soprano sahiptir ve diğer partiler ana ezgiye armonik bir destek sağlamaktadır. Tavener, dikey ve yatay yansımalar

gibi farklı yöntem ve metotlar kullanarak her bir partiyi ve bu duruma bağlı olarak ölçülerdeki melodileri tersine çevirmektedir.

Şekil 1. Ana tema ile devam eden soprano seslerin dikey ayna şeklinde altolara yansıtılması.

Şekil.1

S *p* (♩=c.40)
Lit - tle lamb who - made thee? Dost thou know who - made thee?
Ana tema

A *p*
Dost thou know who - made thee?
B3'lü B2'li K3'lü K2'li

Şekil 1'de görüldüğü gibi sol notası ile birlikte 11/8' lik zamanlamayla ve kısık bir vurguyla başlamış olan ana tema 2. ölçüye gelindiğinde B3'lü, B2'li, K3'lü ve K2'li aralıklar şeklinde devam etmektedir. Melodiyi soprano yeniden ifade ederken, altolar aynı temayı ayna adı verilen dikey olarak soprano seslerine zıt olacak şekilde yansıttığı görülmektedir. "Yansıtımlar artan ve azalan gamları melodik bir merkeze atayan sistemdir." (Shenton, 2012, s.62)

Şekil 2. Soprano seslerin yatay yansıtması

Şekil.2

S ³
Gave thee life and bid thee feed, by the steam and o'er the mead;
Yatay yansıtma
B3'lü B2'li K3'lü K3'lü B2'li K3'lü K3'lü B2'li K3'lü K3'lü B2'li B3'lü

A

Şekil 2'de görüldüğü gibi, 3. ölçüye gelindiğinde ekleme çıkarma yöntemi kullanılarak ezgiye melodik bir hareket getirilmiş; 11/8'lik zamanlamayla başlayan eser 8/8'lik bir ölçüyle devam etmektedir. Ana temada var olan notalardan si, la ve sol notaları çıkarılarak, mi bemol, la bemol ve fa notası eklenmiş ve böylelikle B3'lü, B2'li, K3'lü, K3'lü, B2'li ve K3'lü aralıklar oluşturulmuştur. 4. ölçü de yatay yönde yansıtma yöntemi kullanılarak tersine çevrilmiş aralıkların birleştirilmesiyle zıt yönde bir melodik hareketlilikle devam etmektedir.

Şekil 3. Soprano seslerin devamında yatay, altolara dikey yansıtması

Şekil.3

S ⁵ *poco*
Gave thee cloth - ing of de - light, Soft - est cloth - ing, wool - ly bright;
Dikey yansıtma Yatay yansıtma

A
Gave thee cloth - ing of de - light, Soft - est cloth - ing wool - ly bright;

Şekil 3'e bakıldığında 3 ve 4. ölçülerde soprano ile oluşturulmuş olan melodik hareketlilik 5. ve 6. ölçülerde aynı şekilde 8/8'lik ölçüyle devam ederken, dikey olarak yansıtılan alto sesler soprano ile eşlik etmektedir. "Aynalamalar, farklı ayarlanmış eksenler etrafında yürütülebildiğinden, paralel hareket kullanımı çok sesli bir metin oluşturma açısından kullanımı basit bir sistemdir. Her zaman melodik sesler arasında aynı aralıkları kullanmak ile ilgili bir tekniktir." (Shenton, 2012, s.64).

Şekil 4. Bas ve tenor seslerinde dalgalar yöntemi

Şekil 4

S,A *pp* Gave thee such a ten - der voice, Mak - ing all the vales re - joice?

T,B *pp* Gave thee such a ten - der voice, Mak - ing all the vales re - joice?

Dalgalanma sonrası başa dönüş

7. ölçünün tekrarı

Şekil 4'de ise 7. ölçüye gelindiğinde PP olarak daha kısık sesle, ana tema seslerle başlayan soprano ile alt üçlü küçük ve büyük aralıklı sesler eklenerek altolarla ikinci bir melodik hareketlilik gelmektedir. 3. 6. ve 7. seslerinin yarım ses pes yapılması ile Elyan mod sistemi kullanılarak elde edilen nota dizisine tenor ve bas sesleri de eklenmiştir. Böylelikle 4 sesli koral hâle dönüşmüştür. Bas ve tenor seslerinde dalgalar yöntemi kullanılarak, kısa bir hareketli yapı oluşturulmuş sonrasında tekrar başlangıç noktasına geçiş yapmıştır.

33

Şekil 5. Ana temanın çarpma işlemi yöntemi kullanılarak iki kat arttırılması

Şekil 5

S,A *pp* Lit - tle Lamb who _ made thee? Dost thou know _ who _ made thee?

T,B *pp* Lit - tle Lamb who _ made thee? Dost thou know who _ made thee?

Dalgalanma sonrası başa dönüş

Ana Tema

Çarpma işlemi

Şekil 5'de görüldüğü gibi 9. ölçüde ana temaya tekrar dönüş yapılmakta ve 11/8'lik zamanlama ile soprano ile alt üçlü aralıklı sesler tekrar eklenerek altolarla melodik hareketlilik devam ettirilmektedir. Bas ve tenor seslerinde dalgalar yöntemi tekrar kullanılarak; kısa bir hareketli sonrası başlangıç noktasına geçiş yapmıştır. 10. ölçüye gelindiğinde çarpma işlemi yöntemi kullanılarak 8'lik notalar 4'lük notaya, 4'lük notalar 2'lik notaya dönüştürülerek süre uzunlukları iki kat arttırılmış ve böylelikle ritmik bir yavaşlatma yapıldığı göze çarpmaktadır. "Eklemeler ve çıkarmalar, notaların sayısını veya armoniyi düzenlerken çarpmalar yalnızca ritmi etkilemektedir." (Shenton, 2012, s.68).

Şekil 6. Tenor ve bas seslerinin oktav desteklemeleri sonrası dikey yansımaları

Şekil 6 shows a musical score for tenor (T) and bass (B) parts. The score is in 8/8 time and features a melody in the soprano (S,A) part. The tenor and bass parts are annotated with 'Ana Tema' and 'Dikey yansıtma' (vertical reflection) in red. The lyrics are: 'Lit - tle Lamb, I'll tell thee, Lit - tle Lamb, I'll tell thee;'. The score is marked with 'mp' (mezzo-piano) and '11'.

Şekil 6'ya bakıldığında, çarpma işlemi sonrası akıcı bir şekilde devam eden ritmik yapı, bir anda yavaşlama ve bitiş hissi vermektedir. Ancak 11. ölçüde tekrar ritmik temposuna dönen nota değerleri soprano ve altolarla, bas seslerin de tenorlarla birleşmesi sonucunda ana tema, kadın ve erkek sesleri şeklinde ayrılmaktadır. Tenor ve bas seslerinin oktav olarak kadın seslerini desteklemesiyle paralel bir yapı oluşmaktadır. 12. ölçüye gelindiğinde tüm partiler için ortak olan sol sesini, soprano ana temayı tekrar ederken; dikey yansıtma ile oluşturulan altolar soprano eşlik etmektedir. Bas sesler altoları, tenor sesler de soprano oktav notalarla desteklemekte, 4 sesli koral uyumlarına devam etmektedir.

Şekil 7. Ekleme ve çıkarma yöntemiyle oluşturulan notaların oktav ve yatay yansımaları

Şekil 7 shows a musical score for tenor (T) and bass (B) parts. The score is in 8/8 time and features a melody in the soprano (S,A) part. The tenor and bass parts are annotated with 'Yatay yansıtma' (horizontal reflection) and 'oktav' in red. The lyrics are: 'He is called by thy name, For he calls him - self a Lamb.'. The score is marked with 'mp' (mezzo-piano) and '13'.

Şekil 7'de görüldüğü üzere 13. ölçüde ekleme ve çıkarma yöntemiyle oluşturulan notalar 8/8'lik zamanlamayla kadın ve erkek sesleri şeklinde oktav seslerle devam etmektedir. Yatay yansıtma yöntemi kullanılarak 14. ölçü oluşturulmuş bas ve tenor sesler, aynı şekilde oktav olarak soprano ve altolarla eşlik etmektedir.

Şekil 8. Ekleme ve çıkarma yöntemiyle oluşturulan notaların dikey ve yatay yansımaları

Şekil 8 shows a musical score for tenor (T) and bass (B) parts. The score is in 8/8 time and features a melody in the soprano (S,A) part. The tenor and bass parts are annotated with 'Dikey yansıtma' (vertical reflection) and 'Yatay yansıtma' (horizontal reflection) in red. The lyrics are: 'He is meek, and he is mild, He be - came a lit - tle child.'. The score is marked with 'poco' (poco) and '15'.

Şekil 8’de görüldüğü gibi 15. ölçüde, ekleme çıkarma yöntemi kullanılarak oluşturulmuş olan ezgi, soprano larla yatay yansıtma yöntemi kullanarak, 16. ölçüde oluşturulan notalarla devam etmektedir. 15 ve 16. Ölçülerde, soprano larla dikey yansıtma yöntemi uygulanarak alto sesler ikinci ses olarak eklenmektedir. Oluşturulan bu yapıda bas sesler altoları, tenor sesler de soprano ları oktav sesleriyle desteklemektedir.

Şekil 9. Çarpma yöntemi sonrası ritardando kullanılarak yavaş bir finale bitirilmesi

17 *pp* **Şekil.9**
I, a child, and thou a lamb, We are called — by his name.
I, a child, and thou a lamb, We are called by his name.

19 *Rit.*
Lit - tle Lamb, God — bless thee! Lit - tle Lamb, God — bless thee!
Lit - tle Lamb, God — bless thee! Lit - tle Lamb, God — bless thee!

Şekil 9’a bakıldığında 16. ölçünün sonunda puandorg kullanılarak finale hazırlanan eser 7, 8, 9 ve 10. ölçülerde olduğu gibi 3, 6 ve 7. seslerinin yarım ses pes yapılması ile oluşturulan Elyan mod dizisi 17, 18, 19 ve 20. ölçülerde iki farklı tekrar etmektedir. İlk farklılık 18. ölçüde called kelimesine sözsüz uyum sağlamak amacıyla tenorda do, bas sesinde ise la olan 8’lik iki nota birleştirilerek 4’lük şeklinde tek nota olarak yazılmaktadır. İkinci farklılık ise 20. ölçüde çarpma işlemi yöntemi kullanılarak oluşturulan, ritmik farklılık ritardando kullanılarak daha yavaş bir finale bitirmektedir.

SONUÇ

Çağdaş dönemin getirileri doğrultusunda, sanatsal alanda oluşan yeniliklerin ve ifade biçiminin, geleneksel müziği etkilemesi ve yeni akımları doğurmuş olması kaçınılmaz bir sonuçtur. Ancak Yeni Yalınlık akımı bestecileri ortaya çıkan bu değişimlere farklı bir şekilde yaklaşarak, dinleyiciyle kolay bir iletişim kurmayı amaçlamıştır. “Bazı teorisyenler yeni müzik bestecisinin yeni dilinin, örneğin rastlamsal ya da deneysel müziğin, eserle ve dinleyici arasındaki bağın oluşmasında engel oluşturduğunu ifade etmektedir” (Tuncer, 2021, s.152). Yeni Yalınlık akımı içerisinde ilahi bestelerin varlığının olması bu akımın dinsel temalarla zenginleştiğinin ve ilgi çektiğinin düşünülmesi gibi yanlış bir yaklaşım olmamalıdır. Bu düşüncenin yerine akımın içeriğinde barındırdığı sadelik ve yalınlığın bestecilerin kendi inanç sistemleriyle birleştirildiğinde ortaya çıkan müziği kişisel bir yaklaşımı olarak değerlendirmek daha doğru olacaktır. Örneğin, Alman besteci olan Wolfgang Rihm’in Der Einsamste adlı eserinde, sadeliğin ve yalınlığın hâkim olduğu melodik yapı tamamen din dışı ve opera tekniğiyle harmanlanmış bir eserdir. Yine aynı şekilde Estonyalı Arvo Pärt, dizisel yöntemler geliştirerek Tintinnabuli adında farklı kompozisyon tekniği geliştirmiş ve Für Alina adlı

eserinde din dışı bir tema kullanarak ses kadar sessizliğin de önemli olduğunu vurgulamıştır. Rus besteci Sofia Gubaidulina'nın Offertorium adlı keman konçertosunda ise yine aynı şekilde farklı bir temanın kullanıldığının anlaşılması açısından gözlemlenebilir bir örnek teşkil etmektedir. "Modernist eserlerin gerçekten de belirgin ayrıcalıkları vardır. Bu ayrıcalıklar; üslup, teknik ve düşünce olmak üzere üç başlıkta toplanabilir. Bu başlıklar yine Butler'ın dediği gibi romanda, tiyatrodaki, resimde ve müzikte belirgin olarak görülmüştür" (Açıköz, Sağer 2019, s.311). İngiliz besteci John Tavener'ın Presbiteryen Katolik kilisesi tarafından yetiştirilmiş olması ve hayatı boyunca Hristiyan kilise müziğinin içinde bulunması, ilahi eserler yazmasında etkin bir sebeptir. Ancak Tavener için bu ilahi yaklaşım sadece Hristiyanlıkla sınırlı kalmayarak Tanrı düşüncesinin olduğu her inanç sistemini müziklerinde kullandığı görülmektedir. Tavener'ın, müziğin bir amaca hizmet etmesi gerektiğine olan inancı, ikonlardan esinlenmesine neden olmuş ve bu durum sonrası manevi yaklaşımı besteci açısından derin bir felsefik anlayış haline gelmiştir. William Blake'ın 1789 yılında yazdığı Masumiyet Şarkıları'nda yayımlanan The Lamb eseri, şairin birçok eseri gibi Hristiyanlık hakkındadır. Anlatım ve ifade açısından daha çok Yeni Yalınlık akımında eserler veren John Tavener, bu 4 sesli koral eserinde de sade ve yalın bir ifade biçimi kullanmıştır. "İlahi amaçla yazılmış olan minimal eserler sadelik içinde değerlendirilir" (Chevassus, 2002, s.17-19; Mcglaughlin, 1998). Genellikle yatay ve tersinden çalınarak oluşturulan bu kısa tema, yansıtma tekniğiyle beraber aynı eşit aralıklar kullanılarak, dört sesli bir ilahi haline getirilmiştir. Sadelikte devam eden uyum sanki katlanarak devam eden bir düşünceyi ortaya koymuş gibi hissettirmektedir. Sesteki simge kavramını kullanarak sadece sekiz notayla başlatmış olduğu The Lamb eseri, yaptığı yansıtma ve ters nota sistemiyle katlanarak tonal bir finale sonuçlanmaktadır. "Yenilikler, yaygın hale gelmeyip toplum tarafından kabul edilmemiş olsa da yine de bir icattır. Kaos ve müzik konusunda yapılan birçok araştırmada da olduğu gibi, çağdaş müzik, çok belirgin olarak doğrusal olmayan (nonlinear) yaratımların bütünüdür" (Yöre, 2011, s.12).

Besteci The Lamb eserini üç yaşındaki yeğeni Simon'a doğum günü hediyesi olarak yazdığını söylemektedir (John Tavener, t.y). Masumiyet denildiğinde ilk akla gelen şey çocuktur ve Blake'in masumiyet şarkıları şiiriyle John Tavener'ın ana temadaki sekiz notası birleştiğinde ortaya çıkan melodilerin Simon ve The Lamb arasında nasıl bir bağlantı yapmış olabilir sorusuna cevap aramak şarkı üzerinde yoğunlaşılmasına neden olmuştur. Belki de Tavener yeğeni Simon'a olan sevgisini eserindeki gibi saf ve sade bir şekilde anlatmaktadır. Ya da nasıl şarkı bir soprano çizgisinin saflığıyla başlıyor ve yol boyunca alto, tenor ve bas bölümleriyle birleşiyorsa Simon'a da büyürken onu seven insanların her zaman yanında olacağı düşüncesini hissettirmek olabilir. Tavener'ın, Blake'in şiirindeki kuzu gibi yeğeni Simon'u masum bir çocuk şeklinde düşünmüş olma ihtimalide söylenilebilir. Nedenlerin hangisi olduğunu bilmek ve sonuçlandırmak elbette ki zordur, çünkü sadece dinlediğinizde oluşan fikirlerle kişisel olarak yorum yapmak daha doğru olacaktır. John Tavener'ın yaptığı besteler inanç felsefine ve yaratıcılığına kendi bakış açısıyla, evrensel bir yaklaşım sergilemektedir. Ancak Yeni Yalınlık akımının asıl önceliğinde olduğu gibi dinleyiciye en yalın ve sade halde nasıl bir his verdiğidir. The Lamb eserinde, üç yaşında olan bir çocuğa masumiyetle ilgili verilen en saf hediye her zaman akıllarda kalacak ve unutulmayacaktır.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz M.G., Sağer T. (2019). Müzikte klasik ve postmodern dönem eserlerin form analizi ile incelenmesi. *ASOS Journal*, 93, 309-323.
- Birkan, Ü. (2006). *Dinleyicinin kitabı*. Yakın Kitabevi.
- Burna, M. (2020, 29 Kasım). *John Tavener 'The Lamb': Little Lamb*. *Classicalexburns*.
<https://classicalexburns.com/2020/11/29/john-tavener-the-lamb-little-lamb/>
- Cangal, N. (2010). *Armoni (301)*. Arkadaş Yayınevi.
- Cebeci, S. (2010). *Bilimsel araştırma ve yazma teknikleri*. (3.bs.). Alfa Yayıncılık.
- Chevassus, B.R. (2011). *Müzikte postmodernlik*. (İ. Usmanbaş, Çev.) Pan Yayıncılık.
- Crowthers, M. (1994). All at sea? *The Musical Times*, 135. Jstor (Organization) U.S.A
- Demirel E. (2013). Müzikte Postmodernizm. *E-Journal of New World Sciences Academy*.
<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/186487>
- Eagleton, T. (1986). *Against the grain essays 1975-1985*. Verso Books.
- Haydon, G. (1995). *John Tavener, Glimpses of Paradise*. Victor Gollancz.
- Heyning, E. (2018). *8 John Tavener and Sacred Silence*. Heart's Ease.
- Hillman, D. J. (1962). The measurement of simplicity. *Philosophy of Science*, 29(3), 225-252,
<http://www.jstor.org/stable/pdfplus/186043.pdf>
- <http://johntavener.com/life/life-events/>
- Imrie, S. (1998) Analysis of selected choral works by John T A Vener with particular reference to the post-1977 works.
<https://vital.seals.ac.za/vital/access/manager/PdfViewer/vital:2642/SOURCEPDF?viewPdfInternal=1>
- Jacobs, A. S. (2007). The Lion and the Lamb: Reconsidering 'Jewish-Christian Relations' in Antiquity. In *The ways that never parted: Jews and Christians in antiquity and the middle ages*. Adam H. Becker and Annette Yoshiko Reed (Ed.). pp. 95-118. Fortress Press.
- Kramer, J.D. (1996). Postmodern concepts of musical time. *Indiana theory review*, 17(2), 21-61.
- Lorenz R. (2020). The magnificat and nunc dimittis of Sir John Tavener: Byzantine influences on Tavener's so-called. *Holy Minimalism Style of Composition*, 1(1), 150-167.
<https://doi.org/10.26262/smb.v1i1.7757>
- McLaughlin, B. (1998). *Arvo pärt and the new simplicity*. Saint Paul Sunday.
http://saintpaulsunday.publicradio.org/features/9810_part/index.htm
- Miklaszewska J. (2021). The idea of an 'icon in sound' in the Works of John Tavener. *Liturgia Sacra. Liturgia-Musica-Ars*, 57(1), 217-231.
- Mimaroglu, İ. (1995). *İlhan Mimaroglu ve müzik tarihi*. (6.bs.). Varlık Yayınları.
- Say, A. (2000). *Müzik tarihi*. Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Shenton, A. (2012). *The Cambridge companion to Arvo Pärt*. Cambridge University Press.
- Stewart, M. (1992). A voice in the wilderness. *Gramophone*, 69, 28-29.

- Tavşancıl, E., Aslan, E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. Epsilon.
- Tuncer, K.A. (2021). 20. yüzyıl müziği yeni notasyon uygulamaları üzerine bir inceleme. *Journal Of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 7(36), 142-153. <http://dx.doi.org/10.31589/JOSHAS.538>
- Waugh, A. (2000). *Klasik müzik dinlemede yeni bir yol*. Aksoy Yayıncılık.
- Yöre S. (2011). *Çağdaş müzik: Bestecilik ana akımları, teknikleri, ve başlıca besteciler*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 20(3), 1-19. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cusosbil/issue/4388/60301>



The Relationship between Fear of COVID-19, Perceived Infectability and Intention to Get Vaccinated

COVID-19 Korkusu, Algılanan Bulaşabilirlik ve Aşısı Olma Niyeti Arasındaki İlişki

Tekin Sancar^{1*}

Fuat Yalman²

* Sorumlu yazar

Corresponding author

¹, Assist. Prof. Dr., University of Iğdır, Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi, Iğdır Üniversitesi, Türkiye

tekin.sancarr@hotmail.com

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-5277-3449>

² Assist. Prof.Dr., University of Duzce, Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi, Düzce Üniversitesi, Türkiye,

fuatyalman@duzce.edu.tr

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-1041-1837>

Makale geliş tarihi / First received : 31.08.2022

Makale kabul tarihi / Accepted : 09.12.2022

Bilgilendirme / Acknowledgement:

Yazarlar aşağıdaki bilgilendirmeleri yapmaktadırlar:

1- Araştırmacıların katkı oranı eşittir.

2- Makalenin yazarları arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.

3- Makalemizde etik kurulu izni Düzce Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'ndan 2021/181 karar numarası ile 24.06.2021 tarihinde alınmıştır.

4- Bu makalede araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

This article was checked by *Turnitin*. Similarity Index 08%

Atıf bilgisi / Citation: Sancar, T., Yalman, F. (2023). The relationship between fear of covid-19, perceived infectability and intention to get vaccinated. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (14), 39-52.

ABSTRACT

The primary purpose of this study is to evaluate the COVID-19 fear levels, COVID-19 infectability perceptions, and intention to get vaccinated of university undergraduate students during the period when new variations of the COVID-19 virus are seen in Turkey. Along with, is to determine the mediating role of COVID-19 infectability perception with the effect of fear of COVID-19 on the intention to get vaccinated. In the study, it was used an online-based cross-sectional study design on university students. The universe of the study consisted of all undergraduate students of Duzce University. It was preferred the convenience sampling method in the study. The researchers collected data from 557 students using the online questionnaire technique. Researchers used IBM SPSS Statistic Base 23 V and AMOS package programs in the analysis of the data. The study's findings revealed that most university students had high COVID-19 fear levels and COVID-19 infectability perceptions, and their intention to be vaccinated increased positively. In addition, the empirical result of the study revealed that as the fear level of COVID-19 increased, the purpose to be immunized for COVID-19 increased positively. In addition, it was determined that the perception of COVID-19 infectability had a significant indirect effect and fully mediated the relationship between fear of COVID-19 and intention to get vaccinated. This study revealed that increasing COVID-19 fear level positively increases the intention to get vaccinated through the perception of high COVID-19 infectability. Therefore, increased COVID-19 fear level and high COVID-19 infectability perception were positively correlated with increased intention to get vaccinated.

Keywords

COVID-19, Fear, Infectability, Vaccine, Path Analysis.

ÖZ

Bu çalışmanın temel amacı, Türkiye'deki COVID-19 virüsünün yeni varyasyonlarının görüldüğü dönemde üniversite lisans öğrencilerinin COVID-19 korku düzeylerini, COVID-19 bulaşabilirlik algılarını ve aşı olma niyetlerini değerlendirmek ve COVID-19 korkusunun aşı olma niyeti üzerine etkisinde COVID-19 bulaşabilirlik algısının aracılık rolünü tespit etmektir. Araştırmada üniversite öğrencileri üzerinde online temelli kesitsel araştırma tasarımı kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Düzce Üniversitesinin tüm lisans öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmada kolayda örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Veriler online anket tekniği kullanılarak 557 öğrenciden toplanmıştır. Verilerin analizinde SPSS 23 ve AMOS 26 paket programları kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları, üniversite öğrencilerinin büyük çoğunluğunun COVID-19 korku düzeylerinin ve COVID-19 bulaşabilirlik algılarının yüksek olduğunu ve aşı olma niyetlerinin olumlu yönde arttığını ortaya koymuştur. Ayrıca, çalışmanın ampirik sonucu COVID-19 korku düzeyi attıkça, COVID-19 aşı olma niyetinin de olumlu yönde arttığını ortaya koymuştur. Bunun yanı sıra COVID-19 bulaşabilirlik algısının, COVID-19 korkusu ile aşı olma niyeti arasındaki ilişkide önemli derecede dolaylı bir etkiye sahip olduğu ve tam bir arabuluculuk ettiği tespit edilmiştir. Bu araştırma, artan COVID-19 korku düzeyinin yüksek COVID-19 bulaşabilirlik algısı yoluyla aşı olma niyetini olumlu yönde artırdığını ortaya koymuştur. Dolayısıyla artan COVID-19 korku düzeyi ve yüksek COVID-19 bulaşabilirlik algısı, olumlu yönde artan aşı olma niyeti ile önemli ölçüde ilişkili bulunmuştur.

Anahtar kelimeler

COVID-19, Korku, Bulaşabilirlik, Aşı, Yol Analizi.

INTRODUCTION

For nearly two years, the world population has been struggling with a global epidemic called COVID-19, and this epidemic represents a significant health threat (World Health Organization, 2021). This disease, which is highly contagious in human populations and is reported to be transmitted mainly by respiratory droplets and physical contact (Li vd., 2020), has also been reported to cause more than 3 million deaths with the difference in incidence to date (John Hopkins University, 2021). In addition, governments have introduced various non-pharmaceutical control systems to prevent the spread of the epidemic, such as quarantines, travel bans, mask requirements, and social distance rules, which significantly impact people's psychological health (Tian vd., 2020; Matranga vd., 2020). Until now, it has been seen that such non-pharmaceutical interventions can slow the progression of the disease, but it has been stated that the most promising solution to reduce the mortality and morbidity rates caused by the epidemic is the effective and safe antiviral agents and vaccines developed using the possibilities of medical technology (Kaddoura vd., 2020). In addition, mass vaccination programs are seen as the most critical public health measure to protect against COVID-19 (Wibawa, 2021) and the single most effective tool to defeat the epidemic (Graham, 2020). Therefore, it is seen that mass vaccination campaigns for COVID-19 are carried out and implemented in a planned manner all over the world. Communities reacted in two ways to mass vaccination activities carried out on communities. The first group of these is those inclined to be vaccinated and accept the vaccine anyway. The second group is those against the vaccine and support conspiracy theories as to the reason for their denial of the vaccine (Bertin vd., 2020; Sallam vd., 2021). At the same time, those against the COVID-19 vaccine and those who deny the vaccine also stated that they have no fear of any negative consequences that the epidemic may create (Hughes & Machan, 2021). In addition, while the COVID-19 pandemic, like other epidemics in human history, caused changes in all areas of daily life, the most changes occurred in the field of health systems, economy and education. In this process, many measures were taken to prevent the spread of the disease, which brought about sudden changes in work, education, social life and many usual routines. The education sector has also been greatly affected in this sense. The transition from face-to-face education to distance education and future uncertainties in education have increased the level of anxiety and fear in higher education students, leading to the emergence of stress factors (Cankurtaran, 2021).

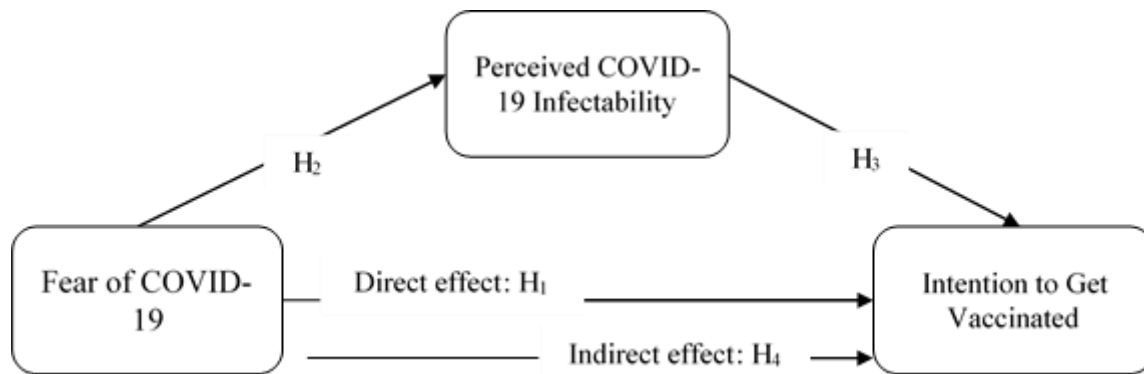
On the other hand, social and cultural factors and individual and psychological factors have been reported to play an essential role in influencing how people respond to ongoing mass vaccination campaigns and how they cope with death anxiety caused by the COVID-19 pandemic (Caci vd., 2020). In this study, the mediating role of the perception of COVID-19 infectability, which is defined as a psychological variable in the effect of fear of COVID-19 on the intention to get vaccinated on this relationship, is investigated. Recent studies have revealed that the level of fear caused by COVID-19 increases worldwide (Knipe vd., 2020). In addition, individuals' depression and anxiety levels increase, especially during periods when the number of cases increases (Rajkumar, 2020). It has been stated that confronting uncertain situations, especially when there is a potential risk of death, can increase people's levels of fear and anxiety, and this causes both healthy and vulnerable individuals to engage in preventive health behaviours (Shigemura vd., 2020). Redken et al. (Reuken vd., 2020) emphasized that individuals with fear of COVID-19 tend to use personal protective equipment more frequently,

wash their hands more regularly, and prefer remote medical consultations. In addition, the fear of transmitting the disease to someone else, who are at high risk of being infected with the COVID-19 virus, causes them to isolate themselves from being in the family, change their routines, and engage in protective behaviour (Wang vd., 2020; Huang vd., 2020). Engaging in such protective behaviours suggests that individuals with high COVID-19 fear levels are more likely to be vaccinated (Scrima vd., 2021). In a recent study, Head et al. (Head vd., 2020) stated a positive relationship between fear of COVID-19 and intention to get vaccinated. Similarly, in the study by Yakut (2020) et al., excessive workload; It has been determined that health personnel has a partial mediating effect on the burnout of COVID-19 fear, and a full mediator effect on the effect on perceived social support. Therefore, our first hypothesis we tested is:

“H₁: There is a positive relationship between fear of COVID-19 and intention to get vaccinated.”

Based on the above-mentioned scientific theoretical evidence and the established hypothesis, we tested the mediating role of perceived COVID-19 infectability on attitude towards vaccine intake in this study. As shown in Figure 1, fear of COVID-19 (Ahorsu vd., 2020) is proposed as a potential antecedent of intention to vaccinate, and it is anticipated that fear of COVID-19 can only be triggered by perceived COVID-19 infectability (Duncan vd., 2009). According to the protection motivation theory, it has been argued that perceived vulnerability, that is, how a person perceives the possibility of being infected, is triggered by fear and then results in an intention to be protected (for example, the intention to get a COVID-19 vaccine) (Ling vd., 2019; Wang vd., 2021). As a result, on the one hand, fear of COVID-19 can positively influence the choice to vaccinate; on the other hand, we may see a positive effect in the same direction, with the mediating result of perceived COVID-19 infectability. The transition from face-to-face education to distance education during the COVID-19 pandemic process has revealed future uncertainties in education and increased the level of fear in higher education students, leading to the emergence of stress factors. In addition, the risk of contracting the disease, the necessity of maintaining physical distance, the stay at home process and the changes in the education process have greatly affected university students. On the other hand, the intensity of information and explanation towards reducing uncertainty in epidemic processes, the increase in fear in individuals, treatment methods and preventive practices such as vaccines cause significant changes in thoughts and tendencies. In this study, which was planned from this point of view; the intention of university students for the COVID-19 vaccine and the fear of coronavirus, which is thought to affect this intention, and the perceived contagiousness issues were examined. Therefore, our second hypothesis we tested is:

“H₂: Perceived COVID-19 infectability mediates the relationship between fear of COVID-19 and intention to vaccinate.”

Figure 1. *Theoretical model*

MATERIAL AND METHODS

Study Design, Procedures and Participants

To achieve the aim of this study, the researchers designed and conducted a cross-sectional observational study. This cross-sectional study was conducted on university students studying at Düzce University in the fall semester of the 2020-2021 academic year and randomly surveyed between October 1 and October 20. The department the students learned was not specified as a criterion. The purpose of the study was explained to all participants beforehand. Basic instructions were given for completing the questionnaire, and participants were informed that all their data would be recorded anonymously. Before participating in the survey, written informed consent was obtained from all participants, and stated that participation was voluntary. A total of 650 people indicated that they wanted to participate in the survey. However, 93 people could not fill out the questionnaire due to the density. Therefore, the final sample consisted of 557 participants. The data were collected by the researchers themselves by online survey technique. The study participants were between the ages of 17 and 26. 41.50% of the participants were male students, and 58.50% were female students. Students who showed symptoms attributable to infectious disease at the time of data collection were excluded as it could affect their answers. Our study was approved by Düzce University Scientific Research and Publication Ethics Committee. (Date: 24.06.2021, Decision No: 2021/181).

Instruments

In general, the questionnaire consists of four parts. The first part included information about the study's primary purpose and the consent form. In the second part, statements revealing the socio-demographic characteristics of the participants are included. Finally, the third part consists of the following three measurement tools used in this study.

Fear of COVID-19

The COVID-19 fear level of the participants was determined using the COVID-19 Fear Scale (Ahorsu vd., 2020). The questionnaire consisted of 7 items measuring a general COVID-19 fear level. The questionnaire, which was prepared in Turkish, was evaluated using a five-point

Likert scale. High scores indicated a high COVID-19 fear level (Cronbach's alpha = 0,885). The scale is quite reliable since this value is between $0,80 \leq \alpha < 1,00$ (Kayış, 2009).

Perceived Infectability

Perceived COVID-19 infectability was measured using a seven-item scale (Duncan vd., 2009). The questionnaire is a 7-item self-report questionnaire measuring concerns about infectious diseases. The questionnaire, which was prepared in Turkish, was evaluated using a five-point Likert scale. A higher score indicated a higher perceived contagion of COVID-19 (Cronbach's alpha = 0,718). Cronbach alpha reliability coefficients higher than 0.60 are interpreted as being quite reliable (Kayış, 2009).

Intention to get vaccinated

Finally, intention to vaccinate against COVID-19 was measured using a two-item scale (Yahaghi vd., 2021). The questionnaire, which was prepared in Turkish, was evaluated using a five-point Likert scale. A higher score indicated a higher intention to get the COVID-19 vaccine (Cronbach's alpha = 0,663). The scale is quite reliable since this value is between $0,60 \leq \alpha < 0,80$. Cronbach alpha reliability coefficients higher than 0.60 are interpreted as being quite reliable (Kayış, 2009).

Statistical Analysis

All statistical analyzes were performed using IBM SPSS Statistic Base 23 V and AMOS programs. First of all, descriptive statistics were made to reveal the demographic characteristics of the participants. Afterwards, structural equation modelling (SEM) was performed using the maximum likelihood estimation method to examine the model incorporating. More specifically, perceived COVID-19 infectability has been hypothesized to mediate the relationship between fear of COVID-19 and intention to vaccinate against COVID-19 (Figure 1). After all, variables were standardized. The model was tested. In addition, the following fit indices were taken as a basis: $\chi^2/df < 5$, CFI $> 0,95$, TLI $> 0,95$, IFI $\geq 0,90$ and GFI values $\geq 0,85$, RMSEA $< 0,06$ and SRMR $< 0,08$ (Hu & Bentler, 1999; Byrne, 2001).

RESULTS

Demographic findings and descriptive statistics

Table 1 shows the demographic characteristics of the participants and the t-test and ANOVA test regarding fear of COVID-19, perceived infectability and intention to get vaccinated toward potential COVID-19 vaccines. You can see that 24,1% males and 75,9% females were the university students for this study, 32,1% of the students are in the 17-20 age range, 61,4% are in the 21-24 age range, and 6,5% are older than 24 years old. In addition, while 6,6% of university students live with their families, 93,4% live away from their families.

Table 1. Socio-demographic characteristics of participants

Variables	n	%	Fear of COVID-19		Perceived Infectability		Intention to Get Vaccinated	
			t Test/ Anova (t/f)	p-value (2tailed)	t Test/ Anova (t/F)	p-value (2tailed)	t Test/ Anova (t/F)	p-value (2tailed)
Sex								
Male	134	24,1	0,659 ^a	0,501	3,224 ^a	0,003	4,043 ^a	0,002
Famale	423	75,9						
Age								
17-20	179	32,1	2,712 ^b	0,022	5,661 ^b	0,002	1,135 ^b	0,324
21-24	342	61,4						
≥24	36	6,5						
Living with family								
Yes	37	6,6	3,213 ^a	0,001	3,545 ^a	0,001	,913 ^a	0,346
No	520	93,4						

The model fit measures

To have a good fit model and present a structural relationship, it is necessary to measure the relationship between latent variables and their components. Therefore, model fit was tested with different model fit indicators given in Table 2.

From Table 2, it can be summarized that this study questions/items of the latent variables pass through all the major model fit indicators suggested by Munro (Munro, 2005), Brown (Brown, 2006) and Byrne (Byrne, 2001).

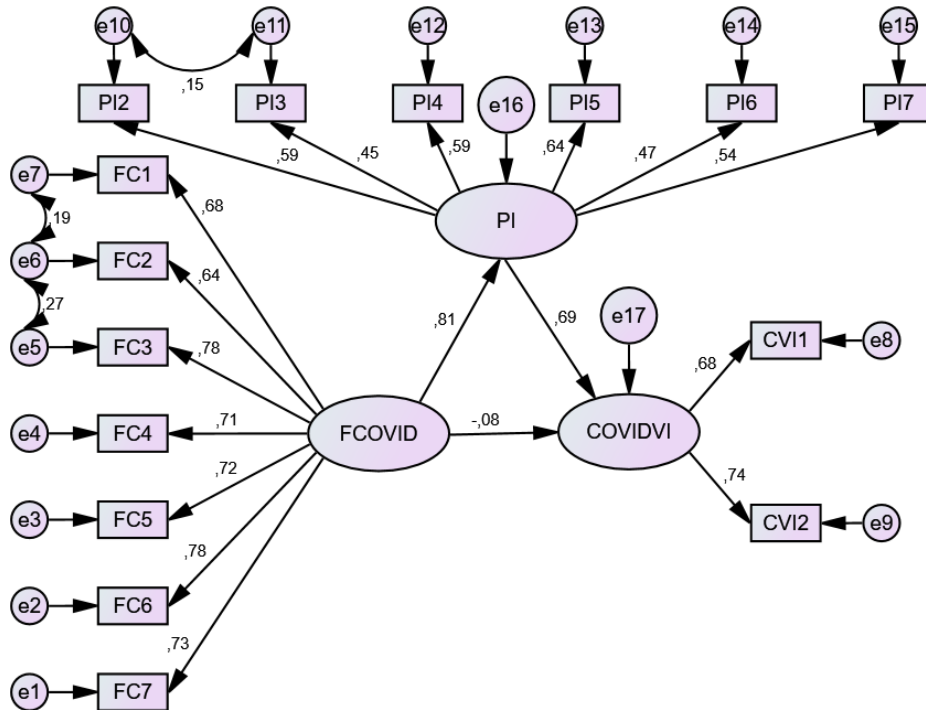
Table 2. Model fit measures

Measure	Estimate	Threshold	Interpretation
CMIN/DF	3,906	Between 1 and 5	Acceptable range
CFI	0,922	≥ 0,90	Within range
GFI	0,926	≥ 0,85	Within range
IF	0,922	≥ 0,90	Within range
TLI	0,902	≥ 0,90	Within range
RMR	0,046	< 0,08	Within range
RMSEA	0,072	< 0,08	Within range

The results of the measurement model

It was assumed that the reasoning between the variables in the research model could be explained. Confirmatory factor analysis was performed to test the validity of the scales used, and the structure of all scales was verified. Figure 2 shows the confirmatory factor analysis results and model fit for the variables of fear of COVID-19, perceived infectability, and intention to get vaccinated.

Figure 2. The results of the full model



The results for measuring the reliability and validity of the measurement model provide various measures, as shown in Table 3. Since the C.R. values are more significant than 0,7, the factors have high construct reliability.

Table 3. The items' estimate and the constructs' Cronbach's α , AVEs and C.R.s.

Constructs	Items	Estimate	Cronbach's α	Mean (\pm SD)	AVE	CR
Fear of COVID-19 (FCOVID)	FC7	0,729	0,885	4,2457 (\pm ,02978)	0,52	0,90
	FC6	0,780				
	FC5	0,719				
	FC4	0,713				
	FC3	0,781				
	FC2	0,639				
	FC1	0,676				
Intention to Get COVID-19 Vaccinated (COVIDVI)	CVI1	0,677	0,663	3,7217 (\pm ,03940)	0,50	0,70
	CVI2	0,739				
Perceived Infectability (PI)	PI2	0,589	0,718	3,8030 (\pm ,02652)	0,31	0,79
	PI3	0,450				
	PI4	0,595				
	PI5	0,642				
	PI6	0,469				
	PI7	0,544				

As a result of the confirmatory factor analysis, the overall reliability coefficient was Alpha=0.885. Because $0,60 \leq \alpha < 0,80$, the scale is highly reliable. Ensuring validity and reliability demonstrates the existence of a structural relationship between fear of COVID-19,

perceived infectability, and intention to get vaccinated. The fair values were examined to show that the data fit the model well. Table 4 shows the results of the structural model.

Table 4. *The result of the structural model*

Hypothesis	Paths	Estimate	S.E.	C.R.	P	Result
Effect of Fear of COVID-19 on Intention to Get COVID-19 Vaccinated (Before Mediation)						
H ₁	COVIDVI <--- FCOVID	0,499	0,082	8,342	***	H ₁ supported
Effect of Fear of COVID-19 on Intention to Get COVID-19 Vaccinated (After Mediation)						
H ₂	P.I. <--- FCOVID	0,809	0,070	11,405	***	H ₂ supported with a full mediation
	COVIDVI <--- FCOVID	-0,083	0,159	-0,673	0,501	
	COVIDVI <--- PI	0,693	0,191	4,770	***	

The indirect relationship and its properties are shown in Table 5. When the mediator variable (perceived infectability) is included in the model with the independent variable (fear of COVID-19) are included in the model, the direct effect of the independent variable (fear of COVID-19) on the dependent variable (intention to get vaccinated) becomes insignificant and creates a whole mediation relationship. The structural model is illustrated in Figure 1.

Table 5. *An indirect effect of the model*

Indirect Path	Unstandardized Estimate	Standardized Estimate	p-value
FCOVID --> PI --> COVIDVI	0,724	0,561	0,501

DISCUSSION

There was a statistically significant difference in Fear of COVID-19 score according to age (ANOVA test = 2,712; P < 0.05) and according to living with family (t-test = 3,213; P < 0.05). However, there was no significant relationship among the sex of the participants. Furthermore there was a statistically significant difference in perceived infectability score according to sex (t-test = 3,224; P < 0.05), according to age (ANOVA test = 5,661; P < 0.05) and according to living with family (t-test = 3,545; P < 0.05). Moreover there was a statistically significant difference in intention to get vaccinated score according to sex (t-test = 4,043; P < 0.05). However, there was no significant relationship between the age of the participants and living with the family of the participants.

Based on the above-mentioned theoretical premises and hypotheses, this study tested the mediating role of perceived COVID-19 infectability on attitudes towards vaccine purchase. In study, fear of COVID-19 (Ahorsu vd., 2020) has been proposed as a potential precursor to vaccination. However, it has been stated that this level of fear can be triggered by several mediating factors (Hayes, 2018) or by high levels of existential anxiety (van Bruggen vd., 2017). In addition, individuals may develop conspiracy theories that will inevitably reduce their intention to be vaccinated while coping with existential stress (Brotherton vd., 2013). As a result, on the one hand, fear of COVID-19 can positively influence the choice to get vaccinated; On the other hand, perceived COVID-19 infectability may take this positive relationship even further, with its mediating effect.

The results of our study showed the existence of a mediation model with direct and indirect effects on the intention to get vaccinated. The data confirmed our hypothesis that fear of

COVID-19 is positively associated with choosing to vaccinate. Therefore, the findings of this study reflect conclusions from many studies that the anxiety of COVID-19 are related to getting the COVID-19 vaccine (Detox vd., 2020; Qiao vd., 2020). In addition, this study revealed the mediating effect of perceived COVID-19 infectability on the relationship between fear of COVID-19 and intention to get vaccinated. For this reason, it has been observed that when individuals experience anxiety, they can directly and rationally face proximal defences to eliminate dangerous stimuli such as vaccines.

Recent studies have shown that fear of COVID-19 is increasing worldwide (Knipe vd., 2020) and that high levels of fear of COVID-19 may be associated with anxiety, distress, and depression (Satici vd., 2020) and lead to more severe cases such as suicide (Dsouza vd., 2020). According to Rogers' (Rogers, 1975) theory of protection motivation, individuals tend to engage in more healthy behaviours in the presence of a health risk. Redken et al. (Reuken vd., 2020) emphasized that individuals with fear of COVID-19 tend to use personal protective equipment more frequently, wash their hands more regularly, and prefer remote medical consultations. These results are in line with the findings of Makhanova and Shepherd (Makhanova & Shepherd, 2020), showing that perceived infectability to diseases is associated with increased susceptibility to health and disease-related issues in the context of the COVID-19 pandemic.

In addition, the current findings provide evidence showing a potential mechanism for why the fear of COVID-19 is associated with getting a COVID-19 vaccine. More specifically, fear of COVID-19 may trigger the psychological factor of perceived COVID-19 infectability on an individual's COVID-19 vaccine intake. This psychological factor is likely to contribute to individuals' intentions to get the COVID-19 vaccine. Furthermore (Pyszczynski et al., 2005), when death threatens, these dangers can be neutralized by activating the nearest security measures to reduce the sense of vulnerability. Therefore, advocacy involving proximal measures may lead people to make healthy choices, such as engaging in healthy behaviours (Arndt vd., 2003) or getting vaccinated.

In addition, this study revealed that perceived COVID-19 infectability is an essential factor in explaining individuals' intention to receive a COVID-19 vaccine. Supporting the conclusion of our study, according to the protection motivation theory, it has been argued that perceived vulnerability (for example, how one perceives the possibility of being infected) is triggered by fear, followed by an intention to protect (for example, receiving a COVID-19 vaccine) (Ling vd., 2019; Wang vd., 2021). Zhang et al. (Zhang vd., 2021) reported that Chinese workers with greater perceived behavioural control had a higher intention to get the COVID-19 vaccine. In addition, this finding is consistent with Wang et al. (Wang vd., 2021), contradicts the result found. More specifically, the perceived vulnerability was not associated with individuals' intention to get the COVID-19 vaccine. The reason for this is that the infection severity of COVID-19 is different in the two countries, and Wang et al. (Wang vd., 2021), it was concluded that the participants in the study had a low level of safety perception, which contributed to an insignificant relationship to be vaccinated.

CONCLUSION

This study explored different ways to face the fear caused by the COVID-19 pandemic. In addition, the present findings provided potential evidence as to why the fear of COVID-19 is

associated with getting a COVID-19 vaccine. More specifically, it has been observed that fear of COVID-19 can trigger the psychological factor of perceived COVID-19 infectability on individuals' COVID-19 vaccine intake. Furthermore, it has also been observed that when people consider the real risks of COVID-19 infection, their closest defensive behaviour may require rational choices, such as the intention to vaccinate as soon as possible.

The present study results should be carefully examined due to the following limitations. First, a cross-sectional study design was used in this study, which does not allow us to make cause-effect inferences. The ability of future study to replicate similar studies with other methodologies may provide more striking results. A second limitation is our example of unbalanced fitness by gender. According to Caci et al. (2019), convenience sampling plays an essential role in social science research. However, men view vaccination more positively than women. Therefore, our data collection method did not process and controlled this data. In the future, it is recommended to repeat the study by balancing the male-female ratio.

REFERENCES

- Ahorsu, DK., Lin, CY., Imani, V., Saffari, M., Griffiths, MD., & Pakpour, AH.(2020). The Fear of COVID-19 of COVID- 19 Scale: development and initial validation. *International Journal of Mental Health and Addiction*. <https://doi.org/10.1007/s11469-020-00270-8>
- Arndt, J., Schimel, J., & Goldenberg, JL.(2003). Death can be good for your health: Fitness intentions as a proximal and distal defence against mortality salience. *Journal of Applied Social Psychology*, 33(8), 1726–46.
- Bertin, P., Nera, K., & Delouvée, S. (2020). Conspiracy beliefs, rejection of vaccination, and support for hydroxychloroquine: A conceptual replication-extension in the COVID-19 pandemic context. *Frontiers in psychology*, 11, 2471.
- Brotherton, R., French, CC., & Pickering, AD.(2013). Measuring belief in conspiracy theories: The generic conspiracist beliefs scale. *Frontiers in Psychology*, 4, 279. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00279>.
- Brown, TA.(2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. Guilford Press.
- Byrne, BM.(2001). Structural equation modelling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming. *Lawrence Erlbaum Associates*.
- Caci, B., Miceli, S., Scrima, F., & Cardaci, M.(2020). Neuroticism and fear of COVID-19. The interplay between boredom, fantasy engagement, and perceived control over time. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.574393>.
- Cankurtaran, Y. (2021). Koronavirüs pandemisinin yükseköğretim öğrencilerinde yarattığı korku. *Social Sciences Studies Journal*, 7(90), 4965-4969.
- Detox, M., Bruel, S., Frappe, P., Tardy, B., Botelho-Nevers, E., & Gagneux-Brunon, A.(2020). Intention to participate in a COVID-19 vaccine clinical trial and get vaccinated against COVID-19 in France during the pandemic. *Vaccine*, 38, 7002–6.

- Dsouza, DD., Quadros, S., Hyderabadwala, ZJ., & Mamun, MA.(2020). Aggregated COVID-19 suicide incidences in India: Fear of COVID-19 infection is the prominent factor. *Psychiatry Research*, 290, 113–145. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113145>.
- Duncan, LA., Schaller, M., & Park, JH.(2009). Perceived vulnerability to disease: Development and validation of a 15-item self-report instrument. *Personality and Individual Differences*, 47(6), 541–46.
- Graham, B. S. (2020). Rapid COVID-19 vaccine development. *Science*, 368(6494), 945-946.
- Hayes, A. (2018). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis. A regression-based approach* (2nd ed.). The Guilford Press.
- Head, KJ., Kasting, ML., Sturm, LA., Hartsock, JA., & Zimet, GD.(2020). A national survey assessing SARS-CoV-2 vaccination intentions: Implications for future public health communication efforts. *Science Communication*, 42(5), 698–723.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural equation modeling: a multidisciplinary journal*, 6(1), 1-55.
- Huang, JZ., Han, MF., Luo, TD., Ren, AK., & Zhou, XP.(2020). Mental health survey of 230 medical staff in a tertiary infectious disease hospital for COVID-19. *Chinese Journal of Industrial Hygiene and Occupational Diseases*, 38(3), 192-195.
- Hughes, S., & Machan, L. (2021). It's a conspiracy: Covid-19 conspiracies link to psychopathy, Machiavellianism and collective narcissism. *Personality and individual differences*, 171, 110559. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110559>.
- John Hopkins University [Internet]. *John Hopkins University COVID-19 map*. 2020 March. <https://coronavirus.jhu.edu/map.html>.
- Kaddoura, M., Ibrahim, M., Hijazi, G., Soudani, N., Audi, A., & Alkalamouni, H. (2020). COVID-19 Therapeutic Options Under Investigation. *Frontiers in Pharmacology*, 11, 1196.
- Kayış, A., 2009. Güvenirlilik analizi. *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri içinde*. Ş. Kalaycı (Ed). (ss.403-419). Asil Yayıncılık.
- Knipe, D., Evans, H., Marchant, A., Gunnell, D., & John, A. (2020). Mapping population mental health concerns related to COVID-19 and the consequences of physical distancing: a Google trends analysis. *Wellcome open research*, 5. <https://doi.org/10.12688/wellcomeopenres.15870.2>.
- Li, Q., Guan, X., Wu, P., Wang, X., Zhou, L., & Tong, Y. (2020). Early transmission dynamics in Wuhan, China, of novel coronavirus-infected pneumonia. *N Engl J Med.*, 382(13), 1199-207.
- Ling, M., Kothe, EJ., & Mullan, BA.(2019). Predicting intention to receive a seasonal influenza vaccination using Protection Motivation Theory. *Social Science & Medicine*, 233, 87-92.
- Makhanova, A. & Shepherd, MA.(2020). Behavioural immune system linked to responses to the threat COVID-19 *Personality and Individual Differences*, 167, 110221.

- Matranga, D., Restivo, V., Maniscalco, L., Bono, F., Pizzo, G., Lanza, G., ... & Miceli, S. (2020). Lifestyle medicine and psychological well-being toward health promotion: a cross-sectional study on Palermo (Southern Italy) undergraduates. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(15), 5444.
- Munro, BH. (2005). *Statistical methods for health care research*. Lippincott Williams & Wilkins.
- Pyszczynski, T., Greenberg, J., & Solomon, S. (2005). The machine in the ghost: A dual-process model of defence against conscious and unconscious death-related thought. In J. P. Forgas, K. D. Williams, & S. M. Laham (Eds.). *Social motivation: Conscious and unconscious processes*. (pp. 40–54). Cambridge University Press.
- Qiao, S., Tam, C. C., & Li, X. (2022). Risk exposures, risk perceptions, negative attitudes toward general vaccination, and COVID-19 vaccine acceptance among college students in South Carolina. *American Journal of Health Promotion*, 36(1), 175-179.
- Rajkumar, RP. (2020). COVID-19 and mental health: A review of the existing literature. *Asian Journal of Psychiatry*, 52, 102066.
- Reuken, PA., Rauchfuss, F., Albers, S., Settmacher, U., Trautwein, C. & Bruns, T. (2020). Between fear and courage: Attitudes, beliefs, and behaviour of liver transplantation recipients and waiting list candidates during the COVID-19 pandemic. *American Journal of Transplantation*, 20(11), 3042–50.
- Reuken PA, Rauchfuss F, Albers S, Settmacher U, Trautwein C & Bruns T. (2020). Between fear and courage: Attitudes, beliefs, and behaviour of liver transplantation recipients and waiting list candidates during the COVID-19 pandemic. *American Journal of Transplantation*, 20(11), 3042–50.
- Rogers RW. (1975). A protection motivation theory of fear appeals and attitude change. *The Journal of Psychology*, 91, 93–114. <https://doi.org/10.1080/00223980.1975.9915803>.
- Sallam, M., Dababseh, D., Eid, H., Al-Mahzoum, K., Al-Haidar, A., Taim, D., ... & Mahafzah, A. (2021). High rates of COVID-19 vaccine hesitancy and its association with conspiracy beliefs: a study in Jordan and Kuwait among other Arab countries. *Vaccines*, 9(1), 42.
- Satici B, G.T. E, Deniz, ME. & Satici, SA.(2020). Adaptation of the Fear of COVID-19 Scale: Its association with psychological distress and life satisfaction in Turkey. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 1–9. <https://doi.org/10.1007/s11469-020-00294-0>.
- Scrima, F., Miceli, S., Caci, B., & Cardaci, M.(2021). The relationship between fear of COVID-19 and intention to get vaccinated. The serial mediation roles of existential anxiety and conspiracy beliefs. *Personality and Individual Differences*, 184(2022), 111-188. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.111188>.
- Shigemura, J., Ursano, RJ., Morganstein, JC., Kurosawa, M., & Benedek, DM.(2020). Public responses to Japan's novel 2019 coronavirus (2019-nCoV): Mental health consequences and target populations. *Psychiatry and Clinical Neurosciences*, 74(4), 281-82.
- Tian, H., Liu, Y., Li, Y., Wu, C. H., Chen, B., Kraemer, M. U., ... & Dye, C. (2020). An investigation of transmission control measures during the first 50 days of the COVID-19 epidemic in China. *Science*, 368(6491), 638-642.

- van Bruggen, V., Ten Klooster, P., Westerhof, G., Vos, J., de Kleine, E., & Bohlmeijer, E.(2017). The Existential Concerns Questionnaire (ECQ)–Development and initial validation of a new existential anxiety scale in a nonclinical and clinical sample. *Journal of Clinical Psychology, 73*(12), 1692–703.
- Wang, J., Zhou, M., & Liu, F. (2020). Reasons for health care workers becoming infected with novel coronavirus disease 2019 (COVID-19) in China. *Journal of Hospital Infection, 105*(1), 100-101.
- Wang, PW., Ahorsu, DK., Lin, CY., Chen, IH., Yen, CF., & Kuo, YJ.(2021). Motivation to have COVID-19 vaccination explained Using an extended protection motivation theory among university students in China: The role of information sources. *Vaccines, 9*, 380.
- Wibawa, T. (2021). COVID-19 vaccine research and development: ethical issues. *Tropical Medicine & International Health, 26*(1), 14-19.
- World Health Organization [Internet]. *WHO director-general's remarks at the media briefing on 2019-Nov. 2020* February. <https://www.who.int/dg/speeches/detail/who-director-general-s-remarks-at-the-media-briefing-on-2019-ncov-on-11-february-2020>.
- Yahaghi, R., Ahmadizade, S., Fotuhi, R., Taherkhani, E., Ranjbaran, M., & Buchali, Z. (2021). Fear of COVID-19 and Perceived COVID-19 Infectability Supplement Theory of Planned Behavior to Explain Iranians' Intention to Get COVID-19 Vaccinated. *Vaccines, 9*, 684. <https://doi.org/10.3390/vaccines9070684>.
- Yakut, E., Kuru, Ö. & Güngör, Y. (2020). Sağlık personelinin covid-19 korkusu ile tükenmişliği arasındaki ilişkide aşırı iş yükü ve algılanan sosyal desteğin etkisinin yapısal eşitlik modeliyle belirlenmesi. *Ekev Akademi Dergisi, (83)*, 241-262.
- Zhang, KC., Fang, Y., Cao, H., Chen, H., Hu, T., & Chen, Y.(2021). Behavioral intention to receive a COVID-19 vaccination among Chinese factory workers: Cross-sectional online survey. *J. Med. Internet Res, 23*, e24673.



Investigation of Factors Affecting the Child-Rearing Attitudes of Mothers and Fathers with CHAID Analysis

Anne ve Babaların Çocuk Yetiştirme Tutumlarını Etkileyen Faktörlerin CHAID Analiziyle İncelenmesi

Abdulkadir Kalaylı^{1*}

Gülümser Gültekin Akduman²

Arzu Özyürek³

* Sorumlu yazar

Corresponding author

¹Öğretim Görevlisi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye

Lecturer, Afyon Kocatepe University, Turkey

akalayli@aku.edu.tr

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0003-3091-4332>

²Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr., Gazi University, Turkey

gulumser@gazi.edu.tr

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0003-2965-7017>

³Prof. Dr., Karabük Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr., Karabük University, Turkey

a.ozyurek@karabuk.edu.tr

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-3083-7202>

Makale geliş tarihi / First received : 19.08.2022

Makale kabul tarihi / Accepted : 20.12.2022

Bilgilendirme / Acknowledgement:

Yazarlar aşağıdaki bilgilendirmeleri yapmaktadırlar:

1- Araştırmacıların katkı oranı eşittir.

2- Makele sorumlu yazarın ikinci yazar danışmanlığındaki yüksek lisans tezi için toplanan verilerden üretilmiştir.

3- Makalenin yazarları arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır

4- Makalenin etik kurul izni Gazi Üniversitesi Ölçme Değerlendirme Etik Alt Çalışma Grubu'ndan 04.02.2020 tarihinde 02 sayılı toplantı kararıyla alınmıştır.

5- Araştırmada kullanılan ölçekler için gerekli izinler alınmıştır.

6- Bu makalede araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

This article was checked by *Turnitin*. Similarity Index 08%

Atf bilgisi / Citation:

Kalaylı, A., Gültekin Akduman, G. & Özyürek, A. (2023). Investigation of factors affecting the child-rearing attitudes of mothers and fathers with CHAID analysis. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (14), 53-75.

ÖZ

Bu araştırma, annelerin ve babaların çocuk yetiştirme tutumları arasındaki ilişkinin ve anne-babaların çocuk yetiştirme tutumlarını etkileyen değişkenlerin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. İlişkisel tarama modelindeki araştırmanın çalışma grubunu okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 36-72 aylık 324 çocuğun anne ve babaları oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak Anne-Baba Çocuk Yetiştirme Tutumları Ölçeği (ABTÖ) A Formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde Spearman Brown Korelasyon Katsayısı ve karar ağacı algoritmalarından CHAID algoritması kullanılmıştır. Araştırma sonucunda annelerin çocuklarına yönelik aşırı hoşgörülü tutumları arttıkça demokratik tutumlarının azaldığı ve baskıcı-otoriter tutumların arttığı; babaların çocuklarına yönelik aşırı hoşgörülü tutumları arttıkça demokratik tutumlarının azaldığı ve baskıcı-otoriter tutumları arttıkça demokratik tutumlarının arttığı belirlenmiştir. Yine anne ve babaların çocuk yetiştirme tutumları arasında pozitif yönlü manidar bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Anne babaların çocuk yetiştirme tutumlarını etkileyen en önemli faktörlerin çocukların doğum sırası, anne öğrenim düzeyi, baba öğrenim düzeyi, anne çalışma durumu ve aile yapısı olduğu belirlenmiştir.

Anahtar kelimeler

Ebeveyn, çocuk yetiştirme tutumları, okul öncesi dönem, gelişim.

ABSTRACT

This research is on the relationship between mothers and fathers in child-rearing attitudes, and parents' child-rearing was conducted to examine the variables that affect attitudes. The research study group in the relational screening model consisted of the mothers and fathers of 324 children 36-72 months old children attending preschool education institutions. Parent Attitudes Scale (PAS) A Form was used as a data collection tool in the study. Spearman-Brown Correlation Coefficient and CHAID algorithm, one of the decision tree algorithms, were used to analyse the data. As a result of the research, it was determined that democratic attitudes of mothers decrease and repressive-authoritarian attitudes increase as their over-tolerant attitudes towards their children increase; democratic attitudes of fathers decrease as their over-tolerant attitudes towards their children rise, and their democratic attitudes increase as their repressive-authoritarian attitudes increase. Again, it was determined that there is a positive and significant relationship between parents' child-rearing attitudes. It has been determined that the most important factors affecting the parenting attitudes of the parents are the birth order of the children, the education level of the mother, the education level of the father, the working status of the mother and the family structure.

Keywords

Parent, childrearing attitudes, preschool term, development.

INTRODUCTION

The early childhood years are a critical period in a child's development. Conditions in the early stages of life affect not only the physical development of children but also their brain development and abilities, creating lasting effects. A child's family is the first and most crucial support unit that ensures healthy growth and development (Wodon, 2016). In the literature, it is pointed out that the essential factor in the lives of children is the parents, who form the closest environment of the children. Parents are preparing for the world they live in; laying the foundation for self-esteem, emotional intelligence, cognitive ability, resilience and social skills; supporting the development of children and ensuring cultural continuity; is an essential element in meeting the psychological and physical needs of children (Bornstein, 2015; Cohen, 2015; Vassi et al., 2009). In this context, parental child-rearing attitudes appear as an essential element in the impact on children's lives. Parental attitudes are a strong indicator of parenting function that predicts child well-being in various settings and societies. Both parental sensitivity and parental demands are essential components of good parenting (Darling, 1999). The changes in society's cultural values and social structure affect the parents' parenting while raising their children. Various factors bring about changes in the social structure. These changes also influence the roles of men and women. Changes in roles shape and differentiate motherhood and fatherhood roles (Yavuzer, 2019a). Demographic characteristics of children, the parent's education level, the mother's working status, the family structure, and the family's economic status can affect the role of parents in raising children (Altunok, 2019). Reasons such as the increase in the educational status of women and their involvement in business life, divorced men taking responsibility for the care and education of the child, the change in the traditional family structure, the differentiation of duties and responsibilities in the nuclear family have reshaped the parenting roles of parents (Yavuzer, 2019a). Differences in the social and cultural roles imposed on parents have led to diversity in their child-rearing styles.

Parents display various styles when raising their children. Baumrind's (1966, 1968, 1971) studies on parenting styles are considered pioneering in the literature. Baumrind (1966) grouped parenting styles into three groups descriptive authoritarian (perfectionist), authoritarian and permissive. Maccoby and Martin (1983) expanded this grouping of Baumrind in a two-dimensional framework they called sensitivity and demanding and categorized them into four groups explanatory authoritarian (perfectionist), authoritarian, tolerant, and liberal attitudes. In Darling and Steinberg's (1993) integrative parenting style model, the quality of parenting is divided into two groups practice and style. Parenting practices refer to behaviors towards specific socialization and content goals. Parenting style, on the other hand, is the attitude towards children, including parenting practices, in which parental behaviors are communicated to the child, influenced by the goals and values of the parents, and creating an emotional climate. In the parenting style model, it was stated that parenting style and practices stem from the goals and values of parents and that parenting practices directly support children in reaching their socialization goals (Darling & Steinberg, 1993). In various sources, it is seen that parenting styles are classified as descriptive authoritarian (democratic or authoritarian), overly oppressive (authoritarian), over-tolerant, free (indifferent), overprotective, permissive, indecisive and unstable, reassuring, perfectionist and repulsive (Alabay, 2017; Kalaylı, Özaslan & Gültekin Akduman, 2021; Santrock, 2014; Yavuzer, 2019b). Parents' child-rearing styles may differ, and they may also be influenced by

each other. For example, while the father is authoritarian, the mother may show a protective style to her child, or the father may tend to be tolerant in a situation where the mother is tolerant.

In democratic parenting, children are given protection, active listening, positive attention and clear instructions in a way that will not harm them; there are clear anticipations and reasonable limitations from children, emotional sensitivity and the child's independence are recognized, and warm and caring communication with children takes place; There is an approach that encourages children's individuality and independence with consistent, clear and reasonable standards (Berg, 2011; Darling, 1999; Santrock, 2014; Smetana, 2011). Repressive/authoritarian attitudes, arbitrary discipline practices, psychological control, hostile verbal criticism, severe physical punishments and unqualified use of force, prohibitions are imposed without explanation and the child's reasoning, children are tried, and prejudgments are given to children, unconditional obedience is expected from children, and parents' own rules it is a parental attitude that includes punishments and limitations when not obeyed (Baumrind et al., 2010; Demiriz & İlkir, 2007; Yavuzer, 2019a). In a permissive/over-tolerant attitude, there is a high sensitivity and over-tolerant towards children, and there is no expectation or demand from the child (Simons & Conger, 2007; Smetana, 2011; Şahin Zeteroğlu, 2014). Since over-tolerant parents believe that their children should grow up in their natural course, they do not have any expectations from their children and do not want to set a limit for them (Markham, 2012). There is too much control and effort in the overprotective attitude, which prevents the child from learning by himself, gaining self-confidence and acting independently (Navaro, 1989). Children who grow up with an overprotective attitude may be dependent, have difficulty making their own decisions, and have an insecure and underdeveloped structure. In the overly indifferent/free parenting attitude, parents do not adopt their roles and are uninterested in supporting their children's development, and the energy and time they devote to their children are limited (Bornstein & Zlotnik, 2008). This parenting attitude is associated with children's social inadequacies, neglect and especially lack of self-control (Santrock, 2014). In the indecisive/inconsistent parent child-rearing attitude, there is a difference in the thoughts and behaviours of the parents. It is common for parents to negatively criticise each other about raising children and show opposite reactions to their children in the environment where their children are present (Yavuzer, 2019b).

The factors affecting the parenting attitudes of parents can be parent-based, as well as non-parental social environment, family structure and child-based variables. As a matter of fact, studies have revealed that variables such as the gender of the child (Akatlı & Tunçay, 2022; Orgiles et al., 2018), the number of children (Ceylan, 2017), the gender of the parent (Aydoğdu & Dilekmen, 2016; Sak, Şahin Sak, Atlı & Şahin, 2015), the education level of the parent (Şanlı & Öztürk, 2012), the working status of the parent, and the family structure (Kalaylı, Özasan & Gültekin Akduman, 2021; Özyürek & Tezel Şahin, 2005) cause differences in the parenting attitudes of the parents. Considering the researches, the interactions of parents with their children, and their child-rearing attitudes; It is seen that it affects many developmental areas and skills such as self-confidence (Güenalp, 2007), self-regulation (Yılmaz, 2020), behavioral problems (Anahar Delibalta, 2013; Hosokawa & Katsura, 2018; Köksal, 2016), social skills (Akbay Postoğlu, 2020; Özyürek, 2015), problem-solving skills (Bedge & Özyürek, 2016; Karakuş, 2017), emotion regulation (Cantekin & Gültekin Akduman, 2020; Zhang, Wang &

Ying, 2019), cognitive performance (Erşahin, 2019), school adaptation skills (Arabacıoğlu & Bağçeli Kahraman, 2021), school readiness (Xia, 2020), motor development (Kıvanç, 2020; Schary, Cardinal & Loprinzi, 2012), social development (Mensah & Kuranchie, 2013), self-development (Şenol & Karaca, 2020), and motivation (Jozsa, Kis & Barret, 2019; Wang, Morgan & Biringen, 2014). However, in these studies, no study was found in which CHAID examined the personal variables of parents' child-rearing styles analyzes and examined them in a multidimensional way. It is thought that this study, which aims to determine the child-rearing attitudes of parents who have children in the pre-school period and the factors affecting these attitudes, will contribute to the literature. The answers to the following subproblems were sought in the study.

1. Is there a significant relationship between the parenting attitudes of mothers and fathers?
2. What are the factors affecting the attitude of mothers to raising children?
3. What are the factors affecting the attitude of fathers to raising children?

METHOD

Model of the Research

The relational survey model, one of the quantitative research designs, was used in this study. The relational survey model is a research model that aims to reveal the relationship between two or more variables and determine their level (Karasar, 2016).

Research Group

The study group consisted of the parents of 324 children aged 36 months and over who attended the kindergartens of official independent kindergartens and primary schools in Afyonkarahisar city centre in the 2020-2021 academic year. Some personal information about the study group is presented in Table 1.

Table 1. *Distribution of Personal Information of the Studying Group*

Mother Education	f	%	Father Education	f	%
Elementary School	44	13.6	Elementary School	22	6.8
Secondary	72	22.2	Secondary	47	14.5
High School	81	25.0	High School	99	30.6
University	127	39.2	University	156	48.1
Total	324	100.0	Total	324	100.0
Working Status of Mother			Working Status of Father		
Unemployed	216	66.7	Unemployed	8	2.5
Employed	108	33.3	Employed	316	97.5
Total	324	100.0	Total	324	100.0

Parents' Gender of Children				Family structure		
Girl	159	49.1	Nuclear family	301	92.9	
Boy	165	50.9	Extended family	23	7.1	
Total	324	100.0	Total	324	100.0	

Parents' Birth Order	Children's		Parents' Number of Children		
First Child	135	41.7	One Child	47	14.5
Last Child	150	47.2	Two Children	167	51.5
Middle	39	12.0	Three Children	72	22.2
			Four or more	38	11.7
Total	324	100.0	Total	324	100.0

According to Table 1, 39.2% of the mothers in the study group are university graduates, 25% are high school graduates, 30.6% of the fathers are high school graduates, and 48.1% are university graduates. 33.3% of mothers and 97.5% of fathers are working. 49.1% of the children of the parents are girls, 50.9% are boys, 41.7% are the first and 47.2% are the last children. 92.9% of families are nuclear families, and 51.5% have two children.

Data Collection Tools

Child-Family General Information Form and Parent Attitudes Scale (PAS) A Form were used in the study. Below is information about these data collection tools.

Child-Family General Information Form was used to determine the demographic characteristics of children and parents. In the form, there are items about the gender of the child, birth order, number of children in the family, educational status of the parents, their profession and family structure.

Parent Attitudes Scale (PAS) A Form developed by Özyürek (2017) to determine parents' child-rearing attitudes toward preschool children. The scale is filled in by the parents, consists of 3 sub-dimensions: Democratic Attitude (15 items), Repressive and Authoritarian Attitude (12 items), and Overly Tolerant Attitude (11 items). Responses to the items of the five-point Likert scale; It is enumerated as 1=strongly disagree, 2=disagree, 3=partially agree, 4=agree, and 5=strongly agree. While the scale is being evaluated, the high score type among the scores to be taken from each sub-dimension indicates that that attitude is dominant. According to the Cronbach Alpha reliability coefficients and test-retest correlations of the scale, factor 1 alpha value was .87; factor 2 value was .77 and factor 3 value was .72, test-retest correlations of the scale were .82 for factor 1, .70 for factor 2, .77 for factor 3 was determined (Özyürek, 2017). Within the scope of this study, Cronbach Alpha coefficients in the scale; .85 for the Democratic

Attitude subscale, .71 for the Oppressive-Authoritarian Attitude subscale, and .70 for the Overly Tolerant Attitude subscale was found.

Data Collection

While collecting the data, the ethics committee permission was obtained from Gazi University Ethics Committee with the decision dated 04.02.2020. Subsequently, the Afyonkarahisar Provincial Directorate of National Education obtained the necessary approvals with the decision dated 08.10.2020 to use the data collection tools in the schools where the application will be made. The data were collected in the first semester of the 2020-2021 academic year by sending the measurement tools to the parents who volunteered through preschool teachers.

Data Analysis

The data analysis gives the frequencies and percentages of the personal information. The normality assumptions of the scale scores were examined. As a result of the research, $p < 0.05$ for the Kolmogorov Smirnow test, and values greater than ± 2 in the kurtosis and skewness coefficients. In addition, it was decided that the histogram graphs do not have a single-peaked structure, and the data are not normally distributed because the Q-Q plot graphs are not normally distributed. Accordingly, Spearman-Brown Correlation Coefficient was used to determine the relationship between the scale sub-dimension scores in the data analysis. The classification model and the decision tree CHAID algorithm, one of the classification techniques, were used to estimate data trends. The decision tree is one of the most commonly used estimation methods for multivariate analysis. This method is used for describing, visualizing and dimensionalizing data and for predictive tasks in data mining such as classification, prediction, regression, and opinion generation. It is a controllable learning method that provides inductive reasoning. The decision tree belongs to non-parametric methods (Milanovic & Stamenkovic, 2017). CHAID, one of the decision tree applications, is a non-parametric algorithm and the only condition for it to work well is a large data set. This situation is because the algorithm requires at least five expected frequencies in each cell of the relevant crosstab (Diepen & Franses, 2006). It is a powerful method in that decision trees create clear rules, are suitable for all variable types, can be classified without too many calculations, and show which areas will be highlighted for prediction and classification (Ersöz, 2019).

FINDINGS

In this section, the findings obtained in line with the sub-problems of the study are presented. Table 2 presents the results of the correlation analysis between the sub-dimensions of PAS of mothers and fathers with pre-school children.

Table 2. Results of Spearman Brown Correlation Analysis of Mothers' and Fathers' PAS Scores

		Mother			Father		
Mother		Democratic Attitude	Repressive and Authoritarian Attitude	Over Tolerant Attitude	Democratic Attitude	Repressive and Authoritarian Attitude	Over Tolerant Attitude
Democratic Attitude	r	1.000	.103	-.185**	.578**	.091	-.026
	p	.	.064	.001	.000	.104	.645
Repressive and Authoritarian Attitude	r	.103	1.000	.191**	.111*	.562**	.075
	p	.064	.	.001	.045	.000	.175
Over Tolerant Attitude	r	-.185**	.191**	1.000	-.092	.164**	.468**
	p	.001	.001	.	.097	.003	.000
Father							
Democratic Attitude	r	.578**	.111*	-.092	1.000	.187**	-.111*
	p	.000	.045	.097	.	.001	.046
Repressive and Authoritarian Attitude	r	.091	.562**	.164**	.187**	1.000	.100
	p	.104	.000	.003	.001	.	.072
Over Tolerant Attitude	r	-.026	.075	.468**	-.111*	.100	1.000
	p	.645	.175	.000	.046	.072	.

According to Table 2, there is a negative relationship between the mothers' PAS Overly Tolerant Attitude scores and the Democratic Attitude sub-dimension scores ($r=-.185$; $p=.001$), and a weak positive relationship between the Repressive and Authoritarian Attitude scores ($r=.191$; $p=0.001$). There is a negative correlation between the fathers' PAS Over Tolerant Attitude scores and the Democratic Attitude sub-dimension scores ($r=-.111$; $p=.046$), and there is a weak positive correlation between the Repressive and Authoritarian Attitude scores ($r=.187$; $p=.001$). Mothers' over-tolerant attitudes towards their children increase, their democratic attitudes decrease, and their repressive-authoritarian attitudes increase. However, as fathers' over-tolerant attitudes towards their children increase, their democratic attitudes decrease, and as their repressive-authoritarian attitudes increase, their democratic attitudes increase.

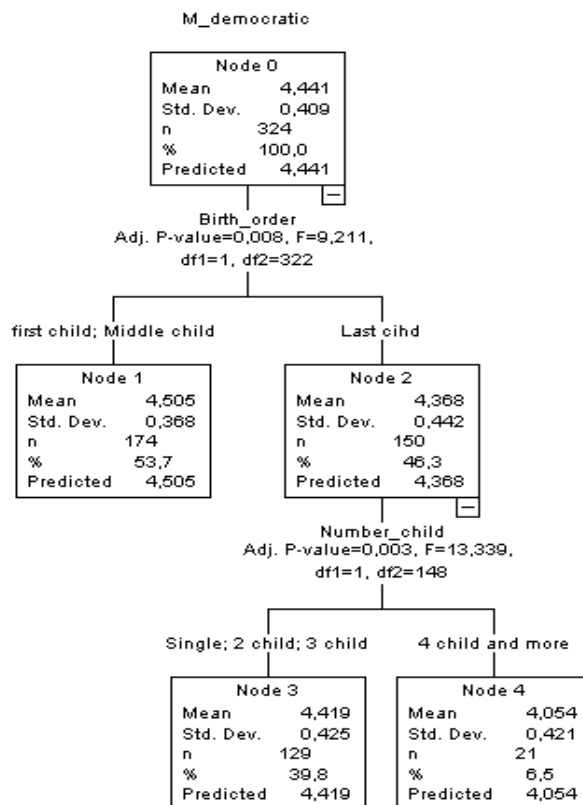
When the relationship between mother's PAS and father's PAS scores is examined, it is seen that there is a positive and significant relationship between mother and father scores in all sub-

dimensions ($p < .05$). This relationship is moderate in the mother's Democratic and father's Democratic, mother's Repressive-Authoritarian and father's Repressive-Authoritarian, mother's Over-Tolerant and father's Over-tolerant attitude dimensions. The relationship between the mother's Repressive-Authoritarian attitude and the father's Democratic attitude, the mother's Over-tolerant and the father's repressive-authoritarian attitude is at a low level. In other words, as mothers' democratic, repressive and authoritarian and overly tolerant attitudes increase, so do fathers. In addition, as fathers' democratic attitudes increase, mothers' repressive and authoritarian attitudes increase, and as fathers' repressive and authoritarian attitudes increase, mothers' over-tolerant attitudes also increase.

As a result of the CHAID analysis on whether the demographic variables of the study group affect the mothers' child-rearing attitudes, the maximum tree depth is 3, the minimum value in the upper node is 40, and the minimum value in the lower node is 20. Mothers' PAS Democratic Attitude, Repressive and Authoritarian Attitude, Overly Tolerant Attitude sub-dimension scores of the mothers were dependent variables; Children's gender, birth order, family structure, number of children, education and employment status of parents were considered as independent variables.

When the CHAID analysis was performed according to the democratic attitudes of the mothers, a tree structure consisting of 3 levels and 5 nodes emerged. This structure is shown in Figure 1.

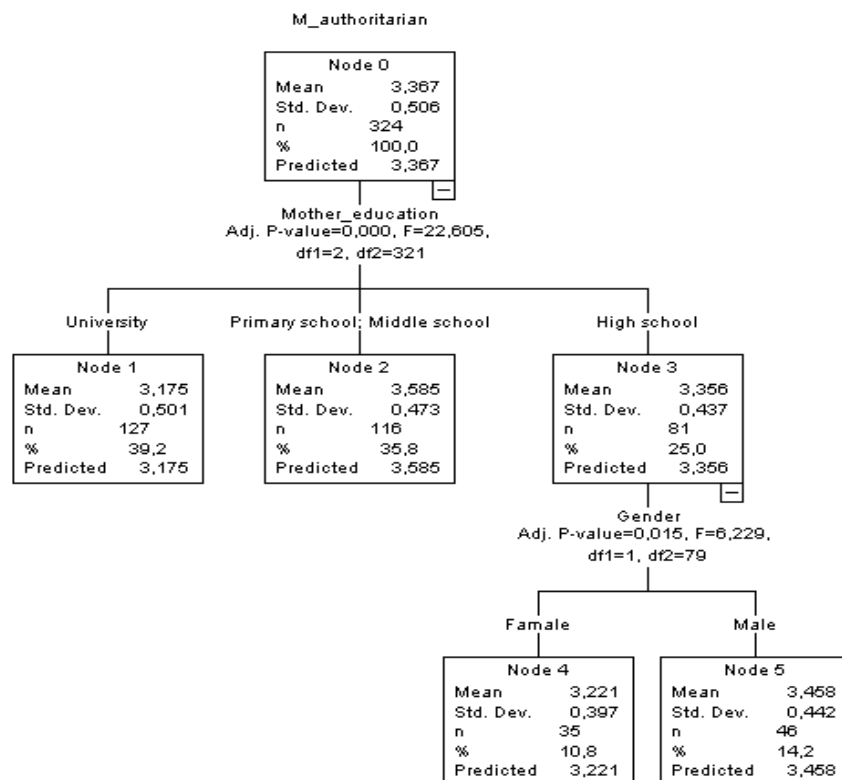
Figure 1. Decision Tree Structure According to Mothers' Democratic Attitudes



As seen in Figure 1, the most vital variable affecting the democratic attitudes of mothers is the birth order of the child, and the democratic attitude of the mothers differs significantly according to the birth order of the children ($F=9.211$; $p=.008$). The CHAID analysis divided the children into two clusters: the last child and the first-middle child. The PAS Democratic Attitude score of mothers whose children were the last child in pre-school age was 4.368, and the score of those whose child was the first-middle was 4.505. The most important variable affecting the democratic attitudes of mothers whose children were born in the last order is the number of children, and the democratic attitude of mothers differs significantly according to the number of children ($F=13.339$; $p=.003$). CHAID analysis divided the mothers into two clusters according to the number: one-two-three children, four and above. The PAS Democratic Attitude score of mothers with 1-3 children is 4.419, and the score of mothers with 4 or more children is 4.054. As a result, the democratic attitudes of mothers who have 4 or more children and whose preschool children were born in the last row are at a low level.

When the CHAID analysis was performed according to the repressive and authoritarian attitudes of the mothers, a tree structure consisting of 3 levels and 6 nodes emerged. This structure is shown in Figure 2.

Figure 2. Decision Tree Structure According to Mothers' Repressive and Authoritarian Attitudes

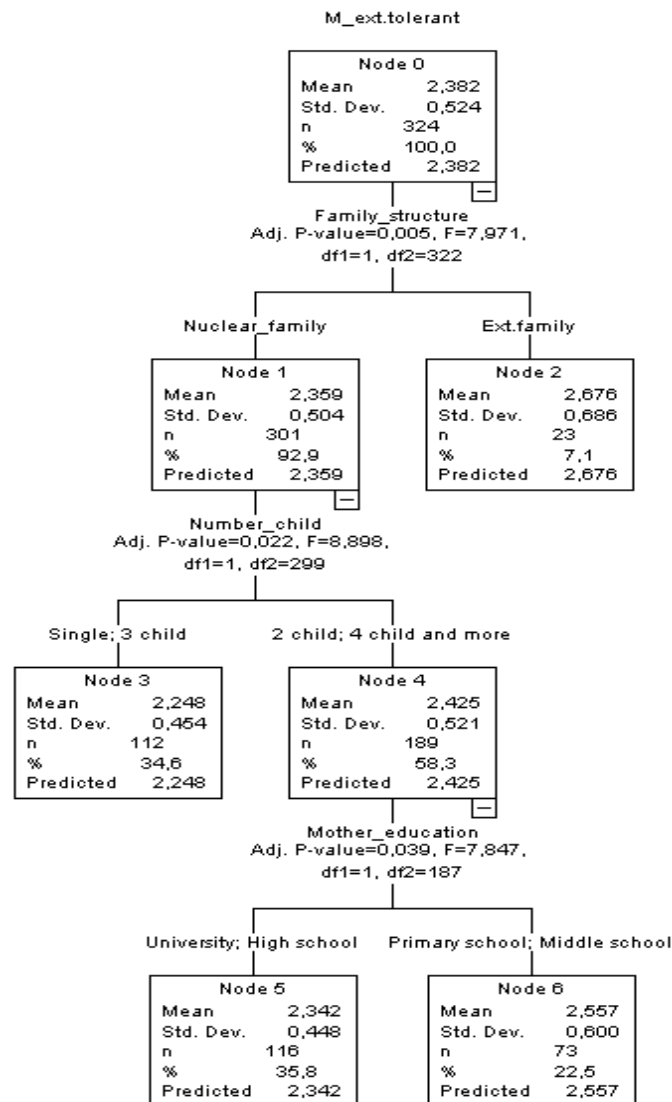


As seen in Figure 2, the most crucial variable affecting mothers' repressive and authoritarian attitudes is the mother's education level, and mothers' repressive -authoritarian attitudes differ significantly according to their educational status ($F=22.605$; $p=.000$). CHAID analysis divided mothers into three clusters primary-secondary school, high school and university graduates. The PAS Repressive and Authoritarian Attitude score of primary and secondary school

graduates is 3.585, the score of high school graduates is 3.356, and the score of university graduates is 3.175. The most important variable affecting the repressive and authoritarian attitudes of high school graduate mothers towards their children is the gender of their preschool-aged children. The repressive -authoritarian attitudes of mothers differ significantly according to the gender of the child ($F=6.629$; $p=.015$). The PAS Repressive and Authoritarian Attitude score of others with a boy is 3,458, and the score of others with a boy is 3.221. As a result, the authoritarian-repressive attitude of university graduate mothers toward their children is at the lowest level, and as the level of education increases, mothers' Repressive and Authoritarian Attitude scores decrease. Mothers who are high school graduates and have boys display a more repressive and authoritarian attitude than those with girls.

When the CHAID analysis was performed according to the over-tolerant attitudes of the mothers, a tree structure consisting of 4 levels and 7 nodes emerged. This structure is shown in Figure 3.

Figure 3. Decision Tree Structure According to Mothers' Overly Tolerant Attitude

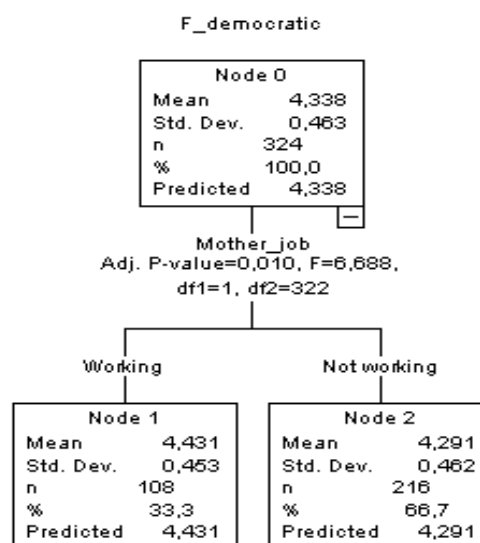


As seen in Figure 3, the most important variable affecting mothers' over-tolerant attitudes is family structure, and mothers' over-tolerant attitudes differ significantly according to family structure ($F=7.971$; $p=.005$). The PAS Over-Tolerant Attitude score of mothers with a nuclear family is 2.359, and for mothers with an extended family, the score is 2.676. The most important variable affecting the over-tolerant attitudes of mothers with nuclear families is the number of children, and mothers' over-tolerant attitudes differ significantly according to the number of children ($F=8.898$; $p=.022$). CHAID analysis divided the mothers into two clusters according to the number of children as one-three children, two-four and above. Mothers with 1 to 3 children had a PAS Over-Tolerant Attitude score of 2.248, and mothers with 2-4 or more children had a score of 2.425. The education level of mothers is the most crucial factor affecting the over-tolerant attitudes of mothers with 2-4 children, and above, and mothers' over-tolerant attitudes differ significantly according to their educational status ($F=7.847$; $p=.039$). The CHAID analysis divided the mothers into two clusters according to their educational status as primary-secondary and high school-university graduates. The PAS Over-Tolerant Attitude score of mothers who are high school-university graduates is 2.342, and the score of mothers who are primary-secondary school graduates is 2.557. As a result, mothers with extended families are over-tolerant toward their children. Mothers with nuclear families have overly tolerant attitudes than mothers with primary-secondary school graduates and two-four children.

As a result of the CHAID analysis on whether the demographic variables of the study group affect the fathers' child-rearing attitudes, the maximum tree depth is 3, the minimum value in the upper node is 40, and the minimum value in the lower node is 20. Fathers' PAS Democratic Attitude, Repressive and Authoritarian Attitude, Overly Tolerant Attitude sub-dimension scores were dependent variables; children's gender, birth order, family structure, number of children, education and employment status of parents were considered independent variables.

When the CHAID analysis was performed according to the democratic attitudes of the fathers, a tree structure consisting of 2 levels and 3 nodes emerged. This structure is shown in Figure 4.

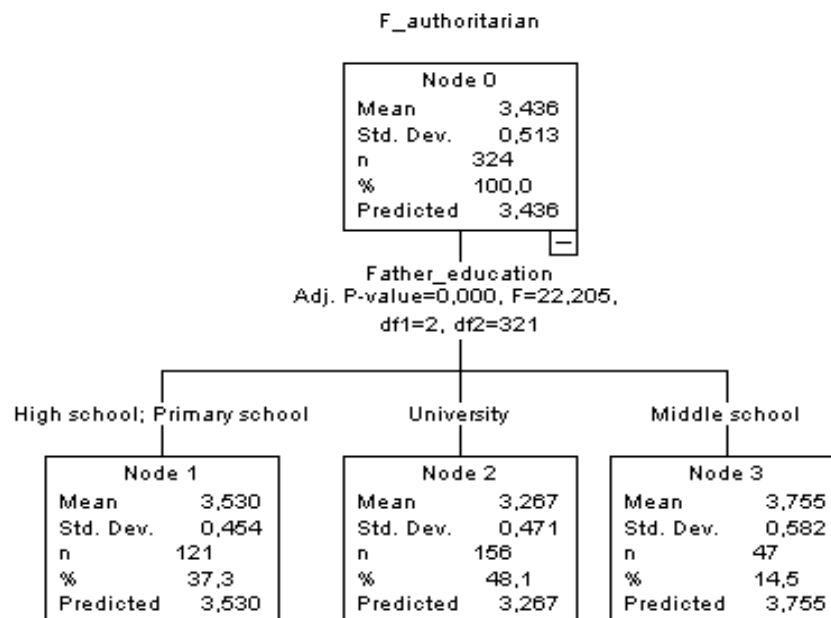
Figure 4. Decision Tree Structure According to Fathers' Democratic Attitudes



As seen in Figure 4, the most vital variable affecting the democratic attitudes of fathers is the profession of the mothers, and the democratic attitude of the fathers differs significantly according to the profession of the spouses/mothers ($F=6.688$; $p=.010$). If the mother does not work/is a housewife, the father's PAS Democratic Attitude score is 4.291, and if the mother/wife works at a job, the father's score is 4.431. As a result, fathers have a more democratic attitude towards their children if the mother has a job.

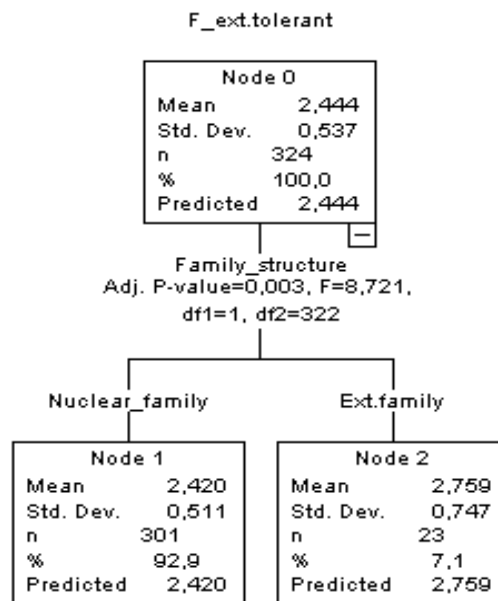
When the CHAID analysis was performed according to the repressive and authoritarian attitudes of the fathers, a tree structure consisting of 2 levels and 4 nodes emerged. This structure is shown in Figure 5.

Figure 5. Decision Tree Structure According to the Repressive and Authoritarian Attitudes of the Fathers



As seen in Figure 5, the most critical variable affecting fathers' repressive and authoritarian attitudes is their educational status, and fathers' repressive and authoritarian attitudes differ significantly according to their educational status ($F=22.205$; $p=.000$). CHAID analysis divided the fathers into three clusters according to their educational status primary school-high school, middle school and high school. PAS Repressive and Authoritarian attitude scores of primary-high school graduates are 3.530, university graduates have a score of 3.267, and secondary school graduates have a score of 3.755. As a result, the most crucial factor affecting fathers' repressive and authoritarian attitudes toward their children is their educational status. The repressive and authoritarian attitudes of fathers towards their children are at the lowest level when university graduates and at the highest level when they are secondary school graduates.

When the CHAID analysis was performed according to the over-tolerant attitudes of the fathers, a 2-level and 3-node tree structure emerged. This structure is shown in Figure 6.

Figure 6. Decision Tree Structure According to Fathers' Overly Tolerant Attitude

As seen in Figure 6, the most crucial variable affecting fathers' over-tolerant attitudes is family structure, and fathers' over-tolerant attitude differs significantly according to family structure ($F=8.721$; $p=.003$). The PAS Overly Tolerant Attitude score of fathers with a nuclear family is 2.420, and for fathers with an extended family score is 2.759. As a result, fathers with extended families are overly tolerant toward their children.

66

DISCUSSION, CONCLUSION AND SUGGESTIONS

As a result of the research, as the over-tolerant attitudes of both mothers and fathers towards their children increase, it is noteworthy that their democratic attitudes have decreased, and their repressive-authoritarian attitudes have increased. The research results suggest that if parents are over-tolerant, they move away from their democratic attitudes. As a result of excessive tolerance, they have to display a repressive and authoritarian attitude to cope with the problems they see in their children. The study determined that as mothers' democratic, repressive and authoritarian, overly tolerant attitudes increased, fathers increased in parallel with mothers. This result suggests that parents' attitudes are influenced by each other and show similarities in the process.

In addition, it was concluded that as fathers' democratic attitudes increase, mothers' repressive and authoritarian attitudes increase. As fathers' repressive and authoritarian attitudes increase, mothers' over-tolerant attitudes increase. This situation makes us think that the other parent has to display repressive and authoritarian behaviour to control the child, who is more comfortable and behaves illegally in the face of the democratic and overly tolerant behaviour of the parents. In Özyürek et al. (2019), studies parents were asked to evaluate their own and their spouses' child-rearing attitudes, and it was determined that the results of both assessments partially overlapped, and it was seen that the spouses affected each other's views and attitudes. It has been emphasized that the mother's behaviour can affect the father, the

father's behaviour can affect the mother's behaviour towards the child, and the spouses are affected by each other's attitudes and behaviours. This situation is also explained by the social learning theorist Bandura's view that people learn by observing and that people tend to model each other.

In the study, as a result of the CHAID analysis, it was seen that the most important variable affecting the democratic attitudes of mothers was the number of children. It was concluded that the democratic attitudes of the mothers whose children were born in the last row with the number of children 4 and above were low. It was concluded that the democratic attitudes of mothers with 4 or more children whose last child is in preschool-age are low. When the literature is examined, studies that support the study's findings have been reached. Akbay Postoğlu (2020), Karabulut Demir (2007), Sak et al. (2015), Uygun and Kozikoğlu (2020) found that as the number of children increases, the democratic attitudes of parents decrease. In the study by Arabacioğlu and Bağçeli Kahraman (2021), Demirdöven and Özyürek (2022), it was revealed that the democratic attitudes of the mothers of the children in the first order of birth were higher than the mothers of the children in the other row. Families with four or more children and the last child in the preschool age group may have to act less democratically and more controllingly to maintain family control due to both the high number of children and the increase in the age gap between their children and themselves. The low number of children in the family can positively affect the quality of time, interest, and effective communication parents spend with their children. With the increase in the number of children, the time spent and the opportunities to be allocated to the child may begin to decrease, which may negatively affect the parents' attitudes (Kalaylı et al., 2021).

The study determined that the most crucial variable affecting mothers' repressive-authoritarian attitudes was their education level. As the educational status of mothers increased, their repressive and authoritarian attitudes towards their children decreased. It has been determined that mothers who are high school graduates and have sons exhibit more repressive and authoritarian attitudes than those with daughters. A mother's education positively establishes good communication with the child and creates more positive feelings about the parenting role (Bezrukova & Samoylova, 2015). According to the research results, it is seen that parents behave less repressive authoritarian towards their children due to the increase in their education level. Parents with a low education level may exhibit authoritarian behaviours instead of using traditional methods and healthy communication while raising their children. Parents with higher education are expected to be more likely to develop themselves, be open to innovations, acquire knowledge about child-related issues, and have a correct attitude. Studies have found that parents have a less repressive-authoritarian attitude towards their children with the increase in their educational status (Kuzlu Ayyıldız et al., 2006; Yıldızbaş, 2019). The low educational level of the mother causes them to display a repressive-authoritarian attitude instead of a democratic one while raising their children (Gürsoy & Coşkun, 2006). The result of the high school graduate mothers in the study having a less repressive-authoritarian attitude towards their daughters than their sons may be due to the different duties and expectations that mothers impose on their daughters compared to boys. For example, girls can be given responsibilities in housework from an early age, which may contribute to girls' development of different skills, ensuring continuity in completing a job, and starting to perform their own self-care skills at an earlier age. This may cause boys to develop more problem behaviors and mothers to be more authoritarian towards their boys. Some studies have found that parents

have less repressive authoritarian attitudes towards their daughters than their sons (Alabay, 2017; Bülbül & Akkaynak, 2021).

The study determined that the most crucial variable affecting mothers' over-tolerant attitudes was family structure, and mothers with extended families had more over-tolerant attitudes towards their children. It was determined among the mothers with nuclear families that the over-tolerant attitudes of the mothers who graduated from primary-secondary school and have two or four children were higher. When the literature was examined, it was concluded in the study conducted by Kalaylı et al. (2021), that mothers with extended families were more tolerant than those with nuclear and broken families. Females living in extended families have more problems in the distribution of roles within the family and fulfilling their duties in the family (Türküleş et al., 2013). Many factors such as parents' social-emotional status, age, education, income level, and gender can affect the communication with their children and cause them to have different attitudes. In addition, cultural and socio-economic factors affect the family structure, and these family structures play a decisive role in parents' parenting styles (Mahamoud, 2018). While raising their children, mothers with extended families may be more over-tolerant in their attitudes towards their children due to the presence of individuals other than themselves. Because other family members may also have a say over the child and bend the rules set by the mother, this may cause the mother to be overly tolerant towards her child. The finding of the study that the over-tolerant attitude of the mother increases with the decrease in the mother's education level may be due to the lack of knowledge about how the parents with low education levels should behave in their attitudes towards their children. The parent may be overly permissive in the duties and responsibilities expected of the child. When the studies were examined, it was found that as the parents' education level decreased, the over-tolerant attitudes of the parents increased, similar to the research findings (Aktürk, 2015; Cantekin & Gültekin Akduman, 2020). Another result of the study is that parents' over-tolerant attitudes change as the number of children changes. In the survey conducted by Alamehmet (2019), it was concluded that the over-tolerant attitudes of parents with two or more children were higher. Another study revealed that the over-tolerant attitudes of parents with two children were higher than those of parents with one and three children (Aktürk, 2015). These results suggest that while parents are raising their first child, they may be in a repressive-authoritarian attitude, and they may be overly tolerant when raising their later children.

As a result of the CHAID analysis conducted in the study, it was concluded that the most critical variable affecting the democratic attitudes of the fathers is the working status of the mother. If the mother works at a job, the fathers have a more democratic attitude towards their children. The mother's working status may be effective in the distribution of duties, responsibilities, and relations between parents. With the mother's work, fathers can spend more time on their children's needs and care to communicate more with their children and display positive attitudes. While previous studies on family-child relationships emphasized the importance of the mother, it has been revealed that today the father is an essential factor in the development of the child and that fathers' responsibility in education plays a role in increasing the quality of the child-father relationship (Tezel Şahin & Cevher, 2007). When the literature was examined, Kuzlu Ayyıldız et al. (2006), concluded that the democratic attitude scores of working spouses were higher than those of non-working parents in their study. Ayyıldız (2005) concluded that parents with working spouses are less repressive in raising

their children than those whose spouses are not. These results suggest that the work of both parents may contribute to social-economic interaction within the family, causing them to cooperate and behave more positively in raising their children.

The study determined that the most critical factor affecting fathers' repressive and authoritarian attitude towards their children was their educational status. It was found that the repressive and authoritarian attitudes of university graduate fathers towards their children were at the lowest level and were at the highest level when they were secondary school graduates. The educational status of parents can be effective in positive or negative attitudes towards their children. When the studies are examined, it has been revealed that parents have a more repressive-authoritarian attitude towards their children as their educational status decreases (Akbay Postoğlu, 2020; Sak et al., 2015; Tatlı et al., 2012; Yıldızbaş & şahin Sak, 2020). Based on the literature and research findings, it can be said that being a university graduate is effective in reducing the more repressive-authoritarian attitudes of fathers towards their children.

The study concluded that the most important factor affecting the over-tolerant attitude of fathers towards their children is family structure, and the over-tolerant attitudes of fathers with extended families towards their children are higher than those of fathers with nuclear families. Extended family structure can cause parents to experience some negativities while raising their children. As children's interaction with grandparents in the extended family becomes more frequent, the principle of consistency and balance in education expected from parents deteriorates. Behaviour that the parent does not approve of causes repressive tolerance by being approved by other family members (Yavuzer, 2019b). In this case, even if the parents do not want to, they may have an overly tolerant attitude or a more repressive-authoritarian attitude to comply with the rules. Studies in the literature show that parents with large families have an overly tolerant attitude (Kalaylı et al., 2021), a strict-hard attitude (Özyürek & Tezel şahin, 2005), or a more repressive-disciplinary attitude (Tatlı et al., 2012) towards their children. From this point of view, it can be concluded that living in an extended family is not a variable that affects parental attitudes alone and that parents' child-rearing attitudes are affected by the attitudes of other members of the extended family or by the combined effect of different personal variables.

In line with these results, the following suggestions are included in order to contribute to parents, teachers, relevant organizations and researchers:

It is recommended that parents participate in the training given by the school, experts and non-governmental organizations and apply the training they will receive in the home environment in order to exhibit the right parental attitude and be a good model for their children. However, it is recommended that they receive support such as expert support and family counselling when necessary.

Within the scope of family participation studies, teachers can conduct family participation activities such as seminars, educational activities, and social activities so that parents can display the right parental attitude and establish healthy communication with their children.

In order to contribute to the interests, needs and development of children, where children are at the centre, training, seminars and events can be organized for families through relevant institutions and organizations, both face-to-face and using digital platforms.

The research was conducted with children who received preschool education in independent kindergartens and primary schools affiliated with the Ministry of National Education in the city centre of Afyonkarahisar. Studies can be conducted in different universes and samples related to the subject. In addition, it is recommended to use quantitative and qualitative studies together and to conduct longitudinal and experimental studies to determine other factors affecting parental attitudes.

REFERENCES

- Akatlı, R. & Tunçay, G. Y. (2022). Ebeveynlerin bağlanma biçimlerinin çocuk yetiştirme tutumları üzerindeki yordayıcı rolü. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 6(1), 175–203. <https://doi.org/10.24130/eccdjec.1967202261360>
- Akbay Postoğlu, B. (2020). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden beş yaş çocuklarının sosyal uyum becerileri ile anne-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.
- Aktürk, F. M. (2015). *Çocukları okul öncesi eğitime devam eden (5 yaş grubu) ebeveynlerin ana-baba tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Alabay, E. (2017). Okul öncesi dönem çocuğu olan ebeveynlerin ebeveynlik tutumlarının incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 1(2), 156-174.
- Alamehmet, H. K. (2019). *54-72 Aylık çocukların değer düzeylerine anne-baba tutumu ve çocuğun mizacının etkisi*. Yüksek lisans tezi, İstanbul Okan Üniversitesi, İstanbul.
- Altunok , E. B. (2019). *Anne baba tutumları ile okul öncesi dönem çocuklarının iletişim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Anahar Delibalta, S. (2013). *The relationship among marital communication patterns, parental attitudes, and children externalizing and internalizing behavior problems*. Master's thesis, Middle East Technical University, Ankara.
- Arabacıoğlu, B. & Bağçeli Kahraman, P. (2021). Okul öncesi dönem çocuklarının okula uyum düzeyleri ve ebeveyn tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 25(1), 175-192.

- Aydoğdu, F. & Dilekmen, M. (2016). Ebeveyn tutumlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Bayburt Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 11(2), 569-585.
- Ayyıldız, T. (2005). *Zonguldak il merkezinde 0-6 yaş çocuğu olan annelerin ocuk yetiştirme tutumları*. Yüksek lisans tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37, 887- 907.
- Baumrind, D. (1968). Authoritarian vs. authoritative parental control. *Adolescence*, 3, 255-272.
- Baumrind, D. (1971). Harmonious parents and their preschool children. *Developmental Psychology*, 4(1), 99-102.
- Baumrind, D., Larzelere, R.E. & Owens, E. B. (2010). Effects of preschool parents' power assertive patterns and practices on adolescent development, parenting. *Science and Practice*, 10(3), 157-201. <https://doi.org/10.1080/15295190903290790>
- Bedge, Z. & Özyürek, A. (2016). Öğretmen ve anne-baba tutumlarının okul öncesi dönem çocuklarının problem özme becerilerine etkisi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 5(1), 204-232.
- Berg, B. (2011). *The effects of parenting styles on a preschool aged child's social emotional development*. Master's thesis, University of Wisconsin-Stout, Menomonie.
- Bezrukova, O. & Samoylova, V. (2015). The authoritarian syndrome in attitudes and educational practices of Russian parents. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 165, 234 240. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.12.627>
- Bornstein, M.H. (2015). Children's parents. In Bornstein, M. H., & Leventhal, T. (Eds.). *Handbook of child psychology and developmental science*. (Seventh Edition). (pp.55-132). Wiley.
- Bornstein, M.H. & Zlotnik, D. (2008). Parenting styles and their effects. In Haith M.M., & Benson, J. B. (Eds.). *Encyclopedia of infant and early childhood development*. (pp.496-509). Academic Press.
- Bülbül, N. & Akkaynak, N. (2021). Okul öncesi eğitimine devam eden 48-72 aylık çocukların rekabet stilleri ile çocuklara yönelik ebeveyn tutumları arasındaki ilişki düzeyi. *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi*, 8(1), 32-66. <https://doi.org/10.46868/atdd.90>
- Cantekin, D. & Gültekin Akduman, G. (2020). Annelerin ocuk yetiştirme tutumları ile çocuklarının duygularını yönetme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 21(1), s. 87-92.
- Ceylan, Ö. (2017). *Anne-baba tutumları ile çocuğun sosyalleşme süreci arasındaki ilişki: Okul öncesi örneği*. Yüksek lisans tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi, İstanbul.
- Cohen, A. (2015). *Parenting made easy: the early years*. Australian Academic.
- Darling, N. (1999). Parenting style and its correlates. *Eric Digest*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED427896.pdf>

- Demirdöven, B. & Özyürek, A. (2022). Okul öncesi çocuğu olan annelerin ebeveynlik öz yeterlikleri ve tutumları arasındaki ilişki. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(82), 495-510. <https://doi.org/10.17755/esosder.953653>
- Demiriz, S. & Öğretir, A.D. (2007). Alt ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki 10 yaş çocuklarının anne tutumlarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 105-122.
- Diepen, M. V. & Franses, P. H. (2006). Evaluating chi-squared automatic interaction detection. *Information Systems* 31(8), 814-831, <https://doi.org/10.1016/j.is.2005.03.002>
- Erşahin, K. (2019). *Anne-baba tutumları ile 5-7 yaş çocukların bilişsel işlemler performansı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi- Cerrahpaşa, İstanbul.
- Ersöz, F. (2019). *Veri madenciliği teknikleri ve uygulamaları*. (3. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Gordon Simons, L. & Conger, R.D. (2007). Linking mother–father differences in parenting to a typology of family parenting styles and adolescent outcomes. *Journal of Family Issues*, 28(2), 212-241. <https://doi.org/10.1177/0192513X06294593>
- Gözübüyük, A. & Özbey, S. (2020). Okul öncesi dönem çocuklarının motivasyon düzeyleri ile baba-çocuk ilişkisi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi, Milli Mücadele'nin 100. Yıl Özel Sayısı*, 23-37. <https://doi.org/10.21733/ibad.763103>
- Günalp A. (2007). *Farklı anne-baba tutumlarının okul öncesi eğitim çağındaki çocukların özgüven duygusunun gelişimine etkisi*. Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Gürsoy, F. & Coşkun, T. (2006). Büyük ebeveynleriyle yaşayan çocukların aile ortamlarını değerlendirmeleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 151-164.
- Hosokawa, R. & Katsura, T. (2018). Role of parenting style in children's behavioral problems through the transition from preschool to elementary school according to gender in Japan. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(1), 1-17. <https://doi.org/10.3390/ijerph16010021>
- Jozsa, K., Kis, N. & Barrett, K.C. (2019). Mastery motivation, parenting, and school achievement among Hungarian adolescents. *European Journal of Psychology of Education*. 34, 317–339. <https://doi.org/10.1007/s10212-018-0395-8>
- Kalaylı, A., Özasan H. & Gültekin Akduman, G. (2021). *Babaların çocuk yetiştirme tutumları ile okul öncesi dönem çocuklarının motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Esra Türe (E.d). 10. Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Kongresi (UBAK) kitabı içinde. (171-181). Asos Yayınları.
- Karabulut Demir, E. (2007). *Ebeveyn tutum ölçeği (ETÖ)*. Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Karakuş, N. (2017). *60-72 Ay çocukların sosyal problem çözme becerilerinin anne tutumları açısından incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi* (33. baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kıvanç, R. (2020). *24-36 aylık çocuğu olan annelerin öz yeterlik alguları ve çocuk yetiştirme tutumları ile çocuğun motor gelişimi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, İstanbul.

- Köksal, B. (2016). *Özel bir okulda okuyan 2-6 yaş arası çocukların saldırganlık düzeyleri ile anne-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Kuzlu Ayyıldız, T., Ocakçı, A. & Ayoğlu, F. N. (2006). Zonguldak il merkezinde 0-6 yaş çocuğu olan annelerin çocuk yetiştirme tutumları. *Zonguldak Sağlık Yüksekokulu Sağlık Eğitim Araştırma Dergisi*, 2(1), 34-45.
- Maccoby, E. E. & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In Mussen, P. H. (Series Ed.) & Hetherington, E. M. (Vol. Ed.). *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development* (4th ed., pp. 1-101). Wiley.
- Mahamoud, F. Y. (2018). *Beş-yedi yaş düzeyinde çocuğu bulunan annelerin çocuk yetiştirme tutumları ile eğitim ihtiyaçlarının incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Markham, L. (2012). *Peaceful parent, happy kids*. A Perigee Book.
- Mensah, M. K. & Kuranchie, A. (2013). Influence of parenting styles on the social development of children. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 2(3), 123-129.
- Milanovic, M. & Stamenkovic, M. (2017). CHAID decision tree: Methodological frame and application. *Economic Themes*, 54(4), 563-586. <https://doi.org/10.1515/ethemes-2016-0029>
- Navaro, L. (1989). Aşırı koruyuculuğun çocuk eğitime etkileri. *6. Ya-Pa Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri*, 121-125. Ya-Pa.
- Orgilés, M., Penosa, P., Morales, A., Fernández-Martínez, I. & Espada, J. P. (2018). Maternal anxiety and separation anxiety in children aged between 3 and 6 years: the mediating role of parenting style. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*. 39(8), 621-628.
- Öztabak, M.E. (2017). *Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri ile anne-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Karabük Üniversitesi, Karabük.
- Özyürek, A. (2015). Okul öncesi çocukların sosyal beceri düzeyleri ile anne tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(206), 106-120.
- Özyürek, A. (2017). Okul öncesi çocuğa sahip anne-babalara yönelik "Çocuk yetiştirmeye ilişkin anne-baba görüşleri ölçeği" ve "Anne-Baba Tutum Ölçeği" geliştirme çalışması". *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 2(1), 26-38.
- Özyürek, A. & Tezel Şahin F. (2005). 5-6 yaş grubunda çocuğu olan ebeveynlerin tutumlarının incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 19-34.
- Özyürek, A., Özkan, İ., Begde Z. & Yavuz, N. F. (2019). Çocuğu ilkokula devam eden ebeveynlerin çocuk yetiştirme görüş ve tutumları arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(1), 323-340.
- Şahin Zeteroğlu, E. (2014). *Altı yaşındaki çocukların anne-baba tutumları ile çoklu zekâ alanları ve grup içi etkinlik düzeyleri arasındaki ilişki*. Doktora tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Sak, R., Şahin Sak, İ., Atlı, S. & Şahin, B. (2015). Okul öncesi dönem: Anne-baba tutumları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 972-991.

- Şanlı, D. & Öztürk, C. (2012). Annelerin çocuk yetiştirme tutumlarını etkileyen etmenlerin incelenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 31-48.
- Santrock, J.W. (2014). *Child development* (14 th ed.). Mc Graw Hill Education.
- Schary, D. P., Cardinal B. J. & Loprinzi, P. D. (2012). Parenting style associated with sedentary behaviour in preschool children. *Early Child Development and Care*, 182(8), 1015-1026. <https://doi.org/10.1080/03004430.2012.678596>
- Şenol, F. B. & Karaca, N. H. (2020). Okul öncesi dönem çocuklarının benlik kavramı ve ebeveyn tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 54, 1-19.
- Smetana, J. G. (2011). *Adolescents, families, and social development: How teens construct their worlds*. Wiley- Blackwell.
- Tatlı, S., Selimoğlu, H. & Bademci, D. (2012). Çocukları okul öncesi eğitime devam eden annelerin aile hayatı ve çocuk yetiştirme tutumlarının incelenmesi. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(3), 101-114.
- Tezel Şahin, F. & Cevher, F.N. (2007). *Türk toplumunda aile- çocuk ilişkilerine genel bir bakış*. ICANAS 38 (38. Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi). Ankara.
- Türküleş, S., Yılmaz, M., Özcan, A., Öncü, E. & Karataş, B. (2013). Kadınlarda ruh sağlığını ve aile işlevlerini etkileyen etmenler. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 16(3), 154-162.
- Uygun, N. & Kozikoğlu, İ. (2020). Çocukları okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden ebeveynlerin tutumlarının incelenmesi. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(3), 1494-1507. <https://doi.org/10.33206/mjss.639099>
- Vassi, I., Veltsista, A. & Bakoula, C. (2009). Parenting practices and child mental health outcomes. In Krause, P.H., & Dailey T.M. (Eds.). *Handbook of parenting: Styles, stresses and strategies*. (pp. 1-14). Nova Science.
- Wang, J., Morgan, G. A. & Biringen, Z. (2014). Mother-toddler affect exchanges and children's mastery behaviours during preschool years. *Infant and Child Development*, 23, 139-152. <https://doi.org/10.1002/icd.1825>
- Wodon, Q. (2016). Early childhood development in the context of the family: The case of child marriage. *Journal of Human Development and Capabilities*, 17(4), 590-598, <https://doi.org/10.1080/19452829.2016.1245277>
- Xia, X. (2020). Parenting style and Chinese children's school readiness outcomes: The moderating role of socioeconomic status. *Children and Youth Services Review*, 121, 1-9.
- Yavuzer, H. (2019a). Çocuk yetiştirmede farklı ebeveyn tutumları. Yavuzer, H. (Ed.), *Ana-baba okulu* içinde. (23.Baskı). (ss.115-127). Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2019b). *Ana-baba ve çocuk*. (29.Baskı). Remzi Kitabevi.
- Yıldızbaş, C. E. (2019). *Okul öncesi dönem çocuklarının saldırganlık yönelimleri ile ebeveynlerinin anne baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.

- Yıldızbaş, C. E. & Şahin Sak, İ. T. (2020). Okul öncesi dönem çocuklarının saldırganlık yönelimleri ile ebeveynlerinin anne-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 60-68.
- Yılmaz, Y. (2020). *5-6 yaş grubu çocuklarının sahip oldukları öz düzenleme becerileri ile anne-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Zhang, W., Wang, M. & Ying, L. (2019). Parental mindfulness and preschool children's emotion regulation: The role of mindful parenting and secure parent-child attachment. *Mindfulness*, 10(1), 1-11.



IBAD, 2023; (14): 76-90

<https://doi.org/10.21733/ibad.1192259>

Özgün Araştırma / Original Article

Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetlerinin Ortaöğretim Öğrencilerinin Perspektifinden Değerlendirilmesi

Evaluation of Guidance and Psychological Counseling Services from the Students' Perspective of Secondary Education Students

Esra Özay Köse^{1*}
Şeyda Gül²

* Sorumlu yazar
Corresponding author

¹Prof. Dr., Atatürk Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr., Ataturk University, Turkey
esraozay@atauni.edu.tr
ORCID ID <https://orcid.org/0000-0001-9085-7478>

²Doç. Dr., Atatürk Üniversitesi, Türkiye
Assoc. Prof. Dr., Ataturk University, Turkey,
Seydagul@atauni.edu.tr
ORCID ID <https://orcid.org/0000-0003-4005-2158>

Makale geliş tarihi / First received : 20.10.2022
Makale kabul tarihi / Accepted : 20.12.2022

Bilgilendirme / Acknowledgement:

Yazarlar aşağıdaki bilgilendirmeleri yapmaktadırlar:

- 1- Araştırmacıların makale katkı oranı şu şekildedir: Makale yazımı, literatür tarama, veri toplama, revizyon birinci yazar; makale yazımı, veri toplama, makalenin dergiye sunumu, takip edilmesi ve sonlandırılması sürecini ikinci yazar yapmıştır.
- 2- Bu çalışmanın bir bölümü 2018 yılında International Congress on Science and Education kongresinde özet metin olarak sunulmuştur.
- 3- Makalenin yazarları arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.
- 5- Makalemizde uygulamalar 2020 yılı öncesinde yapılmıştır. Etik kurul belgesi alınmamıştır.
- 6- Bu makalede araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

This article was checked by *Turnitin*. Similarity Index 08%

Atıf bilgisi / Citation:

Özay Köse, E. & Gül, Ş. (2023). Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin ortaöğretim öğrencilerinin perspektifinden değerlendirilmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (14), 76-90.

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, ortaöğretim kurumlarında yürütülen rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin genel durumunu öğrenci bakış açısıyla incelemektir. Çalışmada veri toplama aracı olarak Okul Rehberlik Hizmetleri Ölçeği'nden yararlanılmıştır. Ölçek, Türkiye'nin doğusunda yer alan bir ildeki 868 ortaöğretim öğrencisine uygulanmıştır. Örneklem seçiminde uygun örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Analiz sonucunda ölçekteki ifadelerin tamamı için öğrencilerin genel olarak orta düzeyde katılımının olduğu belirlenmiştir. Diğer taraftan bulgular alt boyutlara göre değerlendirildiğinde ise "psikolojik danışma hizmetleri", "bilgi toplama ve yayma hizmetleri", "yöneltme ve yerleştirme hizmetleri" ve "müşavirlik (konsültasyon) hizmetleri" boyutlarına orta düzeyde katılırken "oryantasyon hizmetleri", "bireyi tanıma hizmetleri", "izleme hizmetleri", "çevre-veli ilişkileri hizmetleri" ve "araştırma ve değerlendirme hizmetleri" boyutlarına katılımlarının ise düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu bulgulara ek olarak ölçeğin geneline ait öğrenci görüşlerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği incelenmiş, elde edilen bulgulara bakıldığında sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir. Bulgular ışığında öğrencilere sunulan rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin yapılandırılması ve iyileştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler

Ortaöğretim, öğrenci, rehberlik ve psikolojik danışma.

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the guidance and psychological counseling services at secondary schools from students' perspective. For this purpose, School Counseling Services Scale was used as data collection tool. The scale was applied to totally 868 high school students from a city in eastern Turkey. Sample was selected through convenience sampling. According to the findings obtained as a result of the analysis, it was determined that the students generally agreed with the statements in the scale at a moderate level. When the findings are evaluated separately in terms of sub-dimensions, "psychological counseling services", "information collection and dissemination services", "orientation and placement services" and "consultation services" dimensions are moderately agreed, while "orientation services", "individual recognition services" "monitoring services", "environment-parent relations services" and "research and evaluation services" dimensions were determined to be at a low level. On the other hand, it was determined that students' views on the scale in general did not differ significantly according to gender, but there was a significant difference according to grade levels. In the light of the findings, it was concluded that RPD services offered to students should be structured and improved.

Keywords

secondary education, student, guidance and psychological counseling.

GİRİŞ

Bireylerin sahip oldukları yeteneklerini geliştirmek ve böylece içinde yaşadıkları topluma faydalı olmalarını sağlamak, eğitimin en temel amaçlarından biridir (Cantürk-Günhan & Başer, 2009). Elbette bu amaçların gerçekleştirilmesinde, eğitim sistemimizin önemli kurumlarını oluşturan okullar en büyük sorumluluğu üstlenmektedir. Bu süreçte ise okullar çağın gereklerine uygun bir biçimde gerek verilmesi planlanan ders türlerini ve içeriklerini gerekse diğer öğretim etkinliklerini düzenlemektedir (Poyraz, 2007). Bu tür düzenlemelerin paralelinde çağdaş eğitim sisteminin okullarda etkinliğinin artması, bir bakıma okullarda verilen öğretim hizmetlerine ek olarak hem yönetsel açıdan hem de öğrencilere sunulan kişilik hizmetleri açısından da çeşitli uygulamalara zemin hazırlamıştır (Tan, 2000). Bilindiği üzere okullarda öğrencilere verilen kişilik hizmetler, öğrencilerin gelişimini bir bütün olarak değerlendirmekte, böylece öğrencinin özel eğitimi, sosyal ve eğitsel olarak etkinliklere katılımı, sağlığı ve öğrenciye yönelik sosyal yardımların yanı sıra psikolojik danışma-rehberlik faaliyetleri gibi çeşitli hizmet boyutlarını kapsamaktadır (Çetinkaya, 2017).

Bu anlamda öğrenci kişilik hizmetleri, öğrenciler için barınma, beslenme, sağlık konularında ihtiyaç ve gereksinimlerini gidermeye yönelik yardımların yanı sıra onların sahip olduğu gizli yeteneklerini geliştirme, ilgi ve yeteneklerine uygun okullara veya mesleklere yönelme, çevresiyle ilişkilerini sağlıklı bir şekilde yürütebilme gibi öğrencinin bireysel gelişimini kolaylaştırabilecek ve çevresine uyumunu olumlu etkileyerek karşılaşılabileceği uyum sorunlarını çözme adına verilen bir hizmettir (Kuzgun, 2011; Nas, 2019). Bunlara ek olarak günümüzde okullarda verilen ve kişilik hizmetleri adı altında verilen önemli bir hizmet alanı da rehberliktir. Bu hizmet türünün özellikle öğrenci kaynaklı sorunların oldukça yaygın görüldüğü ortaöğretim kurumlarında daha da önemli olduğu söylenebilir (Güvendi, 2000). Zira günümüzde özellikle okullaşma oranında meydana gelen artışa paralel olarak verilen eğitim hizmetlerinden yararlanacak öğrenci sayısında da gözle görülür bir artış meydana gelmiştir. Bu durum ise öğrenci kaynaklı birçok sorunun ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır. Öğrenci başarısızlığının daha da yaygınlaşması, öğrencilerin okula adaptasyon sürecinde karşılaştığı sorunlar, öğrencinin gelişim dönemi ile ilgili özelliklerinden kaynaklanan sorunlar, geleceğe karşı umutsuzluk ve buna bağlı olarak ortaya çıkan duygusal gerilimler, sözü edilen bu sorunlardan bazılarıdır (Güvendi, 2000; Şener, 2018). Elbette bu sorunların giderilerek öğrencilerin her açıdan sağlıklı bireyler olarak yetiştirilmesi için sadece eğitim etkinliklerinin niteliğinin artırılması yeterli değildir. Bu hedefe ulaşmak ancak eğitim programlarının, nitelikli bir öğretim programı ve rehberlik hizmetlerinin eşzamanlı uygulanması ile gerçekleşebilir (Özabacı, Sakarya & Doğan, 2008). Nitekim bu duruma istinaden, yönetim ve öğretim kadrosunun yanı sıra yukarıda sözü edilen öğrenci kişilik hizmetleri adıyla yeni bir unsur olarak rehberlik hizmetleri okullar sistemi içinde yerini almıştır.

Okullarda verilen rehberlik hizmetleri ile öğrencinin bir birey olarak kendini daha iyi tanıması, bireysel özelliklerini fark etmesi, kendine fırsat tanıması, gerçekçi ve doğru kararlar vermesi, kendini geliştirmesi, karşılaştığı sorunlarla başa çıkmasına yardım edilmeye çalışılır (Güven, 2006). Bununla birlikte rehberlik hizmetlerinin tarihine bakıldığında Amerika Birleşik Devletleri'nde yirminci yüzyıl başlarında ortaya çıktığı ve yine burada en hızlı gelişim gösterdiği görülmektedir (İçtüzzer, 2017). Rehberliğin babası olarak kabul edilen Frank Parsons öncülüğünde başlayan rehberlik hizmetlerinde ilerleyen dönemlerde birtakım değişiklikler yapılarak farklı rehberlik modelleri ortaya konulmuştur. Özellikle 1930'lu yılları takiben 20 yıl

içinde bu hizmet türü bünyesinde özellikle öğrencilerin okula uyumu ve akademik başarısına daha fazla önem verilmiş, 1960'lı yılların sonuna doğru ise öğrencinin kişisel gelişimine ağırlık veren gelişimsel rehberlik modeli ön plana çıkmıştır (Gysbers, 2001; İçtüz, 2017). Bu hizmetlerin ülkemiz bazında okullara girmesi ise 1970'li yıllara rastlamaktadır. Dolayısıyla okullarda rehberlik hizmetlerinin bu tarihten itibaren faaliyet göstermeye başladığı söylenebilir (Nas, 2019).

Yukarıda da görüldüğü üzere Türkiye'de okullarda rehberlik hizmetlerinin geçmişi çok eskilere dayanmamaktadır. Sözü edilen hizmetlerin çok uzun bir geçmişinin olmaması, okullarda rehberlik hizmetlerinin uygulanmasında karşılaşılan sorunların muhtemel nedenlerinden biri olabilir. Ünal & Ünal (2010), bu sorunlardan bazılarını rehber öğretmen-psikolojik danışmanların görev ve sorumluluklarının yeterince belirgin olmaması ve okul yöneticilerinin öğretmen-psikolojik danışmanı iş birliğinin yetersizliği şeklinde sıralamışlardır. Bir başka olası sebep, okullardaki rehberlik servislerinin çoğunlukla "düzeltici ve çare bulucu" nitelikte işlev görmesi (Yeşilyaprak, 2016); ayrıca kişisel, sosyal veya eğitsel açıdan sorunlu öğrencilerin yaşadıkları sorunlar bertaraf etmek amacıyla "sihirli değnek" misali kriz odaklı bir anlayışı esas alması da olabilir (Bacıoğlu, Kocabıyık & Malkoç, 2017). Bunun yanı sıra, Rehberlik ve Psikolojik Danışma (RPD) hizmetleri adı altında toplanan, doğrudan bireye yönelik hazırlanan ve aynı zamanda dolaylı yoldan bireyi etkileyen farklı hizmetler de verilmektedir (Bacıoğlu, Kocabıyık & Malkoç, 2017). RPD hizmetlerinin amacı; bireyin kendini tanıması, eğitsel ve mesleki olarak kendine sunulan imkânları değerlendirmesi, verilen sorumlulukları yerine getirebilmesi, ayrıca toplumsal yaşamlarını sağlıklı bir biçimde sürdürebilmeleri için gerek sosyal ve duygusal açıdan gerekse akademik ve kariyer gelişimleri açısından desteklemektir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2020). Bu hizmetler ise psikolojik danışma, oryantasyon, bireyi tanıma, bilgi toplama ve yayma, yöneltme ve yerleştirme, izleme, çevre-veli ilişkileri, müşavirlik (konsültasyon) ile araştırma ve değerlendirme hizmetleri şeklinde sınıflandırılmaktadır (Tagay & Çakar, 2017).

Eğitim sistemi içerisinde RPD hizmetlerinin konumu ve önemi her geçen gün daha da artmaktadır. Okullarda rehberlik servisleri ve psikolojik danışmanlar tarafından sunulan hizmetlerden özellikle öğrenciler başta olmak üzere velilerden öğretmenlere ve yöneticilere kadar hemen hemen tüm personel yararlanabilmektedir (Gündüz, İnandı & Tunç, 2014). Bununla birlikte bu konuda yapılan araştırmalara incelendiğinde, ülkemizde RPD'nin "profesyonel bir hizmet alanı" olarak kabul edilmesi noktasında birtakım problemlerin yaşandığı, uygulamalar açısından eğitim sürecinde istenen düzeye ulaşamadığı ve beklentileri yeterince karşılayamadığı, dahası RPD alanının bilimsel bir anlayış ve çağdaş yaklaşımlarla kabul görmesinin önündeki engellerin tam olarak aşılamadığı (Karataş & Şahin-Balcı, 2013) öne sürülmektedir. Dolayısıyla, RPD hizmetlerinin istenen nitelikte geliştirilmesi ve beklentileri karşılamasında sürece dâhil olan yöneticiler, öğretmen ve öğrenciler gibi birçok bileşenin görüş ve beklentilerinin göz önüne alınması oldukça önemlidir.

Ulusal ve uluslararası düzeyde yapılan araştırmalara incelendiğinde, okullarda verilen RPD hizmetlerine yönelik çok sayıda çalışmaya rastlanmaktadır (Can & Nikolayidis, 2021; Crowe, 2014; Liston & Geary, 2015; Özabacı, Sakarya & Doğan, 2008; Nas, 2019). Bu çalışmaların bazılarında rehber öğretmenlerin görev ve yeterlilikleri üzerinde durulurken (Hamidi & Bagherzadeh, 2010; Korkut-Owen & Owen, 2008) bazılarında ise okullarda verilen rehberlik programlarının durumu veya psikolojik danışman-rehber öğretmenler tarafından sunulan rehberlik faaliyetleri incelenmiştir (Karataş & Şahin-Baltacı, 2013; Liston & Geary, 2015; Özabacı,

Sakarya & Doğan, 2008). Ayrıca, RPD hizmetlerinin durumuna yönelik, yönetici, aile, öğretmen veya öğrenci görüş ve algıları da incelenmiştir (Iurea, 2014; Koçyiğit, 2015; Korkut-Owen & Owen, 2008). Bununla birlikte özellikle Türkiye’de RPD hizmetleri konusunda yürütülen araştırmalar incelendiğinde, çoğunlukla ilköğretim düzeyinde verilen RPD hizmetlerinin değerlendirilmesine yönelik olduğu, ayrıca RPD hizmetleri bünyesinde yer alması beklenen çalışanların ise genelde belirli bir kısmını kapsadığı tespit edilmiştir (Karataş & Şahin-Baltacı, 2013). Hâlbuki çocukluk döneminden çıkıp genç bireyler olarak yetişkinliğe hazırlanan lise öğrencilerine verilen PDR hizmetlerinin değerlendirilmesinde ve onların görüşlerinin farklı değişkenler açısından ele alınarak karşılaştırılması için daha fazla çalışmaya ihtiyaç vardır. Bu durum özellikle lise yıllarında ergenliğin getirdiği birtakım sorunlarla başa çıkma açısından bu grubun ele alınmasının ve bu yaş grubundaki bireylere verilecek PDR hizmetlerinin öneminin ortaya konulması açısından gereklidir. Diğer taraftan Gysbers ve Henderson (2006) tarafından da ifade edildiği gibi, öğrencilerin öğrenim kademeleri göz önüne alınarak okullarda RPD hizmetlerinin yürütülmesinin yanı sıra, verilen bu hizmetin gerçek anlamda amacına ne derece ulaştığının incelenip değerlendirilmesi de o kadar önemlidir. Böylece hizmetin yürütülmesi sürecinde var olan eksikliklerin veya aksaklıkların tespit edilerek giderilmesi PDR hizmetleri kapsamında yapılan çalışmaların değerlendirilmesi için hem de bu hizmetlerin iyileştirilerek kalitesinin artırılması yönünde ileride yapılacak çalışmalar açısından önem taşımaktadır. Ayrıca İçtüzzer (2017) tarafından da ifade edildiği gibi çalışma ile ulaşılan sonuçların ortaöğretim kurumlarında görev yapan rehber öğretmen-psikolojik danışmanlara yarar sağlayacağı, bu alandaki lisans programlarının geliştirilmesine katkı sağlayacağı ve araştırmacıların bu konudaki çalışmalarına kaynak niteliği taşıyacağı düşünülmektedir. Bu duruma istinaden, bu çalışmanın amacı ortaöğretim kurumlarında verilen RPD hizmetlerinin durumunu çeşitli değişkenler açısından öğrenci gözüyle değerlendirmektir.

Araştırma Soruları

- 1- Ortaöğretim öğrencilerinin RPD hizmetlerine yönelik ölçekteki ifadelerle katılımları ne düzeydedir?
- 2- Ortaöğretim öğrencilerinin RPD hizmetleri hakkındaki ölçekteki ifadelerle ait puanları cinsiyetleri açısından anlamlı bir göstermekte midir?
- 3- Ortaöğretim öğrencilerinin yürütülen RPD hizmetleri hakkındaki ölçekteki ifadelerle ait puanları sınıf düzeyleri açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?

YÖNTEM

Bu çalışma temel anlamda araştırma deseni olarak nicel yaklaşıma dayalı olup tarama (survey) yöntemi ile yürütülmüştür. Tarama çalışmalarında araştırmacılar geniş bir örneklem grubu belirler ve anket/ölçek kullanarak veya görüşmeler yaparak verilerini toplarlar. Özellikle eğitim alanında yapılan araştırmalarda sıklıkla başvurulan bir yöntem olan tarama çalışmalarında anketler sıklıkla kullanılmakta olup uygulandığı örneklemin herhangi bir konuya yönelik tutum, görüş, inanç veya düşünceleri hakkında bilgi toplamak amacıyla sıklıkla tercih edilmektedir (McMillan ve Schumacher, 2010). Çalışmanın uygulamaları 2020 yılı öncesinde yapıldığından etik kurul belgesi alınmamıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Türkiye'nin doğusundaki bir il merkezinde öğrenim gören lise öğrencileridir. Örneklimin belirlenmesinde kolay ulaşılabılır örnekleme yöntemi kullanılmış ve böylece çalışmaya gönüllü katılan 868 lise öğrencisinden veri toplanmıştır. Kolay ulaşılabılır örnekleme yöntemi ile araştırmacı tarafından araştırmasına hız ve pratiklik kazandırmak amacıyla bulunduğu çevreye yakın olan bir bölgede ve ulaşılması kolay olan bir durum seçilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Çalışmaya kapsamında görüşlerine başvuru olan öğrencilere ait demografik özellikler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilerin Cinsiyet ve Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı.

Cinsiyet	9. sınıf		10. sınıf		11. sınıf		12. sınıf		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Kadın	78	31.9	168	39.8	77	54.2	30	50	353	40.7
Erkek	166	68.0	254	60.1	65	45.7	30	50	515	59.3
Toplam	244	100	422	100	142	100	60	100	868	100

Veri Toplama Araçları ve Analiz Teknikleri

Okul rehberlik hizmetleri ölçeği

Çalışmanın verileri bir tez çalışması kapsamında Poyraz (2007) tarafından geliştirilmiş olan Okul Rehberlik Hizmetleri Ölçeği ile toplanmıştır. 5'li Likert tipi olan ölçeğin derecelendirme şekli; (1) hiç yeterli değil, (2) az yeterli, (3) yeterli, (4) çok yeterli ve (5) pek çok yeterli şeklinde puanlanmaktadır. Ölçeğin geliştirilme sürecinde kapsam ve görünüş geçerliği, madde analizleri ve güvenilirlik analizlerinden yararlanılmıştır. Buna göre ölçeğin deneme formu, 89 rehber uzman, 313 öğretmen ve 102 yöneticiye uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda ölçeğin 63 madde içerdiği görülmüştür. Ayrıca ölçeğin geneli ve alt boyutların hepsinde bu maddelerin anlamlı düzeyde ayırt edici oldukları belirlenmiştir. Ölçekte 'psikolojik danışma hizmetleri (PDH)', 'oryantasyon hizmetleri (OH)', 'bireyi tanıma hizmetleri (BTH)', 'bilgi toplama ve yayma hizmetleri (BTYH)', 'yöneltme ve yerleştirme hizmetleri (YYH)', 'izleme hizmetleri (İH)', 'çevre-veli ilişkileri hizmetleri (ÇVİH)', 'müşavirlik (konsültasyon) hizmetleri (MH)' ve 'araştırma ve değerlendirme hizmetleri (ADH)' olarak adlandırılan dokuz alt boyut yer almaktadır. Ölçeğin güvenilirliği için kullanılan Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı ise Poyraz (2007) tarafından .95 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin alt boyutları için hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlık güvenilirlik değerleri şu şekildedir;

- Psikolojik danışma hizmetleri için Cronbach Alpha iç tutarlık güvenilirlik değeri .89,
- Oryantasyon hizmetleri için Cronbach Alpha iç tutarlık güvenilirlik değeri .88
- Bireyi tanıma hizmetleri için Cronbach Alpha iç tutarlık güvenilirlik değeri .87,
- Bilgi toplama ve yayma hizmetleri için Cronbach Alpha iç tutarlık güvenilirlik değeri .87,
- Yöneltme ve yerleştirme hizmetleri için Cronbach Alpha iç tutarlık güvenilirlik değeri .89,
- İzleme hizmetleri için Cronbach Alpha iç tutarlık güvenilirlik değeri .88,
- Çevre veli ilişkileri hizmetleri için Cronbach Alpha iç tutarlık güvenilirlik değeri .89,
- Müşavirlik hizmetleri için Cronbach Alpha iç tutarlık güvenilirlik değeri .93,
- Araştırma ve değerlendirme hizmetleri için Cronbach Alpha iç tutarlık güvenilirlik değeri .92 dir.

Ölçeğin geneline ait Cronbach Alfa katsayısı bu çalışmada .977 bulunmuştur. Alt boyutlar açısından ise şu şekildedir: PDH: .847; OH: .857; BTH: .875; BTYH: .836; YYH: .883; İH: .878; ÇVİH: .866; MH: .899; ADH: .897. Buna göre ölçek oldukça güvenilirdir. Bu hali ile ölçeğin genelinden elde edilebilecek en yüksek puan 315 iken en düşük puan 63'tür.

Bu çalışmada toplanan verilerin analizinde SPSS 20.0 istatistik programı kullanılmış ve analizler ise aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri gibi tanıtıcı istatistikler hesaplanmıştır. Diğer taraftan cinsiyet ve sınıf düzeyindeki karşılaştırmalarda hangi istatistik tekniklerden yararlanılacağına belirlenmesi için öncelikle veri yapısının normal dağılıma uygunluğu test edilmiştir (Tablo 2).

Tablo 2. Cinsiyet ve Sınıf Değişkeni İçin Yapılan Normallik Testi Sonuçları.

Değişkenler	Kolmogrov-Simirnov			
	İstatistik değeri	SS	p	
Cinsiyet	Kız	0.050	353	.034
	Erkek	0.055	515	.001
Sınıf	9. sınıf	0.078	244	.001
	10. sınıf	0.055	422	.004
	11. sınıf	0.056	142	.200
	12.sınıf	0.161	60	.001

Normallik varsayımının test edilmesi için sıklıkla kullanılan Kolmogrov-Simirnov testi sonucunda cinsiyet değişkeni açısından verilerin tamamının normal dağılmadığı belirlenmiştir. Sınıf düzeyleri açısından ise 11. sınıf dışında tüm sınıflara ait verilerin normal dağılıma uymadığı belirlenmiştir. Sınıflar için karşılaştırmalarda tüm alt gruplar dâhil edildiğinden (9-12. Sınıf) cinsiyet ve sınıf değişkenine göre yapılan karşılaştırmalarda parametrik olmayan testler kullanılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümünde ulaşılan bulgular araştırma soruları dikkate alınarak aşağıda sırasıyla sunulmuştur. Buna göre; *Ortaöğretim öğrencilerinin RPD hizmetlerine yönelik ölçekteki ifadelerine katılımları ne düzeydedir?* sorusuna cevap olarak öğrencilerin ölçeğin tümüne ve ölçek alt boyutlarına ait cevapları Tablo 3'de sunulmuştur

Tablo 3. Ölçeğin Geneli ve Alt Boyutlarına Verilen Cevaplara Ait Betimsel İstatistikler.

Alt Boyutlar	N	\bar{X}	SS
PDH	868	2.76	.95
OH	868	2.48	.99
BTH	868	2.47	.98
BTYH	868	2.68	.95
YYH	868	2.71	1.02
İH	868	2.59	1.01
ÇVİH	868	2.55	.99
MH	868	2.65	1.04
ADH	868	2.54	1.03
Ölçeğin Geneli	868	2.61	.85

Aritmetik ortalamaların yorumlanmasında daha önce Kutu ve Sözbilir (2011) tarafından verilen sınırlar kullanılmıştır. Buna göre 1.00-1.80: çok düşük, 1.81-2.60: düşük, 2.61-3.40: orta, 3.41-4.20:

yüksek, 4.21-5.00: çok yüksek düzey olarak değerlendirilmiştir. Buna göre öğrencilerin okullarda verilen RPD hizmetlerinin durumu hakkında ölçekte yer alan ifadelerle katılım durumuna yönelik bulgular incelendiğinde, öğrencilerin ölçeğin geneline ait ifadelerde orta düzey katılım gösterdikleri Tablo 3'den anlaşılmaktadır. Ölçeğin alt boyutlarına ait bulgular incelendiğinde ise PDH, BTY, YY ve MH boyutlarına öğrenciler orta düzeyde katılırken; OH, BTH, İH, ÇVİH ve ADH boyutlarına öğrencilerin katılımlarının düşük düzeyde olduğu görülmüştür.

Ortaöğretim öğrencilerinin yürütülen RPD hizmetleri hakkındaki ölçekteki ifadelerle ait puanları cinsiyetleri açısından anlamlı bir farklılık var mıdır? sorusuna cevap olarak öncelikle öğrencilerin ölçekten aldıkları puan ortalamaları hesaplanmış olup, sonrasında ise ortaya çıkan farklılığın anlamlılığının tespiti için Mann-Whitney U testi yapılmıştır (Tablo 4).

Tablo 4. Ortaöğretim Öğrencilerinin RPD Hizmetleri Hakkındaki Görüşlerinin Cinsiyetler Açısından Analizi.

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	Sıra ortalaması	Mann-Whitney U	p
PDH	Kız	353	461.01	81539.000	.010*
	Erkek	515	416.33		
OH	Kız	353	441.48	88433.500	.497
	Erkek	515	429.72		
BTH	Kız	353	451.43	84919.500	.099
	Erkek	515	422.89		
BTYH	Kız	353	454.30	83907.500	.054
	Erkek	515	420.93		
YYH	Kız	353	451.51	84892.500	.098
	Erkek	515	422.84		
İH	Kız	353	457.09	82922.500	.028*
	Erkek	515	419.01		
ÇVİH	Kız	353	442.68	88009.000	.426
	Erkek	515	428.89		
MH	Kız	353	445.92	86867.000	.266
	Erkek	515	426.67		
ADH	Kız	353	444.45	87385.000	.332
	Erkek	515	427.68		
Ölçeğin Geneli	Kız	353	453.18	84304.500	.069
	Erkek	515	421.70		

*p < .05

Tablo 4 incelendiğinde, kızların gerek ölçeğin genelinden gerekse dokuz alt boyuttan her birinden aldıkları puanların erkeklerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ancak, ölçeğin 'psikolojik danışma hizmetleri' ile 'İzleme Hizmetleri' alt boyutları hariç ölçeğin diğer boyutlarında ve ölçeğin genelinde cinsiyetler açısından anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. 'Psikolojik danışma hizmetleri' ve 'İzleme Hizmetleri' alt boyutlarındaki anlamlı farklılığın ise kız öğrenciler lehine olduğu belirlenmiştir (p < .05).

Ortaöğretim öğrencilerinin yürütülen rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri hakkındaki ölçekteki ifadelerle ait puanları sınıf düzeyleri açısından anlamlı bir farklılık var mıdır? sorusuna cevap olarak öncelikle öğrencilerin ölçekten aldıkları puan ortalamaları hesaplanmıştır olup sınıflar arasında fark olup olmadığına ise Kruskal-Wallis H testi ile incelenmiştir (Tablo 5).

Tablo 5. Öğrencilerin RPD Hizmetleri Hakkındaki Görüşlerinin Sınıf Düzeyleri Açısından Analizi.

Alt Boyutlar	Sınıf	N	Sıra ortalaması	Chi square	p
PDH	9. sınıf	244	465.58	63.128	.000*
	10. sınıf	422	376.70		
	11. sınıf	142	473.95		
	12. sınıf*	60	621.29		
OH	9. sınıf	244	476.08	76.377	.000*
	10. sınıf	422	369.11		
	11. sınıf	142	473.83		
	12. sınıf*	60	632.21		
BTH	9. sınıf	244	469.67	55.981	.000*
	10. sınıf	422	380.78		
	11. sınıf	142	458.31		
	12. sınıf*	60	612.97		
BTYH	9. sınıf	244	474.00	80.154	.000*
	10. sınıf	422	368.42		
	11. sınıf	142	475.65		
	12. sınıf*	60	641.24		
YYH	9. sınıf	244	485.08	60.866	.000*
	10. sınıf	422	374.90		
	11. sınıf	142	454.91		
	12. sınıf*	60	599.68		
İH	9. sınıf	244	466.04	84.438	.000*
	10. sınıf	422	371.52		
	11. sınıf	142	469.83		
	12. sınıf*	60	665.58		
ÇVİH	9. sınıf	244	503.88	138.3334	.000*
	10. sınıf	422	342.82		
	11. sınıf	142	484.14		
	12. sınıf*	60	679.71		
MH	9. sınıf	244	500.17	88.665	.000*
	10. sınıf	422	363.87		
	11. sınıf	142	447.39		
	12. sınıf*	60	633.72		
ADH	9. sınıf	244	487.22	99.526	.000*
	10. sınıf	422	358.58		
	11. sınıf	142	477.05		
	12. sınıf*	60	653.38		
Ölçeğin Geneli	9. sınıf	244	491.13	110.634	.000*
	10. sınıf	422	355.07		
	11. sınıf	142	474.42		
	12. sınıf*	60	668.41		

*p < .05

Tablo 5 incelendiğinde, 12. sınıfların gerek ölçeğin genelinden gerekse her dokuz alt boyuttan aldıkları puanların diğer sınıf düzeylerine göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin tüm alt boyutlarında 12. sınıf öğrencileri lehine bir farklılık gözlenmiştir (p<.05).

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırma ortaöğretim kurumlarında yürütülen RPD hizmetlerinin durumunu çeşitli değişkenler açısından öğrenci gözüyle değerlendirmek amacı ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın ilk araştırma sorusuna istinaden öğrencilerin ölçeğin geneli ve her bir alt boyutundan almış oldukları puanlar incelendiğinde en yüksek ortalama değerlerin “psikolojik danışma hizmetleri” ile “yöneltme ve yerleştirme hizmetleri” alt boyutlarında olduğu gözlenmektedir. Bu durum

özellikle buldukları yaş itibarıyla ergenlik döneminde olan öğrencilerin yaşadıkları sorunları paylaşma noktasında RPD servisinde görevli psikolojik danışmanlarla daha fazla iletişimde olma ihtiyaçlarından kaynaklandığını düşünebilir. Diğer taraftan ortaöğretim sonrası ilerleyen yıllarda üniversite tercihi gibi geleceklere için hayati önem taşıyan konularda bilgi ve beceriler kazandırmalarına yardımcı olacağı düşüncesiyle yöneltme ve yerleştirme hizmetlerinden daha fazla istifade etmelerinden kaynaklanabilir. Nitekim Karataş ve Şahin-Baltacı (2013) ile Bacıoğlu vd. (2017) tarafından yapılan çalışmalarda öğrencilerin özellikle sınav kaygısı başta olmak üzere bir üst okul hakkında bilgi, sınav bilgilendirmesi, ergenlik, gruplaşma, akran zorbalığı gibi konularda rehberlik servislerine sıklıkla başvurdukları tespit edilmiştir. Çalışmada en düşük ortalama değerin ise bireyi tanıma hizmetleri alt boyutunda olduğu tespit edilmiştir. Bu durum okullarda rehber öğretmen-psikolojik danışmanların öğrencilerle yeterince iletişimde olmadığını düşünebileceği gibi okul genelinde yapılan bireyi tanıma hizmeti konusunda (örneğin öğrencilere ait özgeçmiş, sosyo-ekonomik düzey, ailesi ile ilgili bilgilerinin düzenli bir şekilde tutulması) öğrencilerin haberdar olmaması gibi farklı sebeplerden kaynaklanabilir. Poyraz (2007) tarafından yapılan çalışmada öğretmen ve öğrencilerin okullarda verilen RPD hizmetleri ile ilgili görüşleri arasında öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Araştırmacıya göre bu sonuç, öğretmenlerin okullarda verilen bu hizmetlerin niteliği ve yeterliğinin öğrenciler tarafından da aynı şekilde algılandığını düşüncelerinden kaynaklanmaktadır. Kepçeoğlu (2003) benzer bulgularını ülkemizde rehberlik hizmetlerinin yeni olması nedeniyle bireyler tarafından yeterince tanınmadığı şeklinde yorumlamıştır. Bununla birlikte, rehberlik faaliyetlerine geçildiğinde, gerekli hazırlıkların yeterli düzeyde yapılmadığı, bu nedenle rehberlik hizmetlerinin çağın gerekliliklerine uygun, tutarlı, nitelikli ve etkili bir düzeye erişemediği vurgulanmıştır (Doğan, 2000; Özgüven, 2000). Duman (1985), lise öğrencilerinin psikolojik danışmanların görevleri konusunda yeterli düzeyde bilgiye sahip olmadıklarını tespit etmiştir. Başka bir çalışmada ise gerek öğretmenlerin gerekse yöneticilerin rehberlik hizmetleri konusunda yeterli düzeyde bilgili olmadığı belirlenmiştir (Poyraz, 2007). Elbette sözü edilen bu çalışmaların yapıldığı yıllar göz önüne alındığında, RPD hizmetlerinin düşük olduğu görüşüne yönelik ulaşılan sonuçların daha olası olması muhtemeldir. Ancak günümüzde bu hizmetlerin biraz daha iyileştirildiği beklenen bir durumdur. Nitekim bu çalışmada öğrencilerin RPD hizmetleri ölçeğinin geneli açısından görüşleri incelendiğinde; ölçeğin geneline puanların orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu bulguyu destekler nitelikte son yıllarda Çiçek Sağlam ve Topçu (2015) tarafından yapılan bir çalışmada eğitsel, mesleki ve kişisel rehberlik hizmetlerinin lise öğrencileri tarafından kısmen etkili bulunduğu tespit edilmiştir. Diğer taraftan bu çalışmada ölçeğin alt boyutların her birine ait puanlar değerlendirildiğinde ise PDH, BTYH, YYH ve MH boyutlarına orta düzeyde katılırken OH, BTH, İH, ÇVİH ve ADH boyutlarına ise düşük düzeyde katılım gösterdikleri belirlenmiştir. Rehberlik hizmetlerinin geçmişinin ülkemizde çok eskilere dayanmamasından dolayı bazı alt boyutlarda düşük sonuç çıkmış olabilir. Alt boyutlardan olan çevre veli hizmetlerinin düşük puan alması Poyraz (2007)'ın çalışması ile paralellik göstermekte olup öğrenci görüşlerine göre okullarda yürütülen rehberlik hizmetlerinin velilere yeterince tanıtılmadığını şeklinde ifadelere yer verilmiştir. Rehberlik hizmetlerinin etkili bir şekilde sunulmasına ve çocukların psikolojik olarak sağlıklı bireyler olmasında velilerle ilişkilere önem verilmelidir (Epstein vd., 1993). Zira ailenin tutumunun, çocukların sağlıklı benlik duygusunu geliştirmelerinde önemi ve etkisi yadsınamaz bir gerçektir (Yavuzer, 2000). Öte yandan okullarda RPD hizmetlerinin hem nicelik hem de niteliksel açıdan

yeterli düzeyde olmadığı, meslek elemanlarının kimlik arayışlarının devam ettiği öne sürülmektedir (Pişkin, 2006). Dolayısıyla, okullarda görev yapan psikolojik danışmanların hem bireysel olarak kendilerine yönelik hem de kendilerine verilen eğitimin niteliğine yönelik algılarının tespit edilmesi önemlidir. Elbette yukarıda örnekleri verilen çalışmalar genel olarak değerlendirildiğinde, geçmişten günümüze öğrencilerin rehberlik hizmetlerinin etkililiğine yönelik görüşleri genelde düşük olsa da günümüzde bu durumun devam ettiği anlaşılmaktadır. Nitekim Can ve Nikolayidis (2021) tarafından öğretmenlerle yapılan bir çalışmada katılımcıların okullarda yürütülen rehberlik hizmetlerinin veli ve öğretmenler için yeterli olmakla birlikte öğrenciler, yöneticiler ve çevreye yönelik çalışmaların yeterli düzeyde olmadığı şeklinde görüş belirttikleri belirlenmiştir. Karataş ve Şahin-Baltacı (2013) tarafından yürütülen bir çalışmada ise rehberlik hizmetlerini yönetici ve öğretmenler yeterli bulurken öğrencilerin sadece yarısı yeterli bulduğunu ifade etmiştir. Cengiz Demir ve Arslan (2019) ise rehberlik hizmetlerinin ihtiyaçlara uygunluğu, öğrencilerin akademik ve bireysel gelişimleri ve kendilerini tanımalarına katkı sağlama, ayrıca okula ve çevreye uyum sağlamalarına yeterli düzeyde yardımcı olma noktasında öğrencilerin kararsız kaldıklarını ifade etmişlerdir. Bu sonuçlara göre okullarda özellikle öğrencilere yönelik yürütülen rehberlik hizmetlerinin biraz daha geliştirilmesine ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Nitekim bu konu ile ilgili olarak Akbaba ve Batikan (2017), öğrencilerin özellikle çevreleri ile daha olumlu ilişkiler kurabilmesi adına okullardaki rehberlik servisleri tarafından konferans, panel, seminer vb. etkinliklerini yürütülmesi gerektiğini önermiştir.

Araştırmada ulaşılan bulgulara göre kız öğrencilerin gerek ölçeğin genelinden gerekse dokuz alt boyutun her birinden aldıkları puanların erkek öğrencilere göre daha yüksek puan aldığı belirlenmiştir. Ancak, ölçeğin “psikolojik danışma hizmetleri” ve “izleme hizmetleri” alt boyutu hariç ölçeğin diğer boyutlarında ve ölçeğin genelinde cinsiyetler açısından bir farklılık gözlenmemiştir. “Psikolojik danışma hizmetleri” ve “izleme hizmetleri” alt boyutunda kız öğrenciler lehine bir farklılık gözlenmiştir. Bu araştırma sonucu Poyraz (2007)’ın çalışma sonucuyla paralellik göstermekte olup psikolojik danışma hizmetlerinde kadınlar lehine bir sonuç çıktığı görülmektedir. Ayrıca farklı çalışmalarda da cinsiyet ile ilgili yapılan analizlerde benzer sonuçlar bulunmuştur (Ersöz, 2001; Gül, 2002). Gerek bu çalışmanın gerekse alan yazında yürütülen diğer çalışmaların bulgularına dayanarak, kız öğrencilerin muhtemelen duygusal yönleri nedeniyle rehberlik hizmetlerine daha fazla önem verdiği düşünülebilir. Nitekim Yurdakavuştu (2012)’nin çalışmasında duygusal zekâ ile sosyal beceriler açısından cinsiyete göre yapılan karşılaştırma sonucunda kız öğrenciler lehine daha yüksek puanlar elde edilmiştir. Deniz ve Hamarta (2003) ise kadınlarda duyuşsal anlatıcılık, duyuşsal duyarlık, sosyal beceri ve sosyal kontrol puanlarının erkeklerden anlamlı düzeyde yüksek olduğunu belirlemiştir. Buna göre kız öğrenciler doğası gereği duyuşsal açıdan erkek öğrencilere göre daha hassas olduğundan, yaşadıkları birtakım problemler veya ihtiyaçlarının giderilmesi noktasında RPD hizmetlerinden daha fazla istifade ediyor olabilirler. Dolayısıyla kız öğrencilerin puanlarının erkek öğrencilerden fazla olması onların duyuşsal ve sosyal yönlerinin daha baskın olması ile açıklanabilir.

Çalışmanın bulguları sınıf düzeylerine göre incelendiğinde 12. sınıfların gerek ölçeğin genelinden gerekse her dokuz alt boyuttan aldıkları puanların diğer sınıf düzeylerine göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu farklılığın sebebinin, mesleki açıdan 12. sınıf öğrencilerinin üniversite sınavına hazırlık döneminde olmaları ve bu nedenle daha fazla rehberlik hizmeti

almış olmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Yaşamlarının her aşamasında öğrencilerin eğitsel açıdan rehberlik hizmetine ihtiyaç duymaları, bu hizmetin önemini daha da ortaya koymaktadır. Lise öğrencilerinin üniversite sınavına hazırlandıkları ve dolayısıyla geleceğine dair önemli kararlar almaları gerektiği bir dönemde meslek edinme açısından yöneltmeye ihtiyaçları vardır. Dolayısıyla öğrencilerin akademik ve eğitsel yeterliliklerini sağlamak adına destekleyici ve yöneltici hizmetlere erişimlerinin olması gerekmektedir (Bingöl & Saraçoğlu, 2022). Böylesine önemli bir dönemde verilecek rehberlik hizmetlerinin, öğrencilerin kendilerini tanımalarına, onların ilgi duyduğu alanlara yöneltilmesine ve imkânlarını ve kapasitelerini keşfetmelerine yönelik olması gerektiği düşünülmektedir. Buna istinaden okullarda özellikle ergenlik dönemindeki öğrenciler için mesleki rehberlik hizmetlerinin etkin bir şekilde sürdürülmesi gerektiği ifade edilmektedir (Can, 1998). Elbette okullarda verilen RPD hizmetlerinin sadece ergenlik dönemi öğrencilere daha etkin bir şekilde verilmesi düşünülemez. Zira okulların yapısal özellikleri, amacı ve işlevi, öğretim süreci ve hizmetlerin işleyiş biçiminin yanı sıra bu okullarda öğrenim gören öğrencilerin gelişim özellikleri açısından sahip oldukları bireysel farklılıklar nedeniyle ihtiyaçlarının ve problem alanlarının da farklılık göstermesi söz konusudur. Bu durum, öğrencilere verilen rehberlik hizmetlerinin eğitimin her bir farklı kademesinde de farklı şekillerde verilmesini gerekli kılmaktadır (Bacıoğlu vd., 2016).

Bu araştırmada elde edilen bulgular göz önünde bulundurulduğunda, öğrencilere sunulan RPD hizmetlerinin öğrenciler tarafından yeterli düzeyde verilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmanın sınırları dâhilinde OH, BTH, İH, ÇVİH ile ADH konularında öğrenciler tarafından etkili bir hizmetin verilmediği düşünülmektedir. Dolayısıyla özellikle bu hizmetlerin biraz daha geliştirilmesine daha fazla ihtiyaç olduğu söylenebilir. Elbette bu bulgular verilen hizmetin niteliğinden ziyade öğrencilerin bu hizmetlere yönelik farkındalık durumları ile ilişkili olabilir. Bu noktada RPD hizmetlerinin yapılandırılması, iyileştirilmesi ve öğrencilerin de bu hizmetlerden daha fazla istifade edebilmesi için farkındalıklarının artırılması gerektiği düşünülmektedir. Bu farkındalığı arttırabilmek için okullardaki rehberlik servisleri tarafından konferans, panel, seminer vb. etkinliklerini yürütülmesi faydalı olabilir. Okul bünyesinde öğrencilere sunulan RPD hizmetlerinin daha etkili bir şekilde yürütülebilmesi için; başta okul müdürleri ve diğer yöneticiler olmak üzere rehber öğretmenler, sınıf öğretmenleri ve öğrenciler, hatta velileri de kapsayan bir takım çalışmasının düzenli olarak yapılması gerekli ve önemlidir.

Bu araştırmanın örneklem grubu Türkiye'nin doğusunda bulunan bir il merkezindeki devlet okullarında öğrenim gören lise öğrencileri ile sınırlıdır. Bu nedenle ülkenin farklı bölgelerinden, farklı okul seviyelerinde ve farklı okul türlerinden örneklemlemlerle çalışılarak RPD hizmetlerinin niteliği daha net bir şekilde ortaya konulabilir. Ayrıca bu çalışma tarama yöntemi ile yürütüldüğünden, ileride yapılacak benzer çalışmaların görüşme gibi nitel verilerle de desteklenerek daha kapsamlı incelemeler yapılabilir.

Bu çalışma RPD hizmetlerini sadece öğrenciler gözünden incelemiş olup öğretmen, yönetici ve velilerle de araştırmalar yapılabilir. Bununla birlikte bu çalışma öğrencilerin sınıf ve cinsiyet değişkenine göre değerlendirilmiş olup aile, öğretmen, ekonomik durum vb. gibi çeşitli değişkenler açısından da çalışılabilir.

Çalışmada sadece RPD hizmetlerinin niteliğinin ele alınması bu çalışmanın bir başka sınırlılığı olup öğrenci öz-yeterliliğine yönelik farklı ölçme araçları kullanılarak ilişkisel çalışmalar yapılabilir.

Son olarak bu çalışmada kullanılan ölçme aracı 2007 yılında geliştirilmiş olup uzman görüşü, madde analizi ve güvenilirlik analizleri yapılarak geliştirilmiştir. Günümüz koşulları dikkate alındığında özellikle faktör analizi yeni istatistik teknikler kullanılarak geliştirilmiş ölçme araçlarına ihtiyaç olduğu söylenebilir. Bu noktada RPD hizmetlerine yönelik yeni ölçme araçları geliştirilerek verilen hizmetin niteliği tekrar incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Akbaba, A. & Batikan, T. (2017). Okul yönetici ve sınıf rehber öğretmenlerinin okullardaki rehberlik servisleri hakkındaki görüşleri: Van örneği. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11, 89-122.
- Bacıoğlu, S. D., Kocabıyık, O.O. & Malkoç, A. (2017). Rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğrencilerinin okullardaki rehberlik servisini değerlendirmeleri. *Türk Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Dergisi*, 7(48), 45-62.
- Bingöl, B., & Saraçoğlu, M. (2022). 11. sınıf rehberlik programının öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Journal of Computer and Education Research*, 10(19), 287-318.
- Can, G. (1998). İlköğretimde rehberlik. İçinde A. Hakan (Ed.). *Eğitim bilimlerinde yenilikler* (pp. 111-123). Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Can, E. & Nikolayidis, U., (2021). Okul rehberlik hizmetleri: Bir durum çalışması. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31(2), 647-665.
- Cantürk-Günhan, B. & Başer, N. (2009). Probleme dayalı öğrenmeye ilişkin öğrenci, öğretmen ve öğretim üyelerinin görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 3(1), 134-155.
- Cengiz Demir, Y. & Arslan, A. (2019). Perceptions of high school students about the guidance activities. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 7, 152-168.
- Crowe, A. (2014). Guidance and counseling in Aotearoa, New Zealand, secondary schools: revisiting the issues. *Journal of Asia Pacific Counseling*, 4(2), 199-215.
- Çetinkaya, B. (2017). *Rehberlikte temel kavramlar (7.baskı)*. B. Aydın (Ed.) Rehberlik içinde (s.2-36). Pegem Akademi.
- Çiçek-Sağlam, A. & Topçu, Ç. (2015). 9. sınıf rehberlik programının öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(1), 171-210.
- Doğan, S. (2000). Türkiye’de psikolojik danışma ve rehberliğin durumu ve geleceğe ilişkin yönelimler. *Eğitim ve Bilim*, 25(118), 3-8.
- Duman, E. (1985). *Lise öğrencilerinin rehberlik uzmanlarından görev beklentilerine etki eden faktörleri*. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- Epstein, M.H., Nelson, C.M., Polsgrove, L., Coutinho, M., Cumplad, C. ve Quinn, K. (1993). A Comprehensive community-based approach to serving students with emotional and behavioral disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 1, 127-133.
- Ersöz, H. (2001). *Yatılı ilköğretim bölge okullarında görev yapan öğretmenlerin rehberlik görevlerine ilişkin rol algıları*. Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Gysbers, N.C. & Henderson, P. (2006). *Developing and managing your school guidance program*. American Association for Counseling and Development (5. Edt.). American Counseling Association.
- Gül, G. (2002). *İlköğretim öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin kişilik özellikleri*. Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Gündüz, B., İnandı, Y. & Tunç, B. (2014). Okul yöneticilerinin psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine ilişkin görüşleri: Betimsel bir çalışma. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 19-34.
- Güven, (2006). Okullardaki rehberlik hizmetleri içinde öğretmenin yeri ve önemi. *Çağdaş Eğitim Dergisi* 15(203), 28-30.
- Güvendi, M. (2000). İlköğretim okulları ikinci kademesinde yürütülmekte olan rehberlik etkinlikleri ve öğrenci beklentilerine ilişkin bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 51-60.
- Gysbers, N. C. (2001). School guidance and counseling in the 21st century: Remember the past into the future. *Professional School Counseling*, 5(2), 96-105.
- Hamidi, F. & Bagherzadeh, Z. (2010). Role and place of guidance teacher in schools. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 1918-1921.
- Iurea, C. (2014). Counseling parents-solutions to optimize the Professional partnership between parents and school counselor. *Journal Plus Education*, 21(2), 214-223.
- İçtüzzer, E. (2017). *Ortaöğretim kurumlarında yürütülen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Karataş, Z. & Şahin-Baltacı, H. (2013). Ortaöğretim kurumlarında yürütülen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine yönelik okul müdürü, sınıf rehber öğretmeni, öğrenci ve okul rehber öğretmenin (psikolojik danışman) görüşlerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 427-460.
- Kepçeoğlu, M. (2003). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. Gül Yayını.
- Korkut-Owen, F. & Owen, D. W. (2008). Okul psikolojik danışmanlarının rol ve işlevleri: Yöneticiler ve psikolojik danışmanların görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(1), 204-221.
- Kutu, H. & Sözbilir, M. (2011). Yaşam temelli ARCS öğretim modeliyle 9. sınıf kimya dersi "Hayatımızda Kimya" ünitesinin öğretimi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 29-62.
- Kuzgun, Y. (2011). *Rehberlik ve psikolojik danışma*. Nobel Yayıncılık.

- Liston, J. & Geary, T. (2015). Evaluating a guidance counsellor education programme: the methodological complexities. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 191, 1014-1018.
- McMillan, J. H. & Schumacher, S. (2010). *Research in education: Evidence-based inquiry* (7th Ed.). Pearson.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2020). *Millî eğitim bakanlığı ortaöğretim kurumları yönetmeliği*, <https://ogm.meb.gov.tr>
- Nas, E. (2019). Bir metafor çalışması: Öğrencilerin rehberlik servisine ilişkin algıları. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 291-301.
- Özabacı, N., Sakarya, N. & Doğan, M. (2008). Okul yöneticilerinin okuldaki psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(19), 8-22.
- Özgüven, İ.E. (2000). *Çağdaş eğitimde psikolojik danışma ve rehberlik (İkinci Baskı)*. Pdrem yayınları.
- Pişkin, M. (2006). *Türkiye’de psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin dünü, bugünü ve yarını*. Hesapçioğlu, M. & Durmuş, A. (ed.) Türkiye’de eğitim bilimleri: bir bilonço denemesi. Nobel Yayın Dağıtım.
- Poyraz, C. (2007). *Ortadereceli okullarda yürütülen rehberlik hizmetleri üzerine bir araştırma*. Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Şener, G. (2018). Türkiye’de yaşanan eğitim sorunlarına güncel bir bakış. *Millî Eğitim Dergisi*, 218, 187-199.
- Tagay, Ö., & Çakar, F. S. (2017). Okullarda yürütülen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine ilişkin okul psikolojik danışmanlarının görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1168-1186.
- Tan, H. (2000). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. MEB Yayınları.
- Ünal, A. & Ünal, E. (2010). Öğretmen ve öğrencilerin rehber öğretmeni algılamalarına ilişkin bir durum çalışması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(2), 919-945.
- Yeşilyaprak, B. (2016). *21.yüzyılda eğitimde rehberlik hizmetleri*. Pegem Yayıncılık.
- Yavuzer, H. (2000). *Okul çağı çocuğu*. Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yurdakavuştu, Y. (2012). *İlköğretim öğrencilerinde duygusal zekâ ve sosyal beceri düzeyleri*. Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.



Meslek yüksekokulu öğrencilerinin hijyen davranışları *Hygiene behaviour of vocational school students*

Meryem Konu Kadirhanogullari^{1*}

Esra Özay Köse²

* Sorumlu yazar

Corresponding author

¹Dr. Öğr. Üye., Kafkas Üniversitesi, Türkiye

Assist. Prof. Dr., Kafkas University, Turkey

meryem_6647@hotmail.com

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0001-7359-7061>

Buraya 9 p. olarak yazılmalıdır.

²Prof. Dr., Atatürk Üniversitesi, Türkiye,

Prof. Dr., Ataturk University, Turkey,

esraozay@atauni.edu.tr

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0001-9085-7478>

Makale geliş tarihi / First received : 12.10.2022

Makale kabul tarihi / Accepted : 22.12.2022

Bilgilendirme / Acknowledgement:

Yazarlar aşağıdaki bilgilendirmeleri yapmaktadırlar:

1- Araştırmacıların katkı oranı eşittir.

2- Makalenin yazarları arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.

3- Kafkas Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan 21/04/2022 Tarih/32 sayılı etik onay alınmıştır.

4- Bu makalede araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

This article was checked by *Turnitin*. Similarity Index 15%

Atf bilgisi / Citation:

Konu Kadirhanogullari, M. & Özay Köse, E. (2023). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin hijyen davranışları. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (14), 91-104.

ÖZ

Bu araştırma meslek yüksekokulu öğrencilerinin hijyene yönelik davranışlarının saptanması amacıyla yürütülmüştür. Araştırmada tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırma 2022 bahar döneminde bir devlet üniversitesine bağlı meslek yüksekokulunda okuyan 275 kız, 172 erkek olmak üzere toplam 447 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Veriler Gül ve Özay Köse (2020) tarafından geliştirilen "Hijyen Davranışlarını Belirleme Ölçeği" ile elde edilmiştir. Verilerin analizinde non-parametrik testler kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin toplam puan ortalamaları ile cinsiyetleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu, ortalama puanları ile bölümleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Araştırmada kız öğrencilerin hijyene yönelik davranış sıra puanlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin ölçekde cevapladıkları maddeler cinsiyetlerine göre değerlendirildiğinde; "Gıda Hijyeni ve Okulda Hijyen" faktörüne ait puanlar ile cinsiyetleri ve bölümleri arasında anlamlı bir fark olmadığı ancak kız öğrencilerin sıra ortalamalarının erkeklere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin "Kişisel sağlık ve hijyen" faktörüne ait puanları cinsiyet ve bölümlere göre incelendiğinde ise anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir. Ayrıca bölümlere bakıldığında sıra ortalaması en yüksek olan bölümün Sağlık Kurumları Yönetimi olduğu belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlara uygun ve ileride yapılacak çalışmalar için öneriler sunulmuştur.

Anahtar kelimeler

Hijyen, Temizlik, Davranış, Üniversite Öğrencisi.

ABSTRACT

This research was carried out to determine the hygiene behaviors of vocational school students. Scanning method was used in the research. The research was carried out with the participation of a total of 447 students, 275 girls and 172 boys, studying at a vocational high school affiliated to a state university in the spring term of 2022. Data were collected with the " Scale for Determining Hygiene Behaviors " developed by Gül and Özay Köse (2020). Non-parametric tests were used in the analysis of the data. As a result of the research, it was determined that there was a statistically significant difference between the mean scores of the students and their gender, and there was no statistically significant difference between their average scores and their departments. In the study, it was determined that the mean rank of attitudes towards hygiene behavior of female students was higher than that of male students. When the items answered by the students in the scale are evaluated according to their gender and department; It was determined that there was no significant difference between "Food Hygiene and School" scores of the factor and gender, but the mean rank of female students was higher than that of males. When the "Personal Health and Hygiene" scores of the factor of the students were examined, it was determined that there was a significant difference according to their gender and department. In addition, when the departments were examined, it was determined that the department with the highest rank average was the Health Institutions Management.that can be more intertwined with nature in the curricula. In accordance with the results obtained and suggestions for future studies are presented.

Keywords

Hygiene, Cleaning, Behaviour, University Student.

GİRİŞ

Hijyen, sağlığımıza zarar verebilecek ortamlardan korunmak için yapılan her türlü uygulama ve alınan her türlü sıhhi önlem olarak tanımlanmakla birlikte (Hossain, 2012) hijyen, tıpla ilgili olduğu kadar kişisel ve profesyonel bakım uygulamalarıyla da ilgili eski bir kavramdır (Nurudeen & Toyin, 2020). Hijyen davranışları; ev hijyeni, genel hijyen, el hijyeni, gıda hijyeni, ve kişisel hijyeni kapsamaktadır (Stevenson, 2009). Bu davranışlardan en önemlisi olan kişisel hijyen, sağlığın korunması, sürdürülmesi ve sağlık sorunlarının ele alınması için ve birçok hastalığın önlenmesi açısından oldukça önemlidir (Hossain, 2012). Sağlıklı bir çocukluk, sağlıklı bir yetişkinlik, sağlığa ve sağlık hizmetlerinden yararlanmaya yönelik olumlu değerlerin geliştirilmesi için önemli olan kişisel hijyenin sürdürülmesi çocuklukta başlamaktadır (Sarkar, 2013). Kişisel hijyen konusundaki yetersiz bilgi, uygulama ve tutumlar, bulaşıcı hastalıkların yüksek oranda görülmesinde önemli rol oynamaktadır ve bireyin uzun vadeli genel gelişimi için olumsuz sonuçlar doğurmaktadır (Sarkar, 2013; Ghanim ve diğerleri, 2016).

Dünyada olduğu gibi ülkemizde de sağlık sorunları en büyük problemlerin başında gelmektedir. Olumsuz hijyen ve temizlik alışkanlıkları bu sorunların kaynaklarından bazılarıdır (Çetinkaya ve diğerleri, 2005; Tekin, 2020). Son dönemde dünya çapında yayılan Covid-19 salgınınun yayılmasını engellemek amacıyla hijyen konusunun T.C Sağlık Bakanlığı ve Dünya Sağlık Örgütü'nün üstünde durmuş olduğu en büyük önlem olduğu bilinmektedir (Özçakmak & Var, 2020). Ellerin mümkün olduğunca 20 saniye boyunca yıkanması ve el yıkama alışkanlığının sık sık gerçekleştirilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Bununla beraber hastalık bulaşmış kişilerden yayılan damlacıkların masa, kapı kolu gibi eşyalara da kolay bir şekilde yerleşebildiği için nesnelere ve diğer tüm yüzeylere karşı temasta bulunulurken dikkatli olunması gerektiği uzman kişilerce vurgulanmaktadır (Çiçek ve diğerleri, 2020; Dünya Sağlık Örgütü [WHO], 2020; Sağlık Bakanlığı [SB], 2020). Hijyen uygulamaları enfeksiyonların yayılmasını engellemek ile ilgili olayların tamamı olup bulaştırıcılığı çok fazla olan Covid-19 hastalığıyla başa çıkmada büyük önem taşımaktadır. Doğru hijyen davranışları sayesinde enfeksiyonun bulaşması ve yayılması önlenerek azaltılabilir (Nicolle, 2007; Altun, 2020). Kişisel hijyen uygulamaları, sağlıklı yaşam açısından büyük ölçüde katkıda bulunmaktadır (Temitayo, 2016).

Dünya Sağlık Örgütü açısından sağlık sadece sakat ya da hasta olmamak değil, sosyal açıdan, ruhen ve bedenen bireyin iyi olmasıdır. Toplumunu oluşturan bireylere sağlıklı olmak hakkında bilgiler verilmesi ve bu bilgilerin gerçek yaşamda kullanımının sağlanması sağlıklı bir toplum oluşturmak için gerekmektedir. Bu da ancak sağlık eğitimi ile mümkündür (Karadon, 2010). Okul, hijyen, çevre ve sanitasyonun önemli yönleri ile sosyal geleneklerle sağlık eğitiminin verildiği yerdir. Sağlık, okula girişin yanı sıra okula sürekli katılım ve başarı için kilit bir faktördür (Deb ve diğerleri, 2010; Ghanim ve diğerleri, 2016). Temizlik ve hijyen alışkanlıklarının kazandırılmasında aile, okul ve kişinin yaşadığı sosyal yaşamın etkisi oldukça büyüktür (Çetinkaya ve diğerleri, 2005; Tekin, 2020).

Bireyler için sosyalleşme kurumu olan okul, sağlıklı vatandaş gelişiminde hayati bir rol oynamaktadır. Okul sağlığı eğitim programı, insanların sağlık davranışlarını değiştirmede hayati bir rol oynayabilir. Sağlık yönetimi, okul öğrencileri aracılığıyla aileye, topluma kolayca yayılabilir (Ghose ve diğerleri, 2012). Öğretmen/idaresi, öğrencinin okuldaki koruyucusudur ve tüm ilkel önleme sürecinde önemli bir rol oynamaktadır (Deb ve diğerleri, 2010; Ghanim ve

diğerleri, 2016). Bu sebeple hangi okul ve bölüm olursa olsun okullarda görevli olan bütün öğretmen ve yöneticilere oldukça önemli görevler düşmektedir. Okullarımızda görevli olan öğretmenlerin hijyen ve sağlık konusunda yeterince bilgili olmalarına ilaveten öğrencilere de bu davranışları ve bilgileri hangi ölçüde tutum düzeyinde vermeleri gerektiğinin öğretilmesi önem arz etmektedir (Ormancı ve diğerleri, 2012; Gül ve Özay Köse, 2020).

Literatürde hijyen ile ilgili yapılmış çalışmalara bakıldığında çalışmaların genellikle sağlık alanında yapıldığı görülmektedir (Yağmur, 2007; Deveci ve diğerleri, 2010; Bilgiç ve diğerleri, 2019; Özkan, 2022; Serme, 2022). Bu ve benzeri çalışmalara bakıldığında; bu çalışmalardan bazıları; kişisel hijyen (Şimşek ve diğerleri, 2010; Kaya ve diğerleri, 2006; Önsüz ve Hıdıroğlu, 2008; Çetinkaya ve diğerleri, 2005; Kırım ve Hırça, 2015; Türkal Gün ve Adana, 2019; Başkaya ve diğerleri, 2021) el hijyeni (Çaylan, 2007; İnan, 2011; Koşucu vd., 2015; Doğan ve Karahan, 2021; Yumru ve Koç, 2021) genital hijyen (Emel ve Eryılmaz, 2005; Türkmen ve Karagüzel, 2021; Altıntaş ve diğerleri, 2021) genel hijyen (Taşkıran, 2019; Çiçek ve diğerleri, 2020) ve ölçek geliştirme (Çiçek ve diğerleri, 2020; Karahan, 2017; Gül ve Özay, 2020). Eğitim alanında yapılan çalışmalara bakıldığında ise öğrencilerin hijyen davranışlarının araştırıldığı çalışmalara literatürde yeterince yer verilmediği saptanmıştır. Bu sebeple bu araştırmanın, diğer çalışmalara da büyük ölçüde fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Bununla beraber pandemi döneminde büyük önem arz eden hijyen davranışları, ideal seviyelere yaklaşmıştır fakat daha çok dikkate alınması ve devamlılığının sağlanmasıyla daha da etkili yöntem (Altun, 2020) dönüşmesi açısından da bu araştırma büyük önem taşımaktadır. Bir kişinin bir nesne ya da uyarana karşı tutumunun ne olduğunu anlamamız, o kişinin ilgili uyarana karşı davranışının da hangi şekilde olacağını tahmin edebilmemizi sağlayacaktır. Bu durum uygulamada son derece önem arz etmektedir (Üstüner, 2006). Ayrıca öğrencilerin hijyen davranışlarının araştırılmasıyla ortaya çıkacak bulguların öğrencilerin hijyen davranışlarının ne düzeyde olduğuna ve bu konuda neler yapılması gerektiğine de fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın amacı

Araştırmada meslek yüksek okulu öğrencilerinin hijyen davranışlarını belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırma sürecinde şu problemlere cevaplar aranmıştır:

- Öğrencilerin hijyen davranışlarını belirleme ölçeği alt boyut ve ortalama puanları arasında cinsiyetler açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma var mıdır?
- Öğrencilerin hijyen davranışlarını belirleme ölçeği alt boyut ve ortalama puanları arasında öğrenim gördükleri bölümler açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma var mıdır?

YÖNTEM

Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, var olan bir durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçlar. Araştırmaya konu olan birey olay veya nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu şekilde tanımlanmaya çalışılır. Birey, olay ya da nesne herhangi bir şekilde etkilenmez ya da değiştirilmeye çalışılmaz. Mühim olan, bilinmek istenen şeyin gözlenip saptanabilmesidir (Karasar, 2003; Arslan ve diğerleri, 2009)

Etik kurul izni

Araştırmanın yürütülmesi sürecinde, verilerin toplanması ve analizi aşamalarında tüm etik kurallara uyulmuştur. Ayrıca araştırmanın etik onayı Kafkas Üniversitesi Sosyal ve Beşeri

Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan 21/04/2022 tarih/32 sayılı etik onay alınmıştır.

Örneklem

Bu araştırmanın örneklemini 2022 bahar döneminde bir devlet üniversitesine bağlı meslek yüksekokulunda okuyan 275 kız, 172 erkek olmak üzere toplam 447 öğrenci oluşturmaktadır. Bölümlere göre öğrenci sayılarına bakıldığında; Çocuk Gelişimi %17,9, Özel Güvenlik ve Koruma %15, Halkla İlişkiler ve Tanıtım %7,6, Büro Yönetimi ve Yönetici Asistanlığı %2,7, Bankacılık ve Sigortacılık %4,7, Radyo ve Televizyon Programcılığı %3,1, Muhasebe ve Vergi Uygulamaları %2,5, Sosyal Hizmetler Programı %15,2, Eczane Hizmetleri %11,9, Optisyenlik %8,3, Spor Yönetimi %8,7, Sağlık Kurumları İşletmeciliği %2,5 öğrenciden oluşmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada öğrencilerin hijyen davranışlarını belirlemek amacıyla, Gül ve Özay Köse (2020) tarafından geliştirilen "hijyen davranışlarını belirleme ölçeği" (HDÖ) kullanılmıştır. Ölçek öğrencilerin hijyen davranışlarını belirlemeye yönelik ölçeği yansıtan 2 faktör altında toplanan toplam 27 maddeden oluşmaktadır. Açıklayıcı Faktör Analizi sonucunda iki faktörün her birindeki maddelerin kuramsal yapısı ve içeriği dikkate alınarak, birinci faktör Gıda Hijyeni ve Okulda Hijyen (GHOH), ikinci faktör ise Kişisel Sağlık ve Hijyen (KSH) olarak isimlendirilmiştir. Ölçek 5 'li Likert tipinde hazırlanmış olup, ölçekteki ifadeler puanlandırılırken 1: Hiçbir zaman, 2: Nadiren, 3: Ara sıra, 4: Çok sık, 5: Her zaman ifadeleri kullanılmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısının 0.902 olduğu ifade edilmiştir. Bu çalışma için ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı 0.855 olarak hesaplanmış olup yüksek bir güvenilirliğe sahip olduğu söylenebilir. Ölçekten alınacak min. ve max. puan 27- 135 dir. Ölçek puanının artması hijyen ile ilgili olumlu davranışların da arttığını göstermektedir.

Veri Toplama Süreci

Veri toplama sürecinde uygun örnekleme yöntemi ile belirlenen 2021-2022 eğitim öğretim yılı, meslek yüksek okulunda öğrenimine devam eden öğrencilerin tümüne (N:447) HDÖ uygulanmıştır. Uygulama araştırmacının kendisi tarafından ya da dersin hocası tarafından sınıf içerisinde yürütülmüştür. Uygulama yaklaşık 25 dakika sürmüştür.

Veri Analizi

Araştırma Verileri SPSS 22.0 programından yararlanılarak analiz edilmiştir. Çalışmada elde edilen ölçek puanının normal dağılıma uygunluğunun belirlenmesi amacı ile normallik testlerinden Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmış ve normallik sağlanamadığı belirlenmiştir. Elde edilen veriler normal dağılım göstermediğinden öğrencilerin hijyen davranışlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Mann Whitney U testi; bölümlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır.

BULGULAR

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğrencilerin HDÖ alt boyut ve ortalama puanları arasında cinsiyetler açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma var mıdır? Alt problemine yönelik elde edilen bulgular Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilerin HDÖ Alt Boyut ve Ortalama Puanlarının Cinsiyete Göre Mann-Whitney U Testi Analizi Sonuçları

Sorular	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	U	p
Faktör 1	Kız	275	230,57	21844,500	,17
	Erkek	172	213,50		
Faktör 2	Kız	275	242,11	18671,000	,001**
	Erkek	172	195,05		
Ortalama	Kız	275	237,76	19866,000	,001**
	Erkek	172	202,00		

*p<.05, **p<.01

Faktör1: Gıda Hijyeni ve Okulda Hijyen (GHOH),

Faktör2: Kişisel Sağlık ve Hijyen (KSH)

Tablo 1 incelendiğinde örneklem grubundaki öğrencilerin HDÖ alt boyut ve ortalama puanları toplamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan analizden elde edilen bulgulara göre öğrencilerin HDÖ ait “Gıda Hijyeni ve Okulda Hijyen” (Faktör 2) (U=18671,000, p<0.05) ve ortalama (U=19866,000 p<0.05) puanlarında cinsiyetler açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu, Faktör 1 (U=21844,500, p>0.05) puanlarında ise cinsiyetler açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğrencilerin HDÖ alt boyut ve ortalama puanları arasında öğrenim gördükleri bölümler açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma var mıdır? Alt problemine yönelik elde edilen bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Öğrencilerin HDÖ Alt Boyut ve Ortalama Puanlarının Bölümlere Göre Kruskal-Wallis Testi Analizi Sonuçları

Sorular	Bölümler	N	Sıra Ortalaması	X2	p
Faktör 1	Çocuk Gelişimi	80	217,92	10,041	,52
	Özel Güvenlik ve Koruma	67	203,48		
	Halkla İlişkiler ve Tanıtım	34	232,71		
	Büro Yönetimi ve Yönetici Asistanlığı	12	229,96		

	Bankacılık ve Sigortacılık	21	231,81		
	Radyo ve Televizyon Programcılığı	14	248,00		
	Muhasebe ve Vergi Uygulamaları	11	236,73		
	Sosyal Hizmetler Programı	68	247,06		
	Eczane Hizmetleri	53	223,42		
	Optisyenlik	37	182,74		
	Spor Yönetimi	39	233,87		
	Sağlık Kurumları İşletmeciliği	11	265,68		
	Çocuk Gelişimi	80	241,94		
	Özel Güvenlik ve Koruma	67	169,14		
	Halkla İlişkiler ve Tanıtım	34	207,35		
	Büro Yönetimi ve Yönetici Asistanlığı	12	219,04		
	Bankacılık ve Sigortacılık	21	252,74		
Faktör 2	Radyo ve Televizyon Programcılığı	14	266,50	25,667	,001**
	Muhasebe ve Vergi Uygulamaları	11	235,27		
	Sosyal Hizmetler Programı	68	251,23		
	Eczane Hizmetleri	53	236,69		
	Optisyenlik	37	211,61		
	Spor Yönetimi	39	194,04		
	Sağlık Kurumları İşletmeciliği	11	282,73		
	Çocuk Gelişimi	80	229,68		
	Özel Güvenlik ve Koruma	67	187,00		
	Halkla İlişkiler ve Tanıtım	34	225,18		

Ortalama	Büro Yönetimi ve Yönetici Asistanlığı	12	234,04	15,909	,14
	Bankacılık ve Sigortacılık	21	245,86		
	Radyo ve Televizyon Programcılığı	14	262,68		
	Muhasebe ve Vergi Uygulamaları	11	242,95		
	Sosyal Hizmetler Programı	68	248,31		
	Eczane Hizmetleri	53	226,86		
	Optisyenlik	37	189,55		
	Spor Yönetimi	39	209,72		
	Sağlık Kurumları İşletmeciliği	11	286,05		

*p<.05, **p<.01

Faktör1: Gıda Hijyeni ve Okulda Hijyen (GHOH),

Faktör2: Kişisel Sağlık ve Hijyen (KSH)

Tablo 2 incelendiğinde örneklem grubundaki öğrencilerin HDÖ alt boyut ve ortalama puanları bölümler açısından Kruskal-Wallis testi kullanılarak karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin HDÖ'ne ait "Gıda Hijyeni ve Okulda Hijyen" (Faktör 2) ($X^2=25,667$, $p<0.05$) puanlarında bölümler açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu, "Kişisel Sağlık ve Hijyen" (Faktör 1) ($X^2=10,041$, $p>0.05$) ve ortalama puanlarında ($X^2=15,909$, $p>0.05$) bölümler açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Meslek yüksekokulu öğrencilerinin cinsiyetlerine göre HDÖ'ne ait ortalama puanlarının hem ölçeğin genelinde hem alt faktörler için Faktör 2 (Kişisel Sağlık ve Hijyen)'de anlamlı düzeyde bir farklılaşma gösterdiği ortaya çıkmıştır. Kişisel sağlık ve hijyen faktörü içerisinde el hijyeni, genital hijyen, tuvalet hijyeni, ayak hijyeni, ev hijyeni gibi kişiye özel maddeler içermekte olup bu maddeleri cinsiyetler açısından düşündüğümüzde fark görülmesi öngörülebilir. Benzer şekilde Taşkıran ve diğerleri (2019)'un üniversite öğrencileri ile yapmış olduğu çalışmada Öğrencilerin Hijyen Envanterinden Aldıkları Puanların cinsiyete göre farklılaştığı ortaya çıkmıştır. Bununla beraber alan yazın incelendiğinde yapılan birçok araştırma bu bulguyu destekler niteliktedir (Yılmaz ve Özkan, 2009; Şimşek ve diğerleri, 2010; Erkal ve Şahin, 2011; Bozeli, 2018).

Tablo 1'e bakıldığında kız öğrencilerin hijyene yönelik davranışlarının sıra ortalamalarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durumun sebebi olarak ülkemizde kadınların erkeklere göre ev içi iş dağılımında genel temizlik rollerini üstlenmelerinden kaynaklandığı söylenebilir. Alan yazında kız öğrencilerin hijyen puanının erkek öğrencilerin hijyen puanından daha yüksek olduğunu gösteren birçok araştırma

mevcuttur (Kaya ve diğerleri, 2006; Kahveci ve Demirtaş, 2012; Tahiroğlu, 2011). Bu konu ile paralellik gösteren; Aydemir (2020) yapmış olduğu çalışmada Süleyman Demirel Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu ile Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu üniversite öğrencilerinin kişisel hijyen alışkanlıklarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiğini ve erkek öğrenciler ile kıyaslandığı zaman kız öğrencilerin kişisel hijyen puanlarının anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Miko vd.,(2012) üniversite öğrencilerinin hijyen ve hijyen konusundaki bilgilerini, uygulamalarını ve inançlarını belirlemek için yapmış oldukları çalışmada kız öğrencilerin erkeklerden daha fazla tuvaleti kullandıktan sonra ellerini yıkadığını tespit etmişlerdir. Taylor vd.,(2010) yapmış oldukları çalışmada Alabama'daki bir üniversitede eğitim alan, cinsiyet ve hijyen anlayışına sahip öğrencilerin hijyen alışkanlıklarını incelemişler ve kadınların ellerini daha sık yıkama eğilimi içerisinde olduğunu tespit etmişlerdir. Al-Rifaa'i vd.,(2018) üniversite öğrencilerinin kişisel hijyen konusundaki bilgi ve farkındalıklarını incelemişler ve kız öğrencilerin el hijyeni, saç bakımı ve vücut hijyeni konularında daha bilgili ve daha hijyenik olduklarını, erkek öğrencilerin ise daha iyi ağız hijyeni uygulamaları sergilediğini tespit etmişlerdir. Arat ve Şimşek (2014) çalışmalarında erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla daha az banyo yaptıklarını belirtmiştir. Bozkurt ve Sever (2015) çalışmalarında kız öğrencilerdeki kişisel hijyen davranış puanlarının daha yüksek seviyede olduğunu ifade etmişlerdir. Tekin (2020) yapmış olduğu tez çalışmasında erkek öğrencilerin genel hijyen tutum düzeylerinin kız öğrencilere göre daha düşük olduğunu belirtmiştir. Yapılan çalışma sonuçlarına bakıldığında yapmış olduğumuz çalışma ile benzer sonuçlar taşıdığı görülmektedir. Fakat bu durumun kişiden kişiye göre de değişim gösterebildiği söylenebilir. Nitekim bu araştırma sonuçlarının aksine Bozeli (2018) çalışmasında erkeklerde yemekten önce el yıkama düzeyinin kızlardan anlamlı şekilde fazla olduğunu yine aynı çalışmada banyo yapma sıklığının erkek öğrencilerde kız öğrencilere oranla daha yüksek olduğunu ifade etmiştir.

Öğrencilerin HDÖ'deki cevapladıkları maddeler cinsiyetlerine bağlı olarak değerlendirildiğinde Faktör 1 (Gıda Hijyeni ve Okulda Hijyen) puanları ile cinsiyetleri arasında anlamlı farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir. Fakat kız öğrencilerin sıra ortalamalarının erkeklere göre daha fazla olduğu saptanmıştır. Bu durum hem kız hem erkek öğrencilerin okullarda hijyen kurallarına orta ve birbirlerine yakın düzeyde dikkat ettiklerini göstermektedir. Bu konu ile ilgili olarak Alpuğuz ve diğerleri, (2009) kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla paketlenmiş gıdaları alırken daha dikkatli davrandıklarını fakat kız ve erkek öğrencilerin gıda hijyenine yeterince önem göstermediklerini belirtmiştir. Aynı zamanda çalışmada toplum sağlığının güvence altına alınması için emniyetli gıdalar tüketilmesinin ve gıda sebepli hastalıkların engellenmesi amacıyla üniversite orta öğretim öğrencilerine gıda hijyeni konusunda eğitim sunulmasının önemini vurgulamıştır.

Meslek yüksekokulu öğrencilerinin bölümlerine göre HDÖ'ne ait ortalama puanlarının karşılaştırılması ve cevapladıkları maddeler bölümlerine bağlı olarak Faktör 1 (Gıda Hijyeni ve Okulda Hijyen) puanları incelendiğinde anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Gıda Hijyeni ve Okulda Hijyen faktöründe bulunan maddeler günlük hayatta ortak paylaşılan alanlar olan okul, yemekhane, yurt gibi mekanlarla alakalı olduğundan ve hemen hemen tüm bölüm öğrencileri ortak alanları paylaştığından fark çıkmamış olabilir. Ayrıca buradan alınan puanların kişisel hijyen faktörü ile karşılaştırıldığında daha düşük olduğu gözlenmiş olup bu konu ile alakalı olarak Oğur ve Erkan (2009) çalışmalarında kişilerin eğitim düzeyi yükseldikçe hijyen ve gıda güvenliği hakkındaki bilgi ve tutumlarının çok fazla olması gerekirken, bu konu

ile alakalı eğitim seviyesinin artmasının yeterli olmadığını, hijyen konuları ve gıda güvenliği ile alakalı eğitimlerin alınması gerektiği ve devamlılığının sağlanmasının ve kazanılan bilgilerin doğru şekilde uygulanarak alışkanlık haline getirilmesinin önemini vurgulamıştır.

Öğrencilerin Faktör 2 (Kişisel Sağlık ve Hijyen) puanları incelendiğinde anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Bu sonuçtan yola çıkarak öğrencilerin kişisel hijyen uygulamalarını ilk öğrendiği yer olan aile ortamlarının farklı olmasından kaynaklandığı düşünülebilir. Kendi anne babasından doğru temizlik alışkanlığı kazanmış bireylerin kişisel hijyenlerine daha fazla özen gösterdikleri kanısına varılabilir. Yılmaz ve Özkan (2009) çalışmasında öğrencilerin hijyen davranışları ile kardeş sayıları ve ebeveynlerinin almış oldukları eğitim arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olduğunu belirtmiştir. Kişisel hijyen alışkanlıkları bebeklikten başlayıp aileden ve okullardan kazanılan bir birikim olduğu kişinin içerisinde bulunduğu sosyal grup, hijyen uygulamalarını etkilemektedir. Kişiler hijyen uygulamalarını, çocukluk döneminde anne babasından kazanır ve alışkanlıkları genellikle hayatı süresince devam ettirmektedir (Unicef, 2002). Benzer şekilde Pengpid ve Peltzer (2011) yapmış oldukları çalışmada hijyen düzeyini eğitilmiş anne ve eğitilmiş babalara sahip olmanın olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir.

Tablo 2 incelendiğinde HDÖ'ne ait hem alt faktörler hemde toplam puan açısından sıra ortalaması en yüksek olan bölümün Sağlık Kurumları İşletmeciliği olduğu tespit edilmiştir. Bu durum çalışmamızda beklenen bir durumdur. Sağlık Kurumları İşletmeciliği bölümünde okuyan öğrencilerin meslekleri gereği de hijyen konusunda yapmış oldukları uygulamalar ve ders içeriklerinden dolayı hijyen konularında diğer bölümlere oranla daha fazla bilinçli oldukları düşünülebilir. Şimşek ve diğerleri (2010)'nin sağlık meslek lisesi öğrencilerinin sonraki hayatlarında mesleki konuları icabı sağlıkla alakalı başka davranışlar için olduğu gibi hijyen davranışı için de model işlevi gördüklerinin belirtildiği araştırma çalışmamızdaki bulguyu destekler niteliktedir. Taşkıran (2019) bu konuda sağlık harici farklı bölümlerde öğrenim gören öğrencilerin müfredatlarına hijyenle alakalı derslerin eklenmesi ve sağlık bölümü öğrencilerinin hijyen davranışlarını pozitif yönde arttırmak için özel eğitim programlarının müfredata eklenmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Çalışmanın sonuçlarına göre öğrencilerin toplam puan sıra ortalamaları ile cinsiyetleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu, ortalama puanları ile bölümleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Araştırmadaki bulgulardan yola çıkarak geliştirilen öneriler şu şekildedir;

- Öğrencilerdeki hijyenle alakalı olumlu davranış seviyesini ve bilgisini arttırmak amacıyla uzman kişiler tarafından öğrencilere hijyen eğitimi konusunda kurs, seminer vb. Verilmesi.
- Sağlık konusunu içeren derslerde hijyen eğitimi ile alakalı daha fazla uygulamalara yer verilmesi
- Sağlık bölümü dışındaki bölümlerdeki müfredatlara hijyen ve kişisel temizlikle alakalı derslerin eklenmesi
- Üniversite kantinleri, yemekhaneleri gibi gıda satın alınan veya tüketilen yerlerin hijyen kurallarına uygun olması için üniversite personelinin de bu konu hakkında bilgilendirilmesi

- Üniversite idarecileri tarafından belirli periyotlarla öğrencilerin vakit geçirdiği ortamların hijyen koşullarının izlenmesi
- Öğrencilere daha özenli temizlik alışkanlığı kazandıracak üniversite düzeyinde uygulamalara, projelere ve faaliyetlere yer verilmesi önerilebilir.
- Bu ölçeğin farklı değişkenler (anne baba eğitimi, sosyo ekonomik durum vb.) açısından ele alınması önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Alpuğuz, G., Erkoç, F., Mutluer, B., & Selvi, M. (2009). Gençlerin 14-24 yaş gıda hijyeni ve ambalajlı gıdaların tüketimi konusundaki bilgi ve davranışlarının incelenmesi. *Türk Hijyen ve Deneysel Biyoloji Dergisi*, 66(3), 107-115.
- Al-Rifaai, J. M., Al Haddad, A. M., & Qasem, J. A. (2018). Personal hygiene among college students in Kuwait: A Health promotion perspective. *Journal of education and health promotion*, 7.
- Altıntaş, R. Y., Bakır, S., Gül, İ., Süer, N., & Kavlak, O. (2021). Hemşirelik öğrencilerinde menstruasyon tutumunun genital hijyen davranışlarına etkisi. *Turkish Journal of Family Medicine and Primary Care*, 15(3), 568-575.
- Altun, Y. (2020). Covid-19 pandemisinde kaygı durumu ve hijyen davranışları. *STED/Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, 29(5), 312-317.
- Arat, A., & Şimşek, I. (2014). Yatılı ilköğretim bölge okulu 2. kademe öğrencilerinin kişisel hijyen uygulamaları. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 58-72
- Arslan, Y., Çelik, Z., & Çelik, E. (2009). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(26), 113-124.
- Aydemir, D. H. (2020). Türkiye'deki bazı üniversite öğrencilerinin kişisel hijyen alışkanlıkları. *Türk Hijyen ve Deneysel Biyoloji Dergisi*, 77(1), 87-96.
- Başkaya, Y., Turan, E. K., Özdemir, K., & Ünsal, A. (2021). Adölesanlara verilen hijyen eğitiminin kişisel hijyen bilgi düzeyine etkisi: bir müdahale çalışması. *Online Türk Sağlık Bilimleri Dergisi*, 6(2), 181-190.
- Bilgiç, D., Yüksel, P., Gülhan, H., Şirin, F., & Uygun, H. (2019). Üniversitede yurttan kalan kız öğrencilerin genital hijyen davranışları ve sağlık sonuçları. *Acıbadem Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, (3), 478-485.
- Bozeli, E. (2018). *Sağlık meslek lisesinde okuyan öğrencilerin hijyen tutum ve davranışları*. Yüksek Lisans Tezi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kırklareli.

- Bozkurt, M., & Sever, E. (2015). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin doğa sevgisi, temizlik, sağlıklı olma tutumlarının incelenmesi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 107-116.
- Çaylan, R. (2007). El hijyeni. *Hastane İnfeksiyonları Dergisi*, 11(1), 54-9.
- Çetinkaya, S., Arslan, S., Nur, N., Demir, Ö. F., Özdemir, L., & Sümer, E. H. (2005). Sivas il merkezi'nde sosyoekonomik düzeyi farklı üç ilköğretim okulu öğrencilerinde kişisel hijyen alışkanlıkları. *STED/Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, 14(10), 229-236.
- Çiçek, B., Şahin, H., & Erkal, S. (2020). "Covid-19 hijyen ölçeği": bir ölçek geliştirme çalışması. *Electronic Turkish Studies*, 15(6), 339-350.
- Deb, S., Dutta, S., Dasgupta, A., & Misra, R. (2010). Relationship of personal hygiene with nutrition and morbidity profile: a study among primary school children in south Kolkata. *Indian Journal of Community Medicine*, 35(2), 280-284
- Deveci, S. E., Açık, Y., Ercan, E., & Oğuzöncül, A. F. (2010). Bir üniversite hastanesinde temizlik çalışanlarının temizlik ve hijyen konusundaki davranışlarının değerlendirilmesi. *Fırat Üniversitesi Sağlık Bilimleri Tıp Dergisi*, 24(2), 123-127.
- Doğan, Ş., & Karahan, E. (2021). Yardımcı hizmet personeline verilen uygulamalı el hijyeni eğitiminin el hijyeni uyumuna etkisi. *İnönü Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksek Okulu Dergisi*, 9(1), 117-129.
- Emel, E., & Eryılmaz, G. (2005). Genital hijyen davranışları envanterinin (ghde) geliştirilmesi. *Anadolu Hemşirelik ve sağlık bilimleri dergisi*, 8(3), 67-75.
- Erkal, S., & Şahin, H. (2011). An application on determining hygiene behaviors of university students. *International Journal of Business and Social Science*, 2(8), 170-176.
- Ghanim, M., Dash, N., Abdullah, B., Issa, H., Albarazi, R., & Al Saheli, Z. (2016). Knowledge and practice of personal hygiene among primary school students in Sharjah-UAE. *Journal of Health Science*, 6(5), 67-73.
- Ghose, J. K., Rahman, M. M., Hassan, J., Khan, M. S. R., & Alam, M. A. (2012). Knowledge and practicing behavior related to personal hygiene among the secondary school students of Mymensingh Sadar Upazilla. *Bangladesh. Microbes and Health*, 1(1), 34-37.
- Gül, Ş., & Özay, E. (2020). Lise öğrencilerinin hijyen davranışlarını belirlemeye yönelik bir tutum ölçeği geliştirme çalışması. *Asya Öğretim Dergisi*, 8(1), 15-31.
- Gün, Z. T., & Adana, F. (2019). Çalışan adölesanların kişisel hijyen bilgi ve davranışları. *Hemşirelik Bilimi Dergisi*, 2(1), 23-31.
- Hossain, M. (2012). *A study on knowledge, attitude and practice about personal hygiene and disease awareness of east west university students in Dhaka City*. Doctoral dissertation, East West University, Dhaka.
- İnan, D. (2011). El hijyeni ve önemi. *Ankem Derg*, 25(Suppl 2), 224.
- Kahveci, G., & Demirtaş, Z. (2012). İlköğretim okulu 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin temizlik ve hijyen algıları. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(2), 51-61.

- Karadon, D. H. (2010). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin mikroorganizmalar hakkındaki temel bilgi ve görüşlerinin araştırılması ve hijyen eğitimi sürecindeki önemi*. Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Karahan, N. (2017). Genital hijyen davranışları ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik güvenirlik çalışması. *İstanbul Medical Journal*, 18(3), 157-162
- Karasar, N. (2003). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, M., Büyükşerbetçi, M., Meriç, M. B., Çelebi, A. E., Boybeyi, Ö., Işık, A., & Bozkurt, H. İ. (2006). Ankara'da bir lisenin 9. ve 10. sınıf öğrencilerinin kişisel hijyen konusunda davranışlarının belirlenmesi. *STED Dergisi*, 15(10), 167-171.
- Kırım, C., & Hırça, N. (2015). Lise öğrencilerinin kişisel hijyen ve temizlik alışkanlıklarının fen okur-yazarlığına göre değerlendirilmesi. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 4(2), 790-802.
- Koşucu, S. N., Göktaş, S. B., & Yıldız, T. (2015). Sağlık personelinin el hijyeni uyum oranı. *Clinical and Experimental Health Sciences*, 5(2), 105-108.
- Miko, B. A., Cohen, B., Conway, L., Gilman, A., Seward Jr, S. L., & Larson, E. (2012). Determinants of personal and household hygiene among college students in New York City, 2011. *American journal of infection control*, 40(10), 940-945.
- Nicolle, L. (2007). Hygiene: what and why? *CMAJ*, 176(6), 767-768.
- Nurudeen, A., & Toyin, A. (2020). Knowledge of Personal Hygiene among Undergraduates. *JHE (Journal of Health Education)*, 5(2), 66-71.
- Oğur, S., & Erkan, N. (2019). İstanbul'un bazı semtlerinde yaşayan bireylerin gıda güvenliği ve hijyen konusundaki bilgi ve tutumları. *Bitlis Eren Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 8(1), 270-286.
- Ormancı, Ü., Akpullukçu, S., & Günay, Y. (2012). *Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının sistem hastalıklarına ilişkin görüşleri*. X. Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Niğde.
- Önsüz, M. F., & Hıdıroğlu, S. (2008). İstanbul'da farklı iki ilköğretim okulundaki öğrencilerin kişisel hijyen alışkanlıklarının belirlenmesi. *ADÜ Tıp Fakültesi Dergisi*, 9(1), 9-17
- Özçakmak, S., & Işıl, V. (2020). COVID-19 salgınının yayılmasını önleyici hijyen uygulamaları. *Akademik Gıda*, 18(4), 433-441.
- Özkan, E. (2022). *Kadın doğum polikliniğine başvuran kadınlarda genital hijyen davranışları ve ilişkili faktörlerin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Sağlık Bilimleri Üniversitesi, Hamidiye Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Pengpid, S., & Peltzer, K. (2011). Hygiene behaviour and associated factors among inschool adolescents in nine African Countries. *International Journal Of Behavioral Medicine*, 18(2), 150-159.
- Sarkar M. (2013). Personal hygiene among primary school children living in a slum of Kolkata, India. *Journal of Preventive Medicine and Hygiene*, 54(3), 153-158.
- SB (2020). *Türkiye Cumhuriyeti Sağlık Bakanlığı. COVID-19 (SARS-CoV-2 Enfeksiyonu) rehberi*. https://covid19bilgi.saglik.gov.tr/depo/rehberler/COVID-19_Rehberi.pdf

- Serme, M.(2022). *Çocuk hematoloji kliniğinde tedavi gören hastaların ağız sağlığına bağlı yaşam kalitesinin ve verilen oral hijyen eğitiminin etkinliğinin araştırılması*. Uzmanlık Tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Stevenson, R.J. Case, T.I. Hodgson, D. Porzig-Drummond, R. Barouei, J., & Oaten, M.J. (2009). A scale for measuring hygiene behaviour: development, reliability and validity. *Am J Infect Control*, 37, 557-64.
- Şimşek, Ç., Piyal, B., Tüzün, H., Çakmak, D., Turan, H., & Seyrek, V. (2010). Ankara il merkezindeki bazı lise öğrencilerinde kişisel hijyen davranışları. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 9(5),433-440.
- Tahiroğlu, M. (2011). *İlköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde doğa sevgisi, temizlik ve sağlıklı olma değerlerinin öğretimi ve değerlere ilişkin öğrenci tutumlarının belirlenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Taşkıran, N., Khorshid, L., & Sarı, D. (2019). Üniversite öğrencilerinin hijyen davranışlarının karşılaştırılması. *Sağlık ve Toplum*, 29(2), 65-78.
- Taylor, J. K., Basco, R., Zaiied, A., & Ward, C. (2010). Hand hygiene knowledge of college students. *American Society for Clinical Laboratory Science*, 23(2), 89-93.
- Tekin, M. (2020). *Ortaokul öğrencilerine temizlik ve hijyen bilincinin kazandırılmasında etkili olan faktörlerin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncüyıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Temitayo, I. O. (2016). Knowledge and practices of personal hygiene among senior secondary school students of ambassadors college, Ile-Ife, Nigeria. *Texila Int. J. Public Health*, 4(4), 648-660.
- Türkmen, H., & Karagüzel, E. (2021). Gençlerin genital hijyen tutumlarını etkileyen faktörler. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, 30(3), 190-199.
- UNİCEF, (2002). *United nations international children's emergency fund. adolesan sağlığı ve gelişimi programı rehber kitabı*. T.C Sağlık Bakanlığı, Ana Çocuk Sağlığı ve Aile Planlaması Genel Müdürlüğü.
- Üstüner, M. (2006). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 45(45), 109-127.
- WHO (2020). *World Health Organization Q&A on coronaviruses (COVID-19)*. <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019>
- Yağmur, Y. (2007). Malatya ili Fırat Sağlık Ocağı bölgesinde yaşayan 15-49 yaş kadınların genital hijyen davranışları. *TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni* 6(5), 325-330
- Yılmaz, E. ve Özkan, S. (2007). Bir ilçede iki farklı yerleşim yerindeki ilköğretim okulu öğrencilerinin kişisel hijyen alışkanlıklarının karşılaştırılması. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 4(10).
- Yumru, H., & Koç, Ş. (2021). İlköğretim öğrencilerine rol oynama (rol-play) yöntemi ile uygulanan el hijyeni eğitiminin öğrencilerin el yıkama bilgi ve becerilerine etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 14(3), 188-198.



Öğretmen ve Öğrencilerin eTwinning Proje Uygulamalarına Yönelik Görüşleri

Teacher and Student Opinions on eTwinning Project Implementations

Fatma Rümeysa Karataş¹

Elif Selcan Öztay^{2*}

* Sorumlu yazar

Corresponding author

¹Fen Bilimleri Öğretmeni, Mehmet Demir Ortaokulu, Türkiye
Science teacher, Mehmet Demir Secondary School, Turkey

rumeysaaa.k@gmail.com

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0003-4964-8206>

²Doç. Dr., Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Türkiye,
Assoc. Prof. Dr., Van Yuzuncu Yil University, Turkey

selcankutucu@yyu.edu.tr

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0001-6156-1950>

Makale geliş tarihi / First received : 17.10.2022

Makale kabul tarihi / Accepted : 26.12.2022

Bilgilendirme / Acknowledgement:

Yazarlar aşağıdaki bilgilendirmeleri yapmaktadırlar:

1- Araştırmacıların katkı oranı eşittir.

2- Makalenin yazarları arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.

3- Araştırma, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Yayın Etik Kurulu tarafından çalışmanın amacı, yöntemi, veri kaynakları ve veri toplama araçları açısından değerlendirilmiş olup, 07.07.2022 tarih ve 2022/15 nolu oturumda çalışmanın etik açıdan uygun olduğuna karar verilmiştir.

4- Bu makalede araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

This article was checked by *iThenticate*. Similarity Index 11%

Atf bilgisi / Citation:

Karataş, F. R., & Öztay, E. S. (2023). Öğretmen ve öğrencilerin eTwinning proje uygulamalarına yönelik görüşleri. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (14), 105-120.

ÖZ

Ağ tabanlı öğrenme ortamı olan eTwinning, öğretmen ve öğrencilere yenilikçi, işbirlikçi, ortak çalışmalar yapabilme fırsatı sunar. Bu araştırmada eTwinning platformunda yapılan projelerin öğretmen ve öğrenci açısından katkıları hakkında görüşlerinin alınması amaçlanmaktadır. eTwinning projelerinin katkıları iletişim, iş birliği, yaygınlaştırma, öğretim programıyla uyum, disiplinler arası geçiş, web 2.0 araçlarının kullanımı gibi faktörler bakımından ele alınmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması olarak yürütülen araştırmanın örneklemini ölçüt örneklem yoluyla seçilen 3 öğretmen, 4 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla toplanmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Veriler kodlara ayrılarak frekansları ile birlikte tablolaştırılmıştır. eTwinning projeleri yapan öğretmen ve öğrenciler bu projelerin farklı açılardan olumlu kazanımlarının olduğunu ifade etmişlerdir. Projeye katılmanın öğrenciler için dijital gelişim, dil-iletişim, iş birliği, özgüven, kendini ifade etme becerilerinin gelişmesine, öğretmenler için ise mesleki gelişim, dijital okuryazarlık, proje geliştirme, grupla çalışma becerilerine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. eTwinning projelerine katılmayı öğretmenleri ve öğrencileri teşvik eden çalışmalara yer verilmelidir.

Anahtar kelimeler

eTwinning, ağ tabanlı öğrenme ortamı, proje, durum çalışması

ABSTRACT

As a network-based learning environment, eTwinning allows teachers and students to work in innovative, collaborative and collaborative ways. This research aims to get opinions about the contributions of the projects made on the eTwinning platform in terms of teachers and students. The contributions of eTwinning projects are discussed in terms of communication, cooperation, dissemination, coherence with the curriculum, interdisciplinary transition, and use of web 2.0 tools. The sample of the study, which was conducted as a case study from qualitative research methods, consists of 3 teachers and 4 students selected through criterion sampling. The data was collected through semi-structured interviews. The obtained data were analyzed using the descriptive analysis method. The data were separated into codes and tabulated with their frequencies. Teachers and students who participated in eTwinning projects stated that these projects have positive achievements in different aspects. It was concluded that participating in the project contributed to development of digital development, language-communication, cooperation, self-confidence, self-expression skills for students, and professional development, digital literacy, project development, and group working skills for teachers. Researches that encourage teachers and students to participate in eTwinning projects should be conducted.

Keywords

eTwinning, network-based learning environment, project, case study

GİRİŞ

Günümüzde her alanda olduğu gibi eğitimde de teknolojinin önemi artmıştır. Bilgi iletişim teknolojilerinin gelişmesiyle teknoloji eğitim ve öğretim sürecine daha çok dahil edilmeye başlanmıştır. Bilginin ulaşılabilirliğinin kolaylaşması ve hızla gerçekleşmesi eğitimdeki yenilikleri kaçınılmaz kılmıştır (Çavuş vd., 2021). Bu yeniliklerden biri de çevrim içi öğrenme ortamları olmuştur, bu öğrenme ortamları pandeminin yarattığı zorunlu şartların da etkisiyle sıklıkla kullanılmaya başlanarak yaygınlaşmıştır. Çevrim içi öğrenme ortamları günümüzde öğrenme açısından büyük bir farklılık oluşturmaktadır. Ortak ilgi alanına sahip, benzer konularda çalışmak isteyen bireylerin bir araya gelerek ortak hedef doğrultusunda çalışmalar yapabilmesine imkân sağlamaktadır (Akıncı, 2018). Çevrim içi öğrenme kavramı, e-öğrenme, web tabanlı öğrenme, uzaktan eğitim gibi kavramlara hitap eden genel bir ifade biçimi olarak kullanılmaktadır (Moore vd., 2011). Çevrim içi öğrenme, eş zamanlı, eş zamansız veya her ikisi birlikte olacak şekilde uygulanmaktadır (Tanış, 2021).

Çevrim içi öğrenme platformlarından biri olan eTwinning, farklı okullardan öğretmen ve öğrencilerin ortak hedef doğrultusunda çalışmalar yaptıkları online, ücretsiz, güvenli bir platformdur. eTwinning platformu 2004 yılında Avrupa Komisyonunun okulları eşleştirmesi ve Komenyus projelerinden bağımsız çalışmalar yapılabilmesi amacıyla oluşturduğu, resmi nitelik taşımayan bir okul ağıdır. 2005 yılında Brüksel’de bir konferansta resmi olarak kurulmuştur (Gillera, 2007). Avrupa Komisyonu’nun ana çevrim içi öğrenme girişimi olan eTwinning, Avrupa’daki okullar için kurulmuş bir topluluktur (eTwinning Türkiye, 2022). Platform aracılığıyla pek çok öğretmen ve öğrenci bir araya gelerek yenilikçi ve işbirlikçi çalışmalar yürütür (Gençtürk-Erdem vd., 2021). eTwinning projeleri hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin farklı kültüre sahip kişilerle iletişim ve iş birliği yapabilmelerine olanak sağlamaktadır.

eTwinning portalı farklı konularda, projelerde öğretmenlerin iletişim kurmasını sağlayan çok dilli bir online araç olup bir çeşit toplanma ve çalışma alanıdır (Başaran vd., 2020). Portal öğretmenlerin ortak hedef etrafında toplanabilmelerini, kendi fikirlerini dile getirerek ortak projeler gerçekleştirebilmelerini sağlamaktadır. 2022 yılı Mayıs ayı verilerine göre portala kayıtlı 1058382 öğretmen, 233610 okul bulunmaktadır (eTwinning Türkiye, 2022). Portal, proje oluşturma, proje ortaklarını bulma, fikir paylaşımında bulunma, çeşitli özelleştirilmiş araçlardan faydalanma gibi pek çok eylemin yapılabilmesini sağlayan çevrim içi araçtır (Gülner & Yatağan, 2014).

Projelerin gerçekleştirilebilmesi için en az iki öğretmen taslak bir proje hazırlar ve portal üzerindeki ortak bulma forumlarından projeye katılmak isteyen gönüllü öğretmenler bir araya getirilir. Projeye katılım sağlayan öğrencilerin benzer yaş gruplarında olması gerekmektedir (eTwinning Türkiye, 2022). Bir proje planı yapılır ve haftalık ya da aylık hangi etkinliklerin yapılacağı kararlaştırılır. Çoğu teknoloji temelli olan bu etkinliklerin fotoğraf, video, link vb. proje çıktıları portalda Twinspace adlı kısımdaki ilgili bölüme yüklenir (Gündüz-Çetin & Gündoğdu, 2022). Gillera (2007), eTwinning’e özgü iki özellikten söz etmiştir. Birincisi projelerin ilerleyişi, nasıl yapılacağı konusunda yardım sağlayabilmek adına oluşturulan ulusal ve Avrupa çapında görev yapan destek servislerinin olmasıdır. İkincisi ise yapılan projeler için yıllık eTwinning ödüllerinin ve kalite etiketlerinin verildiği bir sürece sahip olmasıdır (Gillera, 2007). Hangi projelerin ödül alacağı 5 kritere göre belirlenmektedir (eTwinning, 2022d):

- Pedagojik yenilikçilik
- Eğitim programı ile entegrasyon
- Ortak okullar arasındaki iş birliği
- Teknoloji kullanımı
- Sonuçlar, etkileri ve dokümantasyon

Son yıllarda popülerliği artan ve yaşam boyu öğrenme eyleminin bir parçası olan eTwinning projeleri hem ulusal hem de uluslararası alan yazında yer almaktadır. Öğrenme ve öğretme sürecinde de olduğu gibi eTwinning projelerinde de öğretmen ve öğrenciler etkin olarak rol alırlar. Ancak öğretmenlerin süreçte öğrencilere rehber ve lider olabilmesi için bazı yetkinliklere sahip olması ve öğrenciler için gerekli öğrenme ortamını oluşturması gerekmektedir (Çavus vd.,2021). Alan yazında eTwinning ile ilgili araştırmaların sayısının yetersiz olduğu ancak yürütülen çalışmaların da daha çok öğretmen görüşlerine odaklandığı görülmüştür (Acar, 2021; Avcı, 2021; Avcı vd.,2021; Başaran vd., 2020; Camilleri, 2016; Çavuş vd., 2021; Gündüz-Çetin & Gündoğdu, 2022). Avcı (2021)'nın 20 öğretmenin katılımı ile yürüttüğü çalışmanın sonucunda öğretmenlerin eTwinning platformunda kullanımına yönelik zorluk yaşadıkları bulunmuştur. Diğer taraftan proje sürecinde öğretmenlerin meslektaşları ile iş birliği içinde olmalarının çevrim içi seminerlerin ve öğrenme materyallerinin öğretmenlerin mesleki gelişimleri açısından katkı sağladığı bulunmuştur. Benzer şekilde Gündüz-Çetin ve Gündoğdu (2022), eTwinning proje uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşlerini incelemiş ve öğretmenlerin projeye katılmanın öğretmenlere mesleki gelişim ve başarı hazzı açısından olumlu katkıları olduğu bulunmuştur. Ayrıca, öğretmenlerin projeye katılmanın öğrencilere dijital yetkinlik ve öğrenme motivasyonu açısından katkı sağladığını düşündükleri bulunmuştur. Acar (2021) tarafından yürütülen çalışmada da projeye katılmanın öğretmenler açısından olumlu sonuçlarına vurgu yapılmıştır. Öğretmenlerin eTwinning kelimesini tanımlarken olumlu kelimeler kullanmaları bu platformun gönüllülük ve isteğe bağlı olduğunu göstermiştir. eTwinning projelerinin katkıları ile ilgili verilen cevaplardan ise mesleki gelişimin yanında projenin öğretmenlere motivasyon ve pozitif duygular kazandırdığı sonucuna da ulaşılmıştır. eTwinning projelerine katılmanın öğretmenlerin mesleki gelişimine katkısının yanında dijital okuryazarlık becerilerine katkısını araştıran çalışmalar da mevcuttur (GençTürk-Erdem vd.,2021; Gözübüyük, 2021). Gözübüyük (2021) araştırmasında AUE (Acil Uzaktan Eğitim) sürecini eTwinning kullanan katılımcıların kullanmayan katılımcılara göre bu sürece kendilerini daha kolay hazırladıkları, daha az zorluklar yaşadıkları ve daha kolay uyum sağladıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırma eTwinning platformunun dijital becerilere katkısının somut bir göstergesi olmuştur.

Yılmaz (2022) ise katılımcılarını eTwinning okulu olan farklı kademelerdeki 6 okulda görev yapan öğretmen ve okul idarecilerinden oluşturarak, yarı yapılandırılmış görüşmeler ile eTwinning çalışmalarının okul kültürüne katkısını araştıran nitel bir araştırma yürütmüştür. Anaokul, ilkokul ve ortaokullar kendi içlerinde birer durumu temsil etmektedir, ayrı ayrı bütüncül olarak incelenmiştir. Daha sonra okullar arasındaki benzerlik ve farklılıklar karşılaştırılarak ayrıntılandırılmış ve öğretmen görüşleri üzerinden eTwinning okullarıyla ilgili detaylar sunulmuştur. Öğretmenler eTwinning projelerinin kültürlerarası etkileşimi ve öğrenmeyi sağladığını, teknoloji kullanımını teşvik ettiğini, yenilikçi öğretim metotlarını öğrenme imkânı sağladığını ifade etmişlerdir. Kültürlerarası etkileşimi konu edinen bir diğer çalışma olan Camilleri (2016), araştırmasında farklı ülkelerde öğretmenlerin eTwinning projeleri sırasında öğrencilerin öğreniminde küresel eğitimi ve kültürlerarası farkındalığı nasıl

algıladığını, farkındalığın nasıl desteklendiğini, kültürler arası etkileşimin faydalarını ve zorluklarını sunmayı hedeflemiştir. Malta'da gerçekleştirilen eTwinning seminerinde gönüllü katılım sağlayan farklı ülkelerden 4 öğretmenle görüşmeler yapılmıştır. Öğretmenlerin eTwinning projelerinin kültürlerarası etkileşim ile küresel eğitimi geliştirip katkıda bulunduğunu algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ancak öğretmenlerin bu konuda resmi eğitimden yoksun bırakıldığı ifade edilmiştir.

eTwinning projelerine katılan öğrencilerle de yürütülen çalışmaların sayısı az da olsa mevcuttur (Akıncı, 2018; Demir, 2019). Örneğin, Akıncı (2018), eTwinning projelerine yönelik bir eylem araştırması gerçekleştirmiş ve 3. sınıf öğrencileri ile İngilizce dersinin bir ünitesini teknoloji destekli eTwinning projesi kapsamında müfredata uygun şekilde işlemiştir. Uygulama süreci 4 hafta sürmüş ve farklı aşamalarda farklı web 2.0 araçları kullanılmıştır. Bu çalışmayla eTwinning proje uygulamalarının öğrencilerin yabancı dil gelişimlerine ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerine olan katkısı yakından incelenmiştir. Projeye ilgili konuda öğrencilerin hedef kelime ve yapılarla iletişim kurabildikleri görülmüştür. Çalışmada dersin web 2.0 araçlarıyla zenginleştirilmesi sınıfın daha dinamik bir hal almasını sağlamış ve öğrencilerin dikkatini çektiği sonucu vurgulanmıştır. Demir (2019) de benzer şekilde eTwinning girişiminin Türkiye'deki yabancı dil eğitimi üzerine etkisini araştırmayı hedeflemiştir. Türkiye'deki bir liseden bir İngilizce öğretmeniyle 11 öğrenci ve Azerbaycan'daki bir liseden bir İngilizce öğretmeniyle 12 öğrenci çalışmaya katılım sağlamıştır. Araştırmada bir eTwinning projesinin aşamalarının, yabancı dil öğretimi ve öğrenimindeki rolünün ayrıntılarla aktarılabilmesi amacıyla nitel araştırma desenlerinden durum çalışması uygulanmıştır. Bulgular doğrultusunda öğrencilerin İngilizce dil becerileri, dijital becerileri ve sosyal iletişim konusunda gelişim gösterdikleri sonucuna varılmıştır.

Diğer taraftan eTwinning proje süreci ile ilgili hem öğrencilerin hem öğretmenlerin görüşlerine yer veren çalışmaların sayısı oldukça azdır (Sarıkoc & Ersoy, 2022). eTwinning projelerinin son yıllarda popüler olmasına rağmen projenin sürecini ortaya koyan çalışmalar incelendiğinde sınırlı sayıda araştırma yürütülmüş olması (Çavuş vd., 2021) ve projenin paydaşı olan öğrencilerle az sayıda çalışmanın yürütülmüş olmasından yola çıkarak, bu araştırmada eTwinning portalı ve projelerine ilişkin hem öğretmen hem de öğrencilerin görüşlerine yer verilmiştir. eTwinning platformunun teknoloji destekli olması, projelerde dijital becerilerin ön plana çıkması, yeni neslin ihtiyaç ve beklentilerini karşılaması açısından bu projeler önem arz etmektedir. Çok dilli çok kültürlü bir yapı ortaya koyma imkânı açısından öğretmen ve öğrenciler için kazanımları olan bir platformdur. eTwinning projelerine yönelik çalışmaların artırılması ve detaylandırılması eTwinning çalışmalarının yaygınlaştırılması açısından önemlidir. Benzer şekilde Kamylyis, Bocconi ve Punie (2012) de eTwinning gibi platformların yaygınlaşması ve etkin kullanımı için platformun kullanımı ile ilgili olumlu ve olumsuz durumların araştırılmasının gerekli olduğunu belirtmiştir. Bu çalışmanın amacı Avrupa'da uygulanmaya başlayan ağ tabanlı öğrenme ortamı olan eTwinning platformunda yapılan projelerin öğretmen ve öğrenci açısından katkıları ve süreç hakkındaki deneyimleriyle ilgili görüşlerinin alınmasıdır. İletişim, iş birliği, yaygınlaştırma, öğretim programıyla uyum, disiplinler arası geçiş ve web 2.0 araçlarının kullanımı gibi faktörler bakımından eTwinning projelerinin etkisinin ortaya koyulması, platformun kullanıcıları tarafından görüş ve değerlendirmelerinin sunulması hedeflenmektedir. Böylece, bu çalışma öğretmenlerin ve öğrencilerin eTwinning projelerine bakış açıları ile projenin uygulanmasına yönelik ilgili literatüre katkıda bulunacaktır. Çalışmanın araştırma soruları şu şekildedir:

- Öğretmenlerin uyguladıkları eTwinning projelerine yönelik görüşleri nelerdir?
- Öğretmenler eTwinning proje sürecini nasıl değerlendirmektedir?
- Öğrencilerin katılım sağladığı eTwinning projelerine yönelik görüşleri nelerdir?
- Öğrenciler eTwinning proje sürecini nasıl değerlendirmektedir?

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, araştırmada kullanılan veri toplama araçları yer almaktadır.

Araştırmanın Yöntemi

Nitel araştırma detaylı bir inceleme ve araştırma içerir, bize belirli bir konuda derinlemesine bilgi, kavramsal bir çerçeve sunar (Fraenkel & Wallen, 2006). Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi ve durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışmasında, olay, kişiler ve durum belli bir ortamda belli bir zaman diliminde gözlemlenir ve elde edilen veriler yorumlanıp ayrıntılı bir şekilde verilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Durum çalışmalarında bir veya birden fazla olay, program, ortam derinlemesine incelenir (Gall, Borg & Gall, 1996; McMillan, 2000). Bu çalışmada durum “eTwinning projesine katılım” durumudur.

Katılımcılar

Çalışma grubunu daha önce eTwinning projelerine katılım sağlayan 2021-2022 eğitim öğretim yılında Van ili Erciş ilçesindeki bir ortaokulda görev yapan 3 öğretmen ve öğrenim gören 4 öğrenci oluşturmaktadır. eTwinning projesine katılan ulaşılabilir öğretmen ve öğrenci sayısının az olmasından dolayı bir ölçüt belirleyerek katılımcılar ölçüt örneklem yöntemiyle seçilmiştir. Ölçüt örnekleme yöntemi belirlenmiş olan ölçütlere uygun katılımcıları araştırmaya dahil ederek uygulanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmadaki ölçüt ise öğretmen ve öğrencilerin portala kayıtlı ve aktif katılım sağlayarak son 3 yıl içerisinde en az bir proje gerçekleştirmiş olmalarıdır.

Fen Bilimleri, Bilişim Teknolojileri ve İngilizce branşında görev yapan üç öğretmenden görüş alınmıştır. Eğitim düzeyleri lisans seviyesinde, mesleki deneyim süreleri 1-5 yıl arası, yaşları 21-30 aralığındadır ve devlet okullarında görev yapmaktadırlar. İki öğretmen daha önce yaptıkları projelerle Avrupa Kalite Etiketini ödülü almıştır. Araştırmaya katılım sağlayan bir öğretmenin projelerinden biri her yıl Antalya’da “eTwinning özel ödülleri” kapsamında düzenlenen ulusal konferansa davet edilen ilk 200 proje içerisine girmiştir. Çalışma kapsamında eTwinning projesine katılan 5, 6 ve 8.sınıf düzeylerinde 4 kız öğrenciyle görüşülmüştür. Yaşları 11-13 arasında değişmekte olup sosyoekonomik düzeyleri Türkiye ortalamasının altındadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırma verileri, araştırmacılar tarafından alan yazın incelenerek geliştirilmiş (Başaran vd., 2020) olan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile toplanmıştır. Görüşme formu oluşturulduktan sonra eTwinning proje sürecine hâkim 3 Avrupa kalite etiketi alan Bilişim Teknolojileri öğretmeni ile eğitim alanında uzman bir akademisyenden görüş alınmıştır. Alınan dönütler doğrultusunda sorularda gerekli değişiklik yapılmış, benzer cevaplar verilebilecek olan sorular formdan çıkarılmıştır. Görüşme formu öğretmen ve öğrenciler için farklı sorular içermektedir. Öğretmenlere altı, öğrencilere beş soru yöneltilmiştir. Öğretmen ve öğrencilere yöneltilen görüşme soruları aşağıda verilmiştir:

Öğretmenler için;

- Sizce eTwinning nedir?
- eTwinning projeleri hakkında ne düşünüyorsunuz?
- eTwinning projelerinin öğrencilerinize hangi becerileri kazandırdığını düşünüyorsunuz?
- eTwinning projelerinin sizin mesleki gelişiminize ne gibi etkileri olduğunu düşünüyorsunuz?
- eTwinning projelerinde siz ve öğrencileriniz açısından deneyimlediğiniz zorluklar nelerdir?
- Bu zorluklara yönelik çözüm önerileriniz nelerdir?

Öğrenciler için;

- Sizce eTwinning nedir?
- Katılım sağladığınız eTwinning projeleri hangi derslerinizle ilgiliydi?
- eTwinning projelerine katılarak neler öğrendiniz?
- eTwinning projelerinden kazandığınız deneyimler nelerdir?
- eTwinning projelerine katıldığınız süreci düşünürseniz hangi noktalarda zorlandınız?

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın veri toplama süreci; 2021-2022 eğitim öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Veriler çalışmanın ilk yazarı tarafından yarı yapılandırılmış mülakat soruları ile toplanmıştır. Araştırmacı daha önce eTwinning projesine katıldığı için araştırma yapılan duruma hakimdir. Araştırmacının rolü birinci elden veri toplamaktır. Araştırma öncesi katılımcılar etik konular ile ilgili bilgilendirilerek, gönüllülük esasına dayalı olarak veri toplanmıştır. Ayrıca veri toplama sürecinden önce Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Yayın Etik Kurulu tarafından 07.07.2022 tarihinde 2022/15 sayılı karar ile çalışmanın etik açıdan uygun olduğuna karar verilmiştir. Katılımcılara görüşmelerin ses kaydına alınacağı belirtilmiş ve bu kayıtların sadece akademik bir çalışma kapsamında kullanılacağı ve çalışma süresince titizlikle saklanacağı konusunda bilgi verilmiştir. Ayrıca öğrencilerin velilerinden çalışmanın amacını ve kapsamını belirten veli onam formlarının doldurulması istenmiştir. Öğrenci katılımcılarla yapılan görüşmeler yüz yüze yapılırken, öğretmen katılımcılarla yapılan görüşmeler çevrimiçi araçlarla yapılmıştır. Öğrencilerle görüşmeler ders vakti dışında bir sınıfta gerçekleştirilmiştir. Her görüşme ortalama 15 dakika sürmüştür. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler WhatsApp uygulaması üzerinden yapılmış olup ortalama 20 dakika sürmüştür. Araştırma kapsamında katılımcıların bazı demografik bilgileri kaydedilmiştir. eTwinning portalına kayıtlı olup olmadıkları tekrar teyit edilmiştir. Araştırmanın konusu olan “eTwinning projeleri” ile alakalı derinlemesine görüş ve değerlendirmeler alınmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde betimsel analiz ve içerik analizi yöntemlerine başvurulmuştur. Betimsel analiz ile verilerin işlenmesinde derinlemesine analiz gerekmezken içerik analizi ile verileri açıklayan kod ve temalara ulaşılması ve verilerin ayrıntılı incelenmesi gereklidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Betimsel analiz ve içerik analizi yöntemi ile görüşme sonucu elde edilen bilgilerin düzenlenmiş şekilde yorumlanarak, katılımcıların görüşlerinin etkili şekilde okuyucuya aktarması amaçlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu süreçte, görüşme ses

kayıtları, görüşmede tutulan notlar yazılı metne dönüştürülmüş ve ayrıntılı olarak analiz edilmiş, çalışmanın amacı doğrultusunda kodlar ve temalar oluşturulmuştur. Verilerin analizinde kodlayıcılar arası tutarlılığın sağlanabilmesi için veriler iki araştırmacı tarafından farklı zamanlarda kodlanmış, sonrasında yapılan kodlamalar karşılaştırılmıştır. Kodlar arasındaki farklılıklarda fikir birliğine varana kadar tartışılmış ve sonucunda fikir birliğine varılmıştır. Kodlayıcılar arasındaki tutarlılık 0.85 olarak hesaplanmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Bu değer bilimsel çalışmalar için kabul edilebilir bir güvenilirlik değeri seviyesindedir (Miles ve Huberman, 1994). Araştırmacılardan biri eğitim alanında nitel araştırma yöntemleri dersi verirken, diğer araştırmacı ise dersi alan yüksek lisans öğrencilerinden biridir. Etik nedenlerle, araştırma verilerinin çözümlenmesi ve raporlaştırma sürecinde, katılımcı isimlerine yer verilmemiş, her bir katılımcı için kodlar belirlenmiştir. Öğretmenler Ö1, Ö2.. şeklinde, öğrenciler ise K1, K2..şeklinde kodlanmıştır.

Nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirlik inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlik kavramları ile ifade edilir (Creswell, 2007; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Çalışmanın inanılırlığını artırabilmek için uzman incelemesi ve katılımcı teyidi stratejileri kullanılmıştır. Verilerin analizinin eTwinning projelerine daha önce aktif katılım sağlamış araştırmacı tarafından incelenmesi sağlanmıştır. Katılımcı teyidi için ise veri analizi tamamlandıktan sonra katılımcılara sonuçlar gösterilmiş ve görüşleri alınmıştır. Araştırmanın güvenilirliğini artırmak için ise katılımcılar daha önce eTwinning projesine katılan ve gönüllü olan öğretmen ve öğrencilerden seçilmiştir.

BULGULAR

Öğretmenlerin eTwinning Projelerine Yönelik Görüşleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eTwinning platformuna yönelik tanımları incelendiğinde verdikleri yanıtlar Tablo 1’de sunulmuştur. Öğretmenler eTwinning platformunu çoğunlukla bireysel gelişime katkı sağlayan ve üretilen projelerin sergilendiği bir platform olarak tanımlamışlardır. Örneğin, Ö1 ve Ö3 bireysel gelişime katkı sağlamasına vurgu yapmıştır: Ö1 eTwinning platformunu “paylaşım, öğrenme, deneyim, gelişme demek benim için. Kendini öğrenme ve farklı kültürleri tanıma platformu” olarak tanımlarken, Ö3 ise “eTwinning benim için sosyalleşerek projeler üretmek sürekli kendini geliştirmek demek” şeklinde tanımlamıştır. Ö2 ise eTwinning’i hem öğrenciler hem de öğretmenler açısından çalışmaların ve proje ürünlerinin sergilenmesini destekleyen bir platform olarak tanımlamıştır.

Tablo 1. eTwinning’in tanımına ilişkin bulgular

Kod	Frekans(f)
Bireysel gelişime katkı sağlayan platform	2
Çok kültürlü bir platform	1
Proje sergilenen platform	2
Proje üretilen platform	1

Öğretmenlere eTwinning projeleri hakkındaki düşüncelerine yönelik cevapları sorulduğunda öğretmenlerin tamamı hem öğrencilere hem de öğretmenlere olumlu anlamda katkı sağladığını belirtmişlerdir. Ö1 mesleki ve akademik gelişimin yanında, sosyal olarak da gelişime katkı sağladığını şu şekilde ifade etmektedir: “eTwinning projeleri hem öğretmenlerin mesleki gelişimleri hem de öğrencilerin sosyal anlamda gelişimleri için çok önemli. Proje konularını kendi merak ettiğimiz konular çerçevesinde seçmemiz ve derslerimize entegre

etmemiz çok faydalı. Ayrıca yapacağımız etkinlikleri web 2.0 araçları ile desteklememiz yeni eğitim öğretim tekniklerine adapte olmamıza fayda sağlıyor". Benzer şekilde Ö3'de platformun grup çalışmasına ve sosyalleşmeye imkân sağladığını vurgulamaktadır: "Projeler öğrencilerin gelişimine büyük katkı sağlıyor belki de hiçbir zaman bir araya gelemeyecek insanlar bu projeler sayesinde ortak bir amaç için buluşuyor hem öğrenciler hem de öğretmenler için faydalı olduğunu düşünüyorum."

Çalışmaya katılan öğretmenlere eTwinning projelerinin öğrencilerine hangi becerileri kazandırdığı sorulduğunda birçok farklı beceriden bahsetmişlerdir. Öğretmenlerin eTwinning projelerinin öğrencilere kazandırdığı becerilere ilişkin görüşleri Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. eTwinning projelerinin öğrencilere kazandırdığı becerilere ilişkin fikirler

Kod	Frekans(f)
Anadilde iletişim	1
Dijital okuryazarlık	1
Yabancı dilde iletişim	1
İş birliği	1
Girişimci olma	1
Özgüven	2
Kendini ifade etme becerisi	1
Yaratıcı düşünme	1
Üretken olma	1

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin daha çok 21. yüzyıl becerilerinden olan iletişim, yaratıcı düşünme, girişimci olma ve iş birliği içinde çalışma becerilerine vurgu yaptığı görülmüştür. Örneğin, Ö2 öğrencilerin proje sürecinde kazandıkları becerileri şu şekilde ifade etmiştir: "Yaratıcı düşünme, iş birliği içerisinde öğrenme, özgüven duygusu, kendini ifade etme becerisi." Benzer şekilde Ö3'de öğrencilerin özgüvenlerini artırdığına ve girişimci bireyler olmalarına katkı sağladığına vurgu yapmıştır: "Daha üretken kendine güvenen girişimci bireyler olmalarını sağlıyor." Ö1 ise medya okuryazarlığı konusunda yürüttükleri projenin öğrencilere kazandırdığı becerileri şu şekilde ifade ediyor: ". Öğrencilerim okul gazetesini yazarken, online toplantılarımızda sunum yaparken anadilde iletişim, yabancı ortaklarımızın öğrencilerine kendilerini tanıtırken, metinleri İngilizceye çevirirken ve onlar ile sohbet ederken yabancı dilde iletişim anahtar yetkinliklerini geliştirdiler. Afişler logolar, video editleri(düzenlemelerini) yaparken dijital yeterlilikte gelişirken, hangi web 2.0 araçlarını kullanacaklarını araştırırken de öğrenmeyi öğrendiler."

eTwinning projelerinin öğretmenlere kazandırdıkları sorulduğunda ise öğretmenlerin hepsi mesleki açıdan gelişimlerine katkı sağladığını ifade etmişlerdir. eTwinning projelerinin öğretmenlere kazandırdığı becerilere ilişkin veriler Tablo 3'de sunulmuştur. Projelere dahil olmak öğretmenlerin hem motivasyonunu artırmış hem de proje geliştirme ve dijital araçları kullanma yetkinliklerine katkı sağlamıştır. Örneğin, Ö1 projeden elde ettiği kazanımları şu şekilde ifade etmiştir: "Mesleki anlamda benim için çok büyük gelişmeler oldu. Farklı web 2.0 araçlarını öğrendim ve öğrencilere bilgi aktarma süreçleri için daha farklı yöntemler öğrendim. Öğrencilerimin kendi kendilerine öğrenme çalışmalarına destek vermeyi öğrendim. Daha kalabalık gruplara konuşmaya alıştım ve online ortamda kalabalık grupları yönettim." Benzer şekilde Ö3'de web 2.0 araçlarını kullanarak daha üretken ve günümüzün şartlarına uygun çalışmalar ortaya koyabildiğini ifade etmiştir. Ö2 ise projelerin motivasyonunu artırma

açısından katkısını şöyle ifade etmiştir: “Meslek hayatımda yeni şeyler öğrendikçe ve yeni ürünler ortaya çıkardıkça motivasyonum arttı. Böylece daha fazlasını da yapmaya istekli oluyorum”.

Tablo 3. *eTwinning projelerinin öğretmenlere kazandırdığı becerilere ilişkin görüşleri*

Kod	Frekans(f)
Motivasyon	1
Mesleki gelişim	3
Dijital okuryazarlık	2
Alternatif öğretim yöntem ve teknikleri	1
Grup çalışması	1
Proje geliştirebilme	2

Öğretmenlere eTwinning projelerinde kendilerinin ve öğrencilerinin deneyimlediği zorluklar sorulduğunda ise, çoğunlukla internet erişiminde yaşanan zorluklardan bahsetmişlerdir. Ayrıca yabancı dildeki eksikliklerden kaynaklı iletişim problemlerine de vurgu yapmışlardır. Öğretmenlerin eTwinning projeleri sürecinde yaşanan zorluklara ilişkin görüşleri Tablo 4’de sunulmuştur. Ö1 yaşadıkları zorlukları şu şekilde ifade etmiştir: “Bizim köy okulu olmamız internet ulaşımı açısından zorluklar oluşturdu. Okulda bilgisayar ve internet kullanımında da rahat bir ortam olamadığı için ne yazık ki biraz zorluk yaşadık. Dil problemleri çok fazla oldu. İngilizceyi günlük kullanıma alışkın olmadıkları için çok fazla destek almamız gerekti. Onun dışında öğrencilerin ilgi ve yeteneği diğer bütün eksiklikleri kapattı.” Benzer şekilde Ö3 de internet alt yapısından kaynaklı sorunlardan ve iletişimde yaşanan aksaklıklardan bahsetmiştir. Ö2 ise öğrencilerin web 2.0 araçlarının kullanımı konusundaki eksiklerini ifade etmiştir: “Öğrenciler ile web 2.0 araçları kullanımı konusunda sıkıntı yaşayabiliyorum. Bilgisayar kullanımı, internet bulma güclüğü sıkıntı olabiliyor.”

Tablo 4. *eTwinning projeleri sürecinde yaşanan zorluklara ilişkin fikirler*

Kod	Frekans(f)
İnternet erişimi	3
Yabancı dil kullanımı	2
Web 2.0 araçlarının kullanımı	2

Öğretmenlerin ve öğrencilerin süreçte yaşadıkları zorluklara yönelik çözüm önerileri ise çoğunlukla proje için internet ve bilgisayar alt yapısının MEB tarafından okullara sağlanması ve eTwinning projelerine katılımın desteklenmesi olarak ifade edilmiştir. Örneğin Ö2 okulda projenin uygulanması için okulda düzenleme yapılması gerektiğini ifade etmiştir: “Bunun için okulda bir alan düzenlenebilir diye düşünüyorum. Bilgisayar sınıfımız yok, ama olsaydı öğrencilerle beraber orada çalışmalar yapabilirdik. Kesinlikle daha verimli geçebileceğini düşünüyorum”. Benzer şekilde Ö3 de internet ile ilgili sorunların çözülerek, öğretmen ve öğrencilere internet ve internete bağlı araçları (tablet, bilgisayar vs.) kullanma ile ilgili destek verilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Öğrencilerin eTwinning Projelerinin Etkilerine Yönelik Görüşleri

Araştırmaya katılan öğrencilerden K2 ve K3 eTwinning platformuna yönelik tanımı yaparken bireysel gelişime katkı sağlayan bir platform olmasına vurgu yapmıştır: K3 eTwinning platformunu “eTwinning insanların kendilerini geliştirmeye çalıştığı ve yeni projeler öğrendiği

bir yerdir.” şeklinde tanımlamıştır. K1 ve K4 ise proje üretilen bir platform olduğunu vurgulamışlardır.

Öğrencilere eTwinning projeleri ile dersleri arasındaki bağlantı sorulduğunda Türkçe, İngilizce ve bilişim teknolojileri derslerine katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Örneğin K2 katıldığı projenin İngilizce ve Türkçe ile bağlantılı olduğunu şöyle ifade etmiştir: “2 projeye katıldım. Benim efsanem konuşsun ve kendi masalının kahramanı ol. Biraz masal ve hikâye yazdığımız için Türkçeyle alakalı olabilir. İngilizceyle de alakalıydı.” Benzer şekilde K3’de projeye katılmanın İngilizcesini geliştirdiğini şöyle ifade etmiştir: “2 projeye katıldım. Yalan haber gerçek etki. Orada röportajlar yaptık, insanların görüşlerini aldık. İngilizceyle ilgiliydi. Orada başka ülkelerden insanlarla tanıştık orada kendimizi İngilizce tanıttık. İngilizcemizde gelişti.” K4 ise projede hem İngilizce hem de bilişim teknolojileri dersine katkı sağladığını şöyle ifade etmiştir: “İngilizceyle ilgiliydi. Çünkü toplantılarda daha çok İngilizce konuşmaya çalışıyorduk. Bilişim dersimizle de ilgiliydi. Web 2.0 araçlarını öğreniyorduk mesela canva.”

Çalışmaya katılan öğrencilere eTwinning projelerine katılmanın onlara hangi becerileri kazandırdığı sorulduğunda farklı becerilerden bahsetmişlerdir. Öğrencilerin eTwinning projelerinin kazandırdığı becerilere ilişkin görüşleri Tablo 5’de sunulmuştur.

Tablo 5. eTwinning projelerinin öğrencilere kazandırdıklarına ilişkin görüşleri

Kod	Frekans
Sosyalleşme	3
Kültür alışverişi	1
Alan bilgisi	1

Öğrenciler özellikle projeye katılmanın yeni arkadaşlıklar edinme, iletişim kurma ve sosyalleşme noktasındaki kendilerine kazanım sağladığını ifade etmişlerdir. Örneğin, K3 projeye katılmanın iletişim kurma ve sosyalleşme açısından katkılarını şöyle ifade etmiştir: “İnsanların görüşlerini ne düşündüklerini öğrendim. Sosyalleştim. Hem yeni arkadaşlar edindim hem de diğer arkadaşlarımla daha da yakınlaşıp çok iyi dost oldum.” Öğrencilerden K2 ise projeye katılmanın kültür alışverişine imkan verdiğini şöyle vurgulamıştır: “Yeni arkadaşlıklar öğrendim, yeni kültürler, mitolojik kahramanlar, masallar, diğer ülkelerdeki kültürleri öğrendim”. Son olarak öğrenci katılımcılardan K1 proje sürecinde alan bilgisinin arttığını ifade etmiştir: “Mesela Merve hocamızla bir projemiz vardı alternatif enerji kaynakları ile ilgili. Ben alternatif enerji kaynaklarını biliyordum ama daha detaylı daha ayrıntılı şekilde öğrendim. Yani yaptığımız projelerle bilgi sahibi olabiliyorum. Bizim araç tasarlama ve hediye etme etkinliğimiz vardı, canva üzerinden afişler tasarlıyorduk, araçlar yapıyorduk. Web 2.0 aracı olarak sadece canvayı öğrendim”.

Benzer şekilde, çalışmaya katılan öğrencilere eTwinning projelerine katılmanın onlara hangi deneyimleri kazandırdığı sorulduğunda farklı deneyimlerden bahsetmişlerdir. Öğrencilerin eTwinning projelerinin kazandırdığı deneyimlere ilişkin görüşleri Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. eTwinning projelerinin öğrencilere kazandırdığı deneyimler

Kod	Frekans
Sosyalleşme	2
Yabancı dil gelişimi	1
Kişisel Gelişim	2

Öğrencilerden K3 ve K4, eTwinning projelerine katılmanın özgüven ve grup çalışma kabiliyeti kazanma ile kişisel gelişimlerine katkı sağladığını ifade etmişlerdir. K2 ise çok dilli online bir platform olan eTwinning'e katılmanın hem İngilizce dilinde gelişimlerine hem de sosyalleşmelerine katkı sağladığını vurgulamıştır: "İngilizcem gelişti ya da arkadaşarımla beraber etkinlik yapabildik". Benzer şekilde K1'de eTwinning projelerine katılmanın sosyalleşme anlamında katkı sağladığını şöyle vurgulamıştır: "İnternet üzerinden yaptığımız toplantılarla, projelerle başka okullardaki öğrencileri de tanıdık, başka öğretmenler tanıdık. Sosyalleşmemi sağladı."

Diğer taraftan öğrencilere eTwinning projelerine katıldıkları süreçte zorlandıkları noktalar sorulduğunda öğrencilerin hepsi internet erişim sorununu ifade etmişlerdir. K2 proje sürecinde yaşadığı zorluğu şöyle ifade etmiştir: "Bizim internette sıkıntımız oluyordu, çekmiyordu bazen ya da internet sıkıntısı oluyordu. Yaşadığım tek zorluk oydu." Benzer şekilde K4 de yaşadığı internet bağlantı sorununu şöyle ifade etmiştir: "Zorluklar yaşadım ama fazlasıyla değil. Yaşadığım zorluklar her gün internete bağlanamamam. Yani bu beni zorladı. Her gün bir gün önceden ayarlamaya çalışıyordum bu beni zorluyordu biraz."

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

eTwinning projeleri okullarda ulusal ve uluslararası iş birlikleri kurulmasına fırsat sunarak, öğretmenlerin ve öğrencilerin iletişim ve iş birlikli çalışma becerilerinin gelişmesine katkı sağlar. Bu çalışmada da eTwinning projelerine katılan öğretmen ve öğrencilerin proje sürecine yönelik görüş ve deneyimlerinin araştırılması hedeflenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen ve öğrencilerin eTwinning projelerine katılarak hem akademik (İngilizce okuma, yazma) hem de sosyal (iletişim, iş birliği) açıdan gelişim sağladığı görülmüştür. Araştırmada eTwinning platformunun ne olduğuyla ilgili sorunun bulguları ele alındığında öğretmen ve öğrencilerin eTwinning de bazı becerilerin (dijital beceriler gibi) gelişimine katkılar sunan projeler gerçekleştirmek için kullandıkları bir araç olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin görüşlerine göre eTwinning projelerine katılmak öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerinden olan iletişim, yaratıcı düşünme, girişimci olma ve iş birliği içinde çalışma becerilerine katkı sağlamaktadır. Günümüzde gelişen bilgi ve teknoloji toplumuna uyum sağlamak için gerekli olan 21. yüzyıl becerilerinin gelişmesi eleştirel düşünen ve iletişim kurabilen bireylerin yetiştirilmesi ile mümkündür (Öztay & Öztay, 2021). Alan yazında eTwinning projelerine ilişkin yürütülen çalışmalarda da projeye katılmanın öğrencilerin yaratıcı düşünme, iletişim ve problem çözme becerilerine olumlu yönde katkı sağladığı ifade edilmiştir (Avcı, 2021; Başaran vd., 2020; Demir, 2019; Gündüz-Çetin & Gündoğdu, 2022). Katılımcılar projeye katılmanın öğrencilerin özgüvenlerini artırdığını, kendini ifade edebilme ve girişimci bir birey olma yolunda katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Yılmaz ve Altun-Yılmaz (2012)'de projeye katılmanın öğrencilerin süreç içinde aktif rol alarak özgüven gelişimlerine etkisi olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca, öğretmenler projeye katılmanın öğrencilerin yabancı dil gelişimlerine de katkısı olduğunu belirtmişlerdir. Benzer şekilde Bozdağ (2017) ve Akıncı (2018) eTwinning projelerinin öğrencilerin yabancı dil gelişimini desteklediğini vurgulamıştır.

Diğer taraftan öğretmenler tarafından eTwinning projelerine katılmanın mesleki gelişim, dijital okuryazarlık, proje geliştirme, grup çalışması açısından olumlu katkı sağladığı ifade edilmiştir. eTwinning projelerine katılmanın öğretmenlere göre en çok mesleki gelişim açısından katkı sağladığı görülmektedir. Bununla birlikte projelere katılmanın öğretmenlere web 2.0 araçlarını

kullanma ve alternatif öğretim yöntem ve teknikleri öğrenme konusunda katkı sağladığı bulunmuştur. Öğretmenlerin aynı projede farklı öğretmenler ile iş birliği içinde çalışıyor olmasının yeni ve farklı bilgi ve beceriler kazanmalarına dolayısıyla mesleki olarak gelişmelerine etkisi olduğu söylenebilir. Ayrıca proje süresince öğretmenlerin yaşadığı olumlu süreçlerin ve mesleki anlamda kazandıklarının motivasyonlarını artırdığını ve yeni projelere dahil olmada daha istekli olmalarını sağladığı söylenebilir. Bu bağlamda alan yazında var olan çalışmalar da elde edilen bulguları destekler niteliktedir. Başaran ve arkadaşları (2020) projeye katılmanın öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağladığını, proje sürecinde elde edilen bilgi ve yeteneklerin öğretmenlerin motivasyonunu attırdığını ve web 2.0 araçlarını kullanma konusunda kendilerini geliştirdiklerini ifade etmiştir. Benzer şekilde Avcı (2021) öğretmenlerin eTwinning projesine katılmasının en çok meslektaşlarından yeni yaklaşım ve teknikleri öğrenme, web 2.0 araçlarını öğrenme, meslektaşlarıyla iş birliği ve motivasyon artışı bağlamında katkı sağladığını bulmuştur.

eTwinning projeleri sürecinde yaşanan zorluklara ilişkin öğretmen ve öğrencilerin görüşleri alınmış ve her iki grup da internet erişim sorununa vurgu yapmıştır. İnternet kullanımı eTwinning projelerinde temel unsurlardan biridir. Öğretmenlerin ve öğrencilerin proje sırasında internet erişimlerinin kısıtlı olması veya olmaması projelerin ilerleyişi açısından zorluk oluşturmaktadır. Benzer şekilde Başaran ve arkadaşları (2020) internete erişim sorununun projelerin uygulanmasında aksaklıklara sebep olduğunu ifade etmiştir. Elde edilen bulguların ışığında öğretmenlerin yabancı dilden kaynaklı iletişim ve web 2.0 araçlarının kullanımı konusunda zorluk yaşadıkları bulunmuştur. Gelişen bilgi iletişim teknolojisi ile web 2.0 araçlarının kullanımı önemli bir hale gelmiştir. Gençtürk-Erdem ve arkadaşları (2021) da eTwinning projelerinin dijital ortamda yapılması sebebiyle projelerde web 2.0 araçlarının önemli olduğu belirtilmiştir. eTwinning platformunun çevrimiçi iletişim ve paylaşım imkân sağlaması, bilgiye daha kolay ulaşılması, bilgi paylaşımı yapılabilmesi, etkinliklere uygun web 2.0 araçlarının kullanılması gibi sebepler daha da önemli bir platform haline getirmiştir (Gençtürk-Erdem vd., 2021). eTwinning projeleri sürecinde yaşanan zorlukların çözümüne ilişkin çözüm önerileri incelendiğinde öğretmenlerin internet erişim sorunu için internet ve bilgisayar alt yapısının MEB tarafından okullara sağlanmasını ve bilgisayar sınıfı oluşturulmasını önerdiği bulunmuştur. Benzer şekilde Bozdağ (2017)'da okullarda internet başta olmak üzere teknik alt yapıyı iyileştirecek düzenlemelerin yapılması gerektiğini vurgulamıştır. Ayrıca web 2.0 araçlarının kullanımına yönelik hem öğrenciler hem de öğretmenler için eğitimlerin verilmesi de çözüm önerileri arasındadır.

Öğrencilerin görüşleri incelendiğinde ise eTwinning projelerinin en çok iletişim becerilerine katkı sağladığı görülmektedir. Öğrenciler özellikle projeye katılmanın yeni arkadaşlıklar edinme, iletişim kurma ve sosyalleşme noktasında kendilerine kazanım sağladığını ifade etmişlerdir. Öğrenciler proje sayesinde farklı kültürden arkadaşlar edinmişler, bu durum kültürler arası etkileşime olanak sağlamıştır. Bu etkileşim ise yabancı dil gelişmelerini olumlu etkilemiştir. Akıncı (2018) eylem araştırması olarak gerçekleştirdiği çalışmada eTwinning projelerinin yabancı dil gelişimini desteklediğini ve öğrencilerin kelime yanlıklarına rağmen iletişim kurabildiklerini belirtmiştir. Projelerde öğrencilerin grup çalışmaları yapmaları birbirleriyle olan iletişimlerini olumlu yönde etkilemiş, özgüven duygularını geliştirmiştir. Grup çalışması, iki ya da daha fazla öğrencinin ortak bir hedef doğrultusunda gerçekleştirdiği çalışma biçimi, bir öğrenme yoludur (Çakmak, 2014). Çakmak (2014) çalışmada grup çalışmalarının bilişsel, duyuşsal ve sosyal kazanımlarının olduğunu ve iletişim becerilerini

desteklediği ifade etmiştir. Ayrıca, eTwinning uygulamalarında farklı branş dersleriyle bağlantı kurulduğundan öğrencilerin alan bilgisine katkı sağlamaktadır.

Alan yazın ve yapılan araştırmanın bulguları incelendiğinde eTwinning projelerinin özenle gerçekleştirilmesi, yenilikçi pedagojik yaklaşımları desteklemesi, dijital okuryazarlığa katkılar sunması öğretmenlerin mesleki gelişimini, öğrencilerin öğrenme hızlarını ve motivasyonlarını artırmaktadır. Benzer ağ tabanlı öğrenme ortamlarının sık kullanılması öğretmen ve öğrencilere pek çok açıdan fayda sağlamaktadır (Gezgin ve Çabuk., 2021).

Araştırma kapsamında sunulan bazı öneriler şu şekildedir:

- Öğretmenleri eTwinning projelerine katılmaya teşvik etmek için eTwinning projeleri ile ilgili bilgilendirme toplantıları yapılabilir.
- Benzer şekilde öğrencilerin gelişimine katkı sağlayan eTwinning projelerine katılmaları için öğrenciler teşvik edilebilir.
- Öğretmenlerin eTwinning projelerindeki deneyimlerini araştırmak için nicel ve karma gibi farklı araştırma yöntemlerini kullanarak çalışmalar yapılabilir.
- Okullarda etkin proje alanları ve proje saatleri oluşturularak müfredatla eş kazanımlı ilerleyen eTwinning projeleri gerçekleştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Acar, P. (2021). *Sınıf öğretmenlerinin eTwinning ile ilgili görüşlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Elâzığ.
- Akıncı, B. (2018). *eTwinning proje uygulamalarının öğrencilerin yabancı dil becerileri ile öğretmenlik mesleki gelişimine katkısı (bir eylem araştırması)*. Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Avcı, F. (2021). Çevrim içi bir öğrenme ortamı olarak etwinning platformuna ilişkin öğretmenlerin görüş ve değerlendirmeleri. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 10(1), 1-22. <http://dx.doi.org/10.30703/cije.663472>
- Avcı, F., Özdağ, S., Akdeniz, E. C., Esra, Öncü, E., & Öner, E. (2021). "P4C: Küçük Çocuklar, Büyük Fikirler" eTwinning projesine yönelik öğretmenlerin görüş ve değerlendirmeleri. *Uluslararası Kültürel ve Sosyal Araştırmalar Dergisi (UKSAD)*, 7(1), 214-228. <http://dx.doi.org/10.46442/intjcss.929211>
- Başaran, M., Kaya, Z., Akbaş, N., & Yalçın, N. (2020). Proje tabanlı öğretim sürecinde etwinning faaliyetinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yansımaları. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 373-392. <http://dx.doi.org/10.38089/ekud.2020.35>

- Bozdağ, Ç. (2017). Almanya ve Türkiye’de okullarda teknoloji entegrasyonu: etwinning örneği üzerine karşılaştırmalı bir inceleme. *Ege Eğitim Teknolojileri Dergisi*, 1(1), 42-64.
- Camilleri, R. A. (2016). Global education and intercultural awareness in eTwinning. *Cogent Education*, 3(1), 1210489. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1210489>
- Creswell, J.W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed). Sage.
- Çakmak, M. (2014). Grup çalışmasına yönelik yansımalar: öğretmen adaylarının düşünceleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174). <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2014.2275>
- Çavuş, R., Balçın, M. D. & Yılmaz, M. (2021). Fen bilimleri öğretmenlerinin eTwinning proje süreçlerindeki deneyimlerine yönelik görüşleri. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 10(1), 246-272. <https://doi.org/10.30703/cije.714843>
- Demir, N. (2019). *Multi-dimensional foreign language education: the case of an etwinning project*. Master’s Thesis, Karadeniz Technical University, Trabzon.
- eTwinning Türkiye. (2022). <https://www.etwinning.net/tr/pub/index.htm>
- eTwinning Türkiye. (2022d). 2022_Ulusal_Kalite_Etiketi_Kriterleri.pdf (meb.gov.tr).
- Fraenkel J. R. & Wallen N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-Hill.
- Gall, M. D., Borg, W. R. & Gall, J. P. (1996). *Educational research*. Longman Publishers.
- Gençtürk-Erdem, E., Başar, F. B., Toktay, G., Yayğaz, İ. H., & Küçüksüleymanoğlu, R. (2021). eTwinning projelerinin öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerilerine katkısı. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 7(3), 204-219. <https://doi.org/10.24289/ijsser.901129>
- Gezgin, S., & Çabuk, M. G. (2021). eTwinning projelerinin uygulanması: Kurucu öğretmen perspektifleri. *Anadolu Öğretmen Dergisi*, 5(2), 380-398. <https://doi.org/10.35346/aod.1004386>
- Gillera, A. (2007). eTwinning – A new path for european schools, eLearning papers. https://www.openeducationeuropa.eu/sites/default/files/legacy_files/old/media13562.pdf
- Gözübüyük, H. (2021). *eTwinning kullanan ve kullanmayan okul öncesi öğretmenlerinin acil uzaktan eğitim süreçlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Gülner, S. & Yatağan, M. (2014). *eTwinning: Avrupa okulları çevrimiçi ağı*. TBD 31.Bilişim Kurultayı, Ankara.
- Gündüz-Çetin, İ., & Gündoğdu, K. (2022). eTwinning proje uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(81), 76-90.
- Kampylis, P., Bocconi, S., & Punie, Y. (2012, August). *Fostering innovative pedagogical practices through online networks: The case of eTwinning*. In Proceedings of the SQM/INSPIRE 2012 conference, Tampere, Finland.
- McMillan, J. H. (2000). *Educational research: Fundamentals for the consumer*. Longman.

- Miles, M. B., & Huberman, M. (1994). *An expanded sourcebook: Qualitative data analysis* (2nd ed.). Sage.
- Moore, J. L., Dickson-Deane, C., & Galyen, K. (2011). E-Learning, online learning, and distance learning environments: Are they the same? *Internet and Higher Education*, 14(2), 129–135. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2010.10.001>
- Öztay, O. H. & Öztay, E. S. (2021). Küresel iletişim çağında öğretmen adaylarının medya okuryazarlık ve eleştirel düşünme düzeylerinin incelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 11(3), 600-612. <https://doi.org/10.5961/jhes.2021.479>
- Tanış, H. (2021). *Oyunlaştırılmış işe özgü çevrimiçi öğrenme ortamının geliştirilmesi ve etkisinin değerlendirilmesi: iş sağlığı ve güvenliği örneği*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, F. & Altun Yılmaz, S. (2012) Çok kültürlülük projesi: e-Twinning uygulamalarına ilişkin öğrenci görüşleri. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(8) 120-132.
- Yılmaz, R. (2022). *eTwinning okullarında yapılan çalışmaların okul kültürüne katkısı*. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.



“Basit Makineler” Konusunda Mühendislik Tasarım Sürecine Göre Geliştirilen Etkinliklerin 8. Sınıf Öğrencilerinin Kavramsal Anlamalarına ve Bilimsel Süreç Becerilerine Etkileri

The Effects of the Activities Developed According to the Engineering Design Process on the “Simple Machines” on the Conceptual Understanding and Scientific Process Skills of 8th Grade Students

Ela Aydın¹

Fethiye Karşlı Baydere^{2*}

* Sorumlu yazar

Corresponding author

¹Öğretmen, MEB, Türkiye,

Teacher, Ministry of National Education, Turkey

elaydn61@gmail.com

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0003-4867-0583>

²Doç. Dr., Giresun Üniversitesi, Türkiye,

Assoc. Prof. Dr., Giresun University, Turkey,

fethiyekaršli28@gmail.com

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0003-0994-0974>

Makale geliş tarihi / First received : 02.11.2022

Makale kabul tarihi / Accepted : 21.01.2023

Bilgilendirme / Acknowledgement:

Yazarlar aşağıdaki bilgilendirmeleri yapmaktadırlar:

1- Yazarların katkı oranı eşittir.

2- Bu çalışmanın küçük bir kısmı Ankara Üniversitesi`nde düzenlenmiş olan VIth International Eurasian Educational Research Congress (EJER 2019) Kongresi`nde sözlü bildiri olarak sunulmuş olup tam metin bildiriler kitabında basılmıştır.

3- Araştırma 2020 yılı öncesinde planlanıp tamamlandığı için etik kurul izni alınamamıştır.

4- Bu makalede araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

This article was checked by *iThenticate*. Similarity Index 21%

Atıf bilgisi / Citation:

Aydın, E. & Karşlı Baydere, F. (2023). “Basit Makineler” konusunda mühendislik tasarım sürecine göre geliştirilen etkinliklerin 8. sınıf öğrencilerinin kavramsal anlamalarına ve bilimsel süreç becerilerine etkileri. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (14), 121-154.

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, “Basit Makineler” ünitesi kapsamında Mühendislik Tasarım Süreci (MTS) odaklı geliştirilmiş olan STEM etkinliklerinin sekizinci sınıf öğrencilerinin kavramları anlamalarına ve bilimsel süreç becerilerine etkisini ortaya koymaktır. Araştırma, tek gruplu yarı deneysel yöntem kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Giresun iline bağlı olan bir köy okulunun sekizinci sınıfında öğrenim gören toplam 11 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada hem kolaylık hem de amaçlı örnekleme prosedürlerinin bir kombinasyonu kullanılmıştır. Araştırmada deney grubuna “Basit Makineler” ünitesi kapsamında MTS odaklı STEM etkinlikleri uygulanmıştır. Veri toplama aracı olarak 16 sorudan ve iki aşamadan oluşan “İki Aşamalı Basit Makine Testi (İABMT)”, Bilimsel Süreç Beceri Testi (BSBT), konu kavramları ve öğretim uygulamaları ile ilgili yarı yapılandırılmış mülakat formu kullanılmıştır. Öğrencilere, ön ve son test olarak uygulanan İABMT ve BSBT’den elde edilen veriler SPSS paket programı ile istatistiksel olarak analiz edilerek karşılaştırılmıştır. Uygulama sonrası öğrencilerle “Basit Makineler” konusundaki kavramlar ve öğretim uygulamaları hakkındaki yarı yapılandırılmış mülakatlardan elde edilen veriler ise içerik analiziyle çözümlenmiştir. Bu çalışmada MTS odaklı STEM etkinliklerinin öğrencilerin “Basit makineler” konusuyla ilgili kavramları anlamalarında anlamlı bir artış sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak MTS odaklı STEM etkinlikleri öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini geliştirmede bir miktar artış sağlasa da bu artışın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Buna ek olarak mülakata katılan öğrencilerin çoğu süreçte her ne kadar zorlandıklarını belirtmiş olsalar da bütün süreç düşünüldüğünde öğrencilerin uyumlu çalışma, etkili iletişim, sosyal beceri, yeni fikir geliştirme, sorumluluk, problem çözme, karar verme ve zorlukların üstesinden gelme gibi özellikler açısından olumlu özellikler kazandıkları söylenilebilir.

Anahtar kelimeler

Basit makineler, Mühendislik tasarım süreci, STEM eğitim yaklaşımı.

ABSTRACT

The aim of this research is to reveal the effects of STEM activities, developed with a focus on the Engineering Design Process (EDP) within the scope of the "Simple Machines" unit, on the understanding of concepts and scientific process skills of eighth grade students. The research was carried out using a single-group quasi-experimental method. The study group of the research consists of a total of 11 students studying in the eighth grade of a village school in Giresun in the 2018-2019 academic year. A combination of both convenience and purposive sampling procedures was used in the study. In the research, STEM activities focused on EDP were applied to the experimental group within the scope of the "Simple Machines" unit. As data collection tool, "Two-Stage Simple Machine Test (TSSMT)" consisting of 16 questions and two stages, Scientific Process Skills Test (SPST), and semi-structured interview form about subject concepts and teaching practices were used. The data obtained from the TSSMT and SPST, which were applied to the students as a pre- and post-test, were statistically analyzed and compared with the SPSS package program. After the application, the data obtained from the semi-structured interviews with the students about the concepts and teaching practices on "Simple Machines" were analyzed by content analysis. In this research, it was concluded that EDP-focused STEM activities provided a significant increase in students' understanding of the concepts related to the "simple machines" topic. However, although EDP-focused STEM activities provide some increase in improving students' scientific process skills, it has been determined that this increase is not statistically significant. In addition, although most of the students who participated in the interview stated that they had difficulties in the process, when the whole process is considered, it can be said that they had the opportunity to develop many aspects such as harmonious working, effective communication, social skills, developing new ideas, responsibility, problem solving, decision making and overcoming difficulties.

Keywords

Simple machines, Engineering design process, STEM education approach.

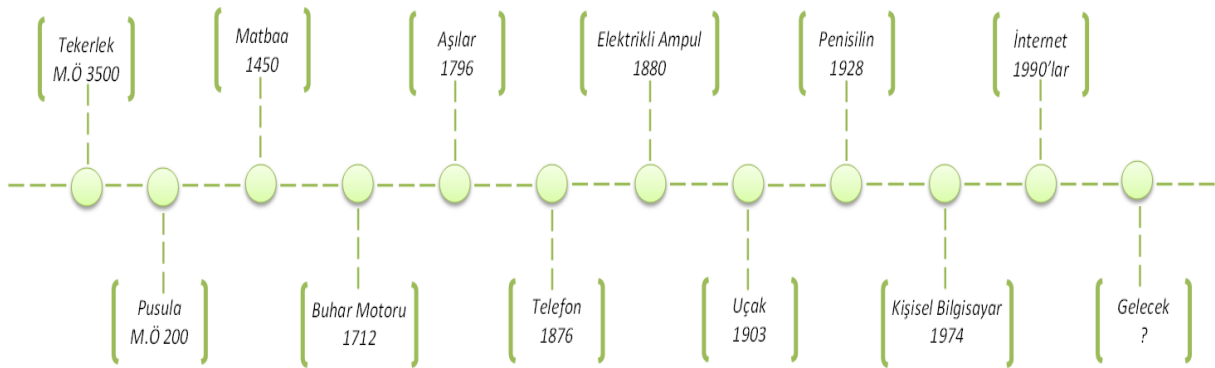
GİRİŞ

Tüm dünyada bilim ve teknoloji hızla değişmekte ve gelişmektedir. Bu değişim ve gelişim paralelinde günümüz şartlarında bireylerde aranan özelliklerde de değişim zorunlu hale getirmiştir. Bireylerden, disiplinler arası bilgi aktarımını sağlayarak günlük yaşamda karşılaştığı problemlere çözüm üretebilmeleri, iş birliği içerisinde çalışabilmeleri, üretken olmaları, yaratıcı ve eleştirel düşünebilme becerilerine ve yüksek iletişim gücüne sahip olmaları beklenmektedir. Bireylerin, istenilen bu özelliklerde yetiştirilmesi ve ülke ekonomisinin lider hale gelebilmesi ülkenin güçlü bir eğitim politikasına sahip olması ile mümkün olmaktadır (Çorlu vd., 2014; Roehrig vd., 2012; Isdianti vd., 2021; Febrianto vd., 2021).

Fen (Science), Teknoloji (Technology), Mühendislik (Engineering) ve Matematik (Maths) disiplinlerinin birbirine entegre edilmesiyle bireylerin gerçek yaşam problem durumunu tespit edebilmesini, probleme yönelik alternatif ve pratik çözüm önerisi geliştirebilmesini ve yaratıcı özgün çözümler sunabilmesini sağlayan eğitim yaklaşımına “STEM” adı verilmektedir (Altunel, 2018; Bybee, 2010; Uğraş, 2017, s. 38; Yılmaz vd., 2017). STEM kavramının içerdiği bu alanlar birbirleriyle ilişkilidir. STEM eğitim yaklaşımı ile bireyler Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik disiplinlerinin entegrasyonuna dayalı olarak birçok alanda yeterlilik kazanmaktadır (Eroğlu & Bektaş, 2016, s. 43; Çakır vd., 2016, s. 182; Tunkham vd., 2016, s. 217; Bybee, 2010, s. 30). STEM disiplinleri öğrencilere 21. yüzyıl becerilerini kazandırmak için fırsatlar sunmaktadır (Çorlu vd., 2014; Wan Husin vd., 2016). Öğrenciler bu yaklaşım ile çevreye uyum, etkili iletişim, sosyal beceriler, rutin olmayan problem çözme, kendi kendini yönetme, kendini geliştirme ve sistem düşüncesi gibi 21. yüzyıl becerilerini geliştirebilirler (NRC, 2011).

Ülkelerin gelişmişlik düzeylerini ve ekonomik farklarını meydana getiren unsurların başında, bilim ve teknolojiye gelişmeler gelmektedir. Bunun örneklerini Şekil 1’de de görüldüğü gibi tarih boyunca uygarlığın ve teknolojik gelişmenin ilerlemesine damgasını vuran en önemli STEM buluşlarında Şekil 1’de görmek mümkündür.

Şekil 1. Önemli STEM Buluşları (URL-1, 2021).



Bu çağır açan buluşlara dönüp baktığımızda, ülke ekonomisinin büyümesinde ve toplumun gelişiminde önemli bir yere sahip araçlar olduğunu görülmektedir. Netice itibariyle ülkeler ekonomik ve sosyal yapısında olumlu yönde hızlı bir değişim sağlamak için bireylerin fen, matematik, teknoloji ve mühendislik disiplinlerini kullanarak, üretebilme yeterliliği kazanmalarına büyük önem vermek zorundadırlar. Bunun da hiç şüphesiz eğitim-öğretim kurumlarında öğrencilere kazandırılması gerekmektedir. Eğitimde fen ve matematik öğretim

programlarında genellikle fen veya matematik disiplinlerinden sıkça bahsedilmekte teknoloji veya mühendislik disiplinlerine ise nadiren atıfta bulunmaktadır (Bybee, 2010).

Türkiye'nin eğitim politikasında, STEM eğitimi geliştirme ve üniversiteden önce mühendislik tasarım kavramlarının ortaya koyulması ihtiyaç olarak kabul edilmektedir. STEM eğitim ve mühendislik uygulamaları sonucunda çocukların erken yaşlarda bilimsel bilgiyle karşılaşmaları sağlanmaktadır (Yıldırım & Altun, 2015, s. 28; Kuvac & Koc, 2022). Bu nedenle ülkemizde, 2023 Eğitim vizyonu kapsamında revizyon çalışmaları yapılmış ve yenilenen Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında alana özgü beceriler kategorisine Mühendislik ve Tasarım Becerileri eklenmiştir (MEB, 2016; MEB, 2018a). STEM alanında yapılan bu girişimlerin asıl amacı, bu alanda yetkin bireylerin sayısını ve kalitesini artırmaktır. Ancak ülkemiz adına yapılan bu yenilik hareketleri bir takım sorunları da beraberinde getirmiştir. Örneğin mühendislik ve tasarım becerilerini öğrencilere kazandırma noktasında öğretmenlerin bu yenilikçi öğretim uygulamalarında deneyimlerinin desteklenmesi ihtiyacı doğmuştur. Bununla birlikte STEM eğitim yaklaşımının sınıf ortamında nasıl işlevsel hale getirilebileceği ile ilgili çalışmalara ihtiyaç duyulmuştur. Bir diğer ihtiyaç duyulan konu ise mühendislik ve tasarım becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulaması yapılmış ve etkililiği incelenmiş öğretim materyallerinin azlığı ya da erişiminin kısıtlı olmasıdır (Karşlı Baydere vd., 2021, s. 568; Özbilen, 2018). Bu nedenlerle mühendislik tasarım odaklı etkinliklerin geliştirildiği, tanıtımının yapıldığı, uygulandığı ve etkililiğinin değerlendirildiği çalışmalar önem arz etmektedir.

STEM eğitim yaklaşımına yönelik yapılmış bazı çalışmalarda bu yaklaşımın, tüm öğrencilere bilgilerini uygulama şansı verdiği belirtilmektedir (Fan & Ritz, 2014, s. 7). Bununla birlikte öğrencilerin STEM uygulamaları ile ilgili etkinliklere katılmalarının STEM alanlarına olan ilgilerini artırdığı sonucuna da ulaşılmıştır (Dabney, Almarode, Tai, Sadler, Sonnert, Miller & Hazari, 2012, s. 63). STEM eğitim yaklaşımı öğrencilerin bilgileri harmanlanmasını sağlar. Öğrencilerin bilgileri harmanlaması sonucunda karşılaştıkları problemlere alternatif çözüm önerisi oluşturabilmeleri kolaylaşmaktadır (Morrison, 2006, s. 195; Niess, 2005, s. 509). Bu durum öğrencilerin becerilerini geliştirerek farklı problemlerin çözümünde kullanabilmesine imkan tanımaktadır (Pekbay, 2017). STEM eğitim yaklaşımı öğrencilerin derse karşı olan ilgi (Baran vd., 2016, s. 9; Kier vd., 2014, s. 461; Niess, 2005, s. 509; Shahali vd., 2016; Siew vd., 2015; Stohlmann vd., 2012, s. 4; Kurtoğlu & Karşlı Baydere, 2021; Karşlı Baydere & Bodur, 2022), motivasyon (Küçük & Şişman, 2017, s. 312; León vd. 2015, s. 156; Niess, 2005, s. 509; Siew vd., 2015) ve tutumları (Yamak vd., 2014, s. 249) üzerinde olumlu yönde gözle görülebilir bir fark oluşturmuştur. Bununla birlikte STEM eğitiminin öğrencilerin akademik başarılarını (Çakır vd., 2016, s. 182; Means vd., 2016, s. 709; Schnittka & Bell, 2011, s. 1861; Tunkham vd., 2016, s. 217; Yıldırım & Altun, 2015, s. 28; Kutlu vd., 2022) olumlu yönde değiştirdiği de ortaya konulmuştur. English ve King'e (2015) göre, STEM disiplinlerinin entegrasyonu öğrencilerin daha iyi problem çözümler olmalarına, daha olumlu ve motive edilmiş öğrenme sergilemelerine, matematik ve fen başarılarını geliştirmelerine yardımcı olmaktadır (Bakırcı & Kaplan, 2021).

STEM eğitim yaklaşımının Fen Bilimleri dersine entegrasyonunda kullanılan uygulamalarından bir tanesi de Mühendislik Tasarım Süreci (MTS)'dir (Winarno vd., 2020). MTS öğrencilerin problem karşısında pratik çözüm önerileri üretmesini, en uygun çözüm yolunu seçmelerini ve seçtiği çözüm yolunu kullanarak bir ürün tasarlama aşamasını içeren aşamalı bir süreçtir (NAE & NRC, 2009). Bu süreçte öğrenciler gerçek yaşam problemlerini MTS basamaklarını sırayla

uygulayarak gerçek yaşam problemlerine çözüm bulmaya çalışırlar. Probleme çözüm bulma sürecinde kendileri kullanmasalar bile başkalarının işine yarayacak yeni fikirler geliştirme, uygulama ve anlatma becerilerini de kullanacaklardır. Öğrencilere MTS’yi tanıtmak amacıyla, onlara ortak bir yanlış anlama olan “bir şeyler inşa etmek” değildir. MTS, öğrencilere, mühendisliğin sorunlara yüksek kaliteli çözümler veya ürünler geliştirmek amacıyla karar vermeyi geliştirmek için düşünceler üretmekle ilgili olduğunu öğretmeyi amaçlamaktadır (Bybee, 2010). MTS'nin başarılı bir şekilde uygulanmasında üç temel kavram vardır: Öğrenciler mühendislerdir; öğretmenlerin öğrencilerini dinlemesi gerekir ve sınıf ortamlarının, MTS aracılığıyla öğrenmeyi doğru bir şekilde sağlamak için değişmesi gerekir. Mühendislik tasarımını öğrenmenin amacı, öğrencileri matematik ve fen bilgisinin pratik bir uygulaması olarak uygulamalı etkinliklerde mühendislik ile etkileşime teşvik etmektir. Gerçek mühendislik uygulamaları sayesinde, öğrenciler bunun sadece bir şeyler inşa etmek olmadığını öğrenirler. Bunun yerine, ihtiyaç veya sorunun net bir şekilde tanımlandığı, araştırma, planlama, beyin fırtınası, test, değerlendirme ve iletişimin gerekli olduğu yapıların tasarlandığı bir süreç olduğunu fark ederler. Buna ek olarak STEM öğreniminin genç öğrencilerin erken mühendislik potansiyelini desteklediği de savunulmaktadır. Bagiati ve Evangelou (2015), küçük yaşta çocukların mühendislik eğitimi için bazı kaynaklar olmasına rağmen, genellikle net öğrenme hedeflerinden, öğrencilerin öğrenmesini değerlendirmek için araçlardan ve yeterli öğretmen desteğinden yoksun olduklarını belirtmiştir. Bu nedenle gelecekteki seçimlerin belirleyicileri olan erken deneyimlerle öğrencilerin daha fazla karşılaştırılması önerilmektedir (English & King, 2015). Bu bağlamda mevcut araştırma MTS destekli STEM etkinliklerinin geliştirilmesi, genç öğrencilere uygulanması, öğrencilerin bu süreçte deneyim kazanmaları ve etkililiğinin incelenmesi üzerine kurgulanmıştır.

Araştırmacılar genellikle basit makineler konuları kapsamında öğrencilerin temel kavramları anlama seviyelerini ve alternatif kavramlarını araştırmışlardır (Kahraman & Karataş, 2012, s. 27-30; Avcı vd., 2012, s. 27). Ayrıca öğrencilerin farklı öğrenme yaklaşımlarının basit makineler konusunu anlamaya etkilerinin nasıl farklılaştırdıklarını araştırmışlardır (Ayazgök, 2013; Marulcu & Barnett, 2013, s. 1825; Telli vd., 2004). Bu çalışmalar öğrencilerin basit makineler konularını nasıl düşündükleri ve hangi öğrenme yaklaşımının kavramsal anlamaları nasıl etkilediği hakkında çok fazla bilgi oluşturmuş olsa da, öğrencilerin öğrendikleri kavramları pratik görevler için ya da günlük yaşamdaki bir problemin çözümünde uygun nesnelere ve materyalleri seçmek üzere uygulayıp uygulamadıklarını veya nasıl uyguladıklarını ele almamıştır. Bunun yanı sıra ülkemizde STEM eğitimi ile ilgili etkinlik geliştirme makaleleri diğer türlere göre de oldukça sınırlıdır (Günbatır & Tabar, 2019). Bu bağlamda yapılan bu araştırmanın literatürdeki bu eksikliği giderilebileceğine ve basit makineler konusunda geliştirilen MTS’ye STEM disiplinlerinin nasıl entegre edildiği noktasında önemli bilgiler sunacağına inanılmaktadır. Ayrıca mevcut araştırmada, öğrencilere verilen “inşaat malzemelerini binaya daha az kuvvet harcayarak çıkarabilmeleri için bir düzenek oluşturunuz” problem durumu ile öğretim sürecinde basit makineler konusu hakkında etkili bir şekilde bilgi edinmeleri gerçekleşmiş olup, öğrencilerin bu konuda deneyim kazanmaları da sağlanmıştır.

Bilimsel süreç becerileri, günlük hayatta karşılaşılan her türlü olay, zorluk ve problemle başa çıkmada, doğru bilgiye ulaşmak için geçirilen her türlü zihinsel ve bedensel faaliyetlerin genel adıdır (Karlı, 2011). Bilimsel araştırmalar ve laboratuvarlarda yapılan deneyler bireylerin bilimsel süreç becerilerinin geliştirilmesinin ve kavramsal anlamalarının arttırılması için

kullanılır (Wilke & Straits, 2005, s. 538). Sukarno Permanasari, Hamidah ve Widodo’ya (2013) göre fen eğitiminde bilimsel süreç becerilerinin kullanılması bireylerin ileriki hayatlarında onları bir adım öteye taşıyabilecek önemli bir beceridir. Buna gerekçe olarak bilimsel süreç becerilerinin deneysel yöntemler ve bilimsel düşünme yoluyla bireylerin etrafındaki dünyayı anlamasına yardımcı olması sunulmaktadır. Esasında bilimsel süreç becerilerine sahip olmak ve kavramsal anlama birbirini destekleyen durumlardır (Karlı Baydere vd., 2020). Çünkü öğrenciler çeşitli fen deneyleri/etkinlikleri sayesinde fen kavramlarını öğrenirken bilimsel süreç becerilerini de işe koşarlar. Literatürde öğrencilerin bilimsel süreç becerileri ile fen kavramlarını anlamaları arasında paralel bir ilişki olduğunu sunan çalışmalar da mevcuttur (Karlı Baydere vd., 2020; Şahin Çakır & Karlı Baydere, 2022, s. 172). Benzer şekilde STEM uygulamaları da öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini geliştirmektedir (Akdağ & Güneş, 2021, s. 24; Bozkurt, 2014; Gökbayrak & Karışan, 2017; Özkul & Özden, 2020; Strong, 2013; Uysal & Cebesoy, 2020; Yamak vd., 2014, s. 249). Ayrıca STEM kariyer ilgisi ile bilimsel süreç becerileri arasında da pozitif ilişki olduğunu belirten çalışmalar mevcuttur (Zorlu & Zorlu, 2017). STEM uygulamalarına maruz bırakılan öğrencilerin kendilerine sunulan problemleri çözüme kavuştururken bilim insanlarının izlediği yolu takip etmeleri gerekecektir. Bu da onların hem ele alınan kavramı yaparak yaşayarak anlamlı öğrenmelerine hem de bu süreçte bilimsel süreç becerilerini kazanmalarına destek olacaktır (Bozkurt, 2014). Literatürde basit makineler konusunda geliştirilen MTS odaklı STEM etkinliklerinin öğrencilerin hem kavramsal anlamaları hem de bilimsel süreç becerileri üzerine etkilerini ele alan bir araştırmaya ulaşılamamıştır. Bu açıdan yapılan bu araştırmanın literatürdeki bu eksikliği dolduracağına inanılmaktadır.

Bu araştırmanın amacı, “Basit Makineler” ünitesi kapsamında Mühendislik Tasarım Süreci (MTS) odaklı geliştirilmiş olan STEM etkinliklerinin sekizinci sınıf öğrencilerinin kavramları anlamalarına ve bilimsel süreç becerilerine etkisini ortaya koymaktır.

YÖNTEM

Bu çalışmada, araştırmanın yapıldığı okulda okuyan sekizinci sınıf öğrencileri tek bir şubeden oluştuğu için tek gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Yeni bir yaklaşımın geliştirilerek uygulanması sırasında veya çalışma grubuna eş bir kontrol grubunun bulunmaması durumunda bu araştırma deseninin kullanılması mümkündür (Creswell, 2012, 2014; Creswell & Plano-Clark, 2017; Marsden & Torgerson, 2012; Thyer, 2012). Araştırmada nicel verilere ek olarak nitel verilere de yer verilmiştir. Araştırmanın nicel verileri kavram testi ve bilimsel süreç becerileri testi aracılığıyla, nitel verileri ise öğretim uygulaması sürecinin ardından öğrencilerle yürütülen kavramlar hakkında ve öğretim uygulamaları hakkında yarı yapılandırılmış mülakatlardan elde edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Giresun iline bağlı olan bir köy okulunun 8. sınıfında öğrenim gören toplam 11 öğrenci (erkek=6, kız=5) oluşturmaktadır. Öğrencilerin yaşları 12 ile 13 arasında değişmektedir. Başlangıçta çalışmaya katılan öğrenci sayısı 12’dir. Ancak bir öğrenci çalışmaya başından sonuna kadar devamlı olarak katılmadığı için 11 öğrenciden elde edilen veriler araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırmanın örneklemini araştırmanın yazarlarından birisinin öğretmenlik yaptığı okuldaki öğrencilerden seçilmiştir. Bunun nedeni öğretmen ve öğrencilerin birbirini daha önceden tanıyor olması bir başka deyişle doğal bir öğrenme ortamında araştırmanın yapılmasına imkan sunmasıdır. Araştırmada hem

kolaylık hem de amaçlı örnekleme prosedürlerinin bir kombinasyonu kullanılmıştır. Tüm katılımcılar araştırmadan haberdar edilmiştir. Öğrenciler, okul öncesinde basit makinelerin günlük yaşamda ne işe yaradığı ile ilgili gerçekleştirilen çeşitli etkinlikler sonucu edindikleri ön öğrenmelere sahiptirler. Konu ile ilgili detaylı bilgileri 8. sınıfta “Basit Makineler” ünitesi ile birlikte öğrenmektedirler. Bununla birlikte araştırmaya katılan öğrenciler daha önceden STEM eğitim yaklaşımının MTS basamaklarına göre tasarlanmış herhangi bir öğretim aktivitesine katılmamışlardır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak 16 sorudan ve iki aşamadan oluşan “İki Aşamalı Basit Makine Testi (İABMT)”, Bilimsel Süreç Beceri Testi (BSBT), konu kavramları ve öğretim uygulamaları ile ilgili yarı yapılandırılmış mülakat formu kullanılmıştır. İki aşamalı test maddeleri yazılırken maddelerde, literatür araştırmaları sonucu elde edilen alternatif kavramlara yer verilmesi sağlanmıştır. Ayrıca soru maddelerinde günlük yaşamla ilişki kurmaya yönelik durumların verilmesi sağlanmıştır. 16 sorudan oluşturulan iki aşamalı testin geçerlilik çalışması alan uzmanlarının görüşleri alınarak ve belirtke tablosu hazırlanarak yapılırken, güvenilirlik çalışması SPSS paket programında güvenilirlik katsayısı (Cronbach Alpha) hesaplanarak yapılmıştır. İABMT'nin geçerliliğinin sağlanması için uzmanlık alanları fen öğretimi olan üç akademisyen ve iki fen bilimleri öğretmeninin görüşleri alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda test üzerinde gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Bununla birlikte uzmanlar test maddelerinin belirtke tablosunda belirtilen konu ve kavramları kapsadığı ve amacına uygun hazırlandığı yönünde görüş belirtmişlerdir. 16 sorudan oluşan iki aşamalı testten herhangi bir madde çıkarılmamıştır. İABMT'nin güvenilirlik analizlerinin yapılabilmesi için test, araştırmanın katılımcılarından farklı 120 (Kız=54, Erkek=66) öğrenciye uygulanmıştır. İABMT'nin iki aşaması birlikte ele alınarak Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0,86 olarak bulunmuştur. İABMT'nin her bir aşamasının puanlanabilmesi Tablo 1’de verilen ve Karslı ve Çalık (2012)’in araştırmalarında kullandığı kriter tablosu kullanılmıştır. Tablo 1’den de anlaşıldığı üzere her bir sorunun her iki aşamasını da doğru cevaplayan öğrencinin alabileceği maksimum puan 160’tır. Testin ikinci aşamasına verilen cevaplar araştırmacılar tarafından birlikte kategorilendirilerek Tablo 1’deki puanlandırmalara göre her öğrencinin toplam puanları elde edilmiştir.

Tablo 1. İABMT'nin Puanlandırılmasında Kullanılan Kategori Ve Toplam Puanlar

Seçeneklerdeki Puanları	Kategoriler-	Açıklamalardaki Kategoriler ve Puanları	Toplam Puan
Doğru Seçenek		Doğru Açıklama	10
Doğru Seçenek		Kısmen Doğru Açıklama	9
Yanlış Seçenek		Doğru Açıklama	8
Boş		Doğru Açıklama	7
Yanlış Seçenek		Kısmen Doğru Açıklama	6
Doğru Seçenek		Alternatif Kavramlı Açıklama/Yanlış Açıklama	5
Doğru Seçenek		Boş /İlişkisiz	4

Yanlış Seçenek	Alternatif Kavramlı Açıklama	Açıklama/Yanlış	3
Boş	Alternatif Kavramlı Açıklama	Açıklama/Yanlış	2
Yanlış Seçenek	Boş /İlişkısiz		1
Boş	Boş /İlişkısiz		0

Araştırmada kullanılan iki aşamalı basit makineler testinden örnek bir soru Şekil 2’de sunulmuştur.

Şekil 2. İki Aşamalı Basit Makineler Testinden Örnek Bir Soru

Kemal, Kerem, Ömer ve Ali aralarında basit makinelerin özellikleri ile ilgili konuşmaktadırlar. Sizce hangi öğrenci ya da öğrencilerin söyledikleri doğrudur?

a) Ömer
b) Kerem ile Ömer
c) Kemal ile Ali
d) Ali

Çünkü:

.....

.....

.....

.....

Araştırmada kullanılan ikinci veri toplama aracı ise Burns, Okey ve Wise (1985), tarafından geliştirilen 36 maddelik BSB testidir. BSBT, Aşkar, Geban ve Özkan (1994), tarafından Türkçeye çevirisi yapıldıktan sonra Aktamış ve Ergin (2007), tarafından tekrar geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmış ve 25 madde halinde Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 0,80 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırma kapsamında da 25 maddelik BSBT katılımcılardan farklı 42 sekizinci sınıf öğrencisine uygulanarak tekrar Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı hesaplanmış ve $\alpha = 0,81$ olarak bulunmuştur. BSBT öğretim uygulamalarından önce ve sonra olmak üzere öğrencilere iki kez uygulanmıştır. Araştırmada kullanılan BSBT’den örnek bir soru Şekil 3’te sunulmuştur.

Şekil 3. Bilimsel Süreç Becerileri Testinden Örnek Bir Soru

- 4) Bir fen sınıfında, tekerlek yüzeyi genişliğinin tekerleğin daha kolay yuvarlanması üzerine etkisi araştırılmaktadır. Bir oyuncak arabaya geniş yüzeyli tekerlekler takılır, önce bir rampadan (eğik düzlem) aşağı bırakılır ve daha sonra düz bir zemin üzerinde gitmesi sağlanır. Deney, aynı arabaya daha dar yüzeyli tekerlekler takılarak tekrarlanır. Hangi tip tekerleğin daha kolay yuvarlandığı sizce nasıl ölçülür?
- Her deneyde arabanın gittiği toplam mesafe ölçülür.
 - Rampanın (eğik düzlem) eğim açısı ölçülür.
 - Her iki deneyde kullanılan tekerlek tiplerinin yüzey genişlikleri ölçülür.
 - Her iki deneyin sonunda arabanın ağırlıkları ölçülür.

Araştırmada kullanılan üçüncü veri toplama aracı ise konu kavramları ve öğretim uygulamaları ile ilgili yarı yapılandırılmış mülakat sorularıdır. Mülakat, öğrencilerin “Basit Makineler” konularını anlamalarını (dört soru) ve öğretim uygulamaları ile ilgili (altı soru) düşüncelerini ortaya koyabilecek sorulardan oluşturulmuştur. Mülakat sorularının geçerliliğinin sağlanabilmesi için alanında uzman iki fen eğitimcisinin ve iki fen bilimleri öğretmenin görüşleri alınmıştır. Araştırmada kullanılan mülakat soruları aşağıda verilmiştir.

1. Sence basit makine nedir? Açıklar mısın?
2. Basit makinelerin özellikleri nelerdir?
3. Basit makine çeşitleri nelerdir? Bunlara günlük hayattan örnekler verir misin?
4. Basit makinelerde kuvvet kazancının olabilmesi için gerekli şartlar nelerdir? Açıklar mısın?
5. Yaptığımız etkinlikler hoşunuza gitti mi? Eğer hoşuna gittiyse hangi açılardan hoşuna gitti? Açıklar mısın?
6. Etkinlikleri yaparken zorlandın mı? Eğer zorlandıysan hangi açılardan zorlandın? Açıklar mısın?
7. Bu konunun işleniş şekli ile daha önceki konuların işleniş şekli arasında farklılık var mıydı? Varsa ne gibi farklılıklar vardı? Açıklar mısın?
8. Bu konunun işleniş şekli size herhangi bir yarar sağladı mı? Sağladı ise hangi açılardan yarar sağladı? Açıklar mısın?
9. Bu konunun işleniş şekli arkadaşlarımızla olan ilişkilerinize herhangi bir etkisi oldu mu?
10. Bu konuyu öğrenirken yapılan uygulamalar diğer derslerinizde de yapılsaydı hangi becerilerinizi/yönlerinize etkisi ya da katkısı olurdu? Açıklar mısın?

Öğretim Materyalinin Hazırlanması ve Uygulanması

Bu araştırmada “Basit Makineler” ünitesi kapsamında Hynes, Portsmore, Dare, Milto, Rogers, Hammer ve Carberry (2011), tarafından önerilen MTS aşamaları dikkate alınarak geliştirilen STEM etkinlikleri uygulanmıştır. MTS basamaklarına göre uygulanan etkinlikler geliştirilirken sekizinci sınıf fen bilimleri ders kitapları ve literatürde STEM yaklaşımına yönelik yapılmış araştırmalar (Aydın-Günbatır, 2018, s. 99; Aydın-Gunbatır vd., 2018, s. 954; Aydın & Karşlı-Baydere, 2019; Berta vd., 2015; English & King, 2015; Karşlı-Baydere vd., 2019; Karahan & Bilici, 2015; Karşlı-Baydere, 2020; Kurtoğlu & Karşlı-Baydere, 2021) incelenmiştir. Araştırmacılar tarafından geliştirilen MTS odaklı STEM etkinlikleri, MEB (2018) tarafından Fen Bilimleri dersi öğretim programında belirtilen öğrenme çıktılarını yansıtacak şekilde, öğrencilerin düşüncelerini rahatlıkla yazabilmesi, onların kendi arasında konuyu tartışabilmesi ve uygulama sürecini daha verimli geçirebilmesi için çalışma yapılarına dönüştürülmüştür. Etkinliklerin

hangi konularda olduğu ve etkinlik isimleri bilgisi Tablo 2’de verilmiştir. Geliştirilen etkinlikler, iki uzman (fen eğitimi alanında uzman bir akademisyen ve 10 yıldan fazla deneyime sahip bir fen bilgisi öğretmeni) tarafından incelenmiştir. Uzmanlar etkinliklerin sekizinci sınıf düzeyine ve amacına uygun olarak hazırlandığı yönünde görüş belirtmişlerdir. Öğretim uygulamaları araştırmanın birinci yazarı tarafından yapılmıştır. Öğretim uygulamasını yapan araştırmacı STEM eğitim yaklaşımına yönelik lisansüstü ders almış ve bu yaklaşımın uygulanması konusunda deneyimlidir. Öğretim süreci, okulun mevcut fen bilimleri laboratuvarı ve okul yakınında bulunan bir atölyede gerçekleştirilmiştir. Öğretim sürecinde ihtiyaç duyulan materyaller araştırmacılar tarafından tedarik edilmiştir. Öğretim sürecine başlamadan önce öğrencilere yapılacak uygulamalar ve içerik hakkında genel bilgi verilmiştir ve ardından İABMT ve BSBT ön test olarak uygulanmıştır. Ardından uygulama sürecine başlanılmadan önce 11 öğrenci 3’er ve 4’er kişilik 3 gruba ayrılmıştır. Bütün gruptaki öğrencilere çalışma yaprakları dağıtılmış ve öğrencilerden çalışma yapraklarındaki yönergeleri takip etmeleri istenmiştir. Öğretmen bu süreçte bir rehber olarak hareket etmiştir. Öğrencilerin sorularını cevaplamıştır ve hatalarını düzeltmek yerine kendi kendilerine doğru cevaplar bulmalarına yardımcı olmuştur. Öğrencilerden kendilerine verilen görev çerçevesinde çoklu yanıtlar üretmeleri ve gerekli araştırmaları yapmaları beklenmiştir. Daha sonra grup olarak problem durumuna karşılık gelecek şekilde tasarımlarını planlamaları istenmiştir. Öğrenciler problem durumuna çözüm bulabilmek için ihtiyaçlarını belirlemişler, planladıkları ürünü hayal etmişler ve tasarımlarını çizmişlerdir. Gerekli malzemeleri aldıktan sonra ürünlerini özgürce tasarlayıp, test etmişlerdir. Öğrencilerin katkısını artırmak için aktiviteler tamamlanırken sürekli sınıf içi tartışmalar yapılmıştır. Tüm gruplar ürünlerini sergiledikten sonra sınıf olarak değerlendirilmiştir. Araştırmada öğretim sürecinde MTS’ye uygun olarak 3 ayrı problem durumu öğrencilere sunulmuştur. Öğrencilere, problem durumları sırayla verilmiştir. Öğrenciler bir problem durumuna çözüm getirmeden diğer bir problem durumuna geçememiştir. Basit makineler ile ilgili problem durumları; mümkün olduğunca günlük yaşamdan, öğrencilerin dikkatini çekebilecek ve öğrencilerde her anlamda farkındalık oluşturabilecek şekilde hazırlanmaya çalışılmıştır. Öğretim uygulamalarının sona ermesinin ardından İABMT ve BSBT son test olarak yeniden öğrencilere uygulanmıştır. Bu uygulamalar tamamlandıktan bir hafta sonra öğrencilerle yarı yapılandırılmış mülakatlar yapılmıştır. Öğrencilere yapılan bilgilendirmeye ve veri toplama araçlarının uygulanmasıyla birlikte etkinlik uygulama süreci öğretim programında ön görülen sürede yani toplamda dört hafta, 16 ders saatinde (16x40=640 dakika) tamamlanmıştır. Mülakatlar ders saatinden ayrı bir günde gerçekleştirilmiştir.

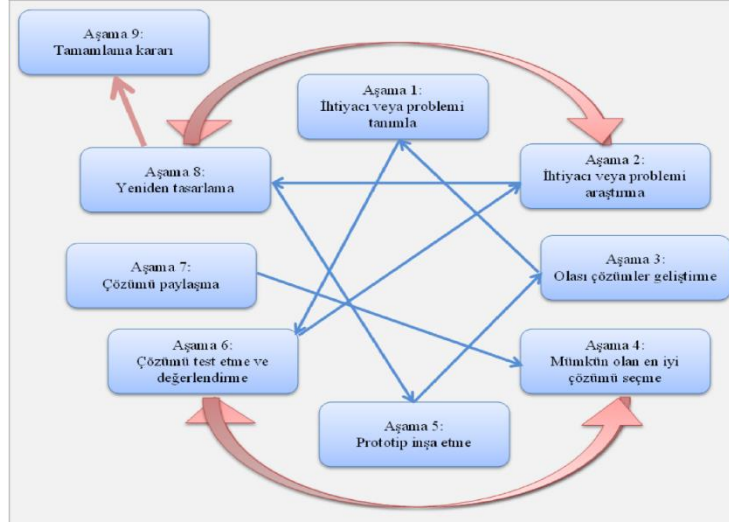
Tablo 2. MTS Odaklı STEM Etkinliklerinde Ele Alınan Basit Makine Türleri ve Etkinlik İsimleri

Haftalar	Basit Makine Türü	Kullanılan Etkinlikler
1	Makaralar, Kaldıraçlar	Basit Makine Mucizesi
2	Çıkrık, Eğik Düzlem	Su’ya Tutun
3	Dişli Kasnaklar	Çarklar, Engeller Kaldırılsın, Engelsiz Yaşayalım
4	Bileşik Makineler	Engeller Kaldırılsın, Engelsiz Yaşayalım

Bu şekilde geliştirilen etkinliklerden bir örnek MTS adımlarıyla birlikte detaylı olarak aşağıda sunulmuş olup, MTS’nin her bir aşamasında öğretmen ve öğrencilerin rolleri verilmiştir. Bu şekilde uygulayıcılara ve öğretmenlere etkinlikte STEM entegrasyonunun nasıl yapıldığı

konusunda bir örnek sunulması sağlanmıştır. Şekil 4’te MTS adımları şematik olarak sunulmuştur.

Şekil 4. Mühendislik Tasarım Süreci (Hynes vd., 2011, s. 8-13).



1. Aşama: İhtiyacı veya Problemi Tanımlama

Uygulama sürecine ilk olarak problem durumunun belirlenmesiyle başlanmıştır. Problem durumunun tespit edilebilmesi için öğrencilere günlük hayatla ilişkili ve onların dikkatlerini çekebilecek bir senaryo sunulmuştur. Öğretmen, problem durumlarını içeren senaryoları gruplara dağıtır. Öğretmen problem senaryosunu gönüllü bir öğrenci tarafından yüksek sesle okutur. Öğrenciler, metne odaklanırlar. Öğrenciler öğretim materyalinde kendilerine sunulan problemin “Ne” olduğunu ve bu probleme yol açan “Nedenlerin” neler olduğunu araştırarak bulmaya çalışırlar. Öğrencilere verilen senaryo içerisinde onların problem durumunu belirleyebilmesi için “Yukarıda geçen olay için çözülmesi gereken problem tam olarak nedir? Grup arkadaşlarınızla tartışarak ortak fikrinizi aşağıya yazınız.” soruları sorulur. Buradaki amaç öğrencilerin problemin farkına varabilmesini ve problemi sorgulayabilmesini sağlamaktır. Öğretmen, grupları dolaşarak belirledikleri problem durumlarını kontrol eder. Gruplardan, arkadaşlarıyla tartışarak problem durumunu tam ve eksiksiz bir şekilde belirlemelerini ister. Problem durumunu eksik veya yanlış belirleyen gruplar varsa, problem durumunu yeniden gözden geçirmeleri noktasında rehberlik eder. Bunun akabinde öğretmen, öğrencilerden aşağıdaki soruyu cevaplamalarını ister: “1. Betül ve ailesinin yaşadığı probleminin kriter ve sınırlılıkları nelerdir?” Şekil 5’te araştırma kapsamında öğrencilere sunulan senaryolardan birisi yer almaktadır.

Şekil 5. Problem durumunun belirlenmesi sürecinde öğrencilere sunulan senaryolardan bir örnek

BASİT MAKİNE MUCİZESİ

Betül'ün ailesi, köyde kendileri için üç katlı yeni bir ev yapacaklardır. Köyde herhangi bir imkân olmadığından dolayı Betül ve ailesi inşaat için gerekli olan malzemeleri, sırtlarında taşıyarak inşaat halinde olan binaya taşımak zorunda kalmaktadırlar. Bu şekilde Betül ve ailesi hem fazla kuvvet harcamakta hem de binanın yapım süresi uzamaktadır. Bu olumsuz durumları gidermek isteyen Betül, inşaat malzemelerini binaya daha az kuvvet harcayarak çıkarabilmek için bir düzenek kurmaya karar vermiştir.



Sizler de Betül'e kuracağı düzenekte yardımcı olunuz.

Ürününüzü (Prototipi) Tasarlarken Dikkat Edecekleriniz:

- Tasarlayacağınız ürün için en az 2 (iki) basit makine kullanılmalıdır.
- Tasarladığınız ürün kuvvetten kazanç sağlamalıdır.
- Doğal çevreden ya da kolayca ulaşılabilecek malzemeler kullanılmalıdır.
- Tasarladığınız ürün ekonomik olmalıdır.
- Estetik olmalı aynı zamanda emniyetli olmalıdır.

Şekil 6. Problem durumunun belirlenmesi sürecinden bir kesit

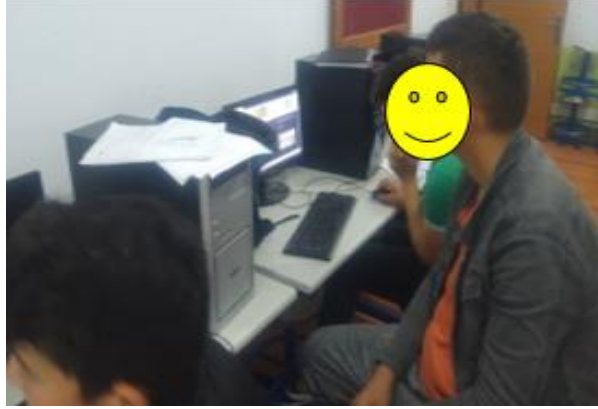


2. Aşama: İhtiyacı veya Problemi Araştırma

STEM eğitim yaklaşımında MTS uygulanırken özellikle bu aşamada bilimsel araştırma-sorgulama sürecine özel önem verilmelidir. Çünkü MTS'deki en kilit aşama ihtiyaçların belirlenmesi ve akabinde gelen aşamalardır (Holbrook & Kolodner, 2013; Kolodner, 2002). Öğretmen bu aşamada, tüm grupların problem durumunu eksiksiz ve tam bir şekilde belirleyip belirleyemediğinden emin olur. Ardından öğretmen, öğrencilerin “Bu problemi çözmek için neler biliyorsunuz?” ve “Neleri bilmeye ihtiyacınız var?” sorularına cevap bulmaları için onları konu ile ilgili araştırma yapmaya yönlendirir. Öğretmen, Basit Makineler konusunda öğrencilerin edindiği bilgilerin doğruluğu ve eksikliği açısından grupları tek tek dolaşarak öğrencilere konu hakkında soru-cevap yöntemini kullanarak dönütler alır. Gruplarda herhangi bir alternatif kavram veya konu eksikliği tespit etmişse var olan durumun düzeltilmesi açısından gruplara

yeniden araştırmaları için rehberlik eder. Öğrenciler, problem durumlarını belirledikten sonra problemi çözebilmeleri için neler bildiklerini ve neleri bilmeleri gerektiğini belirlerler. Bu çalışmada öğrencilerin STEM etkinliğini başarılı bir şekilde çözüme kavuşturabilmesi için farklı kaynaklardan bilgi toplaması konusunda yönlendirilmiştir. Bunun için öğretmen, öğrencilerin tamamının araştırmalarını yapmaları konusunda gerekli internet, bilgisayar ve kütüphane imkânını sunar. Öğrenci grupları konu hakkında edindikleri bilgileri öğretim materyalinde yer alan “Neler Öğrendik?” bölümüne yazarlar.

Şekil 7. Öğrenciler araştırma yaparken



3. Aşama: Olası Çözümler Geliştirme

Bu adım, öğrencilerin fikir oluştururken kullanacakları bilgiler hakkında sorgulayıcı ve yol gösterici sorular sorarak öğrencilerin çeşitli fikirler üretmelerine yardımcı olmayı amaçlamıştır. Bu aşamada öğrencilerden kriter ve sınırlılıkları dikkate alarak mühendislik tasarım problemine çok sayıda fikir üretmeleri (en az üç tane) beklenmiştir. Çünkü öğrencilere sunulan problem durumunun çözüme kavuşturulması için tek bir yol yoktur (Brunsell, 2012; Silk & Schunn, 2008). Öğrenciler, bu şekilde önceden belirledikleri probleme grup arkadaşlarıyla yaptıkları ortak çalışmalar neticesinde birçok çözüm yolu geliştirmişlerdir. Geliştirdikleri çözümleri çalışma yapraklarına yazmışlardır. Bunun için sırayla öğrencilerden senaryo içerisinde sunulan problem durumunun çözümü için kriter ve sınırlılıkları dikkate alarak çözüm önerileri geliştirmeleri istenmiştir. Burada dikkat edilebileceği kriterler; “daha az kuvvet harcamak, binanın yapım süresinin kısılması ve tasarladığımız ürün kuvvetten kazanç sağlamalıdır.” Şeklinde sıralanabilir. Etkinlikte dikkat edilebileceği sınırlılıklar ise; “Tasarlayacağınız ürün için en az 2 (iki) basit makine kullanılmalıdır. Doğal çevreden ya da kolayca ulaşılabilecek malzemeler kullanılmalıdır. Tasarladığımız ürün ekonomik olmalıdır. Estetik olmalı aynı zamanda emniyetli olmalıdır.” şeklindedir. Öğretmen, öğrenci gruplarının geliştirdikleri olası çözümleri hem sözel olarak ifade etmelerini hem de şekil olarak öğretim materyalinin gerekli bölümüne çizmelerini ister. Burada öğrencilerden problem durumuna birden fazla çözüm geliştirmeleri konusunda rehberlik eder. Öğrenciler, edindikleri bilgiler çerçevesinde grup arkadaşlarıyla tartışarak problem durumuna birden fazla çözüm geliştirirler. Geliştirdikleri çözümleri, çalışma yaprağının gerekli bölümüne hem yazılı olarak ifade ederler hem de şeklini çizerler.

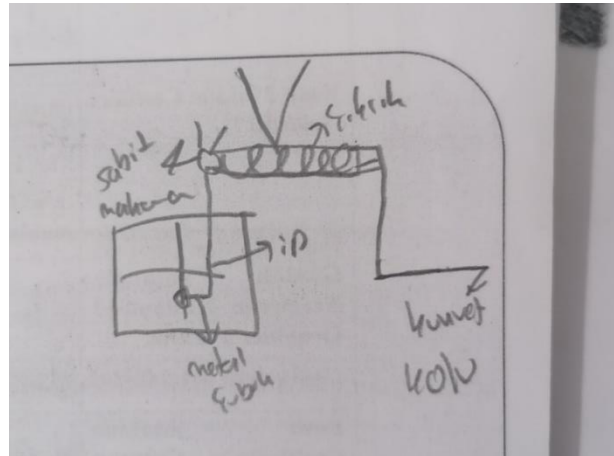
Şekil 8. Öğrencilerin probleme çözüm bulma sürecinden bir kesit



4. Aşama: Mümkün Olan En İyi Çözümü Seçme

Bu aşamada öğrencilerden beklenen, verilen kriter ve sınırlılıklar içerisinde mühendislik problem durumuna karşı geliştirmiş oldukları çözüm önerilerinden en uygun olan çözümü seçmeleridir (Brunsell, 2012; NRC, 2012; Hynes vd., 2011; Mentzer, 2011, s. 7). Öğrencilerden, kriter ve sınırlılıklar dikkate alarak, en uygun çözümü seçebilmek için grup içerisinde gerekçeleriyle birlikte görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Bunun için öğrencilere “sınırlılıkları ve kriterleri göz önünde bulundurarak grup arkadaşlarınızla karar verdiğiniz en iyi çözümün çizimini yapınız ve çizimini gerçekleştirdiğiniz ürünün çalışma prensibini yazınız.” yönergeleri sunulur. Öğretmen, öğrencilerin en uygun çözümü seçerken problem durumunda yer alan sınırlılık ve kriterlere dikkat etmeleri gerektiğine vurgu yapmıştır. Öğrenciler, grup arkadaşlarıyla birlikte kendilerine sunulan problemi çözüme kavuşturacak mümkün olan en iyi çözümü seçerler ve diğer grup arkadaşlarına çözüm önerisini gerekçeleriyle birlikte açıklarlar. Bunun yanı sıra seçilen en iyi çözüm belirlenen sınırlılık ve kriterleri de bünyesinde barındırmaktadır. Daha sonra öğrencilerden seçtikleri çözümü uygulayabileri için bir plan hazırlayarak sonraki derse hazırlıklı gelmeleri istenmiştir. Bu adımda öğrenciler çözümlerini nasıl tasarlayacaklarını planlamışlar ve hayal ettikleri tasarımı çalışma yaprağının ilgili kısımlarına çizmişlerdir. Şekil 9’da örnek bir öğrenci çizimi verilmiştir.

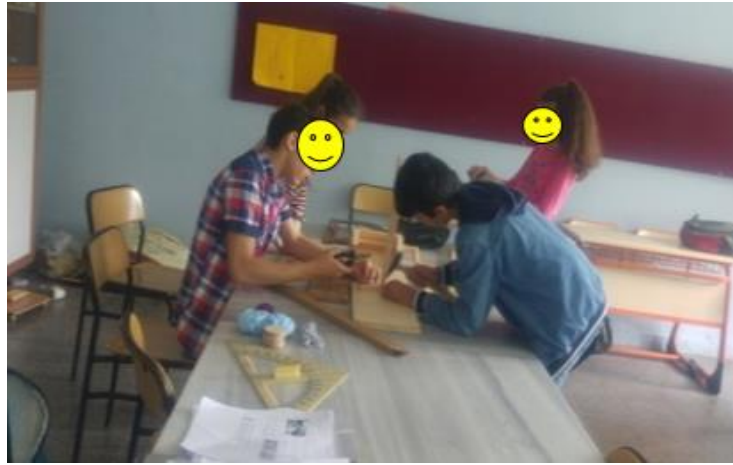
Şekil 9. Öğrencilerin problem için karar verdikleri en iyi çözümden örnek bir çizim



5. Aşama: Prototip İnşa Etme

Problemi çözebilme sürecinde, çözümü ayrıntılı bir şekilde ortaya koyan, bir tasarımın ilk örneği, modeli ya da sürümüne prototip denir (Hynes, vd., 2011; NRC, 2012; Karlı-Baydere vd., 2019). Prototip bir ürünün son hali olmamakla birlikte, son haline en yakın halidir. Prototip hazırlamanın asıl amacı, tasarlanan ürünün işleminin doğru ve tutarlı olup olmadığını test etmektir. Öğretmen, MTS'nin bu aşamasında her bir grubun seçtiği en iyi çözüm önerisini hayata geçirecek şekilde ürünlerini prototip halinde tasarlamalarını istemiştir. Bunun için öğrencilere “*Karar verdiğiniz çözüm öneriniz için tasarımınızı (prototip) yapınız. (Gerekli araç gereçleri ve ihtiyaç duyacaklarınızı belirleyerek öğretmenimize bu ihtiyaçlarınızı bildiriniz.)*” der. Öğretmen, yapım aşamasına geçmeden önce öğrenci gruplarının kendi aralarında görev dağılımı yapmalarını ister. Prototiplerini yapabilmeleri için gerekli tüm malzemeler öğretmen tarafından temin edilip öğrenci gruplarına dağıtılır. Prototip için gerekli olan malzemelerin mümkün olduğunca ulaşılabilir ve maliyeti düşük olması tercih edilir. Öğretmen tarafından gerekli görüldüğü takdirde öğrenci gruplarının, daha rahat bir şekilde prototiplerini tasarlamaları için mekân değişikliği yaptırabilir. Öğrenciler, belirledikleri en iyi çözümlerini grup arkadaşlarıyla yapmaya başlarlar. Prototipin yapımı aşamasında grup arkadaşlarıyla görev paylaşımı yaparlar. Bu süreçte öğrenciler, tıpkı bir bilim insanı, mühendis, sanatçı, matematikçi veya teknoloji uzmanı gibi çalışmaya teşvik edilmişlerdir ve tasarımlarını grup arkadaşlarıyla ihtiyaç duydukları malzemelerle yapmaya başlamışlardır.

Şekil 10. Prototipin yapılması aşamasından bir kesit



6. Aşama: Çözümü Test Etme ve Değerlendirme

Yapılan prototipin probleme çözüm sunup sunmadığının belirlenmesi için test edilmesi ve kullanılabilir olması gerekmektedir (Koehler vd., 2005; Karlı-Baydere vd., 2019). Bunun için gerçekleştirilen prototipin, belirlenen problemi çözmedeki performansının kriter ve sınırlılıkları kapsayan testlerle test edilmesi ve değerlendirilmesi oldukça önemlidir. Bu değerlendirme sonucunda prototip başarılı olana kadar tasarımın geliştirilmesi gerekmektedir (Hynes vd., 2011; Brunsell, 2012; Karlı-Baydere vd., 2019). Bu aşamada öğretmen, öğrencilerin tasarımlarını (prototiplerini) tamamlamalarının ardından, prototiplerini test etmeleri konusunda rehberlik eder. Bunun için “*Yaptığımız tasarımı (prototip) test ederek problem durumunu ortadan kaldırıp kaldırmadığını gözlemleyiniz.*” der. Öğretmen, grupların test etme ve değerlendirme aşamasında,

yapılan prototipin hem sınırlık ve kriterler bağlamında olması hem de probleme başarılı bir şekilde çözüm sunması gerektiğine dikkat çekmiştir. Öğrenci grupları, tasarımlarını tamamladıktan sonra prototiplerini test edip değerlendirirler. Bu aşamada tasarımlar gruplar halinde test edilerek uygun bulunmayan tasarımların neden işe yaramadığının grup içinde tartışılması sağlanır. Öğrenciler test ve değerlendirme sonuçlarını dikkate alarak prototipleri için yapılması gereken değişiklikleri belirler. Tespit edilen hata ve eksiklikler düzeltilerek tasarım yeniden düzenlenir ve probleme çözüm sunacak hale dönüştürülür. Öğretmen bu şekilde bütün grupların prototiplerinin başarılı olma durumunu görme fırsatı sağlamış olur.

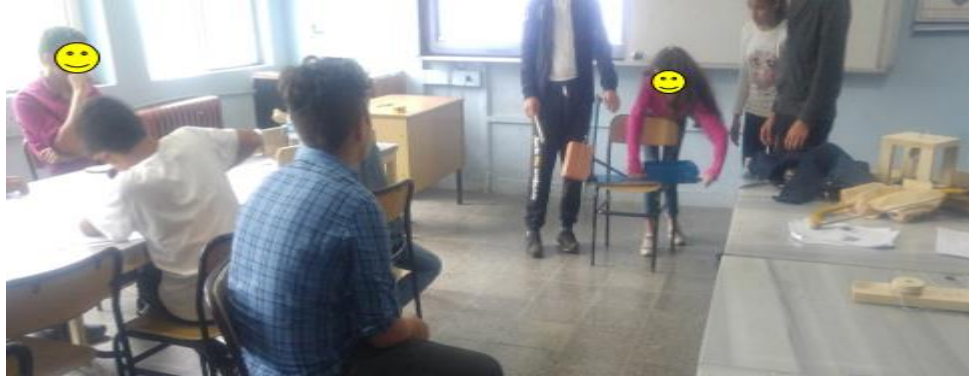
Şekil 11. Öğrenciler oluşturdukları prototiplerini test ederken



7. Aşama: Çözümü Paylaşma

Öğretmen, bu aşamada tüm grupların geliştirdikleri tasarımlarını diğer grup arkadaşlarıyla paylaşmalarını sağlar. Bu aşamada her bir grup öğretmen rehberliğinde diğer grupların oluşturduğu tasarımlar için fikir, öneri ve eleştiri sunarlar. Diğer gruplar, tanıtılan prototip hakkında eksik veya yanlış gördükleri kısımlar varsa bunları arkadaşlarına belirtirler. Öğrenciler, inşaat malzemelerinin daha az kuvvetle binaya çıkarılabilmesi problemine karşılık geliştirdikleri çıkık ve sabit makaradan oluşan tasarımlarını diğer grup arkadaşlarına da sundular. Tasarımlarını sunan öğrenciler, problem durumunun çözümü için kullandıkları malzemeleri kullanma gerekçelerini ve karşılaştıkları zorlukları da açıklamışlardır. Bu aşamada öğrenci grupları çözümlerini paylaşırken iletişim ve işbirliği becerilerini geliştirirler (Hynes, vd., 2011; NRC, 2012; Mentzer, 2011, s. 7; Karşı-Baydere vd., 2019). Öğrencilerin tasarımları “Tasarlayacağınız ürün için en az 2 (iki) basit makine kullanılmalıdır. Kuvvetten kazanç sağlamalıdır. Tasarladığınız ürün ekonomik olmalıdır. Doğal çevreden kolayca ulaşılabilen malzemeler kullanılmalıdır. Estetik olmalıdır. Emniyetli olmalıdır.” gibi çeşitli sınırlılıklara ve kriterlere göre değerlendirildi. Hazırlanan değerlendirme kriterleri ile gruplar hem kendi tasarımlarını hem de diğer grupların tasarımlarını değerlendirme imkanı buldular. Gruplar, tasarımlarını sınıfa sunmuşlar ve değerlendirme kriterlerine göre gruplar tarafından yapılan tasarımlar arasından hangisinin en iyi olduğuna karar vermişlerdir. Bu şekilde aslında probleme çözüm sunan bir tasarımın tek bir kritere bağlı olmadığını, birkaç değişkene bağlı olduğunu anlama fırsatı yakaladılar.

Şekil 12. Prototiplerini test eden öğrencilerin prototiplerini diğer gruplara sunması sürecinden bir kesit



8. Aşama: Yeniden Tasarlama / Tasarımın Sonlandırılması

Öğretmen, öğrenci gruplarının prototiplerini diğer gruplara sunmasının ardından prototiplerinde herhangi bir eksiklik veya yanlışlık tespit edilmişse bunları gidermeleri için prototiplerini yeniden tasarlayarak tamamlamalarını ister. Öğrenci grupları, sunum esnasında prototiplerine gelen olumlu veya olumsuz eleştiriler neticesinde; prototiplerinde gidermeleri gereken eksikleri, kendilerine verilen süre içerisinde tamamlamaya çalışırlar. Böylelikle prototiplerine son şeklini vermiş olurlar.

Şekil 13. Öğrenci gruplarından birinin prototiplerinin son hallerinden bir kesit



MTS'ye uygun olarak geliştirilen öğretim materyallerinde fen, matematik ve teknoloji disiplinlerinin nasıl entegre edildiği Tablo 3'te özetlenmiştir.

Tablo 3. MTS’ye Fen, Matematik ve Teknoloji Disiplinlerinin Entegrasyonu

Disiplin türü	MTS’nin içeriğindeki uygulamaları
Fen disiplininin entegrasyonu	Etkinliğin fen entegrasyonu sürecinde öğrencilerin bilimsel araştırma yöntemlerini kullanarak bilgiye (Basit Makineler, sabit makara, hareketli makara, palanga, kaldıraç, eğik düzlem, çıkırık, basit makinelerin kullanım alanları) ulaşmalarının sağlanması ve fen bilimleri dersi öğretim programında konuyla ilgili “F.8.5.1.1. Basit makinelerin sağladığı avantajları örnekler üzerinden açıklar. ve F.8.5.1.2. Basit makinelerden yararlanarak günlük yaşamda iş kolaylığı sağlayacak bir düzenek tasarlar.” (MEB, 2018a) kazandırılması hedeflenen kazanımlara sahip olmasına yönelik uygulamalara yer verilmiştir.
Matematik disiplininin entegrasyonu	MTS’de matematik disiplini ilköğretim matematik dersi öğretim programında yer verilen “M.1.3.1. Uzunluk Ölçme, M.5.3.1.1. Veri toplamayı gerektiren araştırma soruları oluşturur. M.6.1.1.2. İşlem önceliğini dikkate alarak doğal sayılarla dört işlem yapar. M.7.1.4.2. Birbirine oranı verilen iki çokluktan biri verildiğinde diğerini bulur ve M.7.1.4.6. Gerçek hayat durumlarını inceleyerek iki çokluğun ters ya da doğru orantılı olup olmadığına karar verir.” (MEB, 2018b) kazanımları ölçüsünde çeşitli etkinlikler yaptırılarak etkinliğe entegre edilmiştir. Bunun için problem durumunun oluşturulması sürecinde araştırma soruları oluşturma, öğrencilerin tasarım görevlerini yaparken uzunluk ölçme, doğal sayılarla dört işlem yapma ve tasarımlarını test edip değerlendirmeleri sürecinde ise oran ve orantı konularını uygulamalarına yönelik etkinliklere yer verilmiştir.
Teknoloji disiplininin entegrasyonu	Teknoloji disiplininden, öğretim sürecinin hemen hemen her aşamasında yararlanılmaktadır. Öğretmen, öğrencilerin problem durumuna çözüm getirilebilmeleri için konu araştırması yapmalarını ister. Bunun yanı sıra öğretmen, öğrencilerden basit makineler ile ilgili “videolar” bulup izlemelerini ister. Öğretmen, konu araştırmasının yapılmasının ardından, öğrencilerden “eba” uygulamasında yer alan Basit Makine” etkinliklerini yapmalarını ister. Bu kapsamda bilişim teknolojileri ve teknoloji-tasarım dersi öğretim programlarında yer alan “BT.3. D4.1. İnternet üzerinden bir konu ile ilgili araştırma yapar, TT. 7. Ç. 2. 2. Özel gereksinimli bireylerin yaşama kolaylığı için geliştirilen ürünlerin tasarım özelliklerini araştırır ve sağlayacak bir ürün çizerek tasarlar. 7. D. 1. Özgün Ürünü Tasarlıyorum. TT. 8. A. 1. 2. İnsan hayatını kolaylaştıracak inovatif bir fikir geliştirir. TT. 8. B. 1. 1. Tasarımı için taslak çizimler yapar.” (MEB, 2018c) kazanımlarına yönelik MTS’de çeşitli etkinliklere yer verilmiştir.

Matematik, fen ve mühendislik bilgilerini anlama ve uygulama becerisini kazanır.

Verilen bir problem belirleme, çözümüne uygun öneriler sunma ve karar verme becerisi kazanır.

Bir problemde sunulan kriter ve kısıtlamalarla, problemlerin analizi ve çözümü için ihtiyaç duyulan ürünü tasarlayabilir, seçebilir ve kullanabilir; bilgi teknolojilerini etkin bir şekilde kullanabilir.

İstenen ihtiyaçları karşılayacak şekilde tasarım yapma becerisi kazanır.

Uygulamalarında karmaşık problemlerin analizi ve çözümü için ihtiyaç duyulan modern teknik ve araçları tasarlayabilme, seçebilme ve kullanabilme; bilgi teknolojilerini etkin bir şekilde kullanabilmek

Bir ekipte üretken bir şekilde çalışabilir ve grup içi ve gruplar arası etkili bir şekilde iletişim kurar.

Mühendislerin problemleri çözerken kullandıkları adımları uygulamalarında kullanarak standartlar hakkında bilgi sahibi olur.

Araştırma kapsamında geliştirilen öğretim materyalleri 4 haftalık bir sürede uygulanabilmiştir. Uygulamanın bitiminden sonra öğrencilere İABMT ve BSBT son test olarak ikinci kez uygulanmıştır. Son test tamamlandıktan sonra rastgele ve gönüllü olan beş öğrenci (Ö2, Ö4, Ö7, Ö8, Ö11) ile basit makine kavramları ve öğretim uygulamaları hakkında yarı yapılandırılmış mülakat yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Veri analizinin parametrik ya da nonparametrik testlerden hangisine göre yapılacağı belirlenmesi için verilerin normallik dağılımı bakılmıştır. Bunun için gözlem sayısının 30'un altında olduğu durumlarda Shapiro-Wilks testi kullanılmaktadır.

Veri toplama araçları olarak kullanılan test puanlarının p değerleri 0.05 ten büyük çıkmıştır (İABMT ve BSBT için p değerleri sırasıyla 0.33 ve 0.17). Bu nedenle verilerin analizinde nonparametrik istatistik tekniklerinden faydalanılmıştır. Öğrencilere, ön ve son test olarak uygulanan İABMT ve BSBT'den elde edilen veriler SPSS programı kullanılarak nonparametrik istatistik tekniklerinden olan Wilcoxon işaretli sıralar testi ile analiz edilerek karşılaştırılmıştır. Uygulama sonrası öğrencilerle “Basit Makineler” konusundaki kavramlar ve öğretim uygulaması hakkındaki yarı yapılandırılmış mülakatlardan elde edilen veriler ise içerik analizi ile çözümlenmiştir. Mülakatlar, öğrencilerden izin alınarak ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır ve her bir öğrencinin mülakat süresi ortalama 15 dk. sürmüştür. Mülakatlardan elde edilen veriler, transkript edilerek araştırmacılar arasında tutarlılık gösteren kod ve temalar oluşturulmuştur. Araştırmacılar arasında tutarsızlığa düşülen kod ve temalarda, araştırmadan bağımsız üçüncü bir uzman görüşü alınarak ve birlikte tartışarak ortak karar çerçevesinde son hali verilmiştir. Bunun yanı sıra öğrenci ifadelerinden direkt alıntılara da yer verilmiştir. Ayrıca öğrencilerin “Basit Makineler” konusu ile ilgili yarı-yapılandırılmış mülakatlara verdikleri cevaplar kavramsal anlama kategorilerine göre; Doğru Açıklama (DA), Kısmen Doğru Açıklama (KDA) ve Alternatif Kavramlı Açıklama (AKA) şeklinde gruplandırılmış ve frekans değerleri verilmiştir (Yıldırım and Şimşek, 2013). Öğrencilerin cevaplarının doğru açıklama kategorisine girmesi için soruya bilimsel olarak doğru bir cevap vermeleri beklenmektedir. Kısmen doğru açıklama kategorisine giren cevaplar ise bilimsel olarak doğru cevaplardır ancak bazı

eksiklikleri olan cevaplardır. Alternatif kavramlı açıklama kategorisi ise verilen cevapların bilimsel gerçeklerle çeliştiği ve yanlış bilgileri içerenler ifadelerden oluşturulmuştur.

BULGULAR

İABMT’den Elde Edilen Bulgular

Öğrencilere “Basit Makineler” konusunda MTS odaklı geliştirilmiş olan STEM etkinliklerinin uygulanmasının öncesindeki ve sonrasındaki İABMT puanlarını karşılaştırmak için Wilcoxon İşaretli Sıralar testi uygulanmıştır. İABMT ön ve son test puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. İABMT ön ve son test puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Sontest- Öntest	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p	Etki büyüklüğü (r)
Negatif sıra	1	2,50	2,5	-2,714*	0.007	0.82
Pozitif sıra	10	6,35	63,50			
Eşit	0					

*Negatif sıralar temeline dayalı,

Tablo 4 öğrencilerin İABMT öğretim uygulaması öncesi ve öğretim uygulaması sonrası puanlarının istatistiksel olarak son test lehine farklılaştığını göstermektedir ($z=2.714$, $p<.05$, $r=0.82$). Bununla birlikte 10 öğrencinin pozitif sıralar yönünde puanlarında artış olmuştur. Cohen (1988) etki büyüklüğü kriterlerine göre 0.1 civarı küçük etki, 0.3 civarı orta etki ve 0.5 ve yukarı değerler için ise geniş etki değerine sahiptir. Buna göre hesaplanan etki büyüklüğü değeri ($r= 0.82$) geniş etki büyüklüğüne işaret etmektedir. Bu sonuçlara göre, öğrencilere uygulanan MTS’ye dayalı öğretim uygulamaları, öğrencilerin basit makineler konusunu anlamalarına pozitif yönde etki etmiştir.

BSBT’den Elde Edilen Bulgular

Öğrencilere “Basit Makineler” konusunda MTS kullanılarak geliştirilmiş olan STEM etkinliklerinin uygulanmasının öncesindeki ve sonrasındaki BSBT puanlarını karşılaştırmak için Wilcoxon İşaretli Sıralar testi uygulanmıştır. BSBT ön ve son test puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. BSBT Ön ve Son Test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Sontest- Öntest	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p	r
Negatif sıra	3	5.17	15.50	-.857*	0.392	0.26
Pozitif sıra	6	4.92	29.50			
Eşit	2					

Tablo 5 incelendiğinde öğrencilerin ön test ve son test BSBT puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($z=.857$, $p>.05$, $r=0.26$). Ayrıca hesaplanan etki büyüklüğü değeri orta etki büyüklüğüne işaret etmektedir. Bir başka deyişle MTS uygulamaları, öğrencilerin BSB puanlarında bir miktar artış sağlamıştır ancak bu artış istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Kavramlar Hakkında Yapılan Yarı Yapılandırılmış Mülakatlardan Elde Edilen Bulgular

Öğrencilerle “Basit Makineler” konusunda kavramlar hakkında yapılan yarı yapılandırılmış mülakatlardan elde edilen bulgular Tablo 6’da sunulmuştur:

Tablo 6. Öğrencilerin “Basit Makineler” Konusu ile İlgili Yarı-Yapılandırılmış Mülakatlara Verdikleri Cevapların Kavramsal Anlama Kategorilerine İlişkin Analizi

Tema	Kod	Anlama Kategorisi	Öğrenci İfadelerinden Alıntılar	f
Basit Makine Özellikleri	Kuvvet kazancı	DA	-Basit makinelerde kuvvetten kazanç varsa yoldan kayıp vardır, yoldan kazanç varsa kuvvetten kayıp varsa yoldan kazanç vardır (Ö2).	5
	İş kolaylığı	DA	-İşimizi kolaylaştırmaya yararlar (Ö4). -İşten kazanç sağlamazlar, iş kolaylığı sağlarlar (Ö11).	4
	İş kazancı	AKA	-İşten kazanç sağlar (Ö7).	1
Basit Makinelerde Kuvvet Kazancı	Çıkrık	DA	-Çıkrıkta kuvvet kazancının olabilmesi için kuvvet kolunun daha uzun olması gerekir (Ö2). -Kuvvet kazancını artırmak için kuvvet kolunu artırmak gerek (Ö4).	4
	Kaldıraç	DA	-Çift taraflı kaldıraçlarda, kuvvet kazancı için desteği biraz daha yüke yaklaştırmalıyız (Ö4). -Tek taraflı kaldıraçların bir tanesinde yük kolu kuvvet kolundan büyük olduğundan kuvvet kazancı yoktur (Ö7).	4
	Sabit Makara	DA	-Sabit makarada, kuvvet kazancı ve kaybı yok (Ö8). -Sabit makarada kuvvet kazancı yok (Ö11).	4
	Hareketli Makara	DA	-Hareketli makarada makara yükü hareket eder. Kuvvet kazancı var (Ö8). -Hareketli makarada kuvvet kazancı var (Ö11).	4
	Palanga	DA	-Kuvvet kazancı var. Palangada makara ve ip sayısını artırabiliriz (Ö8).	1
	Eğik Düzlem	DA	-Eğik düzlemde, daha uzun olanda yoldan kayıp var ama kuvvetten kazanç oluyor. Kısa olanda yoldan kazanç var kuvvetten kayıp vardır (Ö7). -Yüksekliği azaltmalıyız, yolu uzatmalıyız (Ö11).	4
	Kasnak	DA	-Kasnaklar düz bağlanırsa aynı yönde dönerler, çapraz bağlanırsa ters yönde dönerler (Ö8).	2
	Dişli Çark	DA	-Dişli çarklar dışarıdan temas ediyorsa dönüş yönleri ters olur, büyük olan daha yavaş döner küçük olan hızlı döner. Birbirine perçinlenmiş olursa dönme yönleri ve tur sayıları aynı olur (Ö2).	4

-Dişli çarkların dönme yönleri terstir. Yarıçapla tur sayısı ters orantılıdır. Dişliler perçinlenmişse dönme yönleri ve tur sayıları aynıdır (Ö4).

(DA: Doğru Açıklama, AKA: Alternatif Kavramlı Açıklama)

Tablo 6 incelendiğinde öğrencilerin MTS kullanılarak geliştirilmiş olan STEM etkinliklerinin uygulanması sonrasında “Basit Makineler” kavramlarıyla ilgili yarı yapılandırılmış mülakatlara verdikleri cevaplarının “Basit Makine Özellikleri” ve “Basit Makinelerde Kuvvet Kazancı” temaları altında toplandıkları görülmektedir. Basit makine özellikleri temasındaki cevapları ise ‘kuvvet kazancı’, ‘iş kolaylığı’ ve ‘iş kazancı’ şeklinde kodlara ayrıldığı görülmektedir. Benzer şekilde “basit makinelerde kuvvet kazancı” temasındaki cevaplar ise ‘çıkırık’, ‘kaldıraç’, ‘sabit makara’, ‘hareketli makara’, ‘palanga’, ‘eğik düzlem’, ‘kasnak’ ve ‘dişli çark’ gibi kodlara ayrıldığı görülmektedir. Öğrencilerin MTS kullanılarak geliştirilmiş olan STEM etkinliklerinin uygulanmasından sonra basit makinelerle ilgili kavramlar hakkında yürütülen yarı yapılandırılmış mülakatlara çoğunlukla doğru açıklamalar yaptıkları sadece iş kazancı kodu altında Ö7 kodlu öğrencinin “*basit makineler işten kazanç sağlar (Ö7).*” şeklinde alternatif kavramlı açıklama yaptığı görülmektedir.

Öğrencilerin Öğretim Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular

Öğrencilere “Basit Makineler” konusunda geliştirilen MTS destekli STEM etkinliklerinin uygulamalarına ilişkin yürütülen yarı yapılandırılmış mülakatlardan elde edilen bulgular Tablo 7’de sunulmuştur:

Tablo 7. Öğrencilerin Öğretim Uygulamalarına İlişkin Görüşleri

Tema	Kod	Öğrenci İfadelerinden Alıntılar	Öğrenci Kodları	f
MTS’nin olumlu yönleri	Yaparak öğrenme	Ders çalışmak yerine, biz bunları yaparak öğrendik (Ö8).	Ö4, Ö7, Ö8	3
	Kalıcı öğrenme	Kendimiz araştırıp bulunca daha kolay aklımızda kalıyor, anlıyoruz (Ö7).	Ö4, Ö7, Ö8	3
	Olumlu ilişki geliştirme	Arkadaşlarla ilişkilerimizi geliştirdi (Ö4).	Ö2, Ö4, Ö11	3
	İşbirliği sağlama	Arkadaşlarla aramızda birliktelik ve yardımlaşma oldu (Ö8).	Ö4, Ö8	2
	Yaratıcı çözüm geliştirme	Daha yaratıcı çözümler bulmamızı sağladı (Ö11).	Ö4, Ö11	2
	El becerilerini geliştirme	Farklı aletler kullandık, el becerimizi geliştirdi (Ö2).	Ö2, Ö4	2
MTS’de yaşanan zorluklar	Matematiksel işlemler	Matematiksel işlemlerden dolayı zorlandım (Ö11).	Ö2, Ö4, Ö7, Ö8, Ö11	5
	Probleme çözüm bulma	Problem durumuna çözüm bulurken zorlandım (Ö8).	Ö2, Ö4, Ö8	3

Malzemeleri birleştirme	Malzemeleri birleştirirken zorluk yaşadık (Ö7).	Ö7, Ö8	2
Tasarım yaparken	Yaptığımız bazı tasarımlar olmadığı için onları yıktık, yeniden yaptık (Ö2).	Ö2, Ö11	2
Araştırma yapma	Araştırma kısmında biraz zorlandım (Ö2).	Ö2	1

Öğrencilerin, öğretim uygulamalarına ilişkin görüşleri; MTS'nin olumlu yönleri (f:15) ve MTS'de yaşanan zorluklar (f:13) olmak üzere iki tema altında toplanmıştır. MTS'nin olumlu yönleri temasında öğrencilerin en sık “yaparak öğrenme (f:3)”, “kalıcı öğrenme (f:3)” ve “olumlu ilişki geliştirme (f:3)” kodları altında görüş belirttikleri görülmektedir. Yaparak öğrenme koduna ait örnek bir öğrenci ifadesi “*Ders çalışmak yerine, biz bunları yaparak öğrendik (Ö8).*” şeklindedir. MTS'de yaşanan zorluklar temasında ise öğrencilerin en sık “matematiksel işlemler (f:5)” kodu altında cevaplar verdikleri görülmektedir. Matematiksel işlemler koduna ait örnek bir alıntı ifade “*Matematiksel işlemlerden dolayı zorlandım (Ö11).*” şeklindedir. Bunu “probleme çözüm bulma (f:3)”, “malzemeleri birleştirme (f:2)” ve “tasarım yaparken (f:2)” kodları izlemiştir. En az sıklıkta ise “araştırma yapma (f:1)” kodu altında görüşün olduğu belirlenmiştir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırma “Basit Makineler” konusunda MTS kullanılarak geliştirilmiş olan STEM etkinliklerinin 8. sınıf öğrencilerinin ele alınan kavramları öğrenmeleri ve BSB üzerindeki etkilerini ortaya koymak amacıyla yürütülmüştür. MTS odaklı STEM etkinlikleri kullanılarak yapılan öğretim uygulamalarından sonra öğrencilerin “Basit makineler” konusuyla ilgili kavramları anlamalarında anlamlı bir artış olduğu bulunmuştur. Bu durum MTS odaklı STEM etkinliklerinin öğrencilerin ele alınan fen kavramlarını daha iyi anlamalarını sağladığı şeklinde yorumlanabilir. Bununla birlikte “Basit Makineler” kavramları ile ilgili yapılan mülakat sonuçlarında genel olarak mülakat yapılan öğrencilerin tamamına yakını doğru açıklamalarda bulunmuşlardır. Bir başka ifadeyle MTS destekli STEM etkinlikleri uygulandıktan sonra 8. sınıf öğrencileri “Basit makineler” kavramları hakkında daha bilimsel açıklamalar yapabilmişlerdir. Bu durum, öğrencilerin günlük yaşamındaki bir problemi çözme noktasında araştırarak ve sorgulayarak sahip olduğu bir bilgiyi işlevsel hale getirmelerinden ve bu sayede öğrenilen bilgilerin pratiğinin yapılarak basit makineler hakkındaki anlayışlarını geliştirmelerini desteklemesinden kaynaklanmış olabilir. Bu olumlu durumun diğer bir nedeni; konu ile ilgili yapılan araştırmanın ardından öğrenilen bilgilerin uygulamayı yürüten öğretmen tarafından sorgulanması veya öğrencilerin bizzat kendilerinin basit makineler ile ilgili matematiksel işlemler gerçekleştirerek bunu ispatlamış olmaları olabilir. Öğrenciler basit makine çeşitlerindeki kuvvet kazançlarının nasıl olacağı sorusuna çoğunlukla (f=4) doğru açıklamalarda bulunmuşlardır. Öğrenciler, genel olarak problem durumunda kullandıkları basit makine çeşitlerini tam ve doğru bir şekilde açıklamışlardır. Eğitim sürecinde oluşturulan hiçbir grup problem durumları için prototip oluştururken “palanga” kullanmadığından dolayı yarı yapılandırılmış mülakatlarda yalnızca bir öğrenci bu basit makineyi hatırlayıp hakkında bilgi verebilmiştir. Bu sonuçta öğrencilerin günlük yaşamda kullandığı basit makineleri çok kolay hatırlarken, günlük yaşamında kullanmadığı basit makineleri ise unuttuğunu göstermektedir. Böyle bir sonucun oluşmasında MTS'nin ilk adımında öğrencilere gerçek yaşamdan “*inşaat malzemelerini binaya daha az kuvvet harcayarak çıkarabilmek*” problemine çözüm bulmaya yönelik

bir senaryo sunulması ve onların öğrenmeye ve problemi çözmeye motive edilmeye çalışılması neden gösterilebilir. MTS'nin ilk aşamasında öğrencilere senaryo sunulduktan sonra, öğrenciler gerçek yaşam problemine nasıl çözüm bulacağını düşünmeye ve araştırmaya başladılar. Bu süreçte öğrenciler birçok konuda bilgiye ihtiyaç duyduklarını fark ettiler. Ayrıca öğrenciler konu ile ilgili edindikleri bilgileri, bizzat yaptıkları prototipler sayesinde gözleme fırsatı da bulmuşlardır. Böyle bir sonucun elde edilmesinde, etkinliklerde öğrencilere günlük yaşamda gördükleri birçok basit makinenin ne işe yaradığını deneyimleme fırsatı sunulması etkili olmuş olabilir. Ayrıca bu durum problemi belirleme/tanımlama, ihtiyacı/problemi araştırma, olası çözümler geliştirme, prototip inşa etme, çözümü test etme ve değerlendirme, çözümü paylaşma ve yeniden tasarlama gibi aşamaları içeren MTS'nin kullanılmasının bir sonucu olabilir. Bu aşamaların her biri problemin çözümünde anahtar rol oynayan bir dizi bileşen içeren süreçlerdir. Fen konularında içerik bilgisinin geliştirilmesinde tasarım sırasındaki süreçler önem kazanmaktadır. Nitekim öğrenciler MTS'de grup halinde işbirliğine dayalı çalışmalar yaparak ve edindikleri bilgileri pratikte uygulamasını yaparak gerçek hayat problemine çözüm bulmuşlardır. Bu da onların konuda yer alan kavramları ve kavramların özelliklerini daha doğru bir şekilde zihinlerinde yapılandırmalarına neden olmuş olabilir. STEM eğitim yaklaşımının öğrencilerin öğrenmelerini desteklediğine yönelik araştırma sonuçları da bu durumu destekler niteliktedir (Aydın-Gunbatar vd., 2018; Çakır vd., 2016; León vd., 2015, s. 156; Tunkham vd., 2016; Yıldırım & Altun, 2015; Kurtuluş & Karşı Baydere, 2021). Araştırmada fen konularının gerçek dünya problemi ile sunulmasının bir sonucu olarak öğrencilerin fen deneylerini daha iyi tasarlayabildikleri, sürece daha aktif katıldıkları ve kavramları daha kalıcı bir şekilde öğrendikleri söylenebilir. STEM eğitim yaklaşımında öğrencilerin bilgileri harmanlaması sonucunda karşılaştıkları problemlere alternatif çözüm önerisi oluşturabilmeleri kolaylaşmaktadır (Morrison, 2006, s. 195; Niess, 2005, s. 509; Yıldırım, 2016; González-Peña vd., 2021, s. 919; Karşı Baydere & Bodur, 2022). Bu sonuçlar çeşitli araştırmalarda STEM yaklaşımının problem çözme, aktif katılım ve kalıcı öğrenmeyi sağladığı yönünde bildirilenlerle tutarlılık göstermektedir (Klahr & Li, 2005, s. 217; Sulaeman vd., 2021; Dedetürk vd., 2021, s. 21; Ozkan & Umdu Topsakal, 2021, s. 441; Higde, 2022).

STEM eğitim yaklaşımına yönelik geliştirilen MTS etkinliğinde öğrenme sürecine bir dizi bilgi, beceri ve uygulama adımları entegre edildiği için öğrencilerin süreçte kendilerinin deneyimlemelerine ve bunun sonucu olarak çeşitli öğrenmelerin daha anlamlı olmasına izin verilmiş olabilir. Çünkü STEM eğitimi tipik olarak fen kavramlarının ve 21. yy becerilerinin geliştirilmesinin birincil kaynağı olarak hizmet eder ve MTS, bu bilgi ve becerilerin edindirilmesi için araç olarak kullanılmaktadır.

Öğretim uygulamasından sonra sadece bir öğrencide basit makinelerin iş kazancı sağladığı ile ilgili alternatif kavram oluşmuştur. Benzer alternatif kavrama Avcı, Kara ve Karaca (2012)'nin çalışmalarında da rastlanmaktadır. Bu durumun nedeni, öğrencinin konu ile ilgili bilgileri tam içselleştirememesi veya “kazanç” ile “kolaylık” kelimelerini eş değer olarak görmesinden kaynaklanmış olabilir.

Öğrencilerin öğretim uygulamasından önceki BSBT ön test puanları ile öğretim uygulamalarından sonraki BSBT son test puanları arasındaki fark anlamsız çıkmıştır. Diğer bir deyişle, MTS odaklı STEM etkinlikleri ile yapılan öğretim uygulaması öğrencilerin BSB'lerini geliştirmede bir miktar artış sağlasa da bu artış istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bu

araştırmada öğrencilere STEM eğitim yaklaşımına göre hazırlanan etkinliklerin uygulaması 4 haftalık bir süreyi kapsamaktadır. 4 haftalık bir STEM uygulaması öğrencilerin BSB’lerinde anlamlı düzeyde bir artış sağlamada yeterli olmamış olabilir. Anlamlı olmasa da öğrencilerin BSB puanlarında bir miktar artış olmuştur. Bunun temel nedeni, MTS’de kullanılan aşamalar olabilir. Uygulama sürecinde öğrencilerin gerçek mühendisler ve bilim insanları gibi süreçleri kullanmaları sağlanmıştır. Ayrıca ürün tasarlama sürecinde öğrencilerin gözlem, çıkarım yapma, karşılaştırma, hipotez kurma, değişkenleri değiştirme ve test etme gibi birçok becerisi işe koşulmaktadır. Nitekim bu uygulamalar öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini geliştirmektedir (Karsli-Baydere vd., 2020). Literatürdeki birçok araştırma da STEM uygulamalarının öğrencilerin BSB’lerini geliştirdiğini belirtmiştir (Akdağ & Güneş, 2021, s. 24; Gökbayrak & Karışan, 2017; Köngül & Yildirim, 2021, s. 159; Özkul & Özden, 2020; Uysal & Cebesoy, 2020; Yamak vd., 2014, s. 249). Uzun vadede STEM eğitime dayalı öğretim uygulamalarının benimsenmesinin ve uygulanmasının öğrencilerin BSB’lerinde katkıda bulunan optimal değişikliklerin yarattığı bilinmektedir (Cotabish vd., 2013, s. 215; Dilek vd., 2020, s. 92; Lestari vd., 2018, s. 18; Uğur vd., 2020).

Öğrenciler kendilerine uygulanan öğretim uygulamalarının yaparak öğrenmeyi desteklediğinden bahsetmişlerdir. Bu durum, öğrencilerin MTS uygulamalarına aktif katılımının faydalarının bir sonucu olarak değerlendirilebilir. Ayrıca öğrenciler öğretim uygulamalarının kalıcı öğrenmeyi desteklediği şeklinde de görüş belirtmişlerdir. Nitekim geliştirilen etkinlikte öğrencilere, fen bilimleri, teknoloji, matematik ve mühendislik temel alanlarını da kullanabilecekleri bir gerçek hayat problemi sunulmuştur. Bu şekilde öğrenciler fen bilimleri, teknoloji, matematik ve mühendislik becerilerini kullanarak ve süreçte sürekli araştırma sorgulama yaparak, 4 farklı disiplinin entegrasyonuna dayalı uygulamalı bir etkinliği deneyimlemiştir (Isdianti vd., 2021, s. 223; Lin vd., 2021). Bu sonuç STEM etkinliklerinin, öğrencilerin MTS adımlarını işbirlikçi bir atmosferde deneyimlemeleri için bir ortam sağlamanın bir sonucu olarak değerlendirilebilir (Aydın & Karşı-Baydere, 2019; Kurtoğlu & Karşı-Baydere, 2021; Tunkham vd., 2016). Öğretim uygulamaları ile ilgili öğrenci görüşlerinden öğrencilerin olumlu ilişki geliştirme, işbirliği yapma ve yaratıcılığı geliştirme gibi alanlarda katkılarına yönelik ifadelerine rastlanmaktadır. Öğrenciler MTS boyunca işbirliği yaparak sürekli iletişim halinde olmaktadır (NRC, 2012; Mentzer, 2011, s. 7; Karşı-Baydere vd., 2019). Öğrenciler, MTS’nin başından itibaren “problemin belirlenmesi” aşamasında kriter ve sınırlılıkların görüşülmesinde, “en uygun çözüm önerisinin belirlenmesi” aşamasında en uygun çözümü tartışmalarında, “çözümün test edilmesi ve değerlendirilmesi” sürecinde ise elde edilen sonuçların görüşülmesinde ve prototipin geliştirilmesinde sürekli iletişim ve işbirliği halinde olmuşlardır. Öğrenciler, sürecin sonunda tasarımın değerlendirilmesinde ortaya konan ürünün problemi hangi ölçüde karşıladığına, kriter ve sınırlılıkların dikkate alınma ölçüsünde iletişim halinde olmuşlardır (Hynes, vd., 2011; NRC, 2012; Karşı-Baydere vd., 2019). Bu deneyimleme süreci öğrencilere grup halinde işbirliğine dayalı çalışmalar yaparak sorumluluğu paylaşma ve gerçek hayat problemine özgün çözümler bulmaya çalışırken yaratıcılıklarını geliştirme fırsatı da sunmaktadır. Nitekim literatürde STEM destekli öğrenme yaklaşımının öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirmeye katkı sağladığı belirten çalışmalarda vardır (Kırıcı ve Bakırcı, 2021). Bütün bu uygulamalar öğrencilerin görüşlerine olumlu yansımalar yapmış olabilir. Öğrencilerin olumlu görüşlerinden bir diğeri de MTS’nin öğrencilerin el becerilerini geliştirdiğidir. Nitekim literatürde STEM uygulamalarının öğrencilerin el becerilerinde gelişme sağladığına yönelik

araştırma bulgularına rastlanmaktadır (Aydın & Karlı-Baydere, 2019). Öğrencilerin öğretim uygulaması ile ilgili olumlu görüşlerinin yanı sıra süreçte yaşadıkları bazı zorluklardan da bahsettikleri görülmektedir. Öğrencilerin bu çalışma MTS odaklı ilk gerçek yaşam problemine çözüm bulma deneyimi olduğu düşünüldüğünde bu durum şaşırtıcı değildir. Eğitimciler öğrencilerin STEM okuryazarlığını ilerleteceklerse bir takım zorluklarla yüzleşmek ve çözmek zorunda olduklarını savunmaktadır (Bybee, 2010). Çoğunlukla öğrencilerin matematiksel işlemler ve probleme çözüm bulma konusunda zorlandıkları görülmüştür. Matematiksel işlemlerde zorluk yaşamalarının nedeni; matematik dersinde öğrenilen bilginin fen bilimleri dersine entegre edilememesi veya matematik dersindeki kazanımların tam olarak öğrenilememesi olabilir. Elde edilen bu sonuçlar literatürdeki bazı çalışmalarla benzerdir (Cebesoy & Yeniterzi, 2016; Çorlu & Aydın, 2016). Problem durumuna çözüm üretebilmelerinde yaşanan zorluğun nedeni ise öğrencilerin problem durumunu tam olarak belirleyememeleri veya problem durumu ile basit makineleri zihinlerinde eşleştirememeleri olabilir. Bazı öğrencilerin gerçek yaşam problemine çözüm bulma sürecinde yaşadıkları bu zorluklar, etkinlik geliştirecek olanların yaşanan bu zorluklara daha fazla dikkat etmesi gerektiğini göstermektedir. Örneğin öğrencilerin problemi belirleme sürecinden test etme sürecine ve problemin kriter ve sınırlıklarını belirlemeye odaklanma dahil olmak üzere daha fazla ilgi gösterilebilir ve zaman ayrılabilir.

Bu çalışmada MTS odaklı STEM etkinlikleri kullanılarak yapılan öğretim uygulamalarından sonra öğrencilerin “Basit makineler” konusuyla ilgili kavramları anlamalarında anlamlı bir artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna ek olarak çalışmada MTS odaklı STEM etkinlikleri ile yapılan öğretim uygulamasının öğrencilerin BSB’lerini geliştirmede bir miktar artış sağlasa da bu artışın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca bu çalışmadan MTS deneyiminin, öğrencilere basit makinelerin sağladığı avantajlar ve basit makinelerden yararlanarak günlük yaşamda iş kolaylığı sağlayacak bir düzenek tasarlama bağlamında tasarım süreçlerine aktif katılma fırsatları sağladığı söylenebilir. Bu deneyimler sayesinde onlar sadece kendilerine sunulan gerçek yaşam problemlerine çözüm bulmakla kalmayıp, süreçte hem uyumlu çalışma, etkili iletişim, sosyal beceri, yeni fikir geliştirme, sorumluluk, problem çözme, karar verme hem de zorlukların üstesinden gelme gibi birçok yönlerini geliştirmelerine fırsat buldular. Bu fırsatlar, MTS’de öğrencilerin farklı disiplin bilgilerini daha iyi uygulamasına da katkıda bulunmuştur.

ÖNERİLER

Günlük yaşamımı destekleyen çoğu öğenin birer tasarım ürünü olduğu düşünüldüğünde küçük yaşta öğrencilerin temel fen kavramları hakkında anlayışlarını ve mühendislik yeteneklerini geliştirmek için daha fazla sayıda MTS odaklı STEM araştırmaları yapılmalıdır. Ayrıca geliştirilen ve etkililiği incelenen etkinliklerin öğretmenlerin kolay ulaşılabilir olduğu bir platformda tanıtılmalarının yapılması önerilebilir. Bu çalışmada örneklem sayısının az olması, bu bulguların genelleştirilebilirliğini sınırlamaktadır. Bu nedenle benzer araştırmaların daha fazla sayıda öğrencilerle yapılması ve bu öğrencilerin mevcut öğretim uygulamalarına katılan kontrol grubuyla karşılaştırılması önerilmektedir. Ayrıca bu çalışmada öğrenilen kavramların ne derece kalıcı olduğu araştırılmamıştır. Başka araştırmalarda MTS odaklı STEM etkinliklerinin öğrencilerin kavramları anlamalarındaki kalıcılığı araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Akdağ, F. T. & Güneş, T. (2021). 7. sınıflarda STEM uygulamaların akademik başarı ve bilimsel süreç becerileri üzerine etkisi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 24-36
- Aktamış, H. & Ergin, Ö. (2007). Bilimsel süreç becerileri ile bilimsel yaratıcılık arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 11-23.
- Altunel, M. (2018). STEM eğitimi ve Türkiye: Yönetim ve riskler. *Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı*, 1-7.
- Avcı, D. E., Kara, İ. & Karaca, D. (2012). Fen bilgisi öğretmen adaylarının iş konusundaki kavram yanlışları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 27-39.
- Ayazgök, B. (2013). *Basit makineler konusunun dayandığı fizik ilkeleri hakkındaki ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarı düzeyleri ile biliş ötesi farkındalık düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Aydın, E., & Karşlı Baydere, F. (2019). Yedinci sınıf öğrencilerinin STEM etkinlikleri hakkındaki görüşleri: Karışımların ayrıştırılması Örneği. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education*, 38(1), 35-52.
- Aydın-Günbatar, S. (2018). Elmanın kararmasının engellenmesi: Bir FeTeMM Etkinliği. *Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi*, 8(2), 99-110.
- Aydın-Günbatar, S., Tarkin-Celikkiran, A., Kutucu, E. S. & Ekiz-Kiran, B. (2018). The influence of a design-based elective STEM course on pre-service chemistry teachers' content knowledge, STEM conceptions, and engineering views. *Chemistry Education Research and Practice*, 19(3), 954-972.
- Bagiati, A. & Evangelou, D. (2015). Engineering curriculum in the preschool classroom: the teacher's experience. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(1), 112-128.
- Bakırcı, H. & Kaplan, Y. (2021). Fen bilimleri öğretmenlerinin mühendislik ve tasarım becerileri alanında karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri. *Journal of Computer and Education Research*, 9(18), 626-654. DOI: 10.18009/jcer.908161.
- Baran, E., Bilici, S. C., Mesutoğlu, C. & Ocak, C. (2016). Moving STEM beyond schools: Students' perceptions about an out-of-school STEM education program. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 4(1), 9-19.
- Berta, R., Bellotti, F., Van Der Spek, E. & Winkler, T. (2016). A tangible serious game approach to science, technology, engineering, and mathematics (STEM) education. *Handbook of Digital Games and Entertainment Technologies*, 571-592.
- Bozkurt, E. (2014). *Mühendislik tasarım temelli fen eğitiminin fen bilgisi öğretmen adaylarının karar verme becerisi, bilimsel süreç becerileri ve sürece yönelik algılarına etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Brunsell, E. (2012). The engineering design process. In Brunsell, E. (Ed.), *Integrating Engineering + Science in Your Classroom* (pp. 3-5). National Science Teacher Association [NSTA].

- Burns, J. C., Okey, J. R. & Wise, K. C. (1985). Bütünleşik bir süreç beceri testinin geliştirilmesi: TIPS II. *Fen öğretiminde araştırma dergisi*, 22(2), 169-177.
- Bybee, B. (2010). Advancing STEM education: A 2020 vision. *Technology and engineering teacher*, 70(1), 30-35.
- Çakır, R., Ozan, C. E., Kaya, E. & Buyruk, B. (2016). The impact of FeTeMM activities on 7th grade students' reflective thinking skills for problem solving levels and their achievements. *Participatory Educational Research (PER)*, 4, 182-189.
- Cebesoy, Ü. B. & Yeniterzi, B. (2016). 7th grade students' mathematical difficulties in force and motion unit. *Turkish Journal of Education*, 5(1), 18-32.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*, 2nd ed. Erlbaum.
- Çorlu, M. A. & Aydın, E. (2016). Evaluation of learning gains through integrated STEM projects. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 4(1), 20-29.
- Çorlu, M. S., Capraro, R. M. & Capraro, M. M. (2014). Introducing STEM education: implications for educating our teachers for the age of innovation. *Eğitim ve Bilim*, 39(171), 74-85.
- Cotabish, A., Dailey, D., Robinson, A. & Hughes, G. (2013). The effects of a STEM intervention on elementary students' science knowledge and skills. *School Science and Mathematics*, 113(5), 215-226.
- Creswell, J. W. & Plano-Clark, V. L. (2017). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. 3th ed. Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2012). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2014). *A Concise Introduction to Mixed Methods Research*. Sage Publications.
- Dabney, K. P., Tai, R. H., Almarode, J. T., Miller-Friedmann, J. L., Sonnert, G., Sadler, P. M. & Hazari, Z. (2012). Out-of-school time science activities and their association with career interest in STEM. *International Journal of Science Education, Part B*, 2(1), 63-79.
- Dedetürk, A., Kirmizigül, A. S. & Kaya, H. (2021). The Effects of STEM activities on 6th grades students' conceptual development of sound. *Journal of Baltic Science Education*, 20(1), 21-37.
- Dilek, H., Taşdemir, A., Konca, A. S. & Baltacı, S. (2020). Preschool children's science motivation and process skills during inquiry-based stem activities. *Journal of Education in Science Environment and Health*, 6(2), 92-104.
- English, L. D. & King, D. T. (2015). STEM learning through engineering design: fourth-grade students' investigations in aerospace. *International Journal of STEM Education*, 2(1), 1-18.
- Eroğlu, S. & Bektaş, O. (2016). STEM eğitimi almış fen bilimleri öğretmenlerinin STEM temelli ders etkinlikleri hakkındaki görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 4(3), 43-67.
- Fan, S. & Ritz, J. (2014). International views of STEM education. *PATT-28 Research into Technological and Engineering Literacy Core Connections*, 7-14.

- Febrianto, T., Ngabekti, S. & Saptono, S. (2021). The effectiveness of schoology-assisted PBL-STEM to improve critical thinking ability of junior high school students. *Journal of Innovative Science Education*, 10(2), 222-229.
- Gökbayrak, S. & Karışan, D. (2017). STEM etkinliklerinin fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerilerine etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 63-84.
- González-Peña, O. I., Morán-Soto, G., Rodríguez-Masegosa, R. & Rodríguez-Lara, B. M. (2021). Effects of a thermal inversion experiment on STEM students learning and application of damped harmonic motion. *Sustainability*, 13(2), 919.
- Günbatar, S. A. & Tabar, V. (2019). Türkiye’de gerçekleştirilen STEM araştırmalarının içerik analizi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 1054-1083.
- Higde, E. (2022). An interdisciplinary renewable energy education: Investigating the influence of STEM activities on perception, attitude, and behavior. *Journal of Science Learning*, 5(2), 373-385.
- Holbrook, J. & Kolodner, J. L. (2013, April). *Scaffolding the development of an inquiry-based (science) classroom*. In International conference of the learning sciences (pp. 233-239). Psychology Press.
- Hynes, M., Portsmore, M., Dare, E., Milto, E., Rogers, C., Hammer, D. & Carberry, A. (2011). Infusing engineering design into high school STEM courses. 8-13
- Isdianti, M., Nasrudin, H. & Erman, E. (2021). The effectiveness of STEM based inquiry learning packages to improving students’ critical thinking skill. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 9(3), 223-232.
- Kahraman, F. & Karataş, F. Ö. (2012). Bilim tarihi temelli hikâyeler kullanımı ile 7. sınıf “basit makineler” konusunun öğretimi: Bir eylem araştırması. X. *Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, 27-30.
- Karahan, E. & Canbazoğlu Bilici, S. (2015). Fen, teknoloji, mühendislik ve matematik (FeTeMM) eğitimi. *Uygulamalı etkinlerle fen eğitiminde yeni yaklaşımlar*, 77-97.
- Karlı, F. (2011). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerilerini geliştirmesinde ve kavramsal değişim sağlamlasında zenginleştirilmiş laboratuvar rehber materyallerinin etkisi*. Doktora Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Karlı Baydere, F. & Bodur, A. M. (2022). 9th Grade students' learning of designing an incubator through instruction based on engineering design tasks. *Journal of Science Learning*, 5(3), 500-508.
- Karlı Baydere, F., Şahin Çakır, Ç., Hacıoğlu, Y., & Kocaman, K. (2021). Lisansüstü öğrencilerinin stem eğitimi ile ilgili görüşleri: İki üniversite örneği. *Trakya Eğitim Dergisi*. 11(2), 568-587.
- Karlı-Baydere, F. (2020). Fen bilimleri eğitimi anabilim dalı’nda lisansüstü eğitim yapan öğrencilerin aldıkları STEM eğitim yaklaşımı dersi sürecine ilişkin görüşleri. *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 6(39), 2649-2662.

- Karslı-Baydere, F., Ayas, A. & Çalik, M. (2020). Effects of a 5Es learning model on the conceptual understanding and science process skills of pre-service science teachers: The case of gases and gas laws. *Journal of the Serbian Chemical Society*, 85(4), 559-573.
- Karslı-Baydere, F., Hacıoğlu, Y. & Kocaman, K. (2019). An example of the science, technology, engineering, and mathematics (STEM) education activity: Anticoagulant drugs. *Kastamonu Education Journal*, 27(5), 1935.
- Kier, M. W., Blanchard, M. R., Osborne, J. W. & Albert, J. L. (2014). The development of the STEM career interest survey (STEM-CIS). *Research in Science Education*, 44(3), 461-481.
- Kırıcı, M. G. & Bakırcı, H. (2021). The effect of STEM supported research-inquiry-based learning approach on the scientific creativity of 7th grade students. *Journal of Pedagogical Research*, 5(2), 19-35. <http://dx.doi.org/10.33902/JPR.2021067921>
- Klahr, D. & Li, J. (2005). Cognitive research and elementary science instruction: From the laboratory, to the classroom, and back. *Journal of Science Education and Technology*, 14(2), 217-238. doi: 10.1007/s10956-005- 4423-5
- Koehler, C., Faraclas, E., Sanchez, S., Latif, S. K. & Kazerounian, K. (2005). Engineering frameworks for a high school setting: guidelines for technical literacy for high school students. *age*, 10, 1.
- Kolodner, J. L. (2002). Facilitating the learning of design practices: Lessons learned from an inquiry into science education. *Journal of Industrial Teacher Education*, 39(3), 9-40.
- Köngül, Ö. & Yıldırım, M. (2021). Effects of STEM applications on the scientific process skills and performance of secondary school students. *Journal of Human Sciences*, 18(2), 159-184.
- Küçük, S. & Şişman, B. (2017). Birebir robotik öğretiminde öğrencilerin deneyimleri. *İlköğretim Online*, 16(1), 312-325.
- Kurtoğlu, S. & Karslı-Baydere, (2021). Diş çürüklerini önleyici” isimli STEM etkinliği hakkında fen bilgisi öğretmen adaylarının görüşleri. *Cumhuriyet International Journal of Education*. 10(2), 481-509.
- Kutlu, E., Bakırcı, H. & Kara, Y. (2022). STEM education effect on inquiry perception and engineering knowledge. *Participatory Educational Research*, 9(3), 248-263. <https://doi.org/10.17275/per.22.64.9.3>
- Kuvac, M. & Koc, I. (2022). Enhancing preservice science teachers’ perceptions of engineer and engineering through STEM education: a focus on drawings as evidence. *Research in Science & Technological Education*, 1-21.
- León, J., Núñez, J. L. & Liew, J. (2015). Self-determination and STEM education: Effects of autonomy, motivation, and self-regulated learning on high school math achievement. *Learning and Individual Differences*, 43, 156-163.
- Lestari, T. P., Sarwi, S. & Sumarti, S. S. (2018). STEM-based Project Based Learning model to increase science process and creative thinking skills of 5th grade. *Journal of primary education*, 7(1), 18-24.

- Lin, K. Y., Wu, Y. T., Hsu, Y. T. & Williams, P. J. (2021). Effects of infusing the engineering design process into STEM project-based learning to develop preservice technology teachers' engineering design thinking. *International Journal of STEM Education*, 8(1), 1-15.
- Maltaca, A.V. & Tai, R.H. (2011). Ardışık düzen kalıcılığı: ABD'li öğrenciler arasında FeTeMM alanında kazanılan derecelerele eğitim deneyimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Fen eğitimi*, 95(5), 877-907.
- Marsden, E. & Torgerson, C. J. (2012). Single Group, Pre-and Post-Test Research Designs: Some Methodological Concerns. *Oxford Review of Education*, 38(5), 583–616.
- Marulcu, I. & Barnett, M. (2013). Fifth graders' learning about simple machines through engineering design-based instruction using LEGO™ materials. *Research in Science Education*, 43(5), 1825-1850.
- Means, B., Wang, H., Young, V., Peters, V. L. & Lynch, S. J. (2016). STEM-focused high schools as a strategy for enhancing readiness for postsecondary STEM programs. *Journal of Research in Science Teaching*, 53(5), 709-736.
- MEB. (2016). *STEM eğitim raporu*. Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü.
- MEB. (2018a). *Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı -İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2018b). *Matematik Dersi Öğretim Programı -İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2018c). *Teknoloji ve Tasarım Dersi Öğretim Programı -Ortaokul 7 ve 8. Sınıflar*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Mentzer, N. (2011). High school engineering and technology education integration through design challenges. *Journal of STEM Teacher Education*, 48(2), 7.
- Moomaw, S. (2013). *Teaching STEM in the early years: Activities for integrating science, technology, engineering, and mathematics*. Redleaf Press.
- Morrison, A. (2006). A contextualisation of entrepreneurship. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, 12(4), 192-209.
- National Academy of Engineering [NAE] & National Research Council [NRC] (2009). *Engineering in K-12 education understanding the status and improving the prospects*. Katehi, L., Pearson, G. & Feder, M. (Eds). National Academies Press.
- National Research Council [NRC]. (2012). *A Framework for k-12 science education: practices, crosscutting concepts, and core ideas*. The National Academic Press.
- National Research Council. (2011). *Successful K-12 STEM Education: Identifying effective approaches in science, technology, engineering, and mathematics*. The National Academies Press.
- Niess, M. L. (2005). Preparing teachers to teach science and mathematics with technology: Developing a technology pedagogical content knowledge. *Teaching and teacher education*, 21(5), 509-523.

- Özbilen, A. G. (2018). Stem eğitime yönelik öğretmen görüşleri ve farkındalıkları. *Scientific educational studies*, 2(1), 1-21.
- Ozkan, G. & Umdü Topsakal, U. (2021). Investigating the effectiveness of STEAM education on students' conceptual understanding of force and energy topics. *Research in Science & Technological Education*, 39(4), 441-460.
- Özkul, H. & Özden, M. (2020). Investigation of the effects of engineering-oriented stem integration activities on scientific process skills and STEM career interests: A mixed methods study. *Eğitim ve Bilim*, 45(204), 1-23.
- Pekbay, C. (2017). *Fen teknoloji mühendislik ve matematik etkinliklerinin ortaokul öğrencileri üzerindeki etkileri*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Roehrig, G. H., Moore, T. J., Wang, H.-H. & Park, M. S. (2012). Is adding the e enough? Investigating the impact of K-12 engineering standards on the implementation of STEM integration'. *School Science and Mathematics*, 112(1), 31-44.
- Şahin Çakır, Ç. & Karlı Baydere, F. (2022). Bilimsel süreç becerilerine dayalı laboratuvar uygulamalarının öğretmen adaylarının kavramsal anlamalarına etkisi: Kaldırma kuvveti örneği. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 9(1), 172-195. DOI: 10.21666/muefd.947304
- Schnittka, C. & Bell, R. (2011). Engineering design and conceptual change in science: Addressing thermal energy and heat transfer in eighth grade. *International Journal of Science Education*, 33(13), 1861-1887.
- Shahali, E. H. M., Halim, L., Rasul, M. S., Osman, K. & Zulkifeli, M. A. (2016). STEM learning through engineering design: Impact on middle secondary students' interest towards STEM. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 13(5), 1189-1211.
- Siew, N. M., Amir, N. & Chong, C. L. (2015). The perceptions of pre-service and in-service teachers regarding a project-based STEM approach to teaching science. *Springer Plus*, 4(1), 1-20.
- Silk, E. M., & Schunn, C. (2008, January). *Core concepts in engineering as a basis for understanding and improving K-12 engineering education in the United States*. In National academy of engineering/National research council workshop on K-12 engineering education, Washington, DC.
- Stohlmann, M., Moore, T. J. & Roehrig, G. H. (2012). Considerations for teaching integrated STEM education. *Journal of Pre-College Engineering Education Research (J-PEER)*, 2(1), 4.
- Strong, M. G. (2013). *Developing elementary math and science process skills through engineering design instruction*. Hofstra University.
- Sukarno, Permanasari, A., Hamidah, I. & Widodo, A. (2013). The analysis of science teacher barriers in implementing of science process skills (SPS) teaching approach at junior high school and it's solutions. *Journal Education and Practice*, 4(27), 185-190.

- Sulaeman, N. F., Putra, P. D. A., Mineta, I., Hakamada, H., Takahashi, M., Ide, Y. & Kumano, Y. (2021). Exploring student engagement in STEM education through the engineering design process. *Jurnal Penelitian dan Pembelajaran IPA*, 7(1), 1-16.
- Telli, A., Yıldırım, H. İ., Şensoy, Ö. & Yalçın, N. (2004). İlköğretim 7. sınıflarda basit makinalar konusunun öğretiminde laboratuvar yönteminin öğrenci başarısına etkisinin araştırılması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 291-305.
- Thyer, B. A. (2012). *Quasi-experimental research designs*. New York: Oxford University Press.
- Tunkham, P., Donpudsa, S. & Dornbundit, P. (2016). Development of STEM activities in chemistry on “protein” to enhance 21 st century learning skills for senior high school students. *Silpakorn University Journal of Social Sciences, Humanities, and Arts*, 16(3), 217-234.
- Uğraş, M. (2017). Okul Öncesi Öğretmenlerinin STEM Uygulamalarına Yönelik Görüşleri, *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 1(1), 38-54
- Uğur, S., Duygu, E., Şen, Ö. F. & Kırındı, T. (2020). The Effects of STEM education on scientific process skills and STEM awareness in simulation based inquiry learning environment. *Journal of Turkish Science Education*, 17(3), 387-405.
- URL-1, <http://scientix.eu/>
- Uysal, E. & Cebesoy, Ü. B. (2020). Tasarım temelli FeTeMM etkinliklerinin fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerilerine, tutumlarına ve bilgilerine etkisinin incelenmesi. *SDU International Journal of Educational Studies*, 7(1), 60-81.
- Wan Husin, W. N. F., Mohamad Arsad, N., Othman, O., Halim, L., Rasul, M. S., Osman, K. & Iksan, Z. (2016). Fostering students' 21st century skills through Project Oriented Problem Based Learning (POPBL) in integrated STEM education program. In *Asia-Pacific Forum on Science Learning & Teaching*, 17(1), Article 3.
- Wilke, R. R. & Straits, W. J. (2005). Practical advice for teaching inquiry-based science process skills in the biological sciences. *The American Biology Teacher*, 67(9), 534-540.
- Winarno, N., Rusdiana, D., Samsudin, A., Susilowati, E., Ahmad, N. J. & Afifah, R. M. A. (2020). The steps of the engineering design process (EDP) in science education: a systematic literature review. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 1345-1360. <http://dx.doi.org/10.17478/jegys.766201>
- Yamak, H., Bulut, N. & DüNDAR, S. (2014). The impact of STEM activities on 5th grade students' scientific process skills and their attitudes towards science. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 249-265.
- Yıldırım A. & Şimsek H., (2013). *Qualitative research methods in social sciences*, 9th ed. Seckin Publishing.
- Yıldırım, B. (2016). STEM Eğitimi Araştırmalarının Bir Analizi ve Meta-Sentezi. *Eğitim ve Uygulama Dergisi*, 7(34), 23-33.
- Yıldırım, B. & Altun, Y. (2015). STEM eğitim ve mühendislik uygulamalarının fen bilgisi laboratuvar dersindeki etkilerinin incelenmesi. *El-Cezeri Journal of Science and Engineering*, 2(2), 28-44.

Yılmaz, H., Koyunkaya, M. Y., Güler, F. & Güzey, S. (2017). Turkish adaptation of The attitudes toward science, technology, engineering, and mathematics (STEM) education scale. *Kastamonu Education Journal*, 25(5), 1787-1800.

Zorlu, F. & Zorlu, Y. (2017). Comparison of science process skills with STEM career interests of middle school students. *Universal Journal of Educational Research*, 5(12), 2117-2124.



Öğretmenlerin Yenilenen Kariyer Basamakları Uygulaması Hakkındaki Görüşleri *Teachers' Views on Renewed Teacher Career Stages*

Fatma Çobanoğlu¹

Ali İlkin^{2*}

* Sorumlu yazar

Corresponding author

¹Doç. Dr., Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Assoc. Prof. Dr., Pamukkale University, Türkiye

fcobanoglu@pau.edu.tr

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-3584-0814>

²Uzm. Öğrt., Saadet Erikoğlu İlkokulu, Türkiye,
Teacher, Saadet Erikoğlu Primary School, Türkiye,

ali.ilkin@hotmail.com

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0001-9155-7936>

Makale geliş tarihi / First received : 02.12.2022

Makale kabul tarihi / Accepted : 22.01.2023

Bilgilendirme / Acknowledgement:

Yazarlar aşağıdaki bilgilendirmeleri yapmaktadırlar:

- 1- Araştırmacıların katkı oranı eşittir.
- 2- Araştırmada gönüllü olarak yer alan öğretmenlerimize teşekkür ederiz.
- 3- Makalenin yazarları arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.
- 4- Araştırmanın çalışma grubu, 2022-2023 eğitim öğretim yılında Denizli ili Pamukkale ilçesinde bulunan okullarda görevli öğretmenler arasından seçilmiştir. Etik Kurul kararları doğrultusunda çalışma için yasal izinler alınmıştır. Pamukkale Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan, 14/11/2022 tarih ve 68282350/2022/G18 sayılı etik kurul izni alınmıştır.
- 5- Bu makalede araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

This article was checked by *Turnitin*. Similarity Index 11%.

Atf bilgisi / Citation:

Çobanoğlu, F. & İlkin, A. (2023). Öğretmenlerin yenilenen kariyer basamakları uygulaması hakkındaki görüşleri. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (14), 155-173.

ÖZ

Bu çalışmada, öğretmenlerin kariyer basamaklarına ilişkin görüşleri ortaya konulmaya çalışılmıştır ve öğretmenlerin görüşlerine göre kariyer yapısının gerekliliği ve kariyer basamakları düzenlemesinin nasıl olması gerektiği sorularına cevaplar aranmıştır. Araştırmada temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen görüşme formu yardımıyla maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile belirlenen farklı okul kademelerinde görevli öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır. Alt problemlerle belirlenen her bir temanın altında veriler kodlanmış, sayısallaştırılmış ve bulgular doğrudan alıntılarla desteklenerek aralarındaki ilişkiler yorumlanmıştır. Araştırmada; öğretmenlerin kariyer basamaklarının ve dolayısıyla kariyer basamakları sınavının gereksiz olduğunu, kariyer basamakları uygulamasının öğretmenler arasında çatışmalara yol açacağını; kariyer basamaklarının hizmet yılına göre belirlenmesi gerektiğini, mevcut kariyer basamakları düzenlemesi gereği yapılan sınava ilişkin katılımcıların neredeyse tamamının karşı olduğu ve uygulanan sınav sürecinin yetersiz olduğunu düşündükleri, kariyer yapısının öğretmenlerin deneyimlerine, aldıkları eğitime ve sorumlulukları dışında yürüttükleri çalışmalara bağlı olarak kariyer yapısının planlanması gerektiğini düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında, mesleki gelişim çalışmaları ve yapılacak hizmetiçi eğitimlerle, öğretmenlerin karara katılımlarının sağlanarak kariyer basamaklarının oluşturulmasının gerektiğini önerdikleri görülmüştür.

Anahtar kelimeler

İnsan kaynakları yönetimi, kariyer yapısı, öğretmenlik mesleği.

ABSTRACT

In this study, teachers' views on career ladders were tried to be revealed and answers were sought to the questions of the necessity of career structure and how career ladder arrangement should be according to teachers' opinions. Basic qualitative research design was used in the study. With the help of the interview form developed by the researchers, interviews were conducted with the teachers working at different school levels, determined by the maximum diversity sampling method. Under each theme determined by sub-problems, the data were coded, digitized and the relationships between them were interpreted by supporting the findings with direct quotations. In the research; that the career ladders of teachers and therefore the career ladder exam are unnecessary, and that the application of career ladders will lead to conflicts among teachers; It was concluded that career steps should be determined according to the years of service, almost all of the participants were against the exam held as a requirement of the current career ladder arrangement and they thought that the exam process applied was insufficient, and they thought that the career structure should be planned depending on the experiences of the teachers, the education they received and the studies they carried out outside of their responsibilities. . In addition, it was seen that they suggested that career steps should be established by ensuring the participation of teachers in the decision through professional development studies and in-service training.

Keywords

Human Resources Management, career structure, teacher career stages, teaching profession

GİRİŞ

Bireyler, hangi sektörde çalışırlarsa çalışsınlar, en iyisi olmak için daha fazla çabalamakta ve örgütler de “kariyer” olgusuna daha fazla önem vererek bu çabayı desteklemektedirler. Küreselleşmenin yarattığı baskılar nedeniyle tüm dünyada ülkeler rekabete yenilmekten, pazar payını kaybetmekten veya katma değer düşük olduğu bir sektörde yer almaktan korkar hale gelmiştir. Bu kaygıları, ülkelerin eğitim politikalarında da açıkça görmek mümkündür. Kullandıkları kelimeler tam olarak aynı anlama gelmese de devletler eğitim sistemlerini daha yetenekli, daha esnek ve daha uyumlu işgörenler yetiştirmeye yönlendirmekte; liderlerinden, öğretmenlere ve öğrencilere kadar her kesimden kendilerini, örgütlerini ve ulaşılan sonuçları geliştirmeleri için sürekli olarak çabalamaları beklenmektedir (Çobanoğlu, 2022, s. 11). Bu bağlamda, eğitimde insan kaynakları yönetiminin temel konu alanlarından biri de insan kaynağının gelişimi ve kariyer yönetimi haline gelmiştir.

Eğitim örgütlerinden söz edilince hiç kuşkusuz en fazla önem atfedilen insan kaynağı öğretmenlerdir. Bilgi ve teknoloji çağı olarak adlandırılan günümüzde artık öğretmenlerin sürekli olarak kendini geliştirmesi, öğrenme süreçlerini sürekli aktif tutmaları zorunlu görülmektedir. Mesleki bilgilerine yenisini dahil etmeyen öğretmenler, meslekleri ile ilgili uygulamaların gerisinde kalmakta ve gün geçtikçe mesleklerini etkili olarak sürdürmekten uzaklaşmaktadır. Bu sebeple, öğretmenlerin mesleklerini sonraki yıllarda da etkili olarak yerine getirebilmeleri için yenilikleri kazanmaları ve sonraki yeni uygulamaları geçmiş birikimlerle birleştirerek gelişimlerini sürdürmeleri gerekmektedir. Bunu sağlamanın araçlarından birinin de kariyer yapılanması olduğu söylenebilir.

Kariyer Yapılanması

Kariyer; bireyin üretme gayesi ile girdiği iş ve mesleği, yaşamının büyük bir kısmında sürdürmesi ve geliştirmesi; iş görebildiği süre boyunca seçtiği işin kapsamında devamlı olarak kendini geliştirmesi ve deneyimini artırması olarak tanımlanmaktadır (Çinar, 2022, s.281). 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu ise kariyeri; kamu çalışanlarına, yaptıkları hizmetler karşılığında uygun bir biçimde kendi sınıfları içerisinde en yüksek dereceye kadar ilerleme imkânları sağlanması şeklinde tanımlamıştır (Resmi Gazete [RG], 1965). Kariyer, “bir insanın çalışabileceği yıllar boyunca, herhangi bir iş alanında adım adım ve sürekli olarak ilerlemesi, deneyim ve yetenek kazanması” anlamında da kullanılmaktadır (Şirin, Erdoğan & Mülazımoğlu, 2010, s. 58). Dolayısıyla kariyer, bireyin meşgul olduğu iş kapsamında gelişim ve birikimlerini artırarak, başarı göstererek, işindeki en yüksek seviyeye yükselme yolculuğudur.

Öğretmenlerin hangi kariyer evresinde olduklarının sadece öğretmenler için değil, aynı zamanda okul yöneticilerinin ve denetçilerin uygun bir destek ve yardım sağlayabilmesi açısından da çok önemlidir (Aydın, 2018). Öğretmenler, hangi kariyer aşamasında olurlarsa olsunlar, mesleki potansiyellerini geliştirmek için destek ve yardıma ihtiyaç duyar (Lynn, 2002). Bu bağlamda, öğretmenlerin mesleki gelişim aşamalarını belirlemenin temel amacı, mesleki gelişimde karşılaşılan sorunları belirlemek, bu zorlukların üstesinden gelmeleri için rehberlik etmek ve sonuçta sınıftaki öğretmenlerin performansını ve eğitim kalitesini artırmaktır (Christensen vd., 1983). Öğretmenlerin kariyerlerinin geleneksel olarak iki bölümden oluştuğu düşünülmektedir (Çinar, 2022, s. 283):

“...üniversitelerde ilk/başlangıç öğretmenlik eğitimini (ITE) ifade eden *hizmet öncesi* ve bir öğretmenin mesleğe girişi ile emekliliği ya da işten ayrılması arasındaki süreyi ifade eden *hizmet içi evre*. Bununla birlikte, giderek artan bir araştırma grubu, öğretmenlerin kariyerlerine yönelik bakışı açısını genişletmiş ve kariyer döngüsünü temsil eden aşamalar olarak adlandırılan birkaç bölüme ayrılabilirliğini öne sürmüştür. Öğretmenlerin kariyer gelişimindeki aşamalarını tanımlayan modeller iki düşünce çerçevesi etrafında geliştirilmiştir (Zysberg & Maskit 2017): (a) mesleki gelişimi öğretmenin yetenekleri ve mesleki yeterliliklerinde sürekli gelişme olarak anlayan ve doğrusal ilerleme olarak tanımlayan modeller ve (b) mesleki gelişimi ilerlemeler ve gerilemeler ile döngüsel bir hareket olarak anlayan modeller”

Öğretmenlerin kariyer gelişimi, kariyerleri boyunca yaşadıkları deneyimlerle de ilgilidir (Burden & Wallace, 1983): (i) İşin gerektirdiği öğretim yöntemleri, disiplin stratejileri, eğitim programı, planlama, kurallar ve prosedürler gibi alanlardaki bilgi ve beceriler; (ii) Tutum ve Bakışlar- Öğretim şekilleri, mesleki güven ve olgunluk, yeni öğretim yöntemlerini denemeye istekli olma, doyum sağlama, endişeler, değerler ve inançlar; ve (iii) sınıf seviyesi, okul veya bölgedeki değişiklikler gibi meslekte yaşanan olaylar, ek mesleki sorumluluklar, giriş ve emeklilik yaşı. Öğretmenlerin rol modeli veya okullarda mentor olmak gibi daha fazla sorumluluk üstlenmelerini gerektiren öğretmen liderliği bağlamında da kariyer aşamalarının anlaşılması daha önemli hale gelmiştir. Ayrıca, öğretmenlik mesleğinde kariyer yollarının bulunması, öğretmenlerin performansının artırılması (Çakıroğlu, 2005); eğitim sisteminin çağdaşlaşması, öğretmenlerin statülerinin iyileştirilmesi ve itibar kazandırılması, öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimlerinin sağlanması (Deniz, 2009) ve meslekte niteliğin artması, öğretmenlerin gelişmeleri takip etmelerini teşvik etme ve mesleki tükenmişliği engelleme (Demir, 2011) açılarından önemli görülmektedir. Bunun yanında, Avrupa Birliği Konseyi (2020) aldığı kararlarda; öğretmenlerin farklı ve çeşitli kariyer yollarına sahip olmalarının hem mesleğe bağlılığın artmasında hem de öğrencilere yüksek nitelikli öğretim sağlanmasında teşvik edici bir rol oynayacağını altını çizmiştir. Ayrıca, dinamik ve çağdaş bir kariyer yolunun, öğretmenlik mesleğini yeni nesiller için daha çekici kılacağı da düşünülmüştür (Çinar, 2022, s. 280).

Kariyer yapısı tek yapılı olabildiği gibi çok seviyeli/yapılı da olabilmektedir. Çok seviyeli kariyer yapısında, öğretmenlerin yükselebileceği kariyer basamakları ülkeler arasında değişiklikler göstermekle birlikte çok çeşitli roller, sorumluluklar ve unvanlar barındırmaktadır. Öğretmenler; usta öğretmen, yetkili öğretmen, kıdemli öğretmen, uzman öğretmen veya baş öğretmen olabilmektedir. Öğretmenlerin yükseldiği kariyer seviyelerinin farklı ve belirli rolleri bulunmaktadır (Eurydice, 2018; 2020). Tablo 1.'de bazı ülkelerdeki öğretmenlik kariyer basamakları görülmektedir (Çinar, 2022, s. 290-291).

Tablo 1. Bazı ülkelerdeki öğretmenlik kariyer basamakları

	<i>Kariyer Seviyeleri</i>	<i>Kariyer İlerlemesi ve Maaşlar</i>
<i>Almanya</i>	ISCED 3 Seviyesi için	Öğretmenler genellikle A12 maaş grubunda başlar, “Kıdemli
	1. Öğretmen	Öğretmen” olduklarında A13 maaş grubuna geçer ve “Çalışma
	2. Kıdemli Öğretmen	Şefi” olarak A14 maaş grubunda maaş alır.
	3. Çalışma Şefi	

Fransa	1. Öğretmen	Öğretmenler, promosyona bağlı olarak artan maaşlarının üstüne çeşitli ödenekler alırlar. ISCED 1'de, yıllık ödenek "Öğretmen Eğitici" için 1.250€ ve "Pedagojik Danışman" için 1.000€.
	2a. Öğretmen Eğitici 2b. Pedagojik Danışman	ISCED 2-3'te, yıllık ödenek "Öğretmen Eğitici" için 834€ ve "Pedagojik Danışman" için kursiyer başına 1.250€
Hırvatistan	1. Stajyer Öğretmen	Dört seviyeli ölçeğin nominal maaş oranları: "Öğretmen Adayı" için 1.0, "Öğretmen" için 1.1, "Öğretmen Mentörü" için 1.12, "Öğretmen Danışmanı" 1.18, Bu değerler, hizmetteki yıl sayısı nedeniyle maaş farkı içermez.
	2. Öğretmen	
	3. Öğretmen Mentörü	
	4. Öğretmen Danışmanı	
BK İngiltere	1. Nitelsiz Öğretmen Ödeneği Aralığı	İngiltere ve Galler'de "Okul Öğretmenlerinin Ücretleri ve Koşulları Belgesi", öğretmen maaşlarını belirleyen 4 aralıktan oluşur: Nitelsiz Öğretmen Aralığı, Ana Ücret Aralığı, Üst Ücret Aralığı ve Lider Uygulayıcı Ücret Aralığı. Okullar, öğretmenlerin hangi aralıkta olduklarını belirleme özerkliğine sahiptir.
	2. Ana Ödeme Aralığı - Üst Ödeme Aralığı	
	3. Lider Uygulayıcı Aralığı	
Polonya	1. Stajyer Öğretmen	Belirli bir kariyer seviyesinde öğretmenlerin ortalama maaşı, Bütçe Kanunu'ndaki öğretmenler için her yıl belirlenen referans miktarının aşağıdaki yüzdesine eşit olmalıdır: "Stajyer Öğretmen" için % 100; "Sözleşmeli Öğretmen" için % 111; "Atanan Öğretmen" için % 144 ve "İmtiyazlı Öğretmen" için % 184 dür.
	2. Sözleşmeli Öğretmen	
	3. Atanan Öğretmen	
	4. İmtiyazlı Öğretmen	

Türkiye'de Kariyer Yapısı

Öğretmenliği bir kariyer olarak seçmek için pek çok içsel ve dışsal güdüleyicilerin olduğu bilinmektedir (Balyer & Özcan 2014; Kyriacou & Coulthard 2000; Thomson, Turner & Nietfeld 2012; Yüce vd 2013). Örneğin, Huberman & Gronauer (1993) öğretim mesleğini iki gruba ayırmıştır: maddi (istihdam güvenliği, gelir, uzun tatiller) ve profesyonel (alanı sevme) veya fedakâr (çocuklarla çalışma arzusu). Calderhead & Shorrock'a (1997) göre, öğretim mesleğini seçmenin en yaygın güdüsü, gelecekteki öğretmenlerin meslekten almayı beklediği iç memnuniyettir. Javornik Krečič & Ivanuš Grkin (2005) ise öğretim mesleğini seçmek için beş nedenden bahsetmektedir: (i) Kendini gerçekleştirme (kişisel ve profesyonel gelişme arzusu, yararlı ve etkili çalışma); (ii) fedakârlık (yetenek ve kişisel ilgi); (iii) maddi (özellikle dış motivasyon, ekonomik ve sosyal faydalar); (iv) İstekler ve Stereotipler (hem kişisel özlemler hem de mesleğin stereotipleri); ve (v) alternatif (örneğin diğer çalışma programlarına kaydolamayanlar) (Akt. Štemberger, 2020). Dışsal güdüler, maaş, statü ve çalışma koşulları gibi mevcut işin doğasında olmayan yönleri içerirken içsel güdüler, öğretimin anlamı ve öğretme tutkusu, konu bilgisi ve uzmanlık ile ilgili işin doğal yönlerini kapsar. Fedakârlık yapma güdüleri ise öğretmenliğin değerli ve önemli bir meslek olarak algılanmasını ve çocukların gelişimini destekleme ve toplumda fark yaratma isteklerini beraberinde getirir (Çinar, 2022, s. 279).

Öğretmenler, kariyerleri boyunca mesleki gelişimleri devam eden bireylerdir. Eğitim örgütlerinin yapısı da zaten hizmet öncesi eğitim tamamlandıktan sonra da devam eden bir öğrenme sürecini ve süregelen bir gelişimi ve değişimi zorunlu kılar. Bu bağlamda, Türkiye’de ilk kariyer basamakları uygulaması “Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği” ile başlatılmıştır. Bu yönetmelik, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nun 43. Maddesi ile 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu’nun 152. Maddesi uyarınca hazırlanmış ve yayınlanarak yürürlüğe girmiştir (13 Ağustos 2005 tarih ve 25905 Sayılı Resmi Gazete). İlgili yönetmeliğin 6. Maddesinde öğretmenlik mesleği kariyer basamakları “öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen olmak üzere 3 kariyer basamağına ayrılır” olarak ifade edilmiştir. Ancak 18/3/2009 tarihli Resmi Gazete’de yayınlanan Anayasa Mahkemesi’nin 2004/83 esas ve 2008/107 numaralı kararı ile iptal edilmiştir. Sonraki süreçte, 2022 yılına kadar MEB tarafından, kariyer basamakları ile ilgili herhangi bir çalışma yapılmamıştır.

2022 yılına gelindiğinde ise, 31750 sayılı 14/02/2022 tarihli Resmi Gazete’de yayınlanan 7354 Kanun nolu “Öğretmenlik Meslek Kanunu” öğretmenlerin atama ve mesleki ilerlemelerini düzenlemek üzere yürürlüğe girmiştir. Bu kanunda, öğretmenlik mesleğine yönelik kariyer yapısı, aday öğretmenlik dönemi sonrası “öğretmen”, “uzman öğretmen” ve “başöğretmen” olarak üç basamak şeklinde düzenlenmiştir. Bu kanun ile de öğretmenlerin kariyer basamakları uyarınca maaş düzenlemeleri ve ek ödemeleri yapılacağı taahhüt edilmiştir. Bu yönetmelikle toplamda on yılını tamamlamış ve 180 saat hizmetiçi eğitim çalışmalarını tamamlamış öğretmenlerin, uzman öğretmenlik için yılda bir kez yapılması planlanan yazılı sınava başvurabilmesi ve 70 ve üzerinde puan alanların “uzman öğretmen sertifikası” alabilmeleri düzenlenmiştir. Benzer şekilde, uzman öğretmen olarak on yılını tamamlamış ve 240 saat ve üzeri başöğretmenlik için istenen çalışmaları tamamlamış uzman öğretmenler, başöğretmenlik için yapılan yazılı sınava girebilmeleri ve sınavda 70 ve üzeri puan alanların “başöğretmen sertifikası” alabilmeleri sağlanmıştır.

Bu çalışmanın hazırlandığı dönemde sınav gerçekleştirilmiş ve 24 kasım öğretmenler gününde MEB tarafından öğretmenler günü hediyesi olarak sınav sonuçları ilan edilmiştir. 2022 yılı öğretmenlik kariyer basamakları sınavı sonuçları Tablo1.’de verilmektedir.

Tablo 2. 2022 Yılı Öğretmenlik Kariyer Basamakları Sınavı Sonuçları

UZMAN ÖĞRETMENLİK	Giren	Kazanan	Muaf	Başarısız	Hak kazanan
	432.672	422.368	94.863	10.304	516.974
BAŞÖĞRETMENLİK	Giren	Kazanan	Muaf	Başarısız	Hak kazanan
	68.067	66.422	257	1.645	66.679

Milli Eğitim Bakanlığı ve öğretmenlerin gündemindeki en güncel konulardan biri şuan “Öğretmenlik Mesleği Kariyer Basamakları” konusudur. Alan yazın incelendiğinde, Bakanlığın bir önceki kariyer basamakları uygulamasına ilişkin yürütülen çokça araştırma bulunmaktadır. Bu araştırmalarda öğretmenlerin bu konudaki özellikle de sınavla ilgili güvensizliklerini yansıtan eleştirilere (Laçın, 2006; Aydın, 2007; Taşkaya, 2007; Turan, 2007; Çelikten, 2008; Urfalı, 2008; Ozan & Kaya, 2009; Şirin, Erdoğan & Mülazımoğlu, 2010; Bakioglu & Banoğlu, 2013) ve uzman ve başöğretmenliğe yükselmeye esas alınması gereken kriterlere (Laçın, 2006; Artan, 2007; Turan, 2007; Çelikten, 2008; Gündoğdu & Kızıltaş, 2008; Urfalı, 2008;

Şirin, Erdoğan & Mülazımoğlu, 2010; Tosun & Sarpkaya, 2014) değinilmiştir. Bunların yanı sıra, bu uygulamanın okuldaki etkileri de inceleyen araştırmalar mevcuttur. Örneğin, Cımbız & Küçük (2015), kariyer basamakları uygulamasının bazı alanlarda (öğretmenlerin mesleki gelişimi, öğretmenlerin motivasyonu) olumlu, bazı alanlarda (eğitim öğretim, öğretmen veli ilişkileri, öğretmenler arasındaki ilişkiler, mesleki paylaşım ve dayanışma) olumsuz olacağını belirtmiştir. Bu araştırmaların ışığında, bu araştırmanın konusu; öğretmenlerin güncellenen kariyer basamakları hakkındaki görüşlerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda, öğretmenlerin kariyer basamaklarının gerekliliği, mevcut kariyer basamakları düzenlemesi hakkındaki görüşleri ve kariyer basamakları düzenlemesinin nasıl olması gerektiği yönündeki görüşleri incelenmiştir.

Kariyer basamaklarının mesleki gelişim açısından eğitimciler için önemli olduğu fikri, oldukça fazla kabul görmektedir. Bu yaklaşım, öğretmenleri farklı ihtiyaçları ve yetenekleri olan, gelişen bireyler olarak görmeye yönelik değerli bir çaba ortaya koymaktadır (Christensen vd., 1983). Dolayısıyla, Bakanlığın kariyer yapısını düzenlemeye yönelik çabaları da oldukça değerlidir. Bu bağlamda, bu araştırmanın bulgularının, uygulayıcılara ve araştırmacılara, güncel uygulama ile bir önceki kariyer basamakları uygulaması arasında sorunlar ve sonuçlar bağlamında kıyaslama fırsatı vermesi ve öğretmenlerin kariyer basamaklarına yönelik bakış açılarındaki olası değişiklikleri ortaya koyması bakımından önemli görülmektedir. Dahası, öğretmenlerin mesleki gelişimleri açısından önemli bir olgu olan kariyer yapısının oluşturulmasının önündeki engellerin anlaşılmasını sağlayacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Bu araştırma, temel nitel araştırma deseninde tasarlanmıştır. Merriam'a (2013, s.22) göre, temel nitel araştırma, katılımcıların konuyu nasıl yorumladıklarını ve deneyimleriyle ne anlam yüklediklerini belirlemek amacıyla yürütülen bir araştırma desendir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2022-2023 eğitim öğretim yılında Denizli ili Pamukkale ilçesinde bulunan okullarda görevli öğretmenler arasından seçilmiştir. Etik Kurul kararları doğrultusunda çalışma için yasal izinler alınmıştır. Pamukkale Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan, 14/11/2022 tarih ve 68282350/2022/G18 sayılı etik kurul izni alınmıştır. Buna göre, maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi dikkate alınarak her kademedен 3 gönüllü öğretmen olmak üzere toplam 12 öğretmenle görüşme gerçekleştirilmiştir. Okullar ve öğretmenler seçkisiz biçimde seçilerek teklif edilmiş ve gönüllü olan öğretmenlerle yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Çalışma grubuna ilişkin bilgiler Tablo.2 de verilmektedir.

Tablo 3. Çalışma Grubuna İlişkin Bilgiler

		f
cinsiyet	Kadın	8
	Erkek	4
branş	Okul Öncesi Öğretmenliği	3
	Sınıf öğretmenliği	3
	İngilizce	2
	Türkçe	1
	Rehberlik	1
	Tarih	1
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	1
Çalışılan öğretim kademesi	Anaokulu	3
	İlkokul	3
	Ortaokul	3
	Lise	3
Öğretmenlikteki Kıdem Yılı	1-10 yıl	1
	11-20 yıl	6
	21 -30 yıl	4
	30 yıl ve üstü	1

Veri Toplama ve Verilerin Analizi

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu formun geliştirilmesi sürecinde, öncelikle konuyla ilgili mevzuat ve literatür incelenmiş, taslak sorular hazırlanmış ve alan uzmanlarının görüşlerine başvurulmuştur. Ayrıca, soruların anlaşılabilirliğini teyit edebilmek adına pilot görüşmeler de yapılmıştır. Toplamda altı sorunun yer aldığı görüşme formundaki bazı sorular şunlardır: “Öğretmenlik mesleğinde kariyer yapısının gerekliliği konusunda ne düşünüyorsunuz?”, “Mevcut kariyer basamakları konusunda ne düşünüyorsunuz?”, “Sizce öğretmenlik kariyer basamakları yapılandırılması nasıl olmalıdır?”.

Bu araştırmada öğretmenlerle yüz yüze yapılan görüşmelerle elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenip yorumlandığı (Yıldırım & Şimşek, 2013, s. 256) için analizlerde “betimsel analiz” süreci uygulanmıştır. Bu süreçte, alt problemlerle belirlenen her bir temalanın altında veriler kodlanmış, sayısallaştırılmış ve bulgular doğrudan alıntılarla desteklenerek aralarındaki ilişkiler yorumlanmıştır. Bu süreçte herhangi bir programdan yararlanılmamıştır.

Bu araştırmada verilerin güvenilirliğini sağlayabilmek için Baltacı'nın (2019) belirttiği gibi öncelikle kariyer basamakları düzenlemesine ilişkin kavramsal çerçeve ayrıntılı biçimde incelenmiş; elde edilen veriler betimsel bir sistematik içinde doğrudan raporda sunulmuş ve her iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlanarak tutarlılık sağlanmıştır. Benzer şekilde, verilerin geçerliğini sağlamak adına da araştırma süreci detaylı bir şekilde sunulmuş ve bulgular tarafsız bir şekilde yorumlanmıştır (s. 380).

BULGULAR**Öğretmenlik Mesleğinde Kariyer Yapısının Gerekliliği**

Katılımcıların öğretmenlik mesleğinde kariyer yapısının gerekliğine ilişkin görüşleri Tablo 4'te verilmektedir.

Tablo 4. Öğretmenlik mesleğinde kariyer yapısının gerekliliği

Ana tema	Alt tema	Kodlar	frekans
Kariyer yapısının gerekliliği	Olumlu	Gerekli	4
		Farklılık/itibar	2
	Olumsuz	Gereksiz /Uygun değil	9
		Ayrımcılık /kutuplaştırma	4
		İtibarsızlaştırma	1

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kariyer basamaklarının gerekliğine ilişkin görüşleri incelendiğinde bazı öğretmenlerin kariyer yapısının gerekli olduğunu düşündükleri, çoğunluğunun da gereksiz ya da uygun olmadığını belirttikleri görülmüştür.

Bu konuya olumlu bakan öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, kariyer yapısının öğretmenlerin deneyimlerine, aldıkları eğitime ve sorumlulukları dışında yürüttükleri çalışmalara bağlı olarak kariyer yapısının planlanması gerektiğini düşündükleri görülmüştür. Bu konuda Ö1 "*Çalışılan her yılın, alınan her eğitimin, deneyimin, özel olarak diğer meslektaşlardan farklı olarak yapılan çalışmaların uğraşların getirisi, kişiye kazandırdıkları vardır. ...Bu farklılıklar kariyer basamaklarıyla ifade edilebilir*" şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. Olumlu görüş bildiren bazı öğretmenler de kariyer yapısını değerlendirirken, basamakların öğretmenlere farklılık ve itibar kazandıracağı görüşünü bildirmişlerdir.

Kariyer basamaklarının gerekliliği konusunda olumsuz görüş bildiren öğretmenlerin büyük çoğunluğunun kariyer basamakları uygulamasının gereksiz olduğu ve öğretmenlik mesleğine uygun olmadığı görüşünü belirttikleri görülmüştür. Bu konuda bazı öğretmenler kariyer basamaklarının öğretmenler arasında ayrımcılık ve kutuplaştırmaya sebep olacağı düşüncesinde olduklarını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan Ö11 "*Öğretmenlik mesleğinde kariyer yapısı, öğretmenler arasında ayrıştırmaya yol açacağı için gerekli değil bence...*", Ö12 "*...öğretmenlerin basamak sınıflandırması öğretmenler arası ilişkiyi statü bakımından ya da ücret farklılığı bakımından kutuplaşmaya götürecek olumsuz sonuçlar da doğurabilir*", Ö4 de "*Kariyer basamaklarının gerekli olmadığını düşünüyorum. Öğretmenler arasında ayrımcılığa sebep olduğunu düşünüyorum*" şeklinde görüşlerini açıklamışlardır. Yine olumsuz görüş bildiren bazı öğretmenlerin de bu kariyer basamakları uygulamasının öğretmeni itibarsızlaştıracağı yönünde görüş belirttikleri görülmüştür. Bu konuda Ö3 "*Uzman öğretmen değilseniz sıradan öğretmen olarak tanımlanacaksınız. Bunun da öğretmenliği itibarsızlaştıracağını düşünüyorum*" şeklinde görüşünü paylaşmıştır.

Öğretmenlerin mevcut kariyer basamakları düzenlemesine ilişkin görüşleri Tablo 5'te verilmektedir.

Tablo 5. Öğretmenlerin mevcut kariyer basamakları düzenlemesine ilişkin görüşleri

Ana tema	Alt tema	Kodlar	Frekans
Mevcut düzenleme	Olumlu	Uygun	2
		Ayrıtedici	5
		Geliştirilmeli	3
	Olumsuz	Uygun değil	4
		Öğretmenler arası sorun	9
		Olmalı/uygun	1
	Sınav	Olmamalı/Uygun değil	12
		Uygun olmayan sınav süreci	9
		Maaş ödüllü	1
	Öngörülen hizmet yılı (10 yıl)	Kabul edilebilir/uygun	7
		Olmamalı	4
		sürenin kısalığı	2
	Lisansüstü eğitlimlilerin muafiyeti	Süre uzunluğu	3
		Uygun	3
		Uygun değil	9
Haksızlık		4	
		Farklı alanda lisansüstü	3

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mevcut kariyer basamaklarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, bazı öğretmenlerin mevcut kariyer basamaklarını düzenlemesinin öğretmenlik mesleğine uygun olduğunu, öğretmenlere ayırt edici bir nitelik kazandırdığını ve bu düzenlemenin daha da geliştirilmesi gerektiği yönünde görüş belirttikleri görülmüştür. Araştırmaya katılan Ö1 bu uygulamanın öğretmenlere ayırt edici nitelik kazandıracağını “*Kariyer basamaklarının öğretmenler arasında deneyim ve bilgi birikimi farklarının ortaya konulmasını sağlayacağını düşünüyorum*” şeklinde açıklamıştır.

Bu konuya olumsuz görüş bildiren öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu mevcut kariyer basamaklarının öğretmenler arasında sorun oluşturduğunu ve oluşturacağını belirttikleri görülürken, bazı öğretmenlerin de kariyer basamaklarının öğretmenlik mesleğine uygun olmadığı görüşünü belirttikleri görülmüştür. Araştırmaya katılan Ö12, “*Kariyer basamaklarının öğretmenler arasında sorun oluşturacağını düşünüyorum*”, Ö2 “*Mevcut durumda daha önce uzmanlık sınavına girip şimdi uzman ünvanıyla çalışan öğretmenlerin maaş farkı dışında bir farklılıkları olduğunu düşünmüyorum. Örneğin uzman doktor-pratisyen doktor farkı gibi bir uzmanlaşma olmasının mümkün olmadığını düşünüyorum*”.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kariyer basamakları sınavına ilişkin görüşleri incelendiğinde büyük çoğunluğunun sınavın olmaması gerektiği ve sınavın uygun olmadığı görüşünü belirttikleri görülmüştür. Araştırmaya katılan Ö11, konuya ilişkin “*Sınavın nitelik ve niceliğinin uygun olmadığını, konular ve sürenin zorlayıcı olduğunu düşünüyorum*” Ö3 “*Sınavın uygun bir değerlendirme yöntemi olmadığını düşünüyorum. Uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik sınavı amacına hizmet etmemektedir. Uzman ve başöğretmen olmak için sınav doğru bir ölçüt değildir*” şeklinde görüşünü paylaşmıştır. Bu konuda öğretmenlerin çoğunluğunun kariyer basamakları sınavının uygun sınav sürecine sahip olmadığı görüşünü de belirttikleri görülmüştür. Bu

konuda Ö4 “...sınavının gereksiz olduğunu düşünüyorum. Sınavın yapılış şeklinin bu şekilde olmaması kanısındayım. Yıllar önce bir kez yapıldı. Sınav tekrarlanmadı. Öğretmenler arasında ayırım oluştu. Başöğretmen ya da uzman öğretmen diye ayrıştırılması da doğru değil. Uzmanlıktan baş öğretmenliğe geçiş için 10 yıl bekleme şartı olmamalı.

Önce herkes uzman yapıldıktan sonra baş öğretmenlik sınavı açılmalıydı. Yanlış üstüne yanlış yapıyor. İlla sınav olacaksa uygulama şekli değiştirilmelidir” şeklinde açıklama yapmıştır. Benzer şekilde Ö10 da “...Zamanlama ve uygulama anlamında yeterli değildir. Tatil döneminde sınav için hazırlanan videoların izlenmesi zorunlu tutuldu. Zorunlu tutulurken sıcak yaz günlerinde video izlenmesi çok sıkıcıydı. Videoları hazırlayan hocaların da sanki son dakikada hazırladıkları gibi bir izlenim oluştu. Konuyu anlatan birçok hocanın da konulara çok hakim bir şekilde konuyu anlattıklarını düşünüyorum. Sanki okusam da bir an önce bitse anlayışı içerisinde sadece okuduklarımı düşünüyorum” şeklinde görüşlerini paylaşmıştır. Bu konuda bazı öğretmenlerin kariyer basamakları sınavının olması gerektiği ve sınav sürecinin uygun olduğu görüşünü belirtirken, bazı öğretmenlerin de kariyer basamağı sınavının maaş ödülü olarak görüldüğü görüşünde oldukları görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun mevcut kariyer basamaklarında öngörülen hizmet yılını kabul edilebilir ve uygun olduğu görüşünü belirttikleri görülmüştür. Ancak bazı öğretmenler kariyer basamaklarında hizmet yılı sınırlamasının olmaması gerektiğini belirtirken, bazıları 10 yıllık süreyi kısa ya da uzun olarak değerlendirmişlerdir. Ö10 “...5 yılını öğretmen olarak geçirmiş öğretmenlerin sınava girmelerinin sağlanması gerekir. Daha sonrası için de 2 yılda bir sınav yapılmalıdır. Baş öğretmenlik için de 5 yılını uzman öğretmen olarak geçirmiş öğretmenlere baş öğretmenlik sınav hakkı tanınmalıdır. Öngörülen 10 yıllık süre çok uzun bir süre” şeklinde görüşünü açıklarken Ö12 de “Kariyer basamakları için öngörülen hizmet yılı bana göre 15 yılını dolduran uzman öğretmen olmalıdır” şeklinde paylaşımında bulunmuştur.

Katılımcıların lisansüstü eğitim gören öğretmenlerin kariyer basamakları sınavından muaf tutulmalarına ilişkin görüşlerine bakıldığında, büyük çoğunluğun uygun bulmadıklarını, bazılarının da farklı alanlarda yüksek lisans yapanların muafiyetini uygun bulmadıklarını belirttikleri görülmüştür. Bu konuda Ö10 “Kariyer basamaklarının değerlendirilmesinde lisansüstü eğitim alanların sınavdan muaf tutulmalarına yönelik olarak, eğitim alanında lisansüstü eğitim alanlara sözüm yok. Ama eğitim alanı dışında eğitimle hiç ilgisi alakası olmayan alanlarda lisansüstü eğitim tamamlayanların sınava girmemelerini haksızlık olarak değerlendiriyor ve doğru bulmuyorum” ve Ö3 “Lisans üstü eğitim alanların muaf tutulmaları için en kötü tarafı diye düşünüyorum. Eğitimle uzaktan yakından ilgisi olmayan programlarda lisansüstü eğitimi tamamlayanlara uzman ve başöğretmenlik yolu açılıyor. Birçok iş güvenliği, su ürünleri, finans gibi yüksek lisans programları eğitim alanında yüksek lisans ve doktora programlarını itibarsızlaştırmaktadır” şeklinde görüşünü özetlemiştir. Ayrıca, Ö12, “Birincisi, sınav olacaksa herkes sınava girmelidir. Lisansüstü yapanların ayrıcalıkları olmamalıdır. Ayrıca lisansüstü yapsa bile öğretmenlik mesleğinin olmazsa olmazı öğretmenlik formasyonuna sahip olmasıdır. Eğitim fakültelerinden mezun olan öğretmenler bu formasyonu almıştır.” ve Ö 11 “Lisansüstü eğitimlerin gerekli şekilde alındığını düşünmediğim için muaf olmalarını desteklemiyorum” ifadesinde bulunmuşlardır.

Tüm bu farklı görüşlerin yanı sıra bu konuda bazı öğretmenler, sınavdan muaf tutulmasını uygun görürken, bazıları da sınav muafiyetinin diğer öğretmenlere karşı haksızlık olduğu görüşünü belirtmişlerdir.

Öğretmenlik Kariyer Basamaklarının Nasıl Yapılandırılması Gerektiği Konusundaki Görüşleri

Öğretmenlerin, öğretmenlik kariyer basamaklarının nasıl yapılandırılması gerektiği konusundaki görüşleri Tablo 6’da verilmektedir.

Tablo 6. Öğretmenlerin, öğretmenlik kariyer basamaklarının nasıl yapılandırılması gerektiği konusundaki görüşleri

Ana tema	Alt tema	Kodlar	Frekans
Öneriler	Ölçüt	Kıdem yılı	3
		Eğitim alanında lisansüstü	1
		Mesleki gelişim/proje	5
		Uygun eğitim ve sınav	2
		Hizmetiçi Eğitim	8
	Beklentiler	Karara katılım	2
		Hizmet öncesi eğitim	2
		Liyakat	1
		Motivasyon	1

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kariyer basamaklarının nasıl olmasına yönelik görüşleri incelendiğinde; büyük çoğunluğu belirli ölçütler çerçevesinde olması gerektiği yönünde görüş belirttikleri görülmüştür. Araştırmaya katılan Ö1; “Kariyer basamakları bireyin kendini geliştirmek için yaptığı çalışmalar aldığı eğitimler ve bunların sonucunda ortaya koyduğu ürün proje, etkinlik, performans vb. kriterlerle belirlenmelidir.” görüşünü paylaşmıştır. Öğretmenler kıdem yılı, eğitim alanında lisansüstü eğitim, mesleki gelişim ve proje çalışmaları, uygun eğitim ve sınav, hizmetiçi eğitim gibi ölçütler kullanılarak kariyer basamaklarının uygulanması gerektiği yönünde görüş belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan Ö4 de “Öğretmenlik kariyer yapılandırılması kıdem yılına göre olabilir veya eğitim programlarında lisans üstü eğitimini tamamlayanlara uzman öğretmenlik veya başöğretmenlik ünvanı verilmelidir” ve Ö5 “Askerlikteki rütbe artış sistemi gibi olmalı. Belli bir yılda busistem otomatik olarak verilmelidir. Ancak uygulamalı eğitim yaptırılarak pekiştirilmeli, liyakatli olan ünvanı almalıdır” şeklinde görüşünü belirtmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu hizmetiçi eğitim ile kariyer basamaklarının uygulanmasını belirtirken, bazıları kıdem yılına, bazıları mesleki gelişim ve projelere, bazıları eğitim alanında yüksek lisans ve bazıları da uygun eğitim ve sınav ile kariyer basamaklarının uygulanması gerektiği yönünde görüş belirttikleri görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kariyer basamaklarının nasıl olmasına yönelik görüşleri incelendiğinde karara katılım, liyakat, motivasyon ve hizmet öncesi eğitim niteliğinin artırılmasına yönelik beklentileri olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan Ö9; “Öğretmenlerin de fikir beyan edebileceği, iyi planlanmış, istikrarlı, öğretmenin branşını da ele alan ve performansı da ölçen bir yapılandırma olması gerektiği kanaatindeyim” ve Ö7 “Öğretmenlik kariyer basamakları öğretmenlere belirli görevler verilerek ve bu görevleri tamamlayarak yapılmalıdır. İyi ve başarılı öğretmende olması gereken özelliklerden oluşan bir tablo oluşturulup orada bulunan maddeleri belirli bir sürede tamamlayan öğretmenler sınava gerek kalmadan ilerletilmelidir” şeklinde görüşünü paylaşmıştır. Bazı öğretmenler kariyer basamaklarının oluşturulmasında öğretmenlerin de karara katılım sağlaması gerektiği, bazıları liyakat esaslarına önem verilmesi, bazıların

motivasyon sağlanması bazılarının da hizmet öncesi eğitim niteliğinin geliştirilmesi yönünde görüş belirttikleri görülmüştür.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğinde kariyer yapısının gerekliliğine ilişkin çok azının olumlu iken büyük bir çoğunluğun olumsuz görüşe sahip olduğu ve kariyer basamaklandırmasını “gereksiz” ve “kutuplaştırıcı” bir uygulama olarak değerlendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç değerlendirildiğinde, geçmiş kariyer basamakları uygulamasının sadece bir defa yapılan sınav ve öğretmenlerin farklı ücret alması dışında eğitim sürecine bir katkı sağlayamadığı gerçeği karşısında olağan görünmektedir. Oysaki, öğretmenlerin mesleki gelişimleri meslek yaşamları boyunca devam etmesi gerekir ve hangi kariyer evresinde olduklarının bilinmesi hem kendileri hem de uygun bir destek ve yardım sağlanabilmesi için yöneticiler için bir zorunluluktur (Aydın, 2018). Ayrıca, pek çok ülkenin (Bulgaristan, İrlanda, İsveç, Birleşik Krallık, Fransa, Letonya gibi) uyguladığı çok yapıli kariyer yapısı, hiyerarşik yapıda yükselme, kişisel prestij artışı, maaş artışı ve okul içinde farklı roller üstlenme anlamına gelmektedir (Çinar, 2022, s. 289). Diğer taraftan öğretmenlerin büyük bir bölümünün kariyer yapısına ilişkin yapılan mevcut düzenleme konusunda da çoğunlukla olumsuz görüş bildirmeleri; özellikle de öğretmenler arasında çatışmaya neden olacağını düşündükleri sonucu da şaşırtıcı değildir. Gerçekte bu yeni bir sonuç değildir. 2005 yılında çıkartılan yönetmelikle uygulamaya konan uygulamaya ilişkin de benzer şekilde çeşitli çekinceler ortaya atılmıştır. Özellikle öğretmenler arasında kutuplaşma ve çatışmalara neden olacağı (Gümüseli, 2005; Bakioğlu & Can, 2009; Deniz, 2009; Demir, 2011); öğretmenlere gösterilen itibarın zedelenmesi ve ücret farklılıklarının olumsuz etkilerinin olacağı (Urfalı, 2008; Boydak-Ozan & Kaya, 2009; Dağlı, 2007; Kocakaya, 2006; Demir, 2011; Kaplan & Gülcan, 2020; İş & Birel, 2022; Canatan Doğan, 2022); çoğunlukla “adaletsiz”, “yetersiz” ve “gereksiz” gibi anlam yüklemelerini öne çıktığı (Kurt, 2007) yapılan araştırmalarla vurgulanmıştır. Çünkü mevcut kariyer uygulaması 2006 yılında yapılan sınavdan sonra yeni bir sınav yapılmamış, öğretmenlere yeni bir sınav imkanı tanınmayarak uzman ya da başöğretmen ünvanı almalarına izin verilmemiştir. Aradan geçen 17 yıllık sürede uzman ve başöğretmen basamakları maaş farkı olarak değerlendirilmiştir. Bu ücret farkı öğretmenler arasında eşitsizlik ve hak mahrumiyeti olarak değerlendirilmiştir. 2022 yılında uygulanan sınavın da 2006 yılında yapılan sınavın ve kariyer uygulamasının devamı olarak sunulması bu olumsuz görüşlerin aynı doğrultuda devam etmesine yol açması da kaçınılmaz görülmektedir.

Mevcut kariyer basamakları düzenlemesi gereği yapılan sınava ilişkin katılımcıların neredeyse tamamının karşı olduğu ve uygulanan sınav sürecinin yetersiz olduğunu düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu görüşte öğretmenlerin, mesleklerini zaten bir uzmanlık mesleği olarak değerlendirmelerinin ve bunun dışındaki basamaklandırmayı gereksiz görmelerinin etkili olduğu düşünülebilir. Bu konuda Türk Eğitim-Sen Sendikası, kamunun diğer alanlarındaki kariyer uzmanlığında bireylerin yaptıkları işlerin niteliğinin değiştiğine ve yeni bir kadro tahsis edildiğine (Örneğin; tıp fakültesinden mezun olan pratisyen hekimin atandıktan sonra tıpta uzmanlık sınavına girmesi, belli bir alanda uzmanlık yapması ve o alanın uzman doktoru olması) dikkat çekerek MEB’de uzman olmayan öğretmenle uzman öğretmenin ya da başöğretmenin yaptığı işin niteliğinin aynı olduğunu, bu basamaklar için ek yeterlilikler aranmadığını ve yeni bir kadro olmadığı şeklinde açıklama yapmaktadır (<https://turkegitimsen.org.tr>). Benzer şekilde Eğitim-İş Sendikası da “Öncelikle öğretmenlik zaten

bir uzmanlık mesleği olup, bunun dışındaki kariyer basamakları kabul edilemez... Öğretmenlik mesleğinin öğretmenlikten öteye unvana ihtiyacı yoktur” şeklinde bir açıklama yapmıştır (https://www.egitimis.org.tr/). “Eşit işe eşit ücret” ilkesine dikkat çeken Eğitim-İş Sendikası, Meslek Kanununda ve ilgili Yönetmelikte, uzman öğretmen, başöğretmen unvanlarının tanımının, görev ve sorumluluklarının, statüsel konumlarının ana hatları ile dahi belirlenmediğine değinerek “Bu statüler arasındaki farklılık bu yönleriyle tam olarak belirlenmediğinden, bu unvanların birbirlerine karşı konumları, ücret farklılıkları yani çalışma koşulları ifade edilmediğinden, yapılacak ayırmda tam olarak hangi kriterin esas alınacağı belirsizdir” şeklinde görüşünü belirtmiştir. Benzer şekilde Türk eğitim Derneği (TEDMEM) de öğretmenler için tanımlanan kariyer basamaklarının öğretmenlere ünvan verilmesi ve özlük haklarında kısmen karşılık bulmasının ötesinde sistemde işlevsel karşılığının ne olduğunun anlamadığını; kariyer basamaklarının mesleki gelişim süreçleriyle ilişkilendirilmesine, uzman ve başöğretmenlerin sorumluluklarının tanımlanmasına ihtiyaç duyulduğuna dikkat çekmektedir (https://tedmem.org/). Diğer taraftan, Artan (2007), Dağlı (2007), Deniz (2009), Şirin, Erdoğan & Mülazımoğlu (2010) ve Laçın (2007) gibi pek çok araştırmacı da araştırmalarında öğretmenlerin sınavı, bilgi düzeylerini ölçme ve değerlendirme için uygun ve objektif bir araç olarak değerlendirmediklerini; İş ve Birel (2022) de sınavla beraber sürecin de değerlendirilmesi gerektiğini rapor etmişlerdir. Bu bağlamda, Türk eğitim sisteminde zaten öğretmenlerin tartışmalı bir seçme sınava (Kamu Personeli Seçme Sınavı) tabii tutularak göreve başladıkları düşünülürse, kariyer basamaklarının belirlenmesinde sınavın temel belirleyici olması yetersiz kalmaktadır. Göreve başladıktan sonraki süreçte edinilen bilgi ve becerilerin, mesleki başarı ve kazanımların da kariyer yapısını belirlemede ele alınması bu çekinceleri azaltabilecektir.

Öğretmenlerin kariyer basamaklandırmalarında öngörülen hizmet sürelerine ilişkin değerlendirmelerine bakıldığında; öğretmenlerin büyük çoğunluğunun bu süreleri kabul edilebilir olarak değerlendirdikleri görülmektedir. Diğer taraftan da öğretmenlerin bazılarının kariyer basamaklarının sınav uygulanmaksızın sadece hizmet süreleri dikkate alınarak yapılması gerektiğini düşündükleri görülmektedir. En çok üyeye sahip sendikaların (Eğitim Bir-Sen, Türk Eğitim Sen ve Eğitim-İş) bu konuda ortak görüş bildirdikleri görülmüştür. Eğitim Bir-Sen Sendikası, “kariyer basamaklarında ilerlemede öğretmenlikte 8 yılını tamamlamış olanlar yönünden uzman öğretmenlik, 12 yılını tamamlamış olanlar yönünden başöğretmenlik unvanı alınabilmesi; öğretmenlerin mesleki ilerlemelerini sağlayacak şekilde kariyer basamaklarının sınav yerine öğretmenlikteki hizmet süresine dayalı olarak kurgulanmasının meslek kanunu iddiasının ispatı için şart olduğunu düşünüyoruz” şeklinde bu konudaki bakış açılarını açıklamıştır (https://www.ebs.org.tr/). İş ve Birel (2022), araştırmasında öğretmenlerin, uzman öğretmenlik için on yıl, başöğretmenlik için yirmi yıl görev yapma şartının fazla olduğunu, kanunun bütün öğretmenleri kapsamaması gerektiğini düşündükleri sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç aslında öğretmenlerin kariyer yapılandırmasını objektif bir kriterle dayandırma kaygılarının bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Gerek belirlenen süreyi makul bulanlar gerekse sınav olmadan sadece hizmet yılıyla basamakların belirlenmesini isteyenlerin, adaleti sağlamak adına öğretmenler arasında objektif bir kriter olarak hizmet yılının esas alınmasını istedikleri söylenebilir.

Araştırmanın çarpıcı sonuçlarından bir diğeri de öğretmenlerin lisansüstü eğitim alanların sınavdan muaf tutulmaları konusunda haksızlık yarattığı gerekçesiyle karşı olmalarıdır. Bu konuda MEB’in lisansüstü eğitimi teşvik etme amacıyla bu muafiyeti sunduğu görülürken, en

çok üyeye sahip ilk üç sendika olan Eğitim Bir-Sen, Türk Eğitim Sen ve Eğitim-İş sendikaları da bu uygulamayı uygun gördüklerini beyan etmektedirler. Bu konuda olumsuz görüş bildiren bir sendikaya rastlanmamıştır. Öğretmenler de lisansüstü eğitimi kişisel ve mesleki gelişim sağlama, akademik kariyer ve araştırma becerilerini öğrenme amacıyla tercih etmektedirler ve lisansüstü eğitim programları, bilimsel araştırma, kişisel gelişim, bilim okuryazarlığı, alanda uzmanlaşma gibi konularda öğretmenlerin beklentilerini karşılamaktadır (Aktan, 2020). Öğretmenlerin bazılarının olumsuz görüş bildirmelerinin sebebi, halihazırda lisansüstü eğitim yapan ve sınavdan muaf olan öğretmenlerin bazılarının mesleki alanları ya da eğitim bilimleri dışındaki bir alanda lisansüstü eğitim yapmaları olabilir. Bu durum, öğretmenlik alanları dışında alınan bir eğitimin, öğretmenlik mesleğine katkı sağlamayacağı yönündeki bir algıdan kaynaklanabilir. Dolayısıyla, düzenlemede bu konuda yapılacak bir açıklama ya da farklı eğitim alanlarına yönelik farklı bir puanlama ile bunun önüne geçilebilir.

Son olarak öğretmenlik kariyer basamaklarının nasıl yapılandırılması gerektiği konusunda öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde kıdem yılı, mesleki gelişim, eğitim alanında lisansüstü eğitim, uygun eğitim ve sınav, hizmetiçi eğitim gibi ölçütlerle bütünleştirilmiş bir kariyer basamakları yapılandırmasının daha uygun olacağını düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Kaplan ve Gülcan (2020) da öğretmen görüşlerine göre, öğretmen kariyer basamaklarında yükselmede; “öğretmenin denetim ve değerlendirme sonuçları, merkezi sınav sonuçları, yüksek lisans ve doktora yapması, aldığı ödül ve cezaları, teknik, sosyal, kültürel ve sportif becerileri, yayınları (kitap, makale), kıdem ve çalıştığı yer, hazırladığı projeleri, katıldığı hizmet içi eğitim kursları, yabancı dil bilmesi” şeklinde kriterler kullanılması gerektiği yönünde benzer sonuçlarına ulaşmıştır. Laçın (2006) de çalışmasında öğretmenlerin Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği kapsamında kariyer basamaklarına geçişte eğitim düzeyi, bilimsel ve sosyal etkinliklere katılım gibi ölçütlerin dikkate alınmasını istedikleri sonucuna ulaşmıştır. Katılımcıların görüşleri ve sendika açıklamaları değerlendirildiğinde, öğretmenlerin bu bakış açısı yapıcı ve olumludur. Bu değerlendirme ile öğretmenlerin kariyer uygulamasına tamamen karşı olmadıkları görülmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin önerileri arasında kararlara katılımın sağlanması, hizmet öncesi eğitim sürecinin yeniden gözden geçirilmesi, liyakat esasına dayalı çalışılması ve öğretmenlere motivasyon sağlayıcı uygulamaların artırılması yönünde önerilerde buldukları görülmektedir. Bu sonuçlar, öğretmenlerin sınava yönelik olumsuz tutumlarıyla da uyumlu görünmektedir. Gerçekte, kariyer basamaklarının belirlenmesinde öğretmenler, süreç değerlendirmenin yapılarak elde edilen bulgulara dayalı nesnel bir kariyer yapısının oluşmasını beklemektedir. Böyle bir değerlendirme sürecinin de öğretmenleri mesleki gelişim konusunda daha fazla güdüleyeceği ve ş doyumunu da arttıracığı söylenebilir.

Öneriler

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerinden anlaşıldığı üzere, kariyer yapısına yönelik olumsuz bakış açısının temel nedenlerinden birinin MEB'in daha önceki girişimi olduğu söylenebilir. Bir önceki uygulamaya ilişkin yürütülen araştırmalarda öğretmenlerce sorun olarak algılanan durumların bu araştırmayla da destekleniyor olması, Bakanlığın bu uygulamayı yeniden gündemine alırken gereken araştırmayı yapmadığı ve o dönemde yapılan araştırma sonuçlarını dikkate almadığı şeklinde yorumlanabilir. Demir'in (2011) de

belirttiği gibi, Bakanlığın öğretmenlik mesleğinde kariyer yapısını oluşturma çabalarında daha katılımcı olmasının ve istikrarı sağlamanın gerekliliği açıktır.

Tüm eleştirilere karşın, öğretmenlikte kariyer sistemi uygulaması, öğretmen niteliğinin gelişimine bir ivme kazandırabilir. Nitekim, Kaplan ve Gülcan (2020), araştırmalarında öğretmen kariyer basamaklarının oluşturulmasının, öğretmenin mesleki gelişimine katkısının olacağı ve öğretmenin içsel motivasyonuna katkı sunabileceğini ifade etmişlerdir. Ancak bu uygulamanın öznesi olan öğretmenlerin çekincelerinin ve sorun olarak ele aldıkları durumların yeniden gözden geçirilmesi gerekmektedir. Her şeyden önce bu araştırmanın sonucunda öğretmenlerin büyük çoğunluğunun kariyer basamaklarının gerekliliği ve kariyer basamakları uygulamasının farklı ülkelerdeki uygulamaları hakkında bilgi sahibi olmadıkları görülmüştür. Öğretmenlerin bu uygulama hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarına ilişkin geçmiş bulgulara da rastlanmaktadır (Laçın, 2006; Turan, 2007; Gündodu & Kızıltaş, 2008; Şirin, Erdoğan & Mülazımoğlu, 2010). Dolayısıyla bu bilgi eksikliğinin giderilmesi öğretmenlerin kariyer basamakları hakkındaki görüşlerinde etki yaratabileceği düşünülmektedir. Bu sebeple, öğretmenlerin kariyer basamaklarının gerekliliği konusunda bilgilendirilmesi önemli görünmektedir. Bu amaçla, akademide yürütülen ve öğretmenleri yakından ilgilendiren araştırma ve yayınlar konusunda da erişimlerini kolaylaştırıcı ortamlar yaratılabilir.

Öğretmenlik mesleğine ilişkin kanıtlar, öğretmenlerin tanımlanabilir kariyer aşamalarına sahip olduğunu göstermektedir. Bu kariyer aşamalarının doğasında, farklılaşmış öğretmen teşvikleri ve gelişim programlarına ihtiyaç vardır (McDonnell vd., 1989). Bu mesleki teşviklerin ve geliştirme programlarının planlanmasında da öğretmenlerin gelişim aşamalarının önemli olduğu yaygın kabul görmektedir. Bu bağlamda, kariyer basamaklarının planlanmasında öğretmenlerin farklı ihtiyaçlarının da göz önünde bulundurulması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Aktan, O., (2020). Öğretmenlerin kariyer gelişimi açısından lisansüstü eğitimin değerlendirilmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 10(3), 596-607.
- Artan, B. (2007). *Kariyer basamakları yükselme sınavı (KBYS): Ortaöğretim öğretmenleri görüşleri çerçevesinde nitel bir araştırma*. Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Aydın, B. (2007). *Öğretmenlik mesleğindeki kariyer basamaklarına ilişkin öğretmen görüşleri ve bu görüşlerin bireysel değişkenlere göre incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Aydın, İ. (2018). Öğretmenlik kariyer evreleri ve öğretmenlerin mesleki gelişimi. *Journal of Human Sciences*, 15(4), 2047-2065.

- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388.
- Balyer, A., & Özcan, K. (2014). Choosing teaching profession as a career: Students' reasons. *International Education Studies*, 7(5), 104-115.
- Boydak-Ozan, M., & Kaya, K. (2009). İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerin kendilerini yenileme ve kariyer basamaklarında yükselme sistemi ile ilgili görüşleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 97-112.
- Burden, P. R., & Wallace, D. (1983). *Tailoring staff development to meet teachers' needs*. Paper presented at the Mid America Mini-Clinic of the kssociation of Teacher Educators (Wichita, KS, October, 1983).
- Canatan Doğan, N. (2022). *Öğretmenlik Meslek Kanunu'na yönelik öğretmen ve yönetici görüşleri*. Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Celep, C. & Çetin, B. (2003). *Bilgi yönetimi*. Anı Yayıncılık.
- Christensen, J., Burke, P., Fessler, R., & Hagstrom, D. (1983). *Others stages of teachers' careers: Implications for professional development*. ERIC Clearinghouse on Teacher Education.
- Cımbız, A. T., & Küçüker, E. (2015). Öğretmenlik kariyer basamakları uygulamasının okuldaki etkilerine ilişkin öğretmenlerin görüşleri. *Journal of International Social Research*, 8(38), 670-682.
- Çınar, D. B. (2022). Eğitim örgütlerinde kariyer yönetimi. (ed. F. Çobanoğlu). *Eğitim örgütleri/yöneticileri için insan kaynakları yönetimi* içinde. ss. 279-302. Eğiten Kitap.
- Çobanoğlu, F. (2022). Eğitimde insan kaynakları yönetimi. (ed. F. Çobanoğlu). *Eğitim örgütleri/yöneticileri için insan kaynakları yönetimi* içinde. ss. 1-22. Eğiten Kitap.
- Dağlı, A. (2007). İlköğretim öğretmenlerinin öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselme sistemine ilişkin görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(22), 184- 197.
- Demir, S. B. (2011). Öğretmen kariyer basamakları uygulamasının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, (3), 53-80.
- Demirtaş, H., & Güneş, H. (2002). *Eğitim yönetimi ve denetimi sözlüğü*. Anı Yayıncılık.
- Erdoğan, N. (2003). *Kariyer geliştirme*. Nobel Yayın.
- Deniz, B. (2009). *Kariyer basamakları uygulamasının öğretmen motivasyonuna etkisi*. Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Eğitim Bir-Sen. <https://www.ebs.org.tr/manset/5694/meslek-kanununun-revize-edilmesi-icin-bir-saat-is-biraktik-81-ilde-basin-aciklamasi-yaptik>
- Eğitim-İş. <https://www.egitimis.org.tr/guncel/sendika-haberleri/ogretmenleri-kategorize-eden-anayasa-ya-aykiri-yonetmeligin-iptali-icin-danistay-da-dava-acacagiz-894/#.Y34gmXZByM8>
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2018). *Teaching careers in Europe: Access, progression and support*. Eurydice report. Publication Oce of the European Union.

- European Commission (2020). *Supporting teacher and school leader careers: A Policy Guide*. Publications Office of the European Union.
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2021). *Teachers in Europe: careers. Development and Well-being*. Eurydice Report.
- Fındıkçı, İ. (2000). *İnsan kaynakları yönetimi*, Alfa Yayınları.
- İş, A., & Birel, F. K. (2022). Öğretmenlik meslek kanununa ilişkin öğretmen görüşleri. *Electronic Journal of Social Sciences*, 21(84).
- Kaplan, İ., & Gülcan, M. G. (2020). Öğretmen kariyer basamaklarının oluşturulmasına ilişkin görüşlerin incelenmesi: karma yöntem araştırması. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 380-406.
- Kocakaya, M. (2006). *Öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselme sisteminin öğretmenler arasında algılanması*. Yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Kök, S. B., & Halis, M. (2007). *Kariyer yönetimi*. Orion Yayınevi.
- Kwee, C. T. T. (2020). The application of career theories in teachers' professional development and career decision: a literature review. *Universal Journal of Educational Research*, 8(9), 3997-4008.
- Kyriacou, C. & Coulthard, M. (2000) Undergraduates' views of teaching as a career choice. *Journal of Education for Teaching*, 26, 117-126.
- Laçın, N. (2006). *İlköğretim öğretmenlerinin kariyer basamaklarında yükselme sisteminde performans değerlendirme sürecine ilişkin görüşleri: Kütahya ili örneği*. Yüksek lisans tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Lynn, S. K. (2002) The winding path: understanding the career cycle of teachers. *The Clearing House*, 75(4), 179-182.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma*. (Çev. S. Turan). Nobel Yayınevi.
- McDonnell, J. H., Christensen, J., & Price, J. (1989). *Teachers' career stages and availability and appropriateness of incentives in teaching*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED318704.pdf>
- Sullivan, S. & Glanz, J. G. (2015). *Okullarda eğitim ve öğretimi geliştiren denetim: strateji ve teknikler*. (Çev. Edit: A. Ünal). Anı.
- Štemberger, T. (2020) The teacher career cycle and initial motivation: the case of Slovenian secondary school teachers. *Teacher Development*, 24(5), 709-726.
- Şirin, E. F., Erdoğan, M., & Mülazimoğlu, O. (2010). Beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselme sistemine ilişkin görüşleri. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 8(2), 57-68.
- Taşkaya, S. M. (2007). *Eğitimde niteliğin artırılması ve öğretmenlerin statüsünün iyileştirilmesinde kariyer basamaklarının değerlendirilmesi: Konya ili örneği*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Thomson, M. M., Turner, J. E., & Nietfeld, J. L. (2012). A typological approach to investigate the teaching career decision: Motivations and beliefs about teaching of prospective teacher candidates. *Teaching and Teacher Education*, 28(3), 324–335.

Türk Eğitim-Sen. <https://turkegitimsen.org.tr/ogretmenlik-meslek-kanununda-yer-alan-sinav-sartinin-aldirilmesi-icin-danistaya-basvurduk/>

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınevi.

Zysberg, L., & Maskit, D. (2017). Teachers' professional development, emotional experiences and burnout. *J. Adv. Educ. Res.* 2, 287–300.



The Effect of Teaching Science with Digital Games on Students' Cognitive Structures and Conceptual Changes

Dijital Oyunlarla Fen Öğretiminin Öğrencilerin Bilişsel Yapılarına ve Kavramsal Değişimlere Etkisi

Kevser Arslan^{1*}

Aslı Görgülü Arı²

*Sorumlu yazar

Corresponding author

¹Doktora Öğrencisi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye

PhD Student, Yıldız Technical University, Turkey

arslankevser96@gmail.com

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0003-0658-7175>

²Prof. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr., Yıldız Technical University, Turkey

agorgulu@yildiz.edu.tr

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-6034-3684>

Makale geliş tarihi / First received : 14.10.2022

Makale kabul tarihi / Accepted : 02.02.2023

Bilgilendirme / Acknowledgement:

Yazarlar aşağıdaki bilgilendirmeleri yapmaktadırlar:

1-Araştırmacıların katkı oranı eşittir.

2- Makalenin yazarları arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.

3- Makaledeki deneysel çalışmalar, uluslararası deklarasyon, kılavuz vb.'ye uygun gerçekleştirilmiştir.

4- Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'ndan 01.02.2023 tarih 2023.02 nolu toplantı kararı ile makalenin etik onayı alınmıştır.

5- Bu makalede araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

This article was checked by *iThenticate*. Similarity Index 24%

Atıf bilgisi / Citation:

Arslan, K. & Görgülü Arı, A. (2023). The effect of teaching science with digital games on students' cognitive structures and conceptual changes. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (14), 174-203.

ÖZ

Bu çalışma, dijital oyun ile gerçekleştirilen fen bilimleri öğretiminin öğrencilerin mayoz bölünme konusundaki bilişsel yapılarına ve kavramsal değişimlerine olan etkilerinin incelenmesini amaçlamaktadır. Çalışmanın odak noktası öğrencilerde var olan kavram yanlışlarının giderilmesi olup, belirlenen amaç doğrultusunda, çalışma grubunu devlet okullarında yedinci sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan 50 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örneklemeden yararlanılmıştır. Araştırma, ön test-son test tek denekli yarı deneysel desende yürütülmüştür. Hazırlanan dijital oyun kullanarak belirlenen çalışma grubuna fen öğretimi gerçekleştirilmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda araştırmacılar tarafından hazırlanan mayoz bölünme konusuna yönelik kelime ilişkilendirme testi, veri toplama aracı olarak kullanılmış ve ön test-son test olarak uygulanmıştır. Öğrencilerden elde edilen veriler analiz edilirken, frekans tabloları oluşturulmuş ve öğrencilerin bilişsel yapılarını ortaya koyan kavram ağları çizilmiştir. Öğrencilerin kavramsal değişimleri ortaya çıkarılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin mayoz bölünme konusunda yüzeysel kavramlarının derinleştirildiği, var olan kavramsal eksiklerinin giderildiği ortaya koyulmuştur. Çalışma sonuçları dikkate alınarak teknoloji destekli oyunların kavram öğretiminde eğitimciler tarafından faydalanılabilecek araçlar olduğu önerilmektedir.

Anahtar kelimeler

Teknoloji, Fen Öğretimi, Dijital Oyun, Kavram, Bilişsel Yapı, Kelime İlişkilendirme Testi.

ABSTRACT

This study aims to examine the effects of science teaching with digital games on students' cognitive structures and conceptual changes about meiosis. The focus of the study is to eliminate the misconceptions of the students, and in line with the determined purpose, the study group consists of 50 students studying at the seventh grade level in public schools. In the determination of the study group, easily accessible sampling, one of the purposeful sampling methods, was used. The research was conducted with a pretest-posttest single-subject quasi-experimental design. Science was taught to the determined study group using the prepared digital game. The word association test on the subject of meiosis, prepared by the researchers in line with expert opinions, was used as a data collection tool and applied as a pretest-posttest. While analyzing the data obtained from the students, frequency tables were created and conceptual networks that revealed the cognitive structures of the students were drawn. Students' conceptual changes were revealed. As a result of the research, it was revealed that students' superficial concepts about meiosis were deepened and their existing conceptual deficiencies were eliminated. Considering the results of the study, it is suggested that technology supported games are tools that can be used by educators in teaching concepts.

Keywords

Technology, Science Teaching, Digital Game, Concept, Cognitive Structure, Word Association Test.

INTRODUCTION

The rapidly changing technology in all areas of life finds its place in the teaching process and shows its reflections day by day. Technological developments are always creating new and exciting ways to enable learning in the learning process and to meet growing educational needs (Kalogiannakis et al., 2021). It emphasizes focusing on technology and science subjects in a way that reflects the objectives in order to achieve the goals of science education and to reveal the necessary products. Pointing out that technology cannot be separated from science, it is clear that technology should be supported by science teaching (Barak, 2017; Dialoke, 2017; Şahin & Yılmaz, 2020). It is possible to state that technology, which deeply affects the teaching process, is promising in completing the deficiencies in teaching and making the process more qualified. The transformation of the education and training process into the technology dimension leads to changes that may occur in the role of students and teachers. Sırakaya (2019), with the developments in technology in the 21st century; states that it is aimed to raise individuals who can access information, use information in the context of their needs, and produce new information. In addition, it emphasizes the up-to-dateness of the learning process, which includes many factors such as teaching materials, methods used, classroom environment and the roles of individuals. It may be extremely important to move technology elements to the focus of science learning in the context of providing students with the desired skills, facilitating learning environments and achieving the targeted success.

Enabling teachers to use technological tools effectively and creating a blended learning environment integrating technology into science teaching will increase efficiency in learning (Kırındı & Durmuş, 2019). In a content analysis study conducted by Irmak and Demirci Güler (2018), it is recommended that technological course materials be used correctly and appropriately in the learning environment in order to increase the academic success, and attitudes of students towards science. Similarly, Namdar and Küçük's (2018) research on the use of technology in science teaching revealed that students' success, attitude and permanence had a positive effect on. When the literature is examined, there are studies that use technology in science teaching and reveal that technology has positive effects on the science teaching process in many ways (Bano et al., 2018; Barak & Hussein-Farraaj, 2013; Başaran & Kılınçarslan, 2021; Bilir & Uyanık, 2019; Ceylan & Seçken, 2019; Chiang et al., 2014; Cho et al., 2018; İzgi Onbaşı, 2018; Karacı & Güleç, 2019; Kırıkkaya & Şentürk, 2018; Koç Ünal & Şeker, 2020; Lin & Chen, 2017; Mor & Akbaba, 2018; Parong & Mayer, 2018; Sung et al., 2017; Wang & Tahir, 2020; Yılmaz & Yaşar, 2019). On the other hand, it is seen that there are studies that reveal positive teacher and student views on the use of technology in science teaching (Babacan & Şaşmaz-Ören, 2018; Kan & Özmen, 2021; Omurtak, 2019; Sarıoğlu, 2021; Timur et al., 2020).

With the technology gaining value in science teaching environments, digital games are beginning to replace the digital game physically carried out in classroom environments. Riopel et al. (2020) state that digital games can be one of the most popular and effective media used in science teaching. Digital games are in an important position for new generation students with their many innovative structures and qualities (Anastasiadis et al., 2018). Digital games used for educational purposes can place students at the center of the learning process with their interactive and decision-making mechanisms, as well as contributing to visual and auditory learning, thanks to the elements such as graphics, sound, animation, etc. (Savaş et al., 2021). On the other hand, digital games, which gain value by appealing to all age groups, can have a

positive effect on the development of children (Talan & Kalinkara, 2020). Digital games, which can be used as educational tools, come to the fore with their qualities of increasing student motivation, facilitating the learning process and encouraging participation in the lesson, strengthening cooperation and communication, and at the same time making the students active (Anastasiadis et al., 2018). There are also studies showing that the use of digital games in the teaching process increases student achievement (Arslan & Yıldırım, 2021; Chang et al., 2018; Kabak & Korucu, 2020; Li et al., 2021; Saprudin et al., 2019; Schrader & Bastiaens, 2012). It is important in terms of education as it facilitates learning and makes it more enjoyable (Proulx et al., 2017; Zou et al., 2021). It has been determined that digital games increase students' attitudes and motivation towards lessons, as they enable learning by having fun (Sabırlı, 2018). Yang (2012), similarly explains the contribution of digital games to the learning process as applications that enable students to retain information more easily, help active learning and give the opportunity to evaluate themselves. In a synthesis study, it is revealed that digital games can be used in science education to combat negative thoughts in students, to increase learning outcomes and especially to teach difficult concepts in their content (Kalogiannakis et al., 2021). In addition, it is pointed out that games show that they develop problem solving, creative thinking and programming skills (Hava & Çakır, 2017). There are many studies that benefit from digital games in science learning (Dinçer, 2019; Karayılan et al., 2019; Khan et al., 2017; Martin et al., 2019; Dönmez Usta & Turan Güntepe, 2019; Yapıcı & Karakoyun, 2017). In the meta-analysis study conducted by Tsai & Tsai (2020), it was revealed that digital games have a serious positive effect on science learning and facilitate science learning. Similarly, in another analysis study, it is stated that digital games are at a key point in improving the learning process beyond the design environment (Clark et al., 2016).

Within the framework of the study, it is aimed to benefit from the kahoot application of web 2.0 technology. Kahoot has managed to become one of the most popular games among the various educational games that exist recently (Zhang & Yu, 2021). Kahoot can be defined as learning and entertaining web-based software that allows designers to integrate training or exam content into the game structure. It is played depending on the speed of the players giving the correct answer to the questions on a shared screen from their own devices (Bawa, 2019). It is flexible in creating a variety of content that supports different educational domains and tends to be suitable for users of different age groups (Wang & Tahir, 2020; Zhang & Yu, 2021). On the other hand, although it is easy to implement in the classroom environment, it does not require a high-level education. In addition, educator speed and scoring can be shaped by considering student conditions (Plump & LaRosa, 2017). Kahoot is a game-based learning environment that plays an important role in ensuring active participation in learning activities, facilitating teacher evaluation, creating a fun classroom environment, increasing learning, ensuring success, increasing motivation, and encouraging the achievement of learning goals (Alonso-Fernández et al., 2020; Biçen & Kocakoyun, 2018; Warsihna & Ramdani, 2020; Wu et al., 2011). It has been determined that Kahoot application enriches the learning environment, increases student quality, keeps classroom dynamics alive and has the highest impact on learning experience (Licorish et al., 2018). It is emphasized that the Kahoot application can facilitate the teaching of even the most difficult biology subjects by benefiting student motivation and active participation in the classroom (Jones et al., 2019). In this direction, it was decided to test the Kahoot program in the current study and to examine its effect on conceptual learning about meiosis.

Concepts can be explained as images formed in the human mind by grouping them according to their common characteristics based on the similarities and differences of entities, events, objects and ideas (Bahçeçi et al., 2011). Although concepts are seen as mental tools that allow the individual to think, they are seen as an aid in making sense of nature and establishing meaningful communication (Kurt, 2020). As a result of their interaction with the environment, individuals develop experiences to learn new scientific concepts and can create their understanding of science by including them in their learning processes (Soeharto & Csapó, 2022). In this process, in the development of science-related concepts, students may become confused, misinterpret the information, and accordingly misconceptions may arise (Morais, 2013). These misconceptions can occur in formal and informal environments independent of knowledge (Allen, 2014). Before coming to the learning environment, students interpret the events around them based on their own prior knowledge. Concepts that students make sense of with their daily life experiences and learning environments can conflict with scientific information by ascribing false information. It is stated that students have some misconceptions about the concepts related to the subject before or after they come to the classroom (Coştu et al., 2007). It would not be wrong to state that misconceptions can often be encountered in students, on the grounds that science includes many abstract and concrete concepts. Students' life experiences, false generalizations, misinformation by teachers, and conceptual errors in textbooks can be cited as the source of existing misconceptions (Chazbeck & Ayoubi, 2018). Yıldızay (2020) points out that especially students come with many wrong predictions and inconsistencies while attending science classes and states that these wrong concepts create problems in the teaching process. At this point, it can be deduced that the fact that it is highly related to daily life and the existing intersection of many fields and science will highlight the value that should be given to science concepts. Therefore, the need to eliminate the misconceptions in the minds of students in the field of science can be revealed. One of the propositions accepted in the learning process is that learning is a process of conceptual change. Learning can be defined as the process of students' gaining new ideas as well as developing the concepts they have and replacing them with old concepts (Yağbasan & Gülçiçek, 2003). It is among the goals of science education to provide students with the necessary understanding to form solid concepts of science phenomena and to make their reasoning (Hardy et al., 2006). Appropriate scaffolds should be created for structuring students' cognitive participation within the content area (Trundle & Saçkes, 2012). It will be important to eliminate conceptual deficiencies and eliminate misconceptions by revealing existing misconceptions that have taken place in students in the process of learning science. By adopting an understanding that students are responsible for their own learning, providing teaching environments and materials that offer the opportunity to test students' experience of creating their own knowledge will contribute to the concept learning process (Coştu et al., 2003).

Word association test can be used as one of the tools used in the concept learning process. The word association test, as a measurement tool, can play an active role in questioning whether there is a meaningful connection between the concept that takes place in the mind of the student and other concepts. Tests can take an important place in the context of understanding the concepts correctly in the mind and preventing possible misconceptions. The word association test can be defined as the answer word writing process technique by connecting the key concept given to students in any subject with the concepts in their minds within the specified period (Bahar & Özatlı, 2003; Kayhan, 2019). It is used to reveal the adequacy of the

relationship and information network between concepts in long term memory (Bahar & Özatlı, 2003). It helps to determine the cognitive structure of students, which can be used for assessment-evaluation or diagnostic purposes, and the relationships between concepts in this structure or the significance of relationships between concepts (Bahar et al., 2006). It can be explained as the old and common method that answers the question of how students' cognitive structure and connections between concepts can be revealed or by what method (Bahar & Özatlı, 2003). It is clear that the word association test can be used in the concept learning of students in science teaching. The fact that there are many studies indicating that the word association test is used within the framework of science teaching can provide evidence for the necessity of using the word association test in the learning of science concepts (Arslan, Boz & Coştu, 2020; Avcı, 2021; Balbağ, 2018; Kaplan, 2019; Özyurt & Yalman- Efe, 2020; Sarioğlan & Çelik, 2021; Türksever, 2021).

It can be aimed to increase the concretization and learning products through the use of technology, since the field of biology, which is included in the content of science, gives more space to abstract subjects in terms of content (Namdar & Küçük, 2018). In this respect, it may be important to conduct a technology based education oriented to the subject area of biology. It is thought that the games will support the positive learning of the students in order to provide the visuality that the science course needs and to enable the concretization of the concepts that take place in the minds of the students. At the point of realizing meaningful learning and achieving success in the field of biology, students' learning concepts is shown as the most fundamental factor (Abubakar & Jimin, 2018). Cell cycles, which is one of the main subjects of biology, becomes one of the most difficult subjects because it has abstract concepts in terms of content, and existing concepts have an important place in biology teaching (Aksakal et al., 2015; Dikmenli, 2010; Karataş, 2021). However, it was revealed by Salleh et al. (2021) that one of the subject areas that are difficult to learn in biology is cellular functions. Students who have knowledge about meiosis will be able to positively shape their decision-making skills on genetics and evolution (Wright et al., 2022). Meiosis is among the examples of subject areas that contain concepts that are difficult to learn and understand by students (Metzger & Yowler, 2019). It was revealed that students made conceptual mistakes in the process of explaining and elaborating the steps of meiosis. On the other hand, it has been stated that the conceptual mistakes made are deeply entrenched and cannot be noticed even by educators (Rodríguez Gil et al., 2019). The fact that meiosis includes many abstract concepts together may make it difficult for students to understand and may lead to the formation of misconceptions (Clark & Mathis, 2000; Elangovan, 2018; Özcan et al., 2012). In particular, it has an equational structure with the successive stages of meiosis, the separation steps of the chromosomes, their diverging aspects from mitosis, and their successive division. Therefore, if students do not go deep in their learning processes, students will not be able to make sense of concepts sufficiently and misconceptions will be inevitable (Murtonen et al., 2020). In this context, it is expected that focusing on meiosis, a subject that comes to mind when misconceptions are mentioned, will make the study valuable. It may be important to test the effect of games in revealing and eliminating the misconceptions that may exist in students about meiosis, which is an important part of the field of biology. It is emphasized that it is necessary to produce effective and efficient solutions for teachers' misconceptions in science classrooms (Potvin et al., 2020). It has been stated by science teachers that digital games will make science teaching effective for students and will make the lesson more fun, permanent and active participation (Dönel Akgül

& Kılıç, 2020). Similarly, in another study, it is emphasized that educational digital games are one of the most ideal ways that teachers can benefit from in embodying abstract concepts, developing positive attitudes towards the lesson, teaching complex subjects and increasing their success (İşçi & Yeşiltaş, 2020). At this point, the reason why the subject of meiosis in the field of biology can have abstract and difficult to understand concepts in the context of content may reveal the need to use digital games in meiosis in the study.

When the literature was examined, no research was found that exactly matched the current study. However, it is understood that there are studies that make use of games for concepts. In one study, it was aimed to test the effect of digital game-based learning on student performance and behavioral patterns by using concept mapping-based two-stage tests (Li et al., 2021). Our study differs from the aforementioned study in terms of using kit testing and focusing only on conceptual changes. In addition, while our study focuses on secondary school students, the other study focuses on secondary school students. In another similar study, it is aimed to reveal and eliminate some deficiencies of concepts by learning electrical circuits in an arcade-type game (Mayer & Johnson, 2010). Graded points were made and the teaching was completed with the feedback given to the students at the same time. Our study differs from the study explained by using the subject of mitosis, benefiting from a different game type and scoring method. In another study, it is aimed to teach basic scientific concepts by using one of the digital games, minecraft (Short, 2012). It is understood that there is no study in the literature that shows one-to-one correspondence with the study we will carry out. Therefore, it is foreseen that a study that can be carried out in the field of biology by making use of digital games in the study can contribute to the literature. From this point of view, in this study, it is aimed to examine the effects of digital games on the cognitive structures and concept changes of meiosis topic at the seventh-grade level. Considering the purpose of the study in this study, "How did science teaching with digital games affect the cognitive structures and concept changes of seventh grade students about meiosis?" an answer to the research question is sought.

METHODS

Research Model

The study was carried out using quantitative research methodology and a single group pre-test-post-test quasi-experimental design was used. In this design, the effect of the experimental procedure is tested by a study on a single group. Measurements related to the dependent variable of the subjects are obtained by using the same subjects and measurement tools as pre-test and post-test before the application (Büyüköztürk et al., 2016). The reason for choosing the study model as a single group is to focus on the determined group and to see clearly the misconceptions and information deficiencies in the group. At this point, the students' knowledge about meiosis was taken into account. The aim is to highlight existing misconceptions in students and to make it clear whether existing misconceptions have been eliminated or not.

Study Group

The study group of the research consists of 50 seventh grade students studying at a public school in the 2020-2021 academic years. In the study, easily accessible case sampling, which is one of the purposeful sampling types, was preferred. The easily accessible case sampling

method adds speed and practice to the research. The goal here is for the researcher to easily access the sample and collect the data (Yıldırım & Şimşek, 2018). There are 27 female students and 23 male students in the study group.

Data Collection Tool

In the study, it was decided that it would be more appropriate to use the word association test to detect students' misconceptions. In the word association test, identifying the misconceptions through the keywords given directly without giving any sentence to guide the students, highlighted the need to benefit from it in the study. For example, the possibility that students can get help from the options in the multiple-choice questions given to the subject in the two-stage tests and write the information in the multiple-choice section in the desired explanation section was considered. On the other hand, the fact that the analysis of staged tests can be long can be annoying for students. When looking at the drawings used in the determination of another concept tool, the idea that it would be suitable for middle school age group students and that the application phase would be easy was evaluated, but it was kept in the background due to the difficulties that may be experienced during the data analysis phase. As Aktaş (2021) states, the message that the student might have given in the drawing may not be clearly expressed and interpreted. In addition, the fact that the study group was a smaller age group at the secondary school level was also taken into account. The fact that the application process of word association tests is not boring and time-consuming (Tokcan & Yiter, 2015) is seen as an important factor in its suitability for the study sample. Therefore, it was concluded that word association is suitable for the nature of the study, considering its suitability for the secondary school group and the positive contributions it can provide to each process of the study.

In the research, the Word Association Test, which was prepared on the basis of the subject of meiosis, was used as a data collection tool. The key word in the prepared kit test was determined by using the subject content in the textbook that students read. Based on student levels, it was decided to include a single keyword, considering that students could establish more relationships in a single word and write the same answer words for other concepts. The key concept of "*Meiosis*" in the word association test was determined in line with the opinions of three field education experts in science education. The word association test about "*Meiosis Division*" was written 10 times, with each concept one under the other, in order to prevent the risk of chain responses, and students were asked to write the concepts that the keywords brought to their minds. In this case, students will be prevented from returning to the concept they have written, and the situation of writing the word associated with the concept they have written will be eliminated. This will prevent the purpose of the test applied from harming (Bahar & Özatlı, 2003). In addition, students were asked to make a sentence about the keywords and write a single sentence containing the related word.

The word association test prepared by the researcher was carried out as a pre-application with 10 seventh grade students who were selected independently of the determined study group to reflect the target audience. In this context, the problems that may be encountered in the main application have been avoided. In addition, the word association test was completed in approximately one minute during the pre-application. An example of the word association test applied to the students is given in Figure 1.

Figure 1. Example of Word Association Test

Meiosis
Meiosis
Meiosis
Meiosis
Meiosis
Meiosis
Meiosis
Meiosis
Meiosis
Meiosis
Meiosis
Meiosis
Meiosis
Related Sentence

Implementation Process

The implementation process was completed in 12 lesson hours by including each step in the study. Based on the curriculum, the implementation period and process were created. The subject area studied covers 8 lesson hours (2 weeks) in the current science curriculum. In addition, 4 hours of the elective course given by the researcher at the seventh grade level were included in the application process. Thus, the implementation process was completed in 12 lesson hours in total. In the group determined within the scope of the research, science teaching was carried out with the Kahoot application, which is one of the digital games. For a better understanding of the application process, the application period of the experimental group is given in Table 1 in summary form.

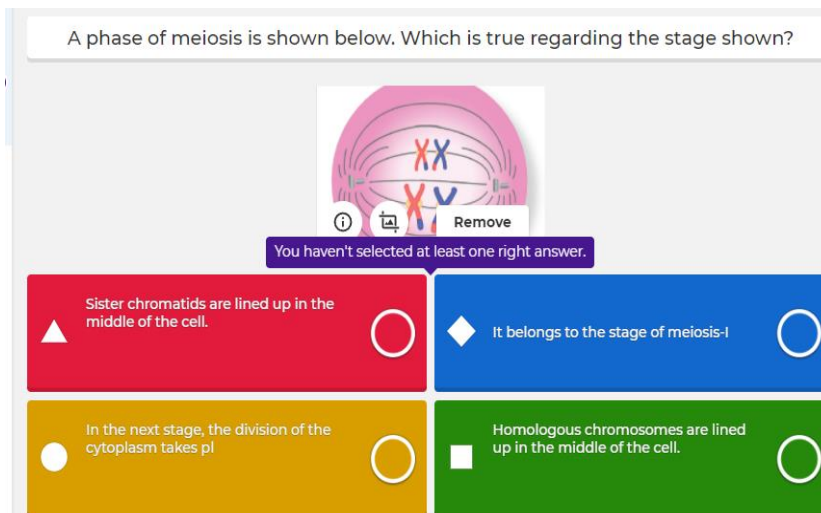
Table 1. Implementation Process Followed in the Study

Hour	Implementation Process
1	Introducing the word association test, making the pilot application and applying it as a pre-test
1	Introducing the Kahoot app
3	Explaining the subject of meiosis on Kahoot
4	Application of kahoots created by the teacher for each stage of meiosis to students
2	Students' creation of a mixed kahoot of meiosis
1	Introducing the word association test, making the pilot application and applying it as a post-test
Total	12 Lesson Hour

When Table 1 is examined, the application stages followed in the research and the times given for each stage are seen. The word association test prepared for the subject of meiosis, which was determined as a data collection tool before the application, was applied to the students as a pre-test. Although the students may not have done a word association test before, how to apply the test was introduced and a pilot application was made with a different keyword. The Kahoot application was introduced to the students and shown on the application. Necessary information about Kahoot application and usage is given. Theoretical information about meiosis in the current curriculum was given to the students during 3 course hours. The narration of the subject was completed together with Kahoot. While giving theoretical information about meiosis, only direct expression was used. No technique other than the Kahoot technique was used. Thus, the effect of other variables is limited.

In the next stage, a total of 9 kahoots belonging to each stage of meiosis (including the preparation stage) were prepared by the teacher. There are 10 questions in each prepared kahoot. While preparing the questions, it was especially focused on the misconceptions of the students about meiosis. It is aimed to be noticed by the students and teachers by including the questions in which the misconceptions that can be found in the students are at the forefront. The students were divided into groups so that they could easily experience and follow each other during the application process. The students were formed in 10 different groups of 5 each. The basis of the study was the kahoot application. The kahoot application was used throughout the entire teaching process. After informing the students about the subject, the kahoot application was used in each process of my education. In particular, the students were provided to deepen their knowledge, to teach the basic concepts of the subject, to focus on possible misconceptions and to reveal existing misconceptions through the process. In addition to all these, the students were asked to create their own games by taking into account the important points emphasized. In this way, it is aimed for students to self-assess and control their learning. In this way, 9 different kahoot applications were applied to each group and the kahoot cycle was completed. In the next step, before the groups were distributed, each group was asked to create a mixed 5 question kahoot of meiosis. Thus, students are expected to highlight what they have learned in the process and evaluate themselves. Between the pre-test and post-test period, 12 course hours may be sufficient in terms of validity. At the last stage, the word association test, which was applied as a pre-test, was also applied as a post-test. One of the questions related to the game prepared for the kahoot program used in the teaching process is given in Figure 2 as an example.

Figure 2. Image of the Kahoot Program Designed in the Study



Data Analysis

While analyzing the data obtained from the students with the word association test, the intersection point technique was used. Concept networks were created in line with the determined breakpoints. In this technique, the maximum number of answer words given for any keyword in the test is determined as the cut-off point. The answers that are above this response frequency are written in the first part of the concept network, and the determined cut-off point is pulled down at certain intervals. The process continues until all answer words appear in the concept network (Bahar & Özatlı, 2003; Ercan et al., 2010).

From this point of view, for concept networks in the context of the answer word obtained from the students; four intersections were determined: (1) intercept 20 and above, (2) intercept 15-19, (3) intercept 10-14, and (4) intercept 5-9. Each intersection point was determined according to the frequency values of the words written by the students related to the key concepts. In addition, each intersection point given in the concept networks in Figure 1 represents a different colour, and the names of the intersection points and intersection points are written in the same colour. The intersection points in the concept network formed from the data and the colours representing each intersection point range are given below, respectively.

Intersection point 20 and above is indicated with red colour.

Intersection point 15-19 range is indicated by blue colour.

Intersection point 10-14 range is indicated by green colour.

Intersection point 5-9 range is indicated by black colour.

The answer words and written sentences obtained from the word association test, in which the pre-test and post-test were applied to the students, were examined in depth. By calculating the number of answers given to each keyword, a frequency table showing the frequency values of the answer words was created. In addition, each written sentence was grouped into scientific, non-scientific and misconception sentences. In sentence classification, while classifying sentences with misconceptions, the sentences that the students tried to attribute scientific meanings to the key concepts in the sentence but mixed these concepts with expressions and concepts that had wrong and different meanings, were included in this class. A table was created with examples of each grouped sentence.

Reliability and Validity of the Research

Each stage of the study was conducted under the control of experts by interviewing experts in the field of science and with word association study. Research reliability was calculated using the reliability formula of Miles and Huberman (2016). The data obtained were evaluated by two expert educators in the field of science, and it was checked whether there was a consensus among the codes revealed by the experts. The fact that the reliability value was calculated as 0.92 by using the Reliability Formula = Consensus / (Agreement + Disagreement) formula after the coding made can be expressed as an indicator of compliance. The results or inferences obtained in the research should be checked again. The interpretations of the findings should be evaluated by experts (Merriam, 2018). Accordingly, during the data analysis process, the data was analyzed by another expert researcher and a consensus was reached. The logical inferences of the obtained data were checked, and the findings were re-evaluated by science experts. Reductions may occur in the sample group due to various reasons; participants may not continue to work on their own will. It is important for researchers to take necessary precautions against such situations (Fraenkel et al., 2012). During the study, this important situation was taken into account and special attention was paid not to experience a decrease in the number of students. During data collection, different methods that could affect the result were not used, and the effect of the investigated variable in the study was highlighted. The measuring tool used serves the purpose of the study. No intervention was made by the researcher to the process, including the completion process from the beginning of the study.

The researcher should keep his guesses, opinions and theoretical assumptions out of the research (Yıldırım & Şimsek, 2018).

RESULTS

In this part of the study, the analysis findings of the data obtained by the word association test are given. The frequency values of the answer words associated with the key concept in the word association test applied as pre- test and post-test before and after science teaching are given in Table 2.

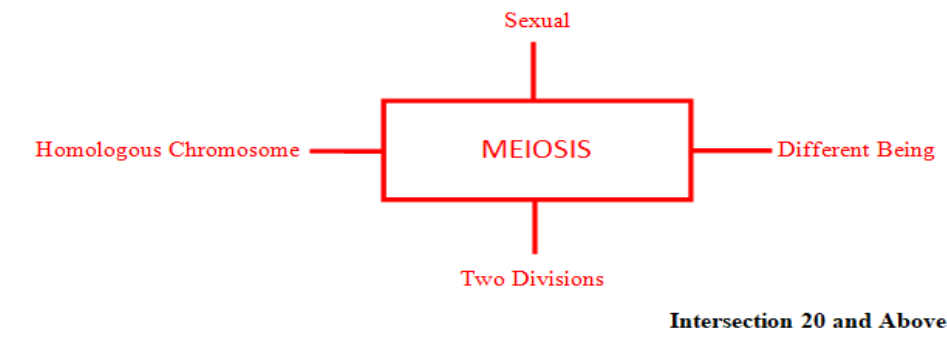
Table 2. Frequency Values of Answer Words Obtained from the Word Association Test Before and After Science Teaching

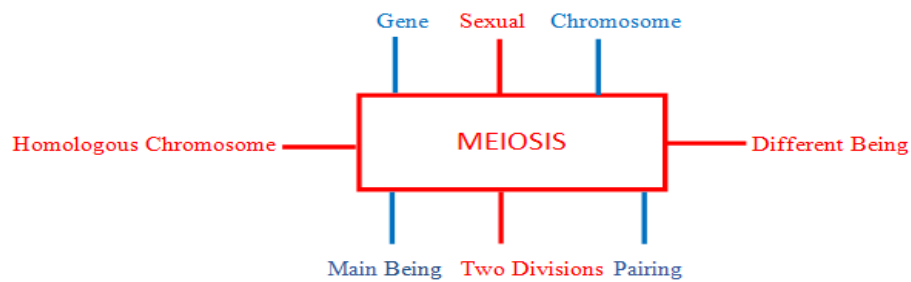
Pre-Test Answer Word Frequency	Post-Test Answer Word Frequency
30	85

When Table 2 is examined, it is seen that the answers given by the students to the word association test on meiosis before and after the science teaching are seen. The frequency value of the answer words obtained from the students in the pre-test was obtained as 30. In the final test, it is understood that the number of answer words is 85. It is reached that the number of words given by the students has increased approximately twice. The answer words obtained from the students are given in the appendix in detail. The concept networks formed in line with the frequency values of the answer words obtained from the word association test performed as a pre-test before the application are given in Figure 3.

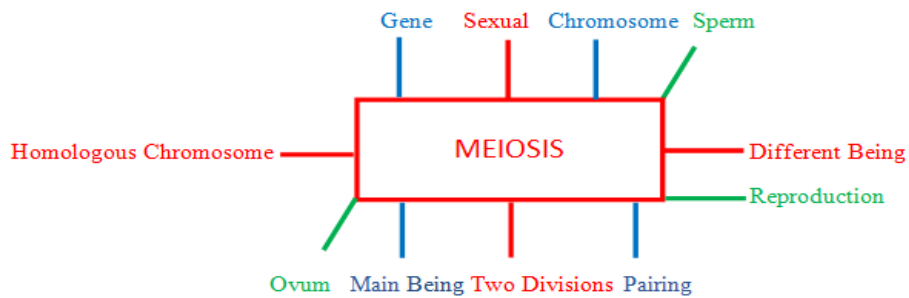
185

Figure 3. Concept Network Created from Pre-Test Answers Given to Key Concepts

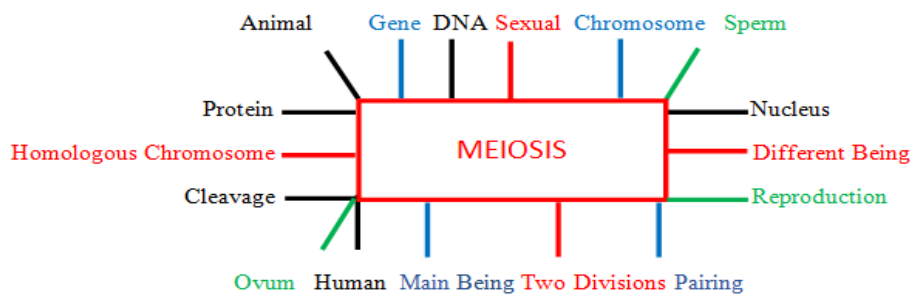




Intersection 15-19 Range



Intersection 10-14 Range



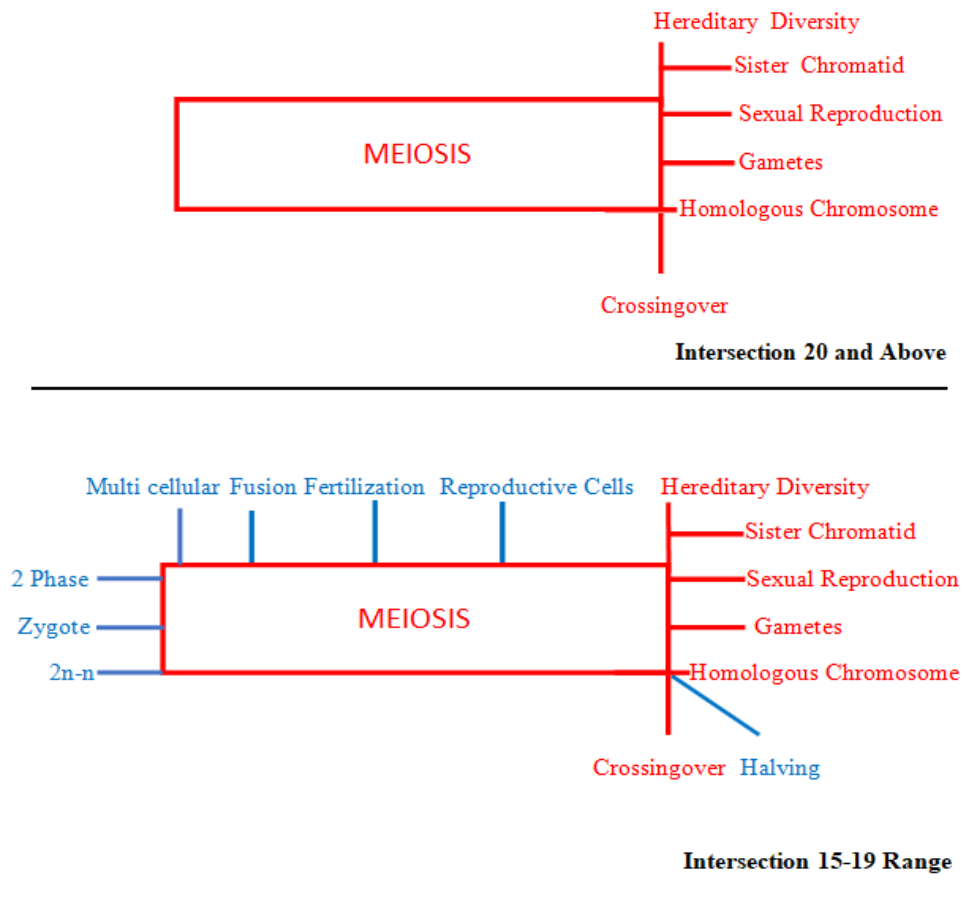
Intersection 5-9 Range

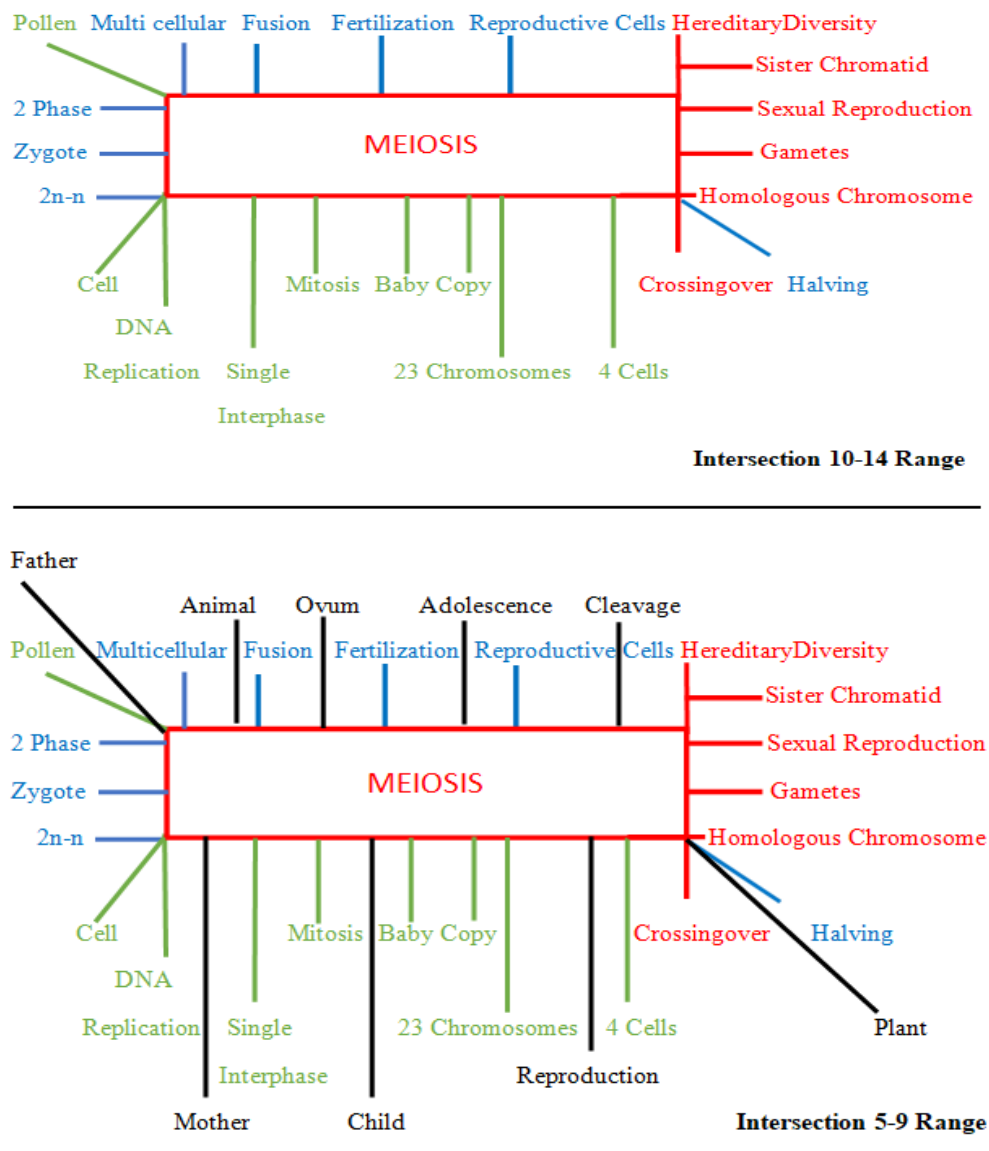
When Figure 3 is examined, the conceptual networks drawn for the determined intersection points of the word association test applied as a pre-test are seen. According to the concept network drawn for the cut-off point 20 intervals (Int 20) and above, it is seen that the number of key concept and answer words is low and the relationship established between key concepts is not sufficient. It is understood that there is a slight increase in the number of key concepts and words associated with this concept to the intersection point of 15-19 (Int 15-19). In this interval, associations were made with the answer words "Chromosome, Gene, Replication and Main Being". It is understood that there is a noticeable increase in the number of answer words related to key concepts in the intersection point range of 10-14 (Int 10-14). It was revealed that in this interval, associations were made with the answer words "Sperm, Ovum and Reproduction". If the intersection point is in the range of 5-9 (Int 5-9), it is seen that the

connections between the answer words increase. It is understood that the association is detailed and the answer words "DNA, Animal, Human, Protein, Cleavage, Nucleus" come to the fore.

The concept networks formed in line with the frequency values of the answer words obtained from the word association test performed as a post-test before the application are given in Figure 4.

Figure 4. Concept Network Created from Post-Test Answers to Key Concepts





When Figure 4 is examined, the conceptual networks drawn for the determined intersection points of the word association test applied as a pre-test are seen. It is understood that a sufficient level of word relation could not be established for the intersection point range of 20 and above and the number of written words was low. It is seen that the answer words of "Hereditary diversity, Crossing over, Homologous Chromosome, Sexual Reproduction, Sister Chromatid, Gametes" are included. It is understood that there is a slight increase in the number of key concepts and words associated with this concept, with the intersection between 15-19 (Int. 15-19). In this range, it is reached that associations are made with the answer words "Multicellular, 2 Phases, Fusion, 2n-n, Fertilization, Zygote, Halving and Reproductive Cells". It is understood that there is a significant increase in the number of answer words related to key concepts with the cut-off point in the range of 10-14 (Int. 10-14). In this interval, it was determined that associations were made with the answer words "Baby, Pollen, Replication, Mitosis, Cell, Single Interphase, 23 Chromosomes and 4 Cells". Finally, if the intersection point is in the range of 5-9 (Int. 5-9), it is seen that the connections between the answer words

increase. It is understood that the association is detailed and the answer words "Sperm, Ovum, Adolescence, Plant, Animal, Mother, Father, Reproduction, Child and Cleavage" stand out.

Before and after the science teaching, the word association test applied as a pre-test and post-test was examined for the classification of the sentences written about the keyword and their frequency values are given in Table 3.

Table 3. Frequency Values of Sentences Regarding Key Concepts in Word Association Test Before and After Science Teaching

	Number of Sentences Containing Scientific Information	Number of Sentences Containing Non-Scientific or Superficial Information	Number of Sentences Containing Misconceptions	Empty
Pre-test	10	18	11	11
Post-test	35	9	4	2

When Table 3 is examined, the classifications and frequency values of the sentences written for the words answered by the students to the word association test on meiosis before and after the science teaching are seen. It is understood that 13 of the sentences for the answer words obtained from the students in the pre-test contain scientific information, 18 contain non-scientific information, 11 contain misconceptions, and 8 are left blank. In the post-test, it is seen that 35 sentences contain scientific information, 9 contain non-scientific information, 4 contain misconceptions, and 2 are left blank.

The examples of the classification of the sentences written about the keyword in the word association test applied as pre-test and post-test before and after science teaching are given in Table 4.

Table 4. Examples of Sentences Regarding Key Concepts in the Word Association Test Before and After Science Teaching

	Example Sentences Containing Scientific Information	Example Sentences Containing Unscientific or Superficial Information	Example Sentences with Misconceptions
Pre-test Example Sentences	Humans reproduce by meiosis.	We were born by meiosis	Sperm and ovum cells under gomeiosis.
	It occurs in reproductive cells.	Genes come from mom and dad.	During meiosis, there are two preparatory phases, two nuclear divisions and two cytoplasmic divisions.
	The male reproductive cell is the sperm, and the female reproductive cell is the ovum.	It is different from mitosis.	As a result of meiosis, 2 cells are formed.
	As a result of meiosis, 4 cells are formed.	Not always occur	It is also seen in body cells.

	-	-	The number of chromosomes doubles
	Gametes under gomeiosis.	That's why we're different from our mom and dad.	The cell can repeatedly under gomeiosis.
	During meiosis, interphase takes place once.	The two stages of meiosis are different from each other.	Homologous chromosomes move in meiosis.
	Homologous chromosomes move in meiosis-I, and sister chromatids move in meiosis-II.	All three of my brothers are different from eac hother.	Meiosis is a reproductive cell.
Post-Test Example Sentences	In meiosis, the number of chromosomes is halved.	It allows people to be diverse.	Meiosis reproduces asexually.
	The male reproductive cell in the plant is pollen.	Meiosis Allows children to be born.	In the plantcell, the female organ is pollen.
	It provides hereditary diversity by Crossing-over	It is for human reproduction.	It is seen in all living things.
	Meiosis enables reproduction in multicellular organisms.	If a baby doesn't look like its mother, it looks like its father.	-
	Meiosis begins at puberty.	-	-
	A cell that has under gonemeiosis does not under gomeiosis again.	-	-
	The second meiosis is mitosis.	-	-

When Table 4 is examined, it is seen that sample sentences belonging to the classification of the sentences written for the answers given by the students to the word association test on meiosis before and after the science teaching are seen. For example, "Sperm and ovum cells undergo meiosis." When the sentence is examined, the fact that the sperm and ovum cells are formed as a result of meiosis and cannot undergo meiosis again can show that the sentence contains a misconception. On the other hand, "The male reproductive cell is the sperm; the female reproductive cell is the ovum." There is no error in the sentence. Also, "This is why we are different from our mother and father." The sentence emphasized hereditary diversity, but while expressing it, scientific language is avoided.

DISCUSSION, CONCLUSION and RECOMMENDATIONS

Within the framework of the research, it is aimed to examine the effects of science teaching, which is carried out with a digital game, on students' cognitive structures and concept changes about meiosis.

It is noteworthy that there is a difference in the number of answer words that students associate with meiosis concepts before and after science teaching. At this point, it has been seen that technology based science teaching can increase the level of conceptual knowledge. On the one hand, it was determined that there was a decrease in the number of non-scientific knowledge and sentences containing misconceptions in students before the application, together with the science teaching. On the other hand, it was revealed that the sentences containing scientific information increased compared to the pre-test. In this sense, it is possible to state that digital game teaching can have a positive effect on science concepts. In addition, encountering students who did not write any sentences for the key concept may be an indication that the students have a limited amount of knowledge about these concepts. Therefore, similarly it can be deduced that the noticeable decrease in the number of empty sentences in the post-test spreads the knowledge network of the students to a wider range.

When the created concept networks are examined, it is seen that the words obtained in the post-test are more than the words obtained in the pre-test. At this point, it can be said that the concepts related to meiosis, which are associated by students, increase in the posttest (39; 85). This increase can be seen as a sign that students' conceptual knowledge expands after science teaching. In addition, the writing of the answer words associated with the key concepts by the student's shows that the knowledge level of the students was not zero before the instruction and they had some knowledge about the subject. On the other hand, it brings to mind the possibility that students may have made a connection with their past knowledge on mitosis, by reasoning that the students studied the subject of mitosis according to the order in the curriculum before the subject of meiosis.

When the literature is examined, it is pointed out that digital games designed effectively in the science education process are promising in the teaching process and can form a basis for student learning. It has been demonstrated that there is a potential for facilitating learning (Chen et al., 2020; De Gloria et al., 2014; Eftimova et al., 2021; Gros, 2007; Sabırlı & Coklar, 2020; Sung & Hwang, 2018). Therefore, in the context of the study, the benefit of digital games on meiosis can be an indicator of the positive effect it has on science teaching. Through digital games, students tend to apply concrete concepts instead of abstract concepts in the learning process, they understand the subject better and it is easier to learn (Akgül & Kılıç, 2020). Studies show that by using digital games in the teaching process, it can be easier for students to learn scientific concepts (Li & Tsai, 2013; Li et al., 2021; Mayer & Johnson, 2010; Short, 2012; Tsai & Tsai, 2020).

In a study (Jones et al., 2019), which can be valuable in terms of providing a basis for our study, kahoot was used in the field of transcription in the field of biology and it was stated that the application had a positive effect on helping students learn by actively engaging them. In this context, it is possible to say that the findings of our current study overlap with the literature. It is emphasized by Anastasiadis, et al. (2018) that the use of digital games in education creates a student-centered learning environment by providing opportunities for students to gradually

transfer concepts and direct them to the goal. Digital games may be important in terms of teaching scientific concepts and facilitating the retention of the concepts (Hsu et al., 2012; Yang & Chen, 2021). Similarly, in a study conducted by Anderson & Barnett (2013) with digital games, it was revealed that students easily understood the concepts they had difficulty with. In addition, it has been determined that students have gained experience of thinking about scientific concepts by putting their intuitive knowledge, which they have developed with the immersive nature of digital game environments, into practice. It is also stated that it can serve students to learn scientific content that we can describe as complex. The necessity of highlighting the potential of digital games in terms of learning and understanding scientific concepts in science teaching is emphasized here (Hussein et al., 2019). On the other hand, considering that concept teaching may be related to the level of success, it can be stated that digital games can contribute to concept learning as well as improving skills related to academic performance (Best & Miller, 2010; Peng & Kievit, 2020).

With the advantage of providing visuality, digital games can help difficult to learn subjects to be more understandable (Alan, 2017). In this context, the benefit of digital games cannot be ignored when the situation that each stage of meiosis requires visualization. On the other hand, experiencing a conceptual change in the subject may be related to the motivation and desire to learn that they may have at some point. As a matter of fact, digital games can fulfill this task as they increase students' desire to be involved in learning and encourage learning activities (Wati, 2020). In a study that parallels the findings of the study, it is stated that the use of digital games on subjects that are difficult to understand by students can play an important role in gaining the necessary knowledge infrastructure (Turan Güntepe & Dönmez Usta, 2017). Considering all these results in the literature, it can be easily deduced that the benefit of our study on concept teaching of digital games is supported.

The fact that there are studies in which digital games are used for the field of biology in science and its positive effects on learning have been found, forms the basis of our current research (Alp, 2019; Barak & Hussein-Farraaj, 2013; Jones et al., 2019; Mutch-Jones et al., 2021; Tunç et al., 2018; Wilson vd., 2018; Yapıcı & Karakoyun, 2017). On the other hand, studies highlighting the contributions of the Kahoot application, which was designed as a game within the scope of the study, to the learning process are also compatible with the results obtained in the study (Ares et al., 2018; Biçen & Kocakoyun, 2018; Curto Prieto et al., 2019; Çetin, 2018; Göksün & Gürsoy, 2019; Guardia et al., 2019; Licorish et al., 2018; Murciano-Calles, 2020; Purba et al., 2019; Tóth et al., 2019; Wang & Tahir, 2020).

It was found that the students had misconceptions that the number of cells formed in meiosis is two. The fact that meiosis occurs in two stages and that they have seen that two cells are formed after the first stage may reveal a situation of misperception in their minds. It has been determined that the students confuse the realization stages of meiosis and mitosis with each other. The fact that meiosis and mitosis have adopted that similar events occur in the division of the nucleus and cytoplasm can make it difficult to distinguish the two division types. Similarly, in the study carried out by Bozdağ and Gökçe (2018), the students' finding that they have difficulties in distinguishing between mitosis and meiosis by experiencing confusion at some points is in line with our study results. Although they have gained awareness that the number of chromosomes is halved as a result of meiosis, it is clear that they have deficiencies in terms of why the chromosome number is halved. In addition, during meiosis-I of

homologous chromosomes; during meiosis-II, it was determined that there were conceptual misconceptions in the knowledge of the existence of sister chromatids, but they were eliminated by the science teaching. It has been understood that they have the knowledge that the change of parts in homologous chromosomes during meiosis provides hereditary diversity, and they express it with both scientific and non-scientific information sentences. It was determined that the students had the misconception that there could be two preparatory phases during meiosis. The reason for this misconception may be the thought that DNA replication may be needed twice, on the grounds that two nuclear divisions and two cytoplasm divisions occur during meiosis. In the study carried out by Koç & Turan (2018), it was determined that secondary school students have difficulties in understanding meiosis, which is the basis of genetics, and they have misconceptions. In this context, it is clear that there are misconceptions of secondary school students, as with our research. The conceptual deficiencies of science teachers due to their past experiences can be given as reasons for the formation of misconceptions about meiosis in students. There are studies to support this view, revealing that pre-service science teachers have misconceptions about meiosis (Alkan et al.,2016; Emre & Bahşi, 2006; Kurt, 2020).

In the study, it can be said that after the Kahoot application, students experienced conceptual changes in the context of the data obtained from the word association test. Therefore, it is recommended to use digital games in science classes to help students learn concepts. It is suggested that technology-oriented games can be integrated with different methods and techniques that can be used in science. Kahoot application was used in the study, other studies can benefit from different game creation applications. In this study, meiosis was applied at the seventh-grade level. It can also be suggested as a suggestion for educators to benefit from games in teaching science in another subject area and at different grade levels.

REFERENCES

- Akgül, G. D., & Kılıç, M. (2020). Preservice science teachers' views on educational digital games and code implementations. *Journal of Science Teaching*, 8(2), 101-120.
- Aksakal, M., Karataş, A., & Şimşek, C. L. (2015). The effect of a laboratory environment enriched with models on academic success within the scope of teaching the subject of meiosis. *Pamukkale University Faculty of Education Journal*, 37(37), 61-76.
- Aktaş, D. (2021). *Examining cognitive structures of 5th-grade middle-school students concerning the basic concepts of the topic of "recycling"*. PhD Thesis, Bursa Uludağ University Institute of Educational Sciences, Bursa.
- Alkan, İ., Akkaya, G., & Köksal, M. S. (2016). Determination of pre-service science teachers' misconceptions about mitosis and meiosis using model building approach. *Ondokuz Mayıs University Journal of the Faculty of Education*, 35(2), 121-135.
- Allen, M. (2014). *Misconceptions in primary science*. McGraw-hill education

- Alonso-Fernández, C., Martínez-Ortiz, I., Caballero, R., Freire, M., & Fernández-Manjón, B. (2020). Predicting students' knowledge after playing a serious game based on learning analytics data: A case study. *Journal of Computer Assisted Learning*, 36(3), 350-358.
- Alp, G. (2019). *The effect of Scratch program and web-assisted cooperative learning method on the conceptual understanding and critical thinking skills of primary school 5th grade students*. Master's thesis, Uludağ University Institute of Science and Technology, Bursa.
- Anastasiadis, T., Lampropoulos, G., & Siakas, K. (2018). Digital game-based learning and serious games in education. *International Journal of Advances in Scientific Research and Engineering*, 4(12), 139-144.
- Anderson, J. L., & Barnett, M. (2013). Learning physics with digital game simulations in middle school science. *Journal of Science Education and Technology*, 22(6), 914-926.
- Ares, A. M., Bernal, J., Nozal, M. J., Sánchez, F. J., & Bernal, J. (2018). *Results of the use of Kahoot! gamification tool in a course of chemistry*. In 4th International Conference on Higher Education Advances (HEAD'18) (pp. 1215-1222). Editorial Universitat Politècnica de València.
- Arslan, K., & Yıldırım, M. (2021). Effect of online science course supported with web 2.0 tools on the academic achievement of fifth grade students and student opinions. *Science Education International*, 32(4), 311-322.
- Arslan, K., Boz, V., & Coştu, B. (2020). How is the support and movement system perceived and associated in students' minds? *Turkish Scientific Research Journal*, 5(1), 50-67.
- Avcı, F. (2021). Determining the cognitive structures and misconceptions of science teacher candidates regarding the concept of "energy". *Adıyaman University Journal of Educational Sciences*, 11(1), 9-25.
- Babacan, T., & Şaşmaz Ören, F. (2018). Views of pre-service science teachers about technology-assisted microteaching practices. *Manisa Celal Bayar University Journal of Social Sciences*, 16(1), 195-224.
- Bahar, M., & Özatlı, N. S. (2003). Investigation of the cognitive structures of the first-year high school students on the basic components of living things with the word communication test method. *Balıkesir University Journal of Science Institute*, 5(2), 75-85.
- Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S., & Bıçak, B. (2006). *Traditional and alternative assessment and evaluation teacher's handbook*. PegemA.
- Bahçeci, D., Altuk, Y.G., & Kaya, V.H. (2011). *Detection and elimination of conceptual perceptions and misconceptions in science*. Chat Bookstore Publications.
- Balbağ, M. Z. (2018). Cognitive structures of pre-service science teachers regarding the concepts of speed and speed: Word association test (wat) application. *Journal of Dicle University Ziya Gökalp Faculty of Education*, (33), 38-47.
- Bano, M., Zowghi, D., Kearney, M., Schuck, S., & Aubusson, P. (2018). Mobile learning for science and mathematics school education: A systematic review of empirical evidence. *Computers & Education*, 121, 30-58.

- Barak, M. (2017). Science teacher education in the twenty-first century: A pedagogical framework for technology-integrated social constructivism. *Research in Science Education*, 47(2), 283-303.
- Barak, M., & Hussein-Farraj, R. (2013). Integrating model-based learning and animations for enhancing students' understanding of proteins structure and function. *Research in Science Education*, 43(2), 619-636.
- Başaran, M., & Kılınçarslan, R. (2021). The effectiveness of games designed with web 2.0 tools in the first literacy teaching with distance education. *Turkish Journal of Education*, 6(1), 186-199.
- Bawa, P. (2019). Using Kahoot to inspire. *Journal of Educational Technology Systems*, 47(3), 373-390.
- Biçen, H., & Kocakoyun, S. (2018). Perceptions of students for gamification approach: Kahoot as a case study. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 13(2).
- Bilir, S., & Uyanık, G. (2019). The effect of laboratory-assisted teaching on academic achievement and attitude in elementary school fourth grade science course simple electrical circuits unit. *Education and Technology*, 1(2), 122-136.
- Bozdağ, H. C., & Ok., G. (2018). Determining the knowledge awareness and misconceptions of eighth grade students about cell division with a four-stage conceptual measurement tool. *Sakarya University Journal of Education*, 8(2), 202-223.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Erkan-Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Scientific Research Methods*. Pegem.
- Ceylan, N., & Seçken, N. (2019). Designing instructional material based on computer animations based on 5e learning model: example of unit "speed and balance in reactions". *Gazi University Journal of Gazi Education Faculty*, 39(3), 1181-1202.
- Chang, C. C., Warden, C. A., Liang, C., & Lin, G. Y. (2018). Effects of digital game-based learning on achievement, flow and overall cognitive load. *Australasian Journal of Educational Technology*, 34(4), 155 – 167.
- Chazbeck, B., & Ayoubi, Z. (2018). Resources used by Lebanese secondary physics teachers' for teaching electricity: Types, objectives and factors affecting their selection. *Journal of Education in Science Environment and Health*, 4(2), 118-128.
- Chen, M. B., Wang, S. G., Chen, Y. N., Chen, X. F., & Lin, Y. Z. (2020). A preliminary study of the influence of game types on the learning interests of primary school students in digital games. *Education Sciences*, 10(4), 96.
- Chiang, T. H. C., Yang, S. J. H., & Hwang, G. (2014). An augmented reality-based mobile learning system to improve students' learning achievements and motivations in natural science inquiry activities. *International Forum of Educational Technology & Society*, 17(4), 352-365.
- Cho, K., Lee, S., Joo, M. H., & Becker, B. J. (2018). The effects of using mobile devices on student achievement in language learning: A meta-analysis. *Education Sciences*, 8(3), 105.

- Clark, D. B., Tanner-Smith, E. E., & Killingsworth, S. S. (2016). Digital games, design, and learning: A systematic review and meta-analysis. *Review of educational research, 86*(1), 79-122.
- Clark, D. C., & Mathis, P. M. (2000). Modeling mitosis & meiosis: A problem-solving activity. *The American Biology Teacher, 62*(3), 204-206.
- Coştu, B., Ayas, A., & Ünal, S. (2007). Misconceptions and possible causes: The concept of boiling. *Kastamonu Journal of Education, 15*(1), 123-136.
- Coştu, B., Karataş, F. Ö., & Ayas, A. (2003). Using worksheets in concept teaching. *Pamukkale University Faculty of Education Journal, 14*(14), 33-48.
- Curto Prieto, M., Orcos Palma, L., BlázquezTobías, P. J., & León, F. J. M. (2019). Student assessment of the use of Kahoot in the learning process of science and mathematics. *Education Sciences, 9*(1), 55.
- Çetin, H. S. (2018). Implementation of the digital assessment tool Kahoot in elementary school. *International Technology and Education Journal, 2*(1), 9-20.
- De Gloria, A., Bellotti, F., & Berta, R. (2014). Serious Games for education and training. *International Journal of Serious Games, 1*(1).
- Dialoke, CE (2017). Refocusing science and technology education in Nigeria: implication for the achievement of sustainable development goals by 2030. *Capital Journal of Educational Studies (CAJES), 5*(1), 141-148.
- Dikmenli, M. (2010). Biology student teachers' conceptual frameworks regarding biodiversity. *Education, 130*, 479-489.
- Dinçer, S. (2019). The effect of analogies embedded in digital games on success in science education. *International Conference on Science, Mathematics, Entrepreneurship and Technology Education, 39-42*.
- Dönmez Usta, N., & Turan Güntepe, E. (2019). The Effect of Designing Digital Game on Learning. *Bingöl University Journal of Social Sciences Institute, 9*(18), 1213-1232.
- Eftimova, S. M., Bogdanova, A. M., & Trajkovik, V. (2021). Practical evaluation on serious games in education. *Journal of Emerging Computer Technologies, 1*(2), 21-24.
- Elangovan, T. (2018). Cartoonic and non-cartoonic simulations in reducing biology students' misconceptions in cell division. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences, 8*(4), 962-975.
- Emre, I., & Bahşi, M. (2006). The misconceptions of pre-service science teachers about cell division. *Firat University Journal of Oriental Studies, 4*(3), 70-73.
- Ercan, F., Taşdere, A., & Ercan, N. (2010). Observation of cognitive structure and conceptual change through word association test. *Turkish Journal of Science Education, 7*(2), 136-154.
- Fraenkel, Jack R., Wallen, Norman E., & Hyun, Helen H. (2012). *How to design and evaluate research in education (8th Ed.)*. Mc Graw Hill.
- Göksün, D. O., & Gürsoy, G. (2019). Comparing success and engagement in gamified learning experiences via kahoot and quizizz. *Computers & Education, 135*, 15-29.

- Gros, B. (2007). Digital games in education: The design of games-based learning environments. *Journal of Research on Technology in Education*, 40(1), 23-38.
- Guardia, J. J., Del Olmo, J. L., Roa, I., & Berlanga, V. (2019). Innovation in the teaching-learning process: The case of kahoot!. *On the Horizon*, 27(1), 35-45.
- Hardy, I., Jonen, A., Möller, K., & Stern, E. (2006). Effects of instructional support within constructivist learning environments for elementary school students' understanding of "floating and sinking.". *Journal of Educational Psychology*, 98(2), 307.
- Hava, K., & Çakır, H. (2017). *A systematic review of literature on students as educational computer game designers*. In J. Johnston (Ed.), *Proceedings of EdMedia 2017* (pp. 407-419). Association for the Advancement of Computing in Education.
- Hsu, C. Y., Tsai, C. C., & Wang, H. Y. (2012). Facilitating third graders' acquisition of scientific concepts through digital game-based learning: The effects of self-explanation principles. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 21(1), 71-82.
- Hussein, M. H., Ow, S. H., Cheong, L. S., Thong, M. K., & Ebrahim, N. A. (2019). Effects of digital game-based learning on elementary science learning: A systematic review. *IEEE Access*, 7, 62465-62478.
- Irmak, B., & Demirci Güler, M. P. (2018). Content analysis of studies on technology use in science education. *Ahi Evran University Journal of Kırşehir Education Faculty*, 19(3), 2473-2496.
- İşçi, T., & Yeşiltaş, E. (2018). The use of digital game development software in the social studies teaching and related to this views social studies preservice. *Turkish Journal of Scientific Researches*, 5(2), 260-284.
- İzgi Onbaşılı, Ü.(2018). The effect of augmented reality applications on primary school students' attitudes towards augmented reality applications and their science motivation. *Aegean Journal of Education*, 19(1), 320-337.
- Jones, S. M., Katyal, P., Xie, X., Nicolas, M. P., Leung, E. M., Noland, D. M., & Montclare, J. K. (2019). A 'kahoot!' approach: the effectiveness of game-based learning for an advanced placement biology class. *Simulation & Gaming*, 50(6), 832-847.
- Kabak, K., & Korucu, A. T. (2020). The effect of students' developing their own digital games on their academic achievement and attitudes towards for English lessons. *Participatory Educational Research*, 8(2), 74-93.
- Kalogiannakis, M., Papadakis, S., & Zourmpakis, A. I. (2021). Gamification in science education. A systematic review of the literature. *Education Sciences*, 11(1), 22.
- Kan, A. U., & Özmen, E. (2021). The effect of using augmented reality-based teaching materials on students' academic achievement and opinions. *African Journal of Educational Research*, 9(1), 273-289.
- Kaplan, E.M. (2019). *Secondary school students' conceptual structures about nuclear energy*. Master's Thesis, Necmettin Erbakan University, Institute of Educational Sciences. Konya.

- Karacı, A., & Güleç, M. (2019). The impact of online concept maps on academic achievement and retention in science course. *Pamukkale University Journal of Education Faculty*, 46(46), 271-289.
- Karataş, A. (2021). A phase overshadowed by mitotic division: interphase. *Journal of Biological Education*, 1-14.
- Karayılan, M., Çakmak, G., & Güzel, R. (2019). The effect of the gamification activity used in the evaluation process of the reproduction, growth and development unit in plants and animals on the success of the students in the science course. *Journal of Dicle University Ziya Gökalp Education Faculty*, 34, 60-69.
- Kayhan, O. (2019). *Determination of primary school 3rd grade students' cognitive structures related to the unit "Light and Sounds around Us" using concept cartoons and word association test techniques*. Master's Thesis, Necmettin Erbakan University, Institute of Educational Sciences. Konya.
- Khan, A., Ahmad, F. H., & Malik, M. M. (2017). Use of digital game based learning and gamification in secondary school science: The effect on student engagement, learning and gender difference. *Education and Information Technologies*, 22(6), 2767-2804.
- Kırıkkaya, E. B., & Şentürk, M. (2018). The effect of using augmented reality technology in the solar system and beyond unit on student academic success. *Kastamonu Journal of Education*, 26(1), 181-189.
- Kırındı, T., & Durmuş, G. (2019). Examining the technological pedagogical content knowledge of science teachers. *Journal of Ahi Evran University Kirsehir Education Faculty*, 20(3), 1340-1375.
- Koç Ünal, İ. & Şeker, R. (2020). Investigation of the effect of virtual laboratory applications on student academic achievement: electrical unit. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 21(1), 504-543.
- Koç, I., & Turan, M. (2018). Eighth grade students' conceptual understanding and misconceptions about genetics. *Baskent University Journal of Education*, 5(2), 107-121.
- Kurt, E. (2020). *Identifying pre-service science teachers' misconceptions about cell division and heredity*. Master's Thesis, Erzincan Binali Yıldırım University, Institute of Science and Technology, Erzincan.
- Li, F. Y., Hwang, G. J., Chen, P. Y., & Lin, Y. J. (2021). Effects of a concept mapping-based two-tier test strategy on students' digital game-based learning performances and behavioral patterns. *Computers & Education*, 173, 104293, 1-18.
- Li, M. C., & Tsai, C. C. (2013). Game-based learning in science education: A review of relevant research. *Journal of Science Education and Technology*, 22(6), 877-898.
- Licorish, S. A., Owen, H. E., Daniel, B., & George, J. L. (2018). Students' perception of Kahoot!'s influence on teaching and learning. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 13(1), 1-23.

- Lin, M. H., & Chen, H. G. (2017). A study of the effects of digital learning on learning motivation and learning outcome. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 13(7), 3553-3564.
- Martin, W., Silander, M., & Rutter, S. (2019). Digital games as sources for science analogies: Learning about energy through play. *Computers & Education*, 130, 1- 12.
- Mayer, R. E., & Johnson, C. I. (2010). Adding instructional features that promote learning in a game-like environment. *Journal of Educational Computing Research*, 42(3), 241-265.
- Merriam, S.B. (2018). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. (Trans. Selahattin Turan). Nobel Yayınevi.
- Metzger, K. J., & Yowler, J. Y. (2019). Which way is better? comparison of two interactive modeling approaches for teaching meiosis in an introductory undergraduate biology course. *The American Biology Teacher*, 81(2), 98-109.
- Miles, B. M., & Huberman M. A. (2016). *Qualitative data analysis (Tra. Ed: S. Akbaba Altun ve A. Ersoy)*. Pegem Academy.
- Mor, S., & Akbaba, U. (2018). Examining the effect of computer assisted teaching method on student success in the 7th grade science and technology lesson "light" unit and determining the students' opinions about the method. *Journal of the Institute of Social Sciences of Kafkas University*, (21), 135-160.
- Morais, M. D. F. (2013). *Creativity: Challenges to a key concept for the XXI century*. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/26465>
- Murciano-Calles, J. (2020). Use of kahoot for assessment in chemistry education: A comparative study. *Journal of Chemical Education*, 97(11), 4209-4213.
- Murtonen, M., Nokkala, C., & Södervik, I. (2020). Challenges in understanding meiosis: fostering metaconceptual awareness among university biology students. *Journal of Biological Education*, 54(1), 3-16.
- Mutch-Jones, K., Boulden, D. C., Gasca, S., Lord, T., Wiebe, E. &Reichsman, F. (2021). Co-teaching with an immersive digital game: supporting teacher-game instructional partnerships. *Educational Technology Research and Development*, 1-23.
- Namdar, B., & Küçük, A. (2018). Descriptive content analysis of technology integration studies in science education: The case of Turkey. *Mehmet Akif Ersoy University Journal of the Faculty of Education*, (48), 355-383.
- Omurtak, E. (2019). *Examining the effectiveness of augmented reality applications in biology lesson and student opinions on applications*. Master Thesis, Karamanoğlu Mehmetbey University, Institute of Science, Karaman.
- Özcan, T., Yıldırım, O., & Özgür, S. (2012). Determining of the university freshmen students' misconceptions and alternative conceptions about mitosis and meiosis. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 3677-3680.
- Özyurt, Ö. G., & Yalman, F. E. (2020). Determination of cognitive structure on renewable energy by word association test: Mersin province example. *Journal of İnönü University Faculty of Education*, 21(3), 1320-1338.

- Parong, J., & Mayer, R. E. (2018). Learning science in immersive virtual reality. *Journal of Educational Psychology*, 110(6), 785.
- Peng, P., & Kievit, R. A. (2020). The development of academic achievement and cognitive abilities: a bidirectional perspective. *Child Development Perspectives*, 14(1), 15–20.
- Plump, C. M., & LaRosa, J. (2017). Using Kahoot! in the classroom to create engagement and active learning: A game-based technology solution for eLearning novices. *Management Teaching Review*, 2(2), 151-158.
- Potvin, P., Nenciovici, L., Malenfant-Robichaud, G., Thibault, F., Sy, O., Mahhou, M. A., ... & Chastenay, P. (2020). Models of conceptual change in science learning: establishing an exhaustive inventory based on support given by articles published in major journals. *Studies in Science Education*, 56(2), 157-211.
- Proulx, J. N., Romero, M., & Arnab, S. (2017). Learning mechanics and game mechanics under the perspective of self-determination theory to foster motivation in digital game based learning. *Simulation & Gaming*, 48(1), 81-97.
- Purba, L. S. L., Sormin, E., Harefa, N., & Sumiyati, S. (2019). Effectiveness of use of online games kahoot! Chemical to improve student learning motivation. *Jurnal Pendidikan Kimia*, 11(2), 57-66.
- Riopel, M., Nenciovici, L., Potvin, P., Chastenay, P., Charland, P., Sarrasin, J. B., & Masson, S. (2019). Impact of serious games on science learning achievement compared with more conventional instruction: an overview and a meta-analysis. *Studies in Science Education*, 55(2), 169-214.
- Rodríguez Gil, S. G., Fradkin, M., & Castañeda-Sortibrán, A. N. (2019). Conceptions of meiosis: misunderstandings among university students and errors. *Journal of Biological Education*, 53(2), 191-204.
- Sabırlı, Z. E., & Coklar, A. N. (2020). The effect of educational digital games on education, motivation and attitudes of elementary school students against course access. *World Journal on Educational Technology: Current Issues*, 12(4), 325-338.
- Sabırlı, Z.E. (2018). *Dijital eğitsel oyunların eğitimde kullanımının farklı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Salleh, W. N. W. M., Ahmad, C. N. C., & Setyaningsih, E. (2021). Difficult topics in Biology from the view point of students and teachers based on KBSM implementation. *EDUCATUM Journal of Science, Mathematics and Technology*, 8(1), 49-56.
- Saprudin, S., Liliyasi, L., Setiawan, A., & Prihatmanto, A. S. (2019). The effectiveness of using digital game towards students' academic achievement in small and large classes: A comparative research. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 18(12), 196-210.
- Sarioğlan, A. B., & Çelik, A. (2021). Determination of the effect of inquiry-based learning on the ideas of 5th grade middle school students by using word association test. *Journal of Science, Education, Art and Technology (BEST Journal)*, 5(2), 138-159.

- Sarioğlu, S. (2021). The effect of augmented reality education on science teachers' attitudes towards augmented reality applications. *Journal of Science, Mathematics, Entrepreneurship and Technology Education*, 4(1), 16-28.
- Savaş, S., Güler, O., Kaya, K., Çoban, G., & Güzel, M. S. (2021). Digital games in education and learning through games. *International Journal of Active Learning (IJAL)*, 6(2), 117-140.
- Schrader, C., & Bastiaens, T. J. (2012). The influence of virtual presence: Effects on experienced cognitive load and learning outcomes in educational computer games. *Computers in Human Behavior*, 28(2), 648-658.
- Short, D. (2012). Teaching scientific concepts using a virtual world: Minecraft. *Teaching science*, 58(3), 55-58.
- Sırakaya, M. (2019). Technology acceptance status of primary and secondary school teachers. *Journal of İnönü University Faculty of Education*, 20(2), 578-590.
- Soeharto, S., & Csapó, B. (2022). Exploring Indonesian student misconceptions in science concepts. *Heliyon*, 8(9), e10720.
- Sung, H. Y., & Hwang, G. J. (2018). Facilitating effective digital game-based learning behaviors and learning performances of students based on a collaborative knowledge construction strategy. *Interactive Learning Environments*, 26(1), 118-134.
- Sung, H. Y., Hwang, G. J., Lin, C. J., & Hong, T. W. (2017). Experiencing the Analects of Confucius: An experiential game-based learning approach to promoting students' motivation and conception of learning. *Computers and Education*, 110, 143-153.
- Şahin, D., & Yılmaz, R. M. (2020). The effect of Augmented Reality Technology on middle school students' achievements and attitudes towards science education. *Computers & Education*, 144, 103710.
- Talan, T., & Kalınkara, Y. (2020). Investigation of secondary school students' digital game playing tendencies and computer game addiction levels: the case of Malatya province. *Journal of Instructional Technologies and Teacher Education*, 9(1), 1-13.
- Timur, S., Timur, B., Arcagök, S., & Öztürk, G. (2020). Science teachers' views on web 2.0 tools. *Kirsehir Education Faculty Journal*, 21(1), 63-108.
- Tokcan, H., & Yiter, E. (2017). Investigation of cognitive structures of 5th grade students regarding natural disasters by word association test (KIT). *Ahi Evran University Journal of Kirsehir Education Faculty (KEFAD)*, 18(1), 115-129.
- Tóth, Á., Lógó, P., & Lógó, E. (2019). The Effect of the Kahoot Quiz on the Student's Results in the Exam. *Periodica Polytechnica Social and Management Sciences*, 27(2), 173-179.
- Trundle, K. C., & Saçkes, M. (2012). Science and early education. In R. C. Pianta (Ed.). *Early childhood education*. (pp. 240-258). Guilford Press.
- Tsai, Y. L., & Tsai, C. C. (2020). A meta-analysis of research on digital game-based science learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 36(3), 280-294.

- Tunç, M. K., Çakmak, G., & Güzel, R. (2018). The effect of gamification activity used in science lesson on students' academic achievement. *Journal of Dicle University ZiyaGökalp Faculty of Education*, (34), 60-69.
- Turan Güntepe, E., & Dönmez Usta, N. (2017). Educational computer games from the perspective of preschool teacher candidates. *Journal of Yüzüncü Yıl University, Faculty of Education*, 14(1), 1095-1116.
- Türksever, Ö. (2021). Exploring high school students' cognitive structures for energy concept through word association test. *International Education Studies*, 14(9), 58-68.
- Wang, A. I., & Tahir, R. (2020). The effect of using Kahoot! for learning—A literature review. *Computers & Education*, 149, 103818.
- Warsihna, J., & Ramdani, Z. (2020). Signifikansi kahoot!: Interaksi manusia dan mesin dalam proses pembelajaran. *Kwangsan: Jurnal Teknologi Pendidikan*, 8(2), 154-167, 26-35
- Wilson, C. D., Reichsman, F., Mutch-Jones, K., Gardner, A., Marchi, L., Kowalski, S., ... & Dorsey, C. (2018). Teacher implementation and the impact of game-based science curriculum materials. *Journal of Science Education and Technology*, 27(4), 285-305.
- Wright, L. K., Cortez, P., Franzen, M. A., & Newman, D. L. (2022). Teaching meiosis with the DNA triangle framework: A classroom activity that changes how students think about chromosomes. *Biochemistry and Molecular Biology Education*, 50(1), 44-54.
- Wu, B., Wang, A. I., Børresen, E. A., & Tidemann, K. A. (2011). *Improvement of a lecture game concept—implementing lecture quiz 2.0*. In Proceedings of the 3rd International Conference on Computer Supported Education CSEDU (2),(pp. 26-35).
- Yağbasan, R., & Gülçicek, A. G. C. (2003). Identifying the characteristics of misconceptions in science teaching. *Pamukkale University Journal of Education Faculty*, 13(13), 102-120.
- Yang, K. H., & Chen, H. H. (2021). What increases learning retention: employing the prediction-observation-explanation learning strategy in digital game-based learning. *Interactive Learning Environments*, 1-16.
- Yang, Y. C. (2012). Building virtual cities, inspiring intelligent citizens: Digital games for developing students' problem solving and learning motivation. *Computers & Education*, 59(2), 365–377.
- Yapıcı, İ.Ü., & Karakoyun, F. (2017). Gamification in biology teaching: A sample of kahoot application. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 8(4), 396-414
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Qualitative research methods in the social sciences*. Seçkin Publishing.
- Yıldızay, Y. (2020). *Determination of students' cognitive structures for the concept of heredity by Word Association Test (WAT) and writing test*. Master's Thesis, Balıkesir University Institute of Science and Technology, Balıkesir.
- Yılmaz, Z.A., & Yaşar, M.D. (2019). Content analysis of technology supported instruction studies in science education in Turkey. *Mediterranean Journal of Educational Research*, 13(30), 230-245.

- Zhang, Q., & Yu, Z. (2021). A literature review on the influence of Kahoot! On learning outcomes, interaction, and collaboration. *Education and Information Technologies*, 26(4), 4507-4535.
- Zou, D., Huang, Y., & Xie, H. (2021). Digital game-based vocabulary learning: where are we and where are we going?. *Computer Assisted Language Learning*, 34(5-6), 751-777.



Geleneksel Türk Kültürünün İzlerini Neşet Günal'ın Resimlerinde Aramak *Searching for Traces of Traditional Turkish Culture in Neşet Günal's Paintings*

Gültekin Akengin¹

Mehmet Hilmi Ulusoy²

Güler Arık^{3*}

* Sorumlu yazar

Corresponding author

¹Prof. Dr., Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr., Ankara Hacı Bayram Veli University, Türkiye

gultekin.akengin@hbv.edu.tr

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-5399-2731>

²Doktora Öğrencisi, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Türkiye

PhD Candidate, Ankara Hacı Bayram Veli University, Türkiye

mehmethilmiulusoy61@hotmail.com

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-9907-8072>

³Doktora Öğrencisi, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Türkiye

PhD Candidate, Ankara Hacı Bayram Veli University, Türkiye

gulerarik@gmail.com

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-6460-2268>

Makale geliş tarihi / First received : 07.11.2022

Makale kabul tarihi / Accepted : 10.02.2023

Bilgilendirme / Acknowledgement:

Yazarlar aşağıdaki bilgilendirmeleri yapmaktadırlar:

1- Araştırmacıların katkı oranı eşittir.

2- Makale 1. yazarın eş danışmanlığında diğer iki yazar tarafından nitel araştırma kapsamında literatür taraması ve analiz yöntemi ile üretilmiştir.

3- Makalenin yazarları arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.

4- Makalemiz doküman incelemesine dayandığı için etik kurulu izni ve/veya yasal/özel izin alınmasını gerektiren bir durum yoktur.

5-Bu makalede araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

This article was checked by *iThenticate*. Similarity Index 09%

Atıf bilgisi / Citation:

Akengin, G., Ulusoy, M.H., & Arık, G. (2023). Geleneksel türk kültürünün izlerini Neşet Günal'ın resimlerinde aramak. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (14), 204-218.

ÖZ

Sanat, nesilden nesile kültürel aktarımlarla biçimlenerek süregelen bir olgudur. Sanatçı toplumu oluşturma ve şekillendirme misyonuyla bu olgunun içinde oldukça önemli bir yer tutar. Yaşadığı toplumun kültürünü ve birliğini oluşturan temel unsurlardan etkilenir, bu etkileşimle edindiği izlenimleri eserlerine kendi tarzı ile yansıtır. Türk sanatında yerel öğelerin kullanımına, ulusal kültürün oluşumu sürecinde sıkça rastlanmıştır. Kendi kültürünü yaratma ve yarattığı bu kültürel unsurları koruma eğiliminde olan Türk toplumu, pek çok sanatçı yetiştirmiştir. Bu iklimde yetişen sanatçılar, Cumhuriyetle birlikte ulusal/yöresel değerlerin sanat yoluyla ifadesi çabasında eserler vermeye yönelmiştir. Kaynaklarını Anadolu kültürüne dayandırarak yeni yorumlar getirmişlerdir. Bu toplumda yetişen Türk sanatçıları, yerel folklorik unsurlarla birlikte, toprak ve insan temelli konuları işlemiştir. Doğa, insanların yaşayışı, mücadeleleri, coğrafyadan kaynaklı zorluklar gibi unsurlar resme konu olmuştur. Bu anlamda Türk sanatında yerel konuları ağırlıklı olarak işleyen sanatçılarımızdan Neşet Günal'ın eserleri, yaşadığı coğrafyanın ve insanının gerçeğine ayna tutmaktadır. Araştırmada söz konusu sanatçılar arasında özel bir yeri olan Günal'ın biyografisine kısaca değinilmiş, genel anlamda sanatçının eserlerine ilham olan Türk kültürünün izleri ve Anadolu insanının yaşamı incelenmiştir. Neşet Günal, geçim kaynağı bağcılık olan bir ailede dünyaya gelir, Nevşehir'de okurken, ailesine destek olur, belediye bursu ile Güzel Sanatlar Fakültesine girer. Sonrasında batıya giderek, eğitim alan sanatçı yerel bir tema olan kırsal köy yaşantısını, evrensel çapta bir resim temsiline dönüştürmeyi başarmıştır. Araştırmamızda çağdaş Türk resim sanatının en önemli figüratif eğiliminin temsilcilerinden biri haline gelmiş olan Neşet Günal'ın yapıtlarına odaklanarak, sanatçının eserlerinde Türk kültürünün izlerini bulma amaçlanmıştır. Neşet Günal'ın eserlerinde bulunduğu Türk kültürünün izleri, sanatçıya ait yapıtların tamamının bu çalışmanın sayfalarına sığdırılması mümkün olmadığından, Türk Kültürünün İzlerini aramak bağlamında önde gelen başlıca eserler seçilerek incelenmiştir. Çalışma literatür taraması ve nitel araştırma yöntemi kullanılarak ortaya konulmuştur.

Anahtar kelimeler

Türk Kültürü, Türk Resmi, Neşet Günal, Toplumsal Gerçekçilik.

ABSTRACT

Art is an ongoing phenomenon that is shaped by cultural transfers from generation to generation. The artist has a very important place in this phenomenon with the mission of creating and shaping the society. He is influenced by the basic elements that make up the culture and unity of the society he lives in, and reflects the impressions gained through this interaction to his works through his own filter. The use of local elements in Turkish art has been frequently encountered in the formation of national culture. The Turkish society, which tends to create its own culture and protect these cultural elements, has trained many artists. Artists who grew up in this environment, along with the Republic, tended to produce works in the effort of expressing national/regional values through art. They have brought new interpretations by basing their sources on Anatolian culture. Turkish artists, who grew up in this society, worked on soil and human-based subjects, together with local folkloric elements. Elements such as nature, people's lives, struggles, and difficulties arising from geography have been the subject of the painting. In this sense, the works of Neşet Günal, one of our artists who mainly focus on local issues in Turkish art, mirror the reality of the geography and people in which he lives. In the research, the biography of Günal, who has a special place among the artists in question, was briefly mentioned, and the traces of Turkish culture that inspired the works of the artist in general and the life of the Anatolian people were examined. Neşet Günal was born in a family whose livelihood is viticulture. While he was studying in Nevşehir, he supported his family and entered the Faculty of Fine Arts with a municipal scholarship. Later, by going to the west, the artist, who received education, succeeded in transforming the rural village life, which is a local theme, into a universal painting representation. In our research, it is aimed to find traces of Turkish culture in the works of the artist, focusing on the works of Neşet Günal, who has become one of the representatives of the most important figurative trend of contemporary Turkish painting. The traces of Turkish culture that Neşet Günal mentioned in his works were examined by selecting the leading works in the context of searching for Traces of Turkish Culture, since it is not possible to fit all of the works of the artist into the pages of this work. The study was presented by using literature review and qualitative research method.

Keywords

Turkish Culture, Turkish Painting, Neşet Günal, Social Realism.

GİRİŞ

Cumhuriyet öncesi ve sonrasında resim eğitimi almak için yurt dışına gönderilen ressamlarımız, Avrupa resim sanatının teknikleriyle birlikte, sanat akımlarını da yurdumuza getirerek kendi kültürlerini batı teknikleriyle birleştirerek eserler vermeye başlamışlar, yerel konuları batı kaynaklı sanat akımlarının izinde işleyerek eserlerinde Türk kültür ve toplum yaşamını aktarma sorumluluğunu üstlenmişlerdir. Bunlara, Bedri Rahmi Eyüboğlu, Nurullah Berk, İbrahim Çallı, Nuri İyem, Mehmet Yüçetürk, Mehmet Pesen, Aydın Ayan (her ne kadar aralarında kuşak farkı olsa da) gibi birçok sanatçı örnek gösterilebilir. Ancak bu çalışmada, batıdan getirilen teknikler ile toprağın insanla bütünleşmesini, yerel ve kültürel özelliklerini kendi üslubuyla birleştiren ve sosyal içerikli bir sanat anlayışı benimseyen Neşet Günal ele alınmıştır.

Neşet Günal eserlerini, Türk kültürünün izleri düzeyinde ele almak, ilk tahlilde yetersiz bir girişim gibi görünse de Günal, eserlerinde, doğup büyüdüğü ve parçası olduğu bozkır yaşantısını evrensel bir yaklaşımla figüratif bir yoruma taşımış, bunu yaparken yerel ve kültürel unsurları bu potada birleştirmiştir. Neşet Günal, figüratif anlayışını ve sanat üslubunu; "...Resimde insanı temel unsur alma gereğine iyice inandım, tek çıkış yolu bu idi. Fakat inanarak, içtenlikle, insanı insan olarak yaşayarak" şeklinde dile getirmiştir (Koç, 2017, s.57).

Nevşehir doğumlu Günal'ın resim sanatı ile bağı fotoğraflardan bakarak portreler yapmasıyla başlamıştır. Ailesine destek amaçlı yaptığı bu portreler, İstanbul Devlet Güzel Sanatlar Akademisi'nde sanat eğitimi almasının yolunu açmıştır. Leopold Levy atölyesinde eğitim alan sanatçının, çalışmalarında Türk kültür yaşamını konu edinmesinde Sabri Berkel ve Nurullah Berk gibi sanatçılar ilham olmuştur (Eczacıbaşı Sanat Ansiklopedisi, 1997, s.728). Döneminde Nuri İyem, Turgut Zaim, Avni Arbaş, Selim Turan ile arkadaş olan Günal için bu sanatçılardan etkilendiği söylene de kendisine has üslubu ile farkını her zaman ortaya koymuştur.

1948 yılında devlet bursunu kazanarak Paris'e gönderilen Günal, burada Fernand Léger'in atölyesinde eğitimini sürdürmüştür. Bu atölyedeki öğreniminde, Léger'nin figürsel yorumlarından ve plastik dokularından etkilenen sanatçı, fresk uzmanlık eğitimi de almıştır (Giray, 2000, s.524). Léger'in etkisi, sanatçının eserlerinde bir dönemi etkilemekle birlikte, kısa süre içerisinde kendi kültürüne ve yöresine ait konuları işlemekte geç kalmadığını da görmek mümkün olmuştur.

Türkiye'ye 1954 yılında döndükten sonra, asistan ünvanıyla İstanbul Devlet Güzel Sanatlar Akademisi'nde çalışmaya başlamıştır. Bu süreç aynı zamanda sanatçının, daha sonraki dönemlerde de resimlerinde işleyeceği yerel unsurların kendini göstermeye başladığı dönemdir. İlerleyen yıllarda İstanbul Devlet Güzel Sanatlar Akademisi'nde Profesör ünvanını almış, idarecilik yapmış, Mevlüt Eryıldız, Neşe Erdok, Hüsnü Koldaş, Nedret Sekban, Kemal İskender, Sabahattin Tuncer gibi tanınmış sanat insanlarının hocalığını üstlenmiştir (Özsezgin, 2000, s.74-76).

Günal, Anadolu'nun farklı bölgelerinde yaptığı geziler sonucunda, kendini sosyal anlamda sorumlu hissederek, bu konuları sanatında işlemenin yollarını arar. Bu arayış onun toplumsal gerçekçiliğinin temellerini oluşturur. 1956 yılında yapmış olduğu Bağ Bozumu resminde biçimsellik ve renk kullanımı yanında sanatçının bu kaygıları taşıdığını da görürüz. Gelmiş olduğu çevrenin, sosyal yapının sorumluluğu ve insana, doğaya bağlılık bu resimlerle ortaya çıkmaya başlar. Ve bu süreçten sonra da 'duyarlık' ve 'insan' sanatının temel dayanağını oluşturur (Özkarabekir, 2011, s.98)

Yaşadığı coğrafyanın çilesini sessizce göğüsleyen insanının toprakla özdeşleşmesine tanık olan sanatçı, İkinci Dünya Savaşı yıllarında, Türkiye'nin savaşa girmemesine rağmen, Türk toplumunun zor yaşam şartlarını gözlemleyerek ve hissederek eserlerine taşımıştır. Bu nedenle ülkenin geçirdiği sosyal değişimlere bütün yönleriyle tanık olan sanatçı, duyumsadıklarını kendi üslubuyla eserlerinde yorumlamıştır. Bunu da şu sözlerle ifade etmiştir:

“Önce içinden geldiğim toplumsal ve doğal ortamdan ayrı düşemezdim. Bu ortamın kişiliğimde oluşturduğu “duyarlık” çevremle ilişkide hareket noktası oldu. Ve gene, içimden geldiğim toplumsal ortamın yaşantısını biçimlendiren sınıfsal sorunların etkisi altında olmam doğaldı. Ben bu ortamın ürünü olarak toprak adamlarının yaşamını ve psikolojisini biçimlendirmek çabası içindedim” (Tansuğ, 1976, s.147)

Güenal'ın 1950'li yıllarda yaptığı köy yaşantısını tasvir eden resimleri, 1960'lı yıllarda toprak rengi ile ifade bulan Anadolu bozkırı yoksulluğu ile yeni bir yapıya bürünmüştür. Sanatçının bu yıllarda gündemde olan yerel kavramını benimseyerek, ortaya koyduğu eserlerdeki insan tasvirleri, ölçülü bir abartı ile kocaman gözlü, iri elli ve genellikle çıplak ayaklı olarak betimlenmiştir. Bu eserlerde anlatılan, çorak ve kuru topraklar üzerinde mücadele veren Anadolu insanının gerçek yoksulluk ve kabullenmişlik hikâyeleri izleyeni içine alan ve özünü yansıtabilen nitelikte olmuştur.

NEŞET GÜNAL VE TÜRK KÜLTÜRÜNÜN İZLERİ

Genel bir tanım üzerinden bakıldığında, toplumların tarihleri boyunca biriktirdiği maddi ve manevi değerler bütününe kültür kavramını oluşturduğu görülmüştür. Gelenek, görenek, inanç, töre, anane gibi toplum yaşamına şekil veren normlar da toplumun davranışlarını biçimlendirmiştir. Aynı bağlamda Demirbulak'ın ifadesiyle:

“Türklerin sahip olduğu soy ve topluluk özellikleri ve bozkırın sunduğu hayat şartları, tarihleri boyunca süregelen mücadeleler, sürekli hareket halinde olmanın doğal sonucu olarak ilişki kurulan diğer devletler, karşılaşılan yabancı inanç sistemleri, yerleşilen her yeni toprağın getirdiği malzemeler ve bu topraklarda önceden varolan kültürlerin etkileri gibi çok sayıda etken, Türk Sanat ve Kültürünü belirli bir çerçeveye oturtulamayacak kadar devingen ve zengin kılmıştır” (Demirbulak, 2012, s.3).

Bu devingenlik ve zenginlikten yetişen Neşet Günal, figürlerin özellikle el ve ayaklarındaki biçim bozmayı (deformasyon) oldukça etkili şekilde kullanma biçimiyle, benzer sanatçılar arasında ön sırada yer almaktadır. Güenal'ın resimlerinde hayat bulan erkek, kadın ve çocukların el ve ayakları her zaman vücuda göre daha abartılı büyüklükte çizilmiştir. El ve ayaklardaki bu biçim bozumun ifade ettiği içerik, toprakla bütünleşmiş insanı anlatmaktadır. Bu anlatıda insan ilk adımlarını toprağa atarak başlar, toprağa basarak ayakta durmayı öğrenir ve elleriyle toprağı işleyip hayatta kalmayı başarır. Bu bağlamda Anadolu toprağında yaşayan insan, toprakla iç içe yaşarken aynı zamanda yerel kültürü de temsil etmektedir. Resimlerdeki eller insanların yaşayışının birer aynası olarak yorumlanabilir. Bu abartılı ifade edişi Ersoy; “Günlük yaşamda insan emeğine yeterince değer verilmese de figürün abartılı şekilde büyük yapılmış elleri ve ayakları emeğe saygının işareti olarak klasik figüratif bir biçimsel anlatımla sanatçının resimlerinde şekillenir” (Ersoy, 2004, s. 249) diyerek açıklamıştır.

Neşet Günal'ın yapıtlarındaki iri kemikli parmakların katkısıyla yer alan ayaklar ve eller; kırsalda yaşayan insanın etrafıyla olan ilişkisini yansıtan, emeğin simgesidir. "Küt ve canlılığını kaybetmiş tırnaklarla kadın - erkek cinsiyet ayrımının ortadan kalktığı kaba eller, toprağın insan üzerindeki izlerinin son derece açık bir göstergesidir" (Arslan, 2018, s.90). Genelde açık olarak resmedilen eller, emeği, çabayı, toprağı ve umudu simgelerken aynı zamanda Türk halk inanış ve kültüründe yer alan kötü güçlerden koruma, nazarı uzaklaştırma, şifa verme, bereket, doğurganlık gibi anlamlar da taşımaktadır. Eski çağlardan kaynaklı olarak el izlerinin kutsallığı kadın ile özdeşleşerek ana tanrıça, yeryüzü, toprak ana sembolizmini de ifade etmiştir. Sözlü ve sözsüz iletişimde eller etkin bir araç olarak kullanılmaktadır. Baltaş ve Baltaş'ın, (2017,s.58) "ellerin insanın kendisini ifade etmesinde en duyarlı ve en etkili organı olmasının bunda büyük bir payı bulunmaktadır" ifadesi de bunu destekler niteliktedir.

Geleneksel Türk kültürünün ataerkil yapısında, evin direği olarak nitelenen erkek her zaman önde yer alırken, kadın, erkeğin koruyuculuğu altında, onun birkaç adım gerisinde kalmaktadır. Doğup büyüdüğü Nevşehir'i resimlerine konu edinen sanatçı da gözlemlediği yöresel yaşantıyı tuvaline aktarırken, kadın figürüne, erkek figürlerin daha gerisinde yer vermiştir. Bunu yaparken aslında Türk kültüründe yeri olan ataerkil düzene vurgu yapmayı amaçlamıştır. Sanatçı her ne kadar eserlerinde geri planda resmetse de Anadolu kadını; toplumda erkekle her zaman yan yana, her türlü zorluğa göğüs gererek, erkeği ile omuz omuza mücadeleyle, toprağı işlemiş, emek vermiş, birlikte çalışarak hasatlarını almış bir kadın figürü olarak ele almıştır.

Anadoludaki yerleşim yerlerindeki günlük yaşam biçimi ve coğrafik özellikleri ifade eden figürlerin yanına veya arka planına yerleştirdiği, peri bacaları, kayalar, kırık toprak çömlek, saksı çiçekleri, islenmiş kazan, kuru patlıcan çizileri, kuru ağaç dalları, bodur çalılar, deve dikenini benzeri yabancı otlar gibi Anadolu bozkırını çağrıştıran unsurları görmek mümkündür. Çeken'in tespitleri de bu doğrultudadır:

"Güenal'ın resimlerinde halk bilimi unsurlardan oldukça fazla yararlandığı görülmektedir. Güenal, Anadolu insanının yaşam biçimini, bazen barındıkları evlerin mimari yapısını, bazen de o barınak içindeki günlük yaşamı, figürleri ön planda tutarak betimlemiştir. Figürlerin hemen arkasında bebek beşiği, testi gibi günlük yaşam eşyaları, Anadolu yaşamının tipik bir göstergesi olarak Güenal'ın resimlerinde yerini almıştır" (Çeken, 2004, s. 97).

Derme çatma ilkel şartlar içerisindeki bir evin kapısının yanındaki figürler, bozkırda barınma koşullarını göstermektedir. Dizleri parçalanmış ve içindeki içliğinin görüldüğü, kısalmış pantolon, düğmesi kopmuş gömleğinin üzerindeki eskimiş yelek ve köylüyle bütünleşmiş kasket yoksul Anadolu'nun eridir, babasıdır, oğludur. Sanatçının her resminde olduğu gibi erkeğin el ve ayaklarının olduğundan büyük yapılmış olması tam anlamıyla emeğin vurgulanmasıdır. Bu eller, öfkeli duygulardan ziyade, yaşamdan edinilmiş deneyimleri ifade etmektedir.

Türk toplumunda tutumlu olmak geleneksel bir davranış biçimidir. Sanatçının resimlerinde çocuk figürlerin kendine büyük gelen bir kıyafet giymesi artık onu giyemeyecek kadar büyümüş bir ağabeyin varlığından bizi haberdar ederken, kıyafetin dar gelmesi de aynı tutumluluğun yansımasıdır. Bu tutum, sanatçının, ayaklarını bastığı toprağı ve içinden geldiği çevreyi resmettiği eserleri üretirken renk ve desende gösterdiği tutumlu tavır gibi bir bireyin

yaşanmışlığından çok, aynı kaderi paylaşan toplumun ortak yazgısını çağrıştırmayı amaçlamıştır belki de. Ergüven, Günal'ın kendisiyle de özdeşleşen tutumluluk ilkesi hakkında;

“Desen, anayurttur Günal için, yani; ayaklarının toprağa bastığı tek yerdir. Bu nedenle, desenin de söz konusu olan tutumluluk ilkesinden payına düşeni alması kaçınılmazdır. Günal, bir taş ustası gibi çizgiyle hesaplaşır; çizgiyi ayıklama, sanki usulca yontmaya dönüşmüştür” (Ergüven, 1996, s. 22) yorumunu yapmıştır.

Anadolu'da toplumsal roller cinsiyete göre şekillenir. Anne ve baba rolü büyük kardeşlere verilerek küçük kardeşlere sahip çıkma sorumluluğu ile anne ve babanın yükü azaltılır. Bu sorumluluğu üstlenen fedakâr abla veya ağabey, merhametiyle kardeşleri için bir anne-baba figürüne dönüşür. Günal'ın eserlerinde Türklerin geçmişte kalmış göçebe yaşam biçimlerinin izlerini de görmek mümkündür. Kapı önlerinde dikilen veya duvar diplerinde oturan figürler işlerini bitirip hazırlıklarını yapmış ve birazdan çıkılacak göç yolculuğunu bekler gibidir. Taşlara veya toprağa oturmuş insanlar, bebeğini sırtına almış kadınlar, ellerine tutuşturulmuş bir parça yiyecek ile etrafta dolaşan çocuklar ve çorak toprağı gagalayarak gezinen tavuklar, dağ eteklerine saplanmış kerpiç evlerin tamamlayıcısı olarak Anadolu Türk kültürünün yansımalarıdır.

Eski Türklerin Şamanist inanışının bir uzantısı olarak, tarladaki ürünlerini nazardan koruma düşüncesiyle, bostan korkuluğu veya uzun sopaların ucuna geçirilmiş at kafatasları diktikleri tespit edilmiştir. Türkistan'da, Kuzey Kafkasya Türkleri'nde, Kırgızlar'da mahsul aldıkları alanlara, sııkların ucuna geçirilmiş at kafatasları dikme gibi ritleri, nazardan ve kötü ruhlardan korunma önlemi olarak da kullandıkları görülmüştür. İnan'ın aktardığına göre; “kurban edilen hayvanların kafataslarını asma geleneği, Göktürkler'de de 8. yüzyılda görülmüştür” (İnan, 1963, s. 3138). Günal'ın kültürel kimlik arayış biçimi, eserlerinde sıkça kullandığı korkuluklar figürle birleşerek neredeyse ana temaya dönüşmüştür. Korkuluk kültü eski Türklerde şaman inancının bir parçası olarak doğmuş, kötü ruhları, hastalıkları uzaklaştırmaya yarayan bir sembol olarak kullanılmıştır. Günümüzde bu sembolün hala Anadolu'nun pek çok yerinde, tarladaki mahsule zarar verebilecek hayvanları uzaklaştırmayı sağladığı inancının izleri devam etmektedir. Günal için, korkuluk figürü bu bağlamda, korku, düş ve umutlarla geçen yılların bir dile gelişi olmuştur.

Toprak, Türk kültüründe, bereket, bolluk, doğurganlık, saklayıp gizleme ve her şeyin üzerini örtebilme gücüyle ölüm ve yaşam döngüsüne karşılık gelen bir semboldür. Toprak sembolü bu haliyle, kutsal bir anlama da karşılık gelmektedir. Günal'ın kişiliğini ve sanatını biçimlendiren koşullar, sanatçıyı kendine özgü bir üslup geliştirmeye yöneltmiştir. Biçimin öncelikli olduğu eserlerde, doğup büyüdüğü Orta Anadolu kırsalının gerçek yüzünü yansıtmak için renk geri plana itilmiştir. Sanatçı için toprak o kadar önemlidir ki, tuvalinde toprağın dokusunu ve rengini, talaş ve kumu karıştırarak elde ettiği pütürlü bir dokuyla yansıtmayı benimsemiştir. Günal'ın renkle ilgili bu yaklaşımını, Büyüküenal;

“Ben, uzun yıllar yeteneğimi, kişiliğimi sorguladığımda gördüm ki, akılcı yanım, yapıcı yanım daha güçlü. Renkçi coşkulara açık değilim. En renkçi olmak istediğim zaman bile rengin kendiliğinden yapının arkasına itildiğini görüyordum. Bu nedenle deseni yapıcı, kurucu öge, rengi de yardımcı öge olarak benimsedim” (Büyüküenal, 1992, s. 45) şeklinde aktarmıştır.

NEŞET GÜNAL'IN ESERLERİNDEN BİR SEÇKİ VE ÇÖZÜMLEME

Sanatçının eserlerini ele almadan önce, genel anlamda bir irdeleme yapıldığında, biçem ve içerik kaynaşmasının yalın ve etkili bir uyum içinde olduğu görülmektedir. “Türk sanatında figür resminin gelişim serüveni içinde, köy ve kent gerçekleri özgün temalarla çarpıcı ifade biçimlerine kavuşturulmuştur” (Özütemiz, 1997, s.284). Kırsal coğrafya fakirliği, insanın kılık kıyafetine yansarak, Anadolu toprağında yetişen kişilerin azla yetinmeyi bilen ve güçlü karaktere sahip olduklarını ortaya çıkarmaktadır. Neşet Günal'ın resimlerine konu edindiği toprak insanları, “Anadolu'nun sert yaşam koşullarını bünyesinde toplamış birer simge olmuş, yaşadıkları çorak coğrafya da Anadolu ile özdeşleştirilen bir görüntü sunmuştur” (Antmen, 2005, s.87). İri el ve ayaklarla ifade edilen üretken ve yılmayan insan figürü, çorak toprakların imkânları ölçüsünde mücadele ederek, adeta ekmeğini taştan çıkarmaktadır. İnceleyeceğimiz eserlerde de bu doğrultuda sadece yerel kültürel öğeler üzerinde durularak bir irdeleme yapılmıştır.

Sanatçı, Anadolu yaşantısını bizzat içinde yaşayarak ve özümseyerek, yıllar içinde çeşitli eserler ve eser dizileri ortaya koymuştur. Özellikle dizi halinde yapılmış eserlerin birbirinden bağımsız olduğunu düşünmek olası değildir. Çayırda, Çocuklar, Yaşantı, Kapı Önü (6 resimlik seri), Köylü Çocuklar, Bağ Bozumu, Sorun-Sorum (11 resimlik seri), Aile, Köylü Kız, Baba-Oğul, Toprak, Ana ve Çocuk, Bunalım, Korkuluk (11 resimlik seri), Duvar Dibi (6 resimlik seri), Başakçılar (6 resimlik seri), Tarla Dönüşü, Dananın Ölümü belirli bir temayı içeren eserlerdir.

Güenal, yerel motiflerden esinlenerek, döneminde gündemde olan toplumcu gerçekçilik anlayışının baskın olduğu figür ağırlıklı eserler üretmiştir. Bu yaklaşım O'nu evrensel boyuta taşımıştır. Gelbal, sanatçının evrenselliğini;

“Neşet Günal için gerçekçilik, sanatçının duyarlılık alanına giren insan ve doğa öğelerinin doğrudan yansımasıdır. Sanatçının resimleri, bir gözlem sonucu ortaya çıkan her şeyin bilinçli ve istekli bir sorgulamasıdır. Resimlerinde, yoksulluk, bezgin insanların dramı, kurak kıraç topraklar gibi gerçekler dramatik bir anlatımla yer alır.” (Gelbal, 2020) sözleriyle ifade etmiştir.

Tunalı da bir söyleminde Güenal'ın sanatı hakkında; “sanatın yöreselliği, sanatçının içinde doğduğu coğrafi ve toplumsal çevreyken; ulusallık ise, bir ulusun kavrayış, duyuş ve beğeni durumudur. Neşet Güenal'ın yapıtları da ulusal değerler içermekle birlikte, aslında yöresel niteliktedir” (Tunalı, 1973, s.6) açıklamasını yapmıştır.

Güenal, Anadolu toprağındaki insanının barındıkları evlerin yapısını veya içindeki günlük yaşamı, figürler üzerinden ifade etmeyi tercih etmiştir. Figürlerin arkasına veya yanına yerleştirilen testi, beşik, kuru dallar, taşlar, kapı ve pervazlar, çatlamış duvarlar, kurumuş otlar vb. nesnelere, süregiden zorlu yaşamın anlatımı olarak tuvale yansımıştır. “Arka plandaki toprak tonlarıyla aynı tonlarda resmedilen figürler, çoğunlukla izleyiciye dönük bakışlarıyla resimden sıyrılmak ister şekildedir. Evlerinde değil de dış mekanda olmaları, evlerinden çok toprağa bağlılıklarını yansıtmaktadır” (Orhan, 2017, s.129).

Sanatçının altı eserden oluşan Duvar Dibi serisindeki resimlerinden birisi olan ‘Duvar Dibi V’ adlı eserindeki (Resim 1) figürlerden merkezde yer alan kadın, Türk kültüründe saygı ve güveni ifade eden, artık çalışmayı bırakıp köşesine çekilmiş torunları ile ilgilenen ve anne-baba tarlaya

giderken gönül rahatlığı ile çocukların teslim edilebildiği bir aile büyüğünü tasvir etmektedir. Kıyafetindeki sadelik ve yalınlık kültürümüzdeki gösterişten uzak mütevazı bir yaşantının göstergesi olarak değerlendirilebilir. Orta Anadolu kadınının örtünme biçimini gösteren başörtüsü inancı, elin duruşu ise edebi ortaya koymaktadır. Aynı zamanda elin büyük ve kemikli olması, Anadolu kadınının tarlada çalışarak üretmesine bir göndermedir. Resimdeki

Şekil 1. Neşet Günal, *Duvar Dibi V*, 1981, *Tuval Üzerine Yağlıboya*, 137 x 190 cm.



çocukların kıyafetlerinin basit, elde dikilmiş hissi uyandırması, uzun veya kısa gelmesi, kıyafetlerin büyük çocuklardan küçüklere kaldığı izlenimi Türk insanının tutumluluğunu simgelerken, soldaki çocuğun, eline tutuşturulmuş kuru ekmeği, katıksız olarak yemesi azla yetinmenin temelden öğretildiğine vurgu yapmaktadır. Yaşlı kadının yalınayak, ayakta duran çocukların çoraplı olarak resmedilmesi, Türk kültüründe çocuğa verilen önemi ve değeri ortaya koymaktadır. Çorapların kalın ve kaba duruşu, Anadolu'da yaygın olarak, geleneksel yöntemle, yün iplerden elde örülen çorapları çağrıştırmaktadır. Yaşadığı coğrafyanın sunduğu imkanlar çerçevesinde, orada bulunan malzemeye inşa edilmiş arka plandaki taş evlerin, bir avlu içinde izlenimi vermesi, Türk kültürünün temel taşlarından birisi olan aile kavramına işaret etmektedir. Yine bu evlerin düz damlı olması da eski Türk mimari geleneğinde sıkça rastlanılan bir unsurdur (Çorapçioğlu vd., 2008, s.74).

Koç'un; "Güenal'ın resimlerinde halkbilimsel unsurlardan oldukça fazla yararlandığı da görülmektedir. Sanatçı, Anadolu insanının yaşam biçimini; bazen barındıkları evlerin mimari yapısını, bazen de o barınak içindeki günlük yaşamı, figürleri ön planda tutarak ifade etmiştir. Figürlerin hemen arkasında bebek beşiği, testi vb. eşyalar Anadolu yaşamının tipik bir göstergesi olarak sanatçının resimlerinde yerini almıştır" (Koç, 2017, s.171) şeklindeki yorumu yukarıdaki çözümlenmeleri destekler niteliktedir.

Güenal'ın 'Tarla Dönüşü' (Şekil 2) adlı tablosuna konu olan kırsal yaşamdan kesit, arka plana itilerek, ağırlık öndeki figürlere verilmiştir. Kadın figür, arkasında bıraktığı erkek figürlere göre daha hızlı yürümektedir. Kadın, bugünlük tarla işini bitirmiş, geleneksel olarak, sorumluluğu üzerinde olan ev işlerine yetişebilmek için acele ettiğini başının ve boynunun duruşuyla bize hissettirmektedir. Kucağında uyuyan çocuğunu uyandırmadan büyük ve hızlı adımlarla eve doğru ilerlemektedir. Kadının giyimi Anadolu kadınının tarlada, bahçede, evde işini yapmasını sağlayacak kadar rahat, inancı gereği bedenini gizlemeye imkân verecek kadar da boldur. Kadın, bir koluyla çocuğunu kucaklarken, diğer kolunun altında çapası ve çıkını olması kadının

güçlü ve sahiplenici olduğunu da göstermektedir. Burada kadın ve erkek figürlerin ayaklarının neredeyse aynı irilikte çizilmiş olması, Türk toplumunda kadın ve erkeğin bir arada çalışarak ekmeğini kazandığına işaret etmektedir.

Şekil 2. Neşet Günal, *Tarla Dönüşü*, 1961, Tuval Üzerine Yağlıboya, 145 x 245 cm.



Aksu bununla ilgili yaptığı saptamada; “Tarlada çalışırken de yaşanan sorunlarda da zorlu koşullarda da kadın olayın dışında değil, en az erkek kadar merkezde, erkeğin yanındadır. Yaşamın, üretimin yükü kadının da omuzlarındadır” (Aksu, 2020, s.142) diyerek bu görüşleri desteklemektedir.

Tarla dönüşü sohbet ederek yürüyen iki erkek figürden yalınayak olanı hararetle bir şeyler anlatmaktadır. Onun için kıymetli olduğunu düşündüğümüz iki şeyden biri olan küreğini omuzuna koymuş, çıkını da düşmesin diye küreğin metal kısmına bağlamıştır. Türk toplumunda çikın, tarlaya, çarşıya, pazara veya uzak bir yola giderken kullanılan bir heybe - çanta olurken, tarlada sofraya, alın terini kurularken peşkir, sıcaktan koruyan bir şapka, soğuktan koruyan bir örtü, yeri gelmiş sargı bezi olmuştur. Ayağında ayakkabı olan diğer erkek figür, Anadolu insanına yaraşır şekilde, yol arkadaşının anlattıklarını sözünü kesmeden dinlemektedir. Bir omuzunda taşıdığı kuru dalların varlığı, bize, yaklaşan kış için hazırlık yaptığını da düşündürmektedir.

Adamın, elinde tuttuğu kazmayı sıkıca kavrayışı ve diğer adamdan farklı olarak ayağında yarım bir ayakkabı olması onun biraz daha çalışkan olduğu hissini uyandırmaktadır. Ancak, Anadolu insanının içinde her daim var olan geleceğe umutla bakma inancı iki erkek figürde de mevcuttur. Arka planda, ortada dikilen çocuk figürü, elinde bir ekmek parçasıyla tarladan dönenleri seyretmektedir. Yalnız olduğu halde, etraftaki diğer insanların varlığı onun için bir güvencedir. Yine arka planda, sol tarafta yer alan, geleneksel kıyafetleri içindeki iki kadın figürden biri toprağa otururken, diğeri yere uzanmış şekilde resmedilmiştir. Yorgunluklarını atmak için, bir anlamda kendilerini toprağın kutsallığına emanet ederken, bunların tam zıt yönünde, yer alan yaşlı bir ananın kutsallığına da bir çocuk emanet edilmiştir. Yine kadının kıyafetindeki sadelik ve örtünme biçimi, uzakta görünen evler, insanlar ve hayvanların bir arada ifade edilmiş olması geleneksel Türk kültürünü yansıtmaktadır. Yukarıdaki çözümlemede ifade edilen unsurları, Sanatçının Şekil 3 ve Şekil 4'te yer alan 'Yaşantı' ve 'Sorun-Sorum I' eserlerinde de görmek mümkündür. “Güenal'ın genellikle resimlerinde çok az nesneye yer vermesi yokluğa, yoksulluğa da göndermedir” (Akyürek, 2018, s.89)

Şekil 3. Neşet Günal, Yaşantı, 1958, Tuval Üzerine Yağlıboya, 185 x 140 cm.



Şekil 4. Neşet Günal, Sorun-Sorum I, 1990, Tuval Üzerine Yağlıboya, 142 x 195 cm.



Güenal'ın onbir eserlik Korkuluk serisindeki eserlerden biri olan 'Korkuluk V' de, (Şekil 5) dikey olarak ön planda duran korkuluk figürü, arka planı kaplayan Anadolu kırsalı yerleşimini kanatları altına alarak, yerleşim yeri içindeki insanları, hayvanları, tarlaları, evleri, tarladaki mahsulleri kollayan kadim bir koruyucu olarak tanımlanabilir. Zira Türk kültüründe önemli bir yere sahip olan korkuluk figürü, kökleri Şamanizm inancına kadar inen bir temele sahiptir.

Resmin ana teması olan korkuluğun arkasında yer alan, çalı çırpıdan oluşturulmuş tarla sınırında, dallara takılmış kafataslarının, korkulukla birlikte, endişe, panik, ölüm, korku gibi duygulara çağrışım yaptığı söylene de buradaki etkisi tamamen bir güven üzerine kurgulanmış, etrafındaki iki kız çocuğunun yüz ifadesindeki masumiyette bunu doğrular gibidir. Anadolu insanının çocukluktan itibaren hissedilen mütevaziliği ve samimiyeti onu özel kılan bir haslettir.

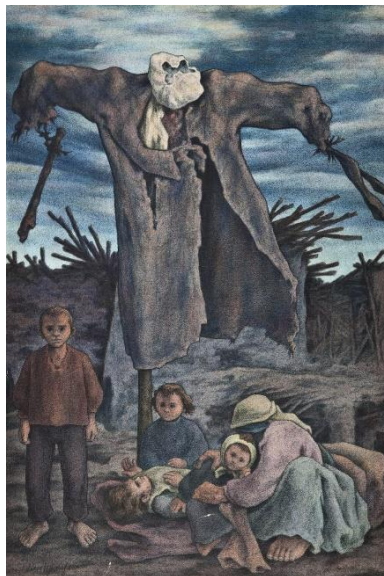
Şekil 5. Neşet Günal, *Korkuluk V*, 1987, Tuval Üzerine Yağlıboya, 184 x 120 cm.



“Güenal, korkuluğun, insanın yaşam döngüsünde bir işlevi olduğunu savunur. Korkulukları nasıl geçerli bir tarihsel öge olarak değerlendirebileceğini düşünüp, bunun yollarını aramıştır. Sanatçı için, nerede ilkel bir üretim ortamı varsa, orada korkuluk vardır” (Tuğcu, 1988, s.10).

Türklerin İslamiyet’i kabul etmesinden önceki dönemde, Şamanizm etkisi ile kafatası sembolü, nazar ve koruma amaçlı kullanılmış ve gelenekselleşerek bir kült haline gelmiştir. Bu gelenek İslamiyet sonrasında başlayarak günümüze kadar bazı yörelerimizde önemini koruyarak devam etmektedir. Güenal bu eserinde, korkuluğu kafatasları ile destekleyerek, korkuluğun kollayıcı gücünü daha da arttırmayı hedeflemiştir. Korkuluğa kıyafet olarak omuzlarından aşağıya doğru atılmış kıvrımlı bez, Anadolu kadınının edepi giyimi gibi bol bırakılmıştır. Kollarındaki kahverengi iç göynek kadının gücünü ve kol-kanat geren huyunu sergilemektedir. Anadolu’da meyve vermeyen ağaçları baltayı göstererek korkutma inancısında olduğu gibi

Şekil 6. Neşet Günal, *Korkuluk III*, 1987, Tuval Üzerine Yağlıboya, 171 x 116 cm.



burada da korkuluğun iki elinde tuttuğu ölü kuşlar, tarladaki mahsule dadanmayı düşünen kuşlara gözdağı vermektedir. Korkuluğun başı kuru otlar ve Anadolu kırsalında yetişen dikenli çiçeklerle desteklenen yeşil yazmayla oluşturulmuştur. Sanatçının onbir eserlik serisinden 'Korkuluk III' (Şekil 6) ve 'Korkuluk IV' (Şekil 7)'de de serinin diğer resimleri gibi benzer unsurlara rastlanmaktadır.

Şekil 7. Neşet Günal, *Korkuluk IV*, 1987, *Tuval Üzerine Yağlıboya*, 172 x 120 cm.



Sanatçılar yıllarca içinde yaşadıkları ve beslendikleri kültürlerden özümstedikleri yerel unsurları ve etkileri bilinçli olarak eserlerine yansıtmuşlardır. Neşet Günal da bu anlamda içinden geldiği Orta Anadolu coğrafyasının insanını, toprağını, iklimini, yaşam tarzını adeta bir imbikte damıtarak en saf haliyle izleyicisine aktarmayı başarmıştır.

SONUÇ

Türk resminde seçtiği konular ve figürleri ifade etme biçimiyle diğer sanatçılardan farkını ortaya koyan Neşet Günal, toplumsal konulara ağırlık verdiği üslubuyla, temelde binlerce yıla köklenen Şamanist Türk inancına dayanarak gelişen ve İslamiyet sonrasında gelenekselleşen halk sanatı öğelerini eserlerinde hem biçim, hem de renk olarak yalınlaştırarak aktarmıştır. Yöresellik kavramı sanatta, sanatı üretenle ve ürettiği sanatın vücut bulduğu toprakları ve sosyolojik çevresini tanımlar. Resimlerinde halk bilimsel öğelerden hayli yararlanan Günal'ın yapıtları da bu anlamda ulusal değerler içerirken, gerçekte yöresel niteliktedir. Günal için yakın çevresindeki sanatçılardan etkilendiği söylene de kendine has üslubu ile farkını ortaya koymuştur.

Çağdaş Türk resminde, abartılı el ve ayakları olan figürler, Anadolu kırsal yaşamının izlerini taşıyan ve gelenekten beslenen bu eserler kendi kültür dönemini yansıtarak önem kazanmaktadır. Buradaki iri eller, öfkeli duyguları değil, yaşamdan deneyim edinmiş Türk insanını ifade etmektedir. Ataerkil toplum yapısında erkeğe hep öncelik verilse de aslında geleneksel anlamda perde arkasında kalan kadın, evin yöneticisi, çocukların güvencesi, erkeğin en büyük destekçisi olagelmıştır. Bu bağlamı Günal'ın eserlerinde görmek mümkündür. Sanatçının kadın figürleri, erkekler gibi iri el ve çıplak ayaklı resmedilirken aynı zamanda kucağında çocuk, omuzunda bir çukun veya tarlada çalışırken güçlü kuvvetli betimlenmiştir.

Türk kültüründe ve kırsal yaşantısında daha belirgin olarak toprağa saygı ve inanç vardır. Anadolu insanı, toprağıyla özdeşleşir. Günal'ın eserlerinde kadın, erkek, çocuk, hayvan kısacası yer ve gök toprak kokar. Toprak, aileyi bir arada tutan bir kan bağı gibi geçimini toprağa bağlı olarak sürdüren Anadolu insanının, aidiyetini sağlamaktadır. Günal'ın figürleri net bir kişiyi ifade etmekten çok, o kişiyle hayat bulan kırsalın insanını simgelerken, aynı şekilde Anadolu yaşam biçimini; bazen yaşadıkları evlerin yapısıyla bazen de günlük yaşamıyla ifade etmiştir. Günal'ın resimleri toprak düz damlı, kerpiç duvarlar Türk kültürünün izlerini bizlere sunmaktadır. Türk toplumu için tutumluluk, geçmişten gelerek, kendiliğinden gelenekselleşmiş bir davranış biçimidir. Aynı şekilde Günal'ın eserlerinde de bu geleneksel tavır net olarak göze çarpmaktadır. Tutumluluğu estetik kural olarak benimseyen sanatçının, çizgide ve belirli renkleri kullanarak ortaya koyduğu eserleri bunun bir göstergesidir.

Korkuluk kültü ve hayvan kurukafalarının kullanımı eski Türklerde şaman inancının bir parçası olarak doğmuş, kötü ruhları, nazarı, hastalıkları uzaklaştırmaya yarayan, mahsulün bereketini koruyan ve arttıran bir sembol olarak kullanılmıştır. Geleneksele önem veren bir sanatçı olan Günal için özel bir anlam ifade eden korkuluk sembolü, çeşitli anlatımlarla bir seri olarak eserlerinde hayat bulmuştur.

Yaşadığı bozkır kültürünü sosyal gerçekçilik bakışıyla aktaran sanatçının yerellik anlamında Türk kültür yaşantısından kopması veya ayrı düşünülmesi mümkün değildir. Neşet Günal'ın yaptığı eserlerde geleneksel Türk izlerini aradığımız çalışmada, sanatçının eserlerini üretirken, köklendiği coğrafyanın unsurlarıyla beslendiği görülmüştür. Geleneksel Türk yaşamını, Anadolu insanının mücadelecı ruhu üzerinden anlatan Günal, bir sanatçı olarak bu eserleri kuru kuruya izleyiciyle paylaşmak düşüncesiyle değil, içinden gelenleri, toplumsal gerçekçilik anlayışının sorumluluğuyla ve geleneğe sahip çıkma iradesiyle gerçekleştirmiştir. Bu çalışmanın, konu hakkında yapılacak araştırmalara ve araştırmacılara yönelik kaynak oluşturacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Aksu, S. (2020). Neşet günal'ın toplumsal gerçekçi resimleri üzerinden emekçi kadın figürleri. *Sanat Dergisi*, (36), 135-150.
- Akyürek, M. (2018). Çağdaş Türk resim sanatında anadolu insanı yorumları: Neşet Günal örneği. *Journal of Turkish Studies*, (13), 75-92.
- Antmen, A. (2005). *Türk sanatında yeni arayışlar 1960-1980*. Doktora Tezi, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, İstanbul.

- Arslan, D. (2018). *1960 sonrasında Türk resim sanatında konu ve figür bağlamında Neşet Günal*. Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Baltaş, A., & Baltaş, Z. (2017). *Bedenin dili*. Remzi Kitabevi.
- Büyükünal, F. (1992). Neşet Günal ile söyleşi. *Türkiyede Plastik Sanatlar Dergisi*, (4), 45-49.
- Çeken, B. (2004). Resim sanatında halk bilimsel öğelerden yararlanma. *Milli Folklor Dergisi*, 16(64), 94-101.
- Çorapçıoğlu, K. vd., (2008). *Yöresel kırsal mimari kimlik 1*. Mimar Sinan Üniversitesi Yayını.
- Demirbulak, A. (2012). Erken devir Türk sanatının kaynakları. *Marmara Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (3), 1-11
- Eczacıbaşı Sanat Ansiklopedisi. (1997). Günal, Neşet. *Eczacıbaşı Sanat Ansiklopedisi içinde* (Cilt II). YEM Yayınları.
- Ergüven, M. (1996). *Neşet Günal*. Bilim Sanat Galerisi.
- Ersoy, A. (2004). *500 Türk sanatçısı, plastik sanatlar*. Akdeniz Yayıncılık A.Ş.
- Gelbal, C. (2020, 25 Mayıs). *Kırsal kesim insanının ressamı Neşet Günal*. Gazete Sanat <https://gazetesanat.com/kırsal-kesim-insaninin-ressami-neset-gunal>
- Giray, K. (2000). *Türkiye İş Bankası resim koleksiyonu*. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- İnan, A. (1963). Nazarlıklar. *Türk Folklor Araştırmaları Dergisi*, 8(169), 3138
- Koç, D.C. (2017). *Bedri Rahmi Eyüboğlu - Nuri İyem - Neşet Günal - Mehmet Pesen ve Nedret Sekban eserlerinin ön ve arka yapı kategorileri bakımından incelenmesi ve sanat eğitimine katkıları*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Özkarabekir, N. (2011). *Fresk tekniğinin Neşet Günal'ın resmine etkileri*. Yüksek lisans tezi, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, İstanbul.
- Özsezgin, K. (2000). *Cumhuriyet'in 75. yılında Türk resmi*. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Özütemiz, G. (1997). *Cumhuriyet dönemi Türk resim sanatında kaynak sorunları*. Yüksek lisans tezi, Denizli Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Tansuğ, S. (1976) *Beş gerçekçi Türk ressamı*. Gelişim Yayınları.
- Tuğcu, N. (1988, 27 Aralık). Neşet Günal: önyargılı eleştiriler beni etkilemez. *Milliyet Gazetesi*.
- Tunalı, İ. (1973, 21 Ekim). Tarihsel değişme ve süreklilik. *Cumhuriyet Gazetesi*.

Resim Kaynakçası

- Resim 1 : Günal, N. (1981). *Duvar Dibi V*. (Yağlıboya). https://nesetgunal.org/wp-content/uploads/2021/03/1981-003_duvar_dibi_V.jpg
- Resim 2 : Günal, N. (1961). *Tarla Dönüşü* (Yağlıboya). https://nesetgunal.org/wp-content/uploads/2021/03/1961-002_tarla_donusu.jpg
- Resim 3 : Günal, N. (1958). *Yaşantı* (Yağlıboya). https://nesetgunal.org/wp-content/uploads/2021/03/1958-002_yasanti.jpg

- Resim 4 :Günal, N. (1990). *Sorun Sorum I* (Yağlıboya). https://nesetgunal.org/wp-content/uploads/2021/03/1990-001_sorun-sorum_I.jpg
- Resim 5 : Günal, N. (1987). *Korkuluk V* (Yağlıboya). https://nesetgunal.org/wp-content/uploads/2021/03/1987-022_korkuluk_V.jpg
- Resim 6 : Günal, N. (1987). *Korkuluk III* (Yağlıboya). https://nesetgunal.org/wp-content/uploads/2021/03/1987-014_korkuluk_III.jpg
- Resim 7 : Günal, N. (1987). *Korkuluk IV* (Yağlıboya). https://nesetgunal.org/wp-content/uploads/2021/03/1987-019_korkuluk_IV.jpg



The Relationship between Teaching-Learning Conceptions and Sense of Self-Efficacy of Pre-Service EFL Teachers

İngilizce Öğretmen Adaylarının Öğretme-Öğrenme Anlayışları ile Öz-Yeterlik Duyguları Arasındaki İlişki

Şeyma Yıldırım*

Adnan Biçer²

* Sorumlu yazar

Corresponding author

¹Dr. Öğretim Üyesi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Türkiye

Assist. Prof. Dr., Hasan Kalyoncu University, Turkey

seyma.yildirim@hku.edu.tr

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0001-6678-1055>

²Dr. Öğretim Üyesi, Çukurova Üniversitesi, Türkiye,

Assist. Prof. Dr., Çukurova University, Turkey,

abicer@cu.edu.tr

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0003-1656-6343>

Makale geliş tarihi / First received: 07.12.2022

Makale kabul tarihi / Accepted : 22.02.2023

Bilgilendirme / Acknowledgement:

Yazarlar aşağıdaki bilgilendirmeleri yapmaktadırlar:

1- The contribution rate of the researchers is equal.

2- This article is based on the Ph.D. dissertation carried out by the first author under the supervision of the second author.

3- There is no conflict of interest between the authors of the article.

5- There is no ethics committee approval because this article was produced from the Ph.D. dissertation of the first author, which obtained all the necessary approvals before collecting the research data.

6- This article complies with research and publication ethics.

This article was checked by *iThenticate*. Similarity Index 19%

Atıf bilgisi / Citation:

Yıldırım, Ş., & Biçer, A. (2023). The relationship between teaching-learning conceptions and sense of self-efficacy of pre-service EFL teachers. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (14), 219-241.

ÖZ

Öğretmenlerin öğretim-öğrenme anlayışları ve öz yeterlik duyguları, birbirlerini etkileyebilen ve öğretimin etkililiğini doğrudan etkileyen önemli unsurlardır. Bu çalışma, İngilizce öğretmen adaylarının öğretim-öğrenme anlayışları ile öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi karma yöntemli bir araştırma deseni kullanarak incelemektedir. Nicel veriler, devlet üniversitelerinde İngilizce öğretmenliği okuyan 374 4. sınıf öğretmen adayından toplanmıştır. Bu çalışmada, Öğretim ve Öğrenme Anlayışları Anketi ve Öğretmen Yeterlik Algısı Ölçeği'nin Türkçe versiyonları kullanılmıştır. Yanıt vermeyi kabul eden 42 öğretmen adayından nitel veri toplamak için açık uçlu sorular kullanılmıştır. Veri analizi için betimsel istatistik teknikleri ve içerik analizi kullanılmıştır. Çalışma, öğretmenlerin yapılandırmacı anlayışı geleneksel anlayıştan daha fazla benimsediklerini ortaya koymuştur. Sonuçlar ayrıca öğretmen adaylarının yüksek düzeyde öz-yeterlik inancına sahip olduğunu göstermektedir. Sonuçlar, öğretmen adaylarının öğretim-öğrenme anlayışları ile öz-yeterlik duygularının ilişkili olduğunu göstermiştir. Yapılandırmacı anlayışları ile öğrenci katılımı yeterliği, öğretim stratejileri yeterliği ve sınıf yönetimi yeterliği arasında yüksek ve pozitif korelasyonlar bulunmuştur. Öğretmen adayları öğretim stratejileri, öğrenci katılımı ve sınıf yönetimi konularında kendilerini yeterli hissetmektedir. Geleneksel anlayışları ise öğrenci katılımına yönelik yeterlikleriyle negatif ilişkilidir. Sonuçlar dikkate alınarak, dil öğretmeni eğitiminin ana paydaşları için çıkarımlar ve öneriler sunulmuştur.

Anahtar kelimeler

Öğretim-öğrenme anlayışları, öz-yeterlik, yapılandırmacı anlayış, geleneksel anlayış, öğretmen eğitimi.

ABSTRACT

Teachers' teaching-learning conceptions and sense of self-efficacy are important constructs that can affect each other and directly influence the effectiveness of teaching. This study investigates the relationship between teaching-learning conceptions and sense of self-efficacy of pre-service EFL teachers using a mixed-method research design. The quantitative data were collected from 374 4th grader pre-service teachers who were studying ELT in state universities. This study used the Turkish versions of the Teaching and Learning Conceptions Questionnaire and Teacher Sense of Efficacy Scale. Open-ended questions were used to gather qualitative data from 42 pre-service teachers who consented to respond. Descriptive statistical techniques and content analysis were used for the data analysis. The study found that teachers adopted a constructivist conception more than a traditional one. The results also suggest that the pre-service teachers have high level of self-efficacy beliefs. The results showed that pre-service teachers' teaching-learning conceptions and sense of self-efficacy were related. High and positive correlations were found between their constructivist conception and efficacy for student engagement, efficacy for instructional strategies, and efficacy for classroom management. The pre-service teachers felt efficacious in instructional strategies, student involvement, and classroom management. Their traditional conception is negatively correlated to their efficacy for student engagement. Taking the results into consideration, implications and suggestions were formulated for the main stakeholders of language teacher education.

Keywords

Teaching-learning conceptions, self-efficacy, constructivist conception, traditional conception, teacher training.

INTRODUCTION

Investigating teaching-learning conceptions of teachers will open the doors to the classrooms and give us chance to see the real situation; their teaching-learning preferences and their beliefs about the roles of teacher and students as stated by Chan & Elliott (2004). Sense of self-efficacy is another important concept that has gained popularity with the advent of social cognitive theory. It is defined as one's assessment of their own capacity to organize and carry out an action (Bandura, 1989), the belief that teachers have in their own capacities to succeed in activities related to teaching (Bandura, 1997). In light of this, teaching-learning conceptions that deal with how we learn things may be among the factors affecting teachers' self-efficacy. Different variables connected to the sense of self-efficacy have been investigated by researchers. Swars (2005) and Eslami & Fatahi (2008) investigated teachers' attitudes towards using innovative instructional strategies. Ashton & Webb (1986), Caprara, et al (2006), and Tella (2017) investigated students' academic achievement. Teachers' commitment to teaching was investigated by Coladarci (1992), democratic values by Zehir & Yavuz (2011), and motivation by Guskey & Passaro (1994). However, there has been little attempt to investigate the relationship between self-efficacy and teaching-learning conceptions.

When the instructional beliefs of pre-service teachers are examined, some differences can be noticed although they receive similar education with similar curriculums. The differences might be resulting from various factors like experience, environment, working conditions, student levels, the difference between theory and practice, or some other factors affecting their beliefs. In order to find the reasons, the first thing to do must be to understand whether there are any differences between their beliefs. One approach to improving the quality and efficiency of foreign language instruction in Turkey may be looking into the deficiencies in teacher training programs. However, even if some deficiencies are found and necessary changes are made, some other problems would arise when the most important components that might be affecting these problems are not investigated.

Teachers' teaching learning-conceptions and their sense of self-efficacy are also considered to be among the crucial topics that might be affected from each other and investigating these constructs together might also contribute to improving the quality of teacher training and foreign language teaching accordingly. This study aims to investigate the relationship of teaching-learning conceptions and sense of self-efficacy of pre-service EFL teachers. It is hoped that the study will contribute to the current literature of ELT teacher education studies. This article, based on a PhD dissertation, will be limited to the following research questions:ⁱ

1. What are the EFL pre-service teachers' teaching-learning conceptions?
2. What are the EFL pre-service teachers' sense of self-efficacy?
3. Is there a relationship between pre-service EFL teachers' teaching-learning conceptions and sense of self-efficacy?

LITERATURE REVIEW

Teaching-Learning Conceptions

According to several studies (Burns, 1996; Busch, 2010; Johnson, 1992; Kern, 1995; Peacock, 2001; Richards & Lockhart, 1996; Smith, 1996), teachers' views or beliefs about teaching and learning significantly affect all aspects of their decisions regarding instruction. Chan and Elliott (2004)

claim that teachers' conceptions of teaching and learning have an impact on their beliefs about their preferred methods of instruction and the roles of both teachers and students.

Teaching and learning conceptions are frequently linked to the traditional and constructivist conceptions of learning (Chan and Elliott, 2004; Clements & Battista, 1990; Clifford, 1992) although they are occasionally referred to as student- and teacher-centered approaches or transmissive and progressive modes of learning. The former relates to the transmission of knowledge from the teacher to students, whereas the latter stresses the production of knowledge using students' past learning experiences under the guidance of the teacher (Chan and Elliot, 2004).

Meighan and Meighan (1990) state that teachers choose a teacher-centered approach when they view students as "resisters," "receptacles," or "raw materials," whereas they teach in a learner-centered way when they view students as "clients," "partners," "individual explorers," or "democratic explorers." There are a lot of differences between traditional and constructivist conceptions in terms of constructs such as learning and teaching, teachers' and learners' role, motivation, and evaluation. Table 1 illustrates the difference between Traditional and Constructivist Models of Education according to Kohonen (1992).

Table 1. *Traditional and Constructivist Models of Education* (Source: Kohonen, V. (1992). *Experiential language learning: Second language learning as cooperative learner education*. In D. Nunan (Ed.), *Collaborative Language Learning and Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dimensions	Traditional Model: Behaviourism	Experiential Model: Constructivism
1. View of Learning	Transmission of knowledge	Transformation of knowledge
2. Power Relation	Emphasis on teacher's authority	Teacher as "learner among learners"
3. Teacher's Role	Providing mainly frontal instruction; professionalism as individual autonomy	Facilitating learning (largely in small groups; collaborative professionalism)
4. Learner's Role	Relatively passive recipient of information; mainly individual work	Active participation, largely in collaborative small groups
5. View of Knowledge	Presented as "certain", application problem-solving	Construction of personal knowledge; identification of problems
6. View of Curriculum	Static; hierarchical grading of subject matter, predefined content and product	Dynamic; looser organization of subject matter, including open parts and integration
7. Learning Experiences	Knowledge of facts, concepts and skills; focus on content and product	Emphasis on process; learning skills, self-inquiry, social and communication skills
8. Control of Process	Mainly teacher-structured learning	Emphasis on learner; self-directed learning
9. Motivation	Mainly extrinsic	Mainly intrinsic
10. Evaluation	Product-oriented: achievement testing; criterion-referencing (and norm referencing)	Process-oriented: reflection on process, self- assessment; criterion-referencing

Traditional Conception

Dewey (1987) states that knowledge can be imparted to students only by the instructor according to the traditional conceptions of teaching and learning. Knowledge is passed down from teachers to students since they are thought to be the sources of knowledge (Chan and Elliot 2004). Students serve as passive recipients of knowledge while the teacher has the dominating role in information transmission. Students are also cut off from social interaction in traditional education because they are passive and exclusively under the teacher's control (Dewey, 1987).

According to Howard et al. (2000), teachers and textbooks are the primary sources of knowledge for students to learn well-defined concepts in traditional conception because learning is seen as receiving information from authorities. In traditional conception, while teachers are described as "tellers of truth who inculcate knowledge in students" (p. 15), students have the passive role of being "accumulators of material who listen, read, and perform prescribed exercises" (Cohen (1988, p. 15). This means that the teacher is the only authority who thoroughly understands the subject and can properly and clearly explain it to the students.

When teaching a second or foreign language, traditional approaches prioritize teaching grammar as the building block of language proficiency. Grammar is taught through direct instruction made up of repetitions and drills (Richards, 2006). Such approaches use a number of memorizing, question-and-answer practice, and drilling-based techniques. According to Richards (2006), a typical lesson consists of three phases: Presentation (where the teacher explains the new structure), Practice (where the student uses the new structure through drills and substitution exercises), and Production (use of new structure in a different context). Such conceptions put the teacher in the center and give them the duty to teach by disseminating knowledge. The teacher is the one who actively talks, interacts, and asks while students listen, get what they are given, and do not question why.

As a result of the 1970s reaction to grammar-based instruction, traditional approaches began to lose their popularity. Learning grammar as the primary goal of language learning has been questioned in light of the recognition that communicative purposes require learning the necessary knowledge and skills (Richards, 2006).

Constructivist Conception

Constructivism became the paradigm of choice in education in the 1980s. According to constructivist conception, active learning environments are created to promote collaboration, critical thinking, and discovering (Chan and Elliot 2004). In such an environment, students engage in higher-order thinking while engaging in reading, discussing, and writing activities with an emphasis on discovering their own attitudes and values (Bonwell & Eison, 1991).

In contrast to the traditional conception, where the teacher is the authority who transmits knowledge, the constructivist conception holds that knowledge is created through interactions between students or between students and teachers, with the teacher acting as a facilitator throughout this construction process (Watkins, 1998). Since learners employ sensory inputs and create meaning from those inputs during the learning process, this conception is regarded as learner-centered. According to Dewey (1987), learning is the responsibility of the student.

Constructivism in language teaching calls for collaborative learning, student participation, and creativity. It is built on student-centered learning, where students may utilize their knowledge

to create something on their own. By employing the proper strategies and techniques, teachers facilitate learning. While traditional classrooms need the teacher to impart knowledge to students, student-centered classrooms allow for learning to occur via experimentation, real-life problem-solving, reflection, interaction, and discussion.

Constructivism is rooted in notions from cognitive constructivism grounded in the work of Piaget (1970) and social constructivism focusing on the social construction of knowledge proposed by Vygotsky (1978). According to Piaget's theory of cognitive constructivism, people should construct their own knowledge instead of being given the information directly (Piaget, 1953). Learning is considered as a developmental process, which occurs through the construction of new understandings. Piaget's theory of cognitive development suggests that children construct their knowledge cognitively by passing through a series of stages (1953).

Vygotsky (1978) underscored how effective the social environment is on learning and knowledge construction. Children's thinking and meaning-making are socially constructed when interacting with their environment where parents, peers, teachers, and others around them facilitate their learning. In a school context, teachers can provide instructional support by designing appropriate, authentic, and meaningful lessons and by scaffolding which is to help learners achieve (Wood et al., 1976).

Self-efficacy

Self-efficacy is a concept based on Social Cognitive Theory and defined as "beliefs in one's capabilities to organize and execute the courses of action required to produce given attainments" (Bandura, 1997, p. 3). We can evaluate our own capabilities to organize and complete an action. Our self-efficacy beliefs determine how we think, feel, and behave. When we have confidence in our capabilities, we can manage to deal with a difficult task (Bandura, 1994). It is important because it leads to giving up in the face of a difficult task if we do not have the belief that we will be successful (Pajares, 1996). As Schunk (1990) states, a higher sense of efficacy will make us set higher goals and thus we will fail less; even when we do fail, we are more likely to look for alternative strategies.

The concept of self-efficacy is not the same as self-concept and self-esteem, which contain general sums and are composed of different sources (Pajares and Schunk, 2001). However, self-efficacy is related to how we see our competence rather than the exact level of competence. Since self-efficacy is task-specific, high efficacy in one task may not be at the same level in another task (Jabbarifar, 2011). Self-esteem is related to how we value our-selves, but self-efficacy to how well we perform a task (Bandura, 1997). Self-efficacy demonstrates how successfully we can accomplish tasks in the classroom. Self-efficacy level was discovered to have an impact on a variety of classroom-related constructs, including instructional strategies (Eslami & Fatahi, 2008), academic success (Kotbaş, 2018), and problem-solving skills (Behjoo, 2013). In order to determine how effective a teacher education program is, we need to investigate the factors that influence the self-efficacy levels of pre-service teachers (Woolfolk, 1990).

METHODOLOGY

Research Design

This study used a mixed method approach. The results were verified or disproven using a convergent parallel mixed methods design, which included qualitative and quantitative data

collection, analysis, and comparison (Cresswell, 2009). In correlational design, the researcher explains the relationship between two or more variables and whether one variable predicts the score on another variable by using the correlational statistic (Creswell, 2012). Therefore, this study can also be considered as correlational research because the relationship between the teaching-learning conceptions and sense of self-efficacy of the pre-service EFL teachers is investigated.

Sampling and Participants

This study investigated the relationship of teaching-learning conceptions and sense of self-efficacy perceptions of pre-service EFL teachers. The data were collected from 374 fourth-graders in English Language Teaching departments of four Turkish state universities. 42 of the 374 pre-service teachers agreed to answer the open-ended questions. The data were gathered near the end of the spring semester, when prospective teachers were expected to have finished their practicum, which gave them an opportunity to practice in a genuine school setting. The sample was selected using convenience sampling approach (Büyüköztürk, 2019), as it was readily available (Fraenkel, Wallen, & Hyun, 1993). Personal information was not collected. Participants' consent forms were taken. The demographic information of pre-service teachers is shown in Table 2.

Table 2. *Demographic Characteristics of Pre-Service EFL Teachers*

		N	%
Gender	Male	80	21,4
	Female	294	78,6
Age	20-25 years old	351	93,8
	26-30 years old	10	2,7
	31-35 years old	9	2,4
	36-40 years old	4	1,1
Total Number		374	

Data Collection Tools

The following data collection tools were used to answer the research questions: Teaching and Learning Conceptions Questionnaire (TLCQ) was used to investigate teachers' concerns, thoughts and beliefs about teaching and learning. Teacher Sense of Efficacy Scale (TSES) was used to evaluate the sense of efficacy of pre-service EFL teachers. Open-Response Questions were formed to confirm or disconfirm preliminary findings. All the necessary permissions to use the questionnaires were taken from the authors. Students' consent forms were taken. The approval of the universities was obtained before applying the questionnaires. No personal information was collected.

Teaching and Learning Conceptions Questionnaire (TLCQ)

The questionnaire developed by Chan and Elliott (2004) includes thirty items scored on a Likert scale of five points (1 = Never; 2 = Rarely; 3 = Sometimes; 4 = Often; 5 = Always), having two factors measuring two different conceptions of teaching and learning. The Cronbach alpha value of the whole scale was found to be 0.86. The confirmatory factor analysis was conducted and the results showed a good fit (GFI = 0.93, AGFI = 0.91, RMSEA = 0.54, RMR = 0.50) (Chan and Elliott, 2004). The TLCQ was modified by Aypay (2011) for use in a Turkish context. Using the Cronbach

Alpha coefficient, the questionnaire's reliability was measured. The 30-item scale was evaluated using a Confirmatory Factor Analysis. The results, NFI 0.72, CFI 0.80., RMSEA 0.067 showed that there was a fit in the model. The sub-scale reliability for the constructivist conception was .88, and for the traditional conception, it was .83. The overall reliability was found to be .71. The following items are those connected to the instrument's sub-scales (Aypay, 2011):

- (a) Constructivist Conception (1, 3, 4, 6, 11, 15, 17, 19, 22, 25, 28, 30)
- (b) Traditional Conception (2, 5, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 16, 18, 20, 21, 23,24, 26, 27, 29)

Teacher Sense of Efficacy Scale (TSES)

Teacher sense of self-efficacy scale, developed by Tschannen-Moran and Woolfolk Hoy (2001) aims to evaluate teachers' sense of efficacy, based on Bandura's (1998) scale. Both a lengthy 24-item form and a short 12-item form are available for the scale. This study used a 24-item long-form survey with three subscales each containing eight items. The following items are connected to the instrument's sub-scales:

- (a) efficacy for student engagement (1, 2, 4, 6, 9, 12, 14, 22)
- (b) efficacy for instructional strategies (7, 10, 11, 17, 18, 20, 23, 24)
- (c) efficacy for classroom management (3, 5, 8, 13, 15, 16, 19, 21)

Open-Response Questions

An open-response questions form was developed by the researcher to strengthen the findings of this study, to get a deeper insight into the topic, and to support quantitative data with qualitative data. Mack et al (2005) state that qualitative research is "effective in obtaining culturally specific information about the values, opinions, behaviors, and social contexts of particular populations" (p. 1). With this aim, the researcher wanted to reach qualitative data about pre-service EFL teachers' teaching-learning conceptions and sense of self-efficacy. The questions in the form were written in Turkish and later translated verbatim. The aim of the study, the scales, and the open-response questions were all thoroughly explained to each participant. 42 out of 374 teachers who filled in the scales volunteered to answer the open-response questions.

Data Collection Procedure

The data were collected towards the end of the 2019-2020 spring term. After taking the necessary permissions from the universities, 374 pre-service teachers were given pen and paper versions of the TLCQ and TSES in Turkish. Colleagues with doctorates in English language teaching handed the questionnaires to the pre-service teachers so that they may consult with the subject-matter experts as needed. Those who volunteered to respond to the open-ended questions received the Open-Response Questions Form immediately following the delivery of the questionnaire in front of experts. The open-response questions were prepared in Turkish to avoid misunderstanding.

Data Analysis

Descriptive statistical analysis was used to investigate the teaching-learning conceptions and sense of self-efficacy of pre-service EFL teachers and to learn about the participants' demographic information and to determine whether the data set was normally distributed for

the subsequent analyses. Using the SPSS 23, Pearson Correlation analysis was conducted to see and understand the relationship between two continuous variables in a dataset that is normally distributed (Büyüköztürk, 2019). Thematic analysis pattern, as suggested by Braun and Clarke (2006), was used to assess the qualitative data collected through open response questions. Throughout the analysis, the researcher consulted two colleagues who hold Ph.Ds. in English Language Teaching to ensure the accuracy and validity of the data as much as possible (Huberman & Miles, 2002).

RESULTS

Teaching-learning conceptions of pre-service EFL teachers

Table 3 shows the standard deviations and means of the teaching-learning conceptions of pre-service EFL teachers.

Table 3. *Pre-service EFL Teachers' Teaching-Learning Conceptions*

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	Mean (five point Likert scale)	Skewness	Kurtosis
Constructivist conception	374	36,63	60,00	53,26	5,21	4,43	-0,76	0,28
Traditional conception	374	18,00	73,00	41,70	9,89	2,3	0,32	0,15

The data is normally distributed because the Skewness and Kurtosis values are between -1 and +1. The mean score of the items related to the constructivist conception of pre-service EFL teachers (dimension 1) is 4,43 with a standard deviation of 5,21. The mean score is 2,3 for the items related to traditional conception (dimension 2) and the standard deviation is 9,89. These items show the importance of transmission-based and teacher-centered instruction.

Self-efficacy of pre-service EFL teachers

Table 4 displays the standard deviations and means of the sense of self-efficacy of pre-service EFL teachers.

Table 4. *Sense of Self-efficacy of Pre-service EFL Teachers*

	N	Min.	Max.	Mean	Std. Deviation	Mean (five point Likert scale)	Skewness	Kurtosis
Efficacy for classroom management	374	17,00	40,00	29,72	4,13	3,71	-0,04	-0,14
Efficacy for student engagement	374	19,00	40,00	30,55	3,64	3,81	-0,16	0,32
Efficacy for instructional strategies	374	20,00	40,00	30,82	3,76	3,85	-0,05	-0,22

The data is normally distributed when the Skewness and Kurtosis values (between -1 and +1) are examined. The mean score for classroom management, which measures how successfully

pre-service EFL teachers employ classroom management techniques, is 3,71 with a standard deviation of 4,13. The mean score for the items related to efficacy for student engagement, i.e., success in engaging students in the lesson (dimension 2) is 3,81 with a standard deviation of 3,64. The mean score is 3,85 for efficacy for instructional strategies that show the successful use of different instructional strategies (dimension 3) with a standard deviation of 3,76.

The Relationship between pre-service EFL teachers' teaching-learning conceptions and sense of self-efficacy

Table 5 shows the relationship between teaching-learning conceptions and sense of self-efficacy of pre-service EFL teachers.

Table 5. *The Relationship between pre-service EFL teachers' teaching-learning conceptions and sense of self-efficacy*

	Constructivist conception	Traditional conception	Efficacy for classroom management	Efficacy for student engagement	Efficacy for instructional strategies
Constructivist conception	1				
Traditional conception	-,480*	1			
Efficacy for classroom management	,202*	-,013	1		
Efficacy for student engagement	,376*	-,107*	,538*	1	
Efficacy for instructional strategies	,253*	-,011	,570*	,689*	1

*p<.05

According to the results, the constructivist conception and efficacy for student engagement have the highest correlation ($r=.38$); then come the constructivist conception and efficacy for instructional strategies ($r=.25$), and the constructivist conception and efficacy for classroom management ($r=.20$). On the other hand, traditional conception and efficacy for student engagement are correlated in a negative way ($r=.11$). The results show that pre-service teachers who adopt constructivist conception are more efficacious in student engagement, instructional strategies, and classroom management.

QUALITATIVE FINDINGS

Qualitative data were based on open-ended questions voluntarily answered by 42 pre-service teachers. 5 themes emerged as a result of content analysis. Table 6 shows the frequencies and ratios by codes under each theme.

Table 6. *The Frequencies and Ratios by Codes under Each Theme of Pre-Service EFL Teachers*

Themes	Codes	N	%
1- Knowledge Constructed by Students	Possible through interaction	36	87,8
	Possible if guided well	5	12,2
	Learning occurs with repetition	6	15
2- Classroom management	Very successful	14	33,3
	Moderately	15	35,7
	Have some difficulties	13	31
3- Student engagement	Very successful	26	61,9
	Moderately	14	33,3
	Have some difficulties	2	4,8
4- Use of instructional strategies	Very successful	26	69
	Moderately	11	26,2
	Have some difficulties	2	4,8
5- Effectiveness of transferring information to students	Learning occurs with repetition and practice	22	55
	Not enough for learning	12	30
	Learning occurs with repetition	6	15

Theme 1: Knowledge Constructed by Students

Table 6 shows that pre-service teachers believed that it is possible for students to construct knowledge themselves. Two codes emerged within this theme. 36 of the students believed that the construction of knowledge by students is possible through interaction, and 5 of them stated that it is possible if the students are guided well. The following extracts exemplify their opinions:

"I believe in the power of interaction and peer education. If the necessary conditions are provided, knowledge can be constructed by students." (Pre-service teacher 1)

"If the teacher supports, informs about the process and motivates the students, they can construct the knowledge." (Pre-service teacher 21)

Theme 2: Classroom Management

3 different codes emerged within the theme of classroom management. 14 stated that they were very successful in classroom management. Similarly, 15 of them were moderately good at classroom management while 13 stated that managing the classroom could sometimes be difficult. The following extracts exemplify these:

"I think that I am really good at classroom management. I try to learn the interests of problematic students, and I change the techniques that I use considering the individual differences." (Pre-service teacher 8)

"I try to manage and most of the time I can. However, I try to talk to the parents when I cannot." (Pre-service teacher 34)

"I have difficulties doing this. I try not to hurt them, but they do not care me. I sometimes do not know what to do." (Pre-service teacher 13)

Theme 3: Student Engagement

Student engagement comprises 3 codes that emerged with the answers of the pre-service teachers. 26 of the pre-service teachers are very successful in student engagement. 14 of them stated that they are moderately successful whereas 2 of them have some difficulties in engaging students. The following extracts respectively show how successful they are:

"I can effectively engage the students in the lesson. I try different techniques based on their interests and I communicate with parents to achieve student engagement." (Pre-service teacher 34)

"I often manage to do this by letting them to collaborate with the others, finding their interests and encouraging them." (Pre-service teacher 38)

"I think it is really hard to engage students. I always have some difficulties." (Pre-service teacher 15)

Theme 4: Use of Instructional Strategies

The pre-service teachers were asked about how successful they were in using instructional strategies. 29 stated that they used instructional strategies successfully while 3 of them used instructional strategies moderately. Only one stated that it was difficult to use instructional strategies. The following extracts exemplify their opinions respectively:

"I believe that I am really successful in using instructional strategies. I consider their levels, interests, and expectations. I use different strategies." (Pre-service teacher 37)

"I am good at using instructional strategies moderately. I try to use several techniques." (Pre-service teacher 35)

"I have some difficulties using different strategies. It requires a lot of effort." (Pre-service teacher 22)

Theme 5: Effectiveness of transferring information to students

3 codes emerged from the answers of the pre-service teachers. 22 of the pre-service teachers stated that learning occurs with repetition and practice whereas 6 of them believed that learning occurs only with repetition. 11 believed that transferring information is not enough for learning. The following extracts exemplify the beliefs hold by pre-service teachers about the effectiveness of transferring information to students:

"When the practice is combined with repetition, it helps to learn things better." (Pre-service teacher 35)

"Repetition and practice is not enough for learning. The students should be active in the learning process." (Pre-service teacher 41)

"Repetition is the most important factor in learning. It reinforces and helps the information to be permanent." (Pre-service teacher 37)

"This leads to memorizing not learning." (Pre-service teacher 34)

DISCUSSION

Pre-service EFL teachers' teaching-learning conceptions

According to Kohonen (1992), there are a lot of differences between traditional and constructivist conceptions in terms of constructs such as views of knowledge and learning, teachers' and learners' role, and motivation and evaluation. Identifying teachers' teaching and learning conceptions will show their views on these differences. The results of this study are important in showing the teaching and learning conceptions of pre-service teachers. The results revealed

an important mismatch between teachers' beliefs and their actual classroom behavior as suggested by some studies (Çalışır-Gerem & Yangın-Ekşi, 2019; Farrell & Lim, 2005; Ng & Farrell, 2003; Uztosun, 2013). The participants in this study mostly believed that students can construct knowledge if there is interaction (87,8%) or if they are properly guided (12,2%); however, when asked whether students can learn if information is transferred to students by the teacher, only 30% stated that this was not enough for learning. This result contradicts with the quantitative findings showing a huge difference between constructivist conception (4,43) and traditional conception (2,3). Although the constructivist conception in the current study had a significantly higher mean score than the traditional conception, a very small number of teachers believe that information transmission alone is insufficient for learning, which is consistent with the constructivist conception.

The findings of this study are in line with those of Yalçın's (2019), who found that pre-service EFL teachers preferred subject-centered curriculum design orientations (traditional conceptions of teachers) least and student- and problem-centered curriculum design orientations (constructivist conceptions of teachers) most. Sarıçoban and Kırmızı's (2021) study, which revealed that pre-service EFL teachers utilize constructivist teaching strategies (M=4,34) rather than transmission-based (traditional) teaching strategies (M=2,57), had findings that were comparable to those of this study.

However, the findings of Ketabi et al. (2014) run counter to those of the present study. In contrast to constructivist conceptions (M=3.86), they discovered that pre-service EFL teachers tended to favor traditional conceptions (M=4.73). According to Ketabi et al. (2014), Iranian English teachers don't concentrate on teaching the four skills; instead, they prepare students for the multiple-choice final test, which includes questions on grammar, vocabulary, and reading comprehension. All the participants in their study were reported to have informal teaching experience. We may also discuss the influences of their own language learning experiences on their beliefs (Lortie, 1975) about teaching-learning conceptions as teacher candidates in addition to these informal teaching experiences that might affect pre-service teachers' beliefs.

The findings demonstrate that although pre-service teachers choose constructivist conception over traditional conception more often, their comments regarding traditional conception imply that they nevertheless employ some techniques peculiar to traditional, teacher-centered conception.

Pre-service EFL teachers' sense of self-efficacy

Both the qualitative and quantitative results of this study show that the participants felt more efficacious in instructional strategies than in engaging students into the lesson despite the small difference. This may be attributed to the focus on instructional strategies during their education or to the practicum period as pointed out by Atay (2007), who found a positive change in the beliefs of pre-service teachers regarding instructional strategies and student engagement as a result of practicum. A similar result was found by Karakaş (2016), who states that pre-service teachers' sense of self-efficacy levels, including emotional intelligence and teacher knowledge levels, grew higher after completing the teaching practice. However, according to Şahin and Atay (2010), who investigated changes in pre-service EFL teachers' self-efficacy beliefs in their training years and induction year, their overall levels of self-efficacy beliefs increased linearly

from training years and decreased slightly through the end of induction year although instructional strategies had higher values than classroom management and student engagement.

The results also show that the pre-service teachers in this study did not feel as much efficacious in classroom management. This might be because they are still students and do not have much teaching experience except the practicum period. These results are supported by the results of the study by Dolgun (2016), who found that pre-service EFL teachers had a higher level of self-efficacy in instructional strategies than in student engagement, which is also the case in the current study. Similar to this, Dağlıoğlu (2013) found that pre-service EFL teachers had high levels of self-efficacy in instructional strategies, classroom management, and student engagement respectively.

The results point out to the importance of identifying the self-efficacy levels of pre-service EFL teachers as self-efficacy involves the teachers' belief in their capability to accomplish the tasks in the teaching context (Tschannen-Moran et al., 1998). Further, having a high level of self-efficacy shows their use of various instructional techniques and strategies and their interaction with students and coping with the possible problems in the classroom. As Bandura (1997) states, teachers' sense of efficacy affects the classroom environment and the learning tasks teachers use. Self-efficacy is also directly related to student achievement (Ashton, 1982). High level of self-efficacy is also associated with enhancing student motivation (Ashton & Webb, 1986; Roeser, Arbretton, & Anderman, 1993), increasing self-esteem (Borton, 1991), having more positive attitudes toward school (Miskel, McDonald, & Bloom, 1983), and decreasing classroom management problems (Chacon, 2005). All these studies show that teacher self-efficacy has a direct influence on student outcomes.

Teachers are expected to be open to new ideas and be ready for the requirements of the new era, which means taking actions for personal and career development all the time. Cousins and Walker (2000), Guskey (1988), and Stein and Wang (1988) point out that high self-efficacy levels of teachers help them try new methods, adopt new ideas and be open to innovations to conduct a more effective teaching process. Teachers who have high level of self-efficacy also use new techniques better and they are good at classroom management and teaching tasks compared to the ones who have low level of self-efficacy (Özder, 2011). Teachers with high efficacy level are more enthusiastic about their profession (Guskey, 1982), and more committed to their jobs (Evans & Tribble, 1986; Coladarci, 1992). Ashton & Webb (1986) point out that teachers with high efficacy are less critical about the mistakes made by students.

The relationship between pre-service EFL teachers' teaching-learning conceptions and sense of self-efficacy

It is important to determine whether the self-efficacy of pre-service teachers relates to their teaching-learning conceptions to understand their beliefs about teaching and learning and efficacy. As seen in the qualitative results, most of the pre-service teachers considered themselves very successful in using instructional strategies and engaging students into the lesson whereas they did not consider themselves as much successful in managing the classroom. This finding was supported by the quantitative results also, which revealed that the class management dimension had the lowest mean. The findings also reveal that they mostly adopt constructivist conception although they also used some techniques peculiar to traditional conception.

When it comes to the relationship between teaching-learning conceptions and self-efficacy, the results showed both positive and negative correlations. Each of the three dimensions of self-efficacy is positively related to the constructivist conceptions and negatively to the traditional conceptions of pre-service teachers. Although their self-efficacy in using instructional strategies had the highest mean score, the highest correlation was found between their constructivist conception and efficacy for student engagement. Their constructivist conception is significantly related to the efficacy for student engagement. There is also a lower but significant relation between their constructivist conception and efficacy for instructional strategies. Another lower but significant correlation was found between their constructivist conception and efficacy for classroom management, which was also the case in both the qualitative and quantitative results.

The results of this study confirm the findings of a study conducted in Israel, although, to our knowledge, no studies have specifically examined the relationship between teaching-learning conceptions and self-efficacy among pre-service EFL teachers. According to Wertheim and Leyser (2002), there are small but statistically significant positive correlations between personal teacher efficacy and each of the instructional categories for willingness to use and perceived effectiveness. This suggests that the higher the sense of personal self-efficacy of pre-service teachers, the higher is their willingness to adopt different instructional approaches that promote the learning of children with various educational needs. In this context, using different instructional approaches also reflects the characteristics of constructive teaching concepts. These approaches include frequently using individualized and diagnostic teaching strategies; implementing a range of behaviour management techniques; and communicating with parents, professionals, and students (Wertheim and Leyser, 2002). However, the findings of this study contradict the findings of another study conducted by Gerges (2001), who found no statistically significant correlations between the variables of instructional variation and pre-service teachers' sense of teaching-efficacy. The reason can be the fact that the number of the participant is not high enough to represent the whole population, and the instruments are different.

Concerning their traditional conception, the only negative but significant correlation was found between their traditional conception and efficacy for student engagement. There was no significant correlation between their traditional conception and efficacy for classroom management and efficacy for instructional strategies. Since traditional and constructivist conceptions have opposite practices in student engagement, this result validates the earlier findings that there are high correlations between constructivist conception and efficacy for student engagement. According to Bandura (1997), efficacy beliefs can be shaped during early learning, so understanding pre-service teachers' self-efficacy beliefs and the connection between their conceptions of teaching and learning and sense of self-efficacy is essential to making the necessary interventions in forming their efficacy beliefs, which also affect their conceptions of teaching and learning. As Tschannen-Moran and Hoy (2001) state, once established, efficacy beliefs are hard to modify and therefore, they must be understood well enough.

The findings suggest that the more constructivist a conception pre-service teachers adopt, the more efficacious they feel in student engagement, instructional strategies, and classroom management. On the other hand, the more traditional conception they adopt, the less efficacious they feel in terms of student engagement.

CONCLUSION

The data in this study were limited to the 4th-year students studying in ELT departments of four state universities, and for this reason, the results cannot be generalized for all the pre-service teachers. As the study used self-reporting of students, it should be kept in mind that there may be overestimations or underestimations of self-efficacy and teaching-learning conceptions, which is a weakness of self-reporting. Keeping this in mind, it can be concluded that the pre-service teachers in this study favor the constructivist conception more than the traditional conception despite the mismatch between their beliefs and their actual classroom behavior as in the case of information transfer. The results also suggest that the pre-service teachers have high level of self-efficacy beliefs. They feel more efficacious in instructional strategies than in student engagement and classroom management. High and positive correlations were found between their constructivist conception and efficacy for student engagement, efficacy for instructional strategies, and efficacy for classroom management. Their traditional conception is negatively correlated to their efficacy for student engagement. It is important to note that the participants favored the constructivist conception more than the traditional conception because it shows their belief in the value of student-centered learning and the construction of knowledge by students.

Implications of the Study

One implications is for the stakeholders involved in language teacher education when the findings are taken into account. According to the qualitative and quantitative findings, pre-service teachers favor the constructivist conception more than the traditional one, but they also favor strategies relying upon traditional conception. If we take the findings into account, we should take steps to change their preferences for teaching-learning conceptions. As stated by Kitchener (1981) and King & Kitchener (1994), people with more sophisticated and relativistic beliefs also believe that new solutions to problems may be developed. According to Klassen et. al (2009), "teachers' sense of self-efficacy plays a key role in influencing important academic outcomes."

Teacher training should be designed effectively because the biggest factor affecting the success of students is teacher quality (Darling-Hammond, 2000). Therefore, importance should be given to constructivist teaching and learning conceptions (Baxter-Magolda, 1996; Brownlee, 2004). Student-teachers should be allowed to question, discuss, analyse, experience, reflect and evaluate instead of accepting everything delivered by the experts in the field. A Richardson (1996) states, "beliefs are thought to drive actions; however, experiences and reflection on action may lead to changes in and/or additions to beliefs" (p. 107). According to Chan (2007), self-efficacy is developmental and can be learned; therefore, training programs can help teacher develop their self-efficacy because, as Cousins and Walker (2000) state, when teachers have higher efficacy, they will try new ideas, new methods, and commit themselves to teaching. As Klassen (2009) states, "school administrators could help teachers build their self-efficacy by providing clear opportunities for successful experience, positive modeling from successful peers, and verbal encouragement."

Suggestions for Future Research

In light of the findings of this study, it is suggested that such studies should be replicated with pre-service teachers in other universities. This study is based on pre-service teachers' self-reports in the questionnaires and open-response question forms. It is recommended to do more research

utilizing more qualitative data collected through observations or interviews as interviews could give detailed information about their teaching-learning conceptions and sense of self-efficacy. Another suggestion is to use an instructional intervention to alter or enhance pre-service teachers' conceptions of teaching and learning, as well as their self-efficacy, in future studies.

REFERENCES

- Ashton, P. T., & Webb, R. B. (1982). *Teachers' sense of efficacy: Toward an ecological model*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York.
- Ashton, P. T., & Webb, R. B. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. Longman.
- Aypay, A. (2011). Turkish adaptation of the teaching and learning perceptions scale and the relationships between epistemological beliefs and teaching and learning conceptions. *Educational Sciences in Theory and Practice*, 11(1), 21-29.
- Atay, D. (2007). Beginning teacher efficacy and the practicum in an EFL context. *Teacher Development*, 11(2), 203-219. <https://doi.org/10.1080/13664530701414720>
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175-1184. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.9.1175>
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.). *Encyclopedia of Human*
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (1998). *Teacher self-efficacy scale*. <http://www.coe.ohiostate.edu/ahoy/researchinstruments.htm#Ban>
- Behaviour (1998). *Encyclopedia of mental health*. (Vol.4, pp.71-81). Reprinted in H. Friedman (Ed.). Academic Press.
- Baxter Magolda, M. B. (1996). Cognitive learning and personal development: a false dichotomy. *About Campus*, 1(3), 16-21. <https://doi.org/10.1002/abc.6190010304>
- Behjoo, B. M. (2013). *The relationship among self-efficacy, academic self-efficacy, problem solving skills and foreign language achievement*. Master's thesis, Hacettepe University, Ankara.

- Bonwell, C., & Eison, J. A. (1991). *Active learning: Creating excitement in the classroom*. <http://www.ntlf.com/html/lib/bib/gi-gdig.html>
- Borton, W. (1991). *Empowering teachers and students in a restructuring school: A teacher efficacy interaction model and the effect on reading outcomes*. The annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101, <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brownlee, J. (2004). Teacher education students' epistemological beliefs: Developing a relational model of teaching. *Research in Education*, 72(1), 1-17. <https://doi.org/10.7227/RIE.72.1>
- Burns, A. (1996). Starting all over again: From teaching adults to teaching beginners. In D. Freeman & J. C. Richards. (Eds.), *Teacher learning in language teaching*. (pp. 154-177). Cambridge University Press.
- Busch, D. (2010). Pre-service teacher beliefs about language learning: The second language acquisition course as an agent for change. *Language Teaching Research*, 4(3), 318-337. <http://dx.doi.org/10.1177/1362168810365239>
- Büyüköztürk, Ş. (2019). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem.
- Caprara, G.V., Barbranelli, C., Steca, P., Malone, P.S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A Study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44(6), 473-490. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.09.001>
- Chacon, C. T. (2005). Teachers' perceived efficacy among English as a foreign language teachers in middle schools in Venezuela. *Teaching and Teacher Education*, 21, 257-272. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.01.001>
- Chan, K. W. (2000). *Teacher education students' epistemological beliefs: cultural perspectives on learning and teaching*. The AARE conference 'Towards an Optimistic Future', Sydney, 4-7 December, pp. 1-15.
- Chan, D. W. (2007). Positive and negative perfectionism among Chinese gifted students in Hong Kong: Their relationships to general self-efficacy and subjective well-being. *Journal for the Education of the Gifted*, 31(1), 77-102. <https://doi.org/10.4219/jeg-2007-512>
- Chan, K. (2004). Preservice Teachers' epistemological beliefs and conceptions about teaching and learning: Cultural implications for research in teacher education. *Australian Journal of Teacher Education*, 29(1). <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2004v29n1.1>
- Chan, K. W., & Elliott, R. G. (2004). Relational analysis of personal epistemology and conceptions about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 20(8), 817-831. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2004.09.002>
- Clements, D. H., & Battista, M. T. (1990). Constructivist learning and teaching. *Arithmetic Teacher*, 38(1), 34-35.
- Clifford, K. E. (1992). *Thinking in outdoor inquiry*. ERIC digest. ERIC Development Team. www.eric.ed.gov.

- Cohen, D. K. (1988). *Teaching practice: plus ça change*. East Lansing: Michigan State University. National Center for Research on Teacher Education, 88-3.
- Coladarci, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *The Journal of Experimental Education*, 60(4), 323-337.
- Cousins, J. B., & Walker, C. A. (2000). Predictors of educators' valuing of systemic inquiry in schools. *Canadian Journal of Program Evaluation (Special Issue)*, 25-53.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. (3rd ed.). Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2012). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*. (4th ed.). Sage Publications.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage Publications. <http://www.drbramedkarcollege.ac.in/sites/default/files/research-design-ceil.pdf>
- Çalışır-Gerem, T. & Yangın Ekşi, G. (2019). Teachers' declared beliefs and actual classroom practices: A case study with five EFL teachers. *ELT Research Journal*, 8(1), 22-41. <https://dergipark.org.tr/en/pub/eltrj/issue/42088/511862>
- Dağlıoğlu, Ö. (2013). *An investigation of the differences in perceived self-efficacy and pedagogical beliefs of pre-service English teachers from different universities*. Master's thesis, Başkent University, Ankara.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1), 1-44. <https://doi.org/10.14507/epaa.v8n1.2000>
- Dewey, J. (1897). My pedagogic creed. *The School Journal*, 54(3), 77-80.
- Doğan, Ç. (2020). *The relationship between English teachers' self-efficacy beliefs and their classroom practices: A South-eastern case from Turkey*. Master's thesis, Gaziantep University, Gaziantep.
- Dolgun, H. (2016). *A profile of pre-service and in-service EFL teachers' self-efficacy beliefs*. Master's thesis, Antalya University, Antalya.
- Eslami, R. Z. & Fatahi, A. (2008). Teachers' sense of self-efficacy, English proficiency, and instructional strategies: A study of nonnative EFL teachers in Iran. *TESL-EJ*, 4(11), 1-19. <http://www.tesl-ej.org/pdf/ej44/a1.pdf>
- Evans, E. D. & Tribble, M. (1986). Perceived teaching problems, self-efficacy, and commitment to teaching among preservice teachers. *Journal of Educational Research*, 80(2), 81-85. <http://dx.doi.org/10.1080/00220671.1986.10885728>
- Farrell, T.S.C. & Lim, P.C.P. (2005). Conceptions of grammar teaching: A case study of teacher' beliefs and classroom practices. *TESL-EJ*, 9(2), 1-13.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (1993). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-Hill.

- Gerges, G. (2001). Factors influencing pre-service teachers variation in use of instructional methods: Why is teacher efficacy not a significant contributor? *Teacher Education Quarterly*, 4, 71-87. <https://www.jstor.org/stable/23478317>
- Guskey, T. R. (1982). *The influence of change in instructional effectiveness upon the affective characteristics of teachers*. Annual Meeting of the American Educational Research Association. New York, NY.
- Guskey, T. R. (1988). Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 4(1), 63–69. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(88\)90025-X](https://doi.org/10.1016/0742-051X(88)90025-X)
- Guskey, T. R., & Passaro, P. D. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*, 31(3), 627–643. <https://doi.org/10.2307/1163230>
- Howard, B. C., McGee, S., Schwartz, N., & Purcell, S. (2000). The experience of constructivism: transforming teacher epistemology. *Journal of Research on Computing in Education*, 32(4), 455-465. <https://doi.org/10.1080/08886504.2000.10782291>
- Huberman, M., & Miles, M. B. (2002). *The qualitative researcher's companion*. Sage.
- Jabbarifar, T. (2011). The importance of self-efficacy and foreign language learning in the 21st century. *Journal of International Education Research*, 7(4), 117–126. <https://doi.org/10.19030/jier.v7i4.6196>
- Johnson, K. E. (1992). The relationship between teachers' beliefs and practices during literacy instruction for non-native speakers of English. *Journal of Reading Behavior*, 24(1), 83–108. <https://doi.org/10.1080/10862969209547763>
- Karakaş, M. (2016). *An examination of pre-service ELT teachers' sense of self-efficacy, emotional intelligence and teacher knowledge as constituents of teacher identity construction*. Doctoral dissertation, Çanakkale Onsekiz Mart University, Çanakkale.
- Kern, R. G. (1995). Students' and teachers' beliefs about language learning. *Foreign Language Annals*, 28(1), 71-92. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1944-9720.1995.tb00770.x>
- Ketabi, S., Reza, Z. & Momene, G. (2014). Pre-service English teachers' epistemological beliefs and their conceptions of teaching. *International Journal of Research Studies in Psychology*. 3(1), 3-12. <https://doi.org/10.5861/ijrsp.2013.398>
- King, P. M., & Kitchener, K. S. (1994). *Developing reflective judgment: Understanding and promoting intellectual growth and critical thinking in adolescents and adults*. Jossey-Bass.
- Kitchener, R. F. (1981). The nature and scope of genetic epistemology. *Philosophy of Science*, 48(3), 400–415. <http://www.jstor.org/stable/186987>
- Kitchener, K. S., & King, P, M. (1981). Reflective judgment: Concepts of justification and their relationship to age and education. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 2, 89-116. [https://doi.org/10.1016/0193-3973\(81\)90032-0](https://doi.org/10.1016/0193-3973(81)90032-0)
- Klassen, R. M., Bong, M., Usher, E. L., Chong, W. H., Huan, V. S., Wong, I.Y.F., Georgiou, T. (2009). Exploring the validity of a teachers' self-efficacy scale in five countries.

Contemporary Educational Psychology, 31(1), 67-76.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2008.08.001>

- Kohonen, V. (1992). Experiential language learning: Second language learning as cooperative learner education. In D. Nunan (Ed.), *Collaborative language learning and teaching*. Cambridge University Press.
- Kotbaş, E. (2018). *Relationship among English language self-efficacy, academic achievement and goal orientation of English as foreign language (EFL) pre-service teachers*. Master's thesis, Dokuz Eylül University, İzmir.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. University of Chicago Press.
- Mack, N., Woodsong, C., Macqueen, K., M., Guest, G., & Namey, E. (2005). *Qualitative research methods: A data collector's field guide*. Family Health International.
- Meighan, R., & Meighan, J. (1990). Alternative roles for learners with particular reference to learners as democratic explorers in teacher education courses. *The School Field*, 1(1), 61-77.
- Miskel, C., McDonald, D., & Bloom, S. (1983). Structural and expectancy linkages within schools and organizational effectiveness. *Educational Administration Quarterly*, 19, 49-82.
<https://doi.org/10.1177/0013161X83019001004>
- Ng, E.K.J., & Farrell, T.S.C. (2003). Do teachers' beliefs of grammar teaching match their classroom practices? A Singapore case study. In D. Deterding, A. Brown & E. L. Low (Eds.), *English in Singapore: Research on grammar* (pp. 128-137). McGraw Hill.
- Özder, H. (2011). Self-efficacy beliefs of novice teachers and their performance in the classroom. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(5), 1-15.
<http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2011v36n5.1>
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578. <https://doi.org/10.3102/00346543066004543>
- Pajares, M.F. (2002). *Overview of social cognitive theory and of self-efficacy*. <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/eff.html>
- Pajares, F., & Schunk, D. H. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement. In R. J. Riding & S. G. Rayner (Eds.), *International Perspectives on Individual Differences: Vol 2. Self Perception* (pp. 239-266). Ablex Publishing.
- Peacock, M. (2001). Pre-service ESL teachers' beliefs about second language learning: A longitudinal study. *System*, 29(2), 177-195. [http://dx.doi.org/10.1016/S0346-251X\(01\)00010-0](http://dx.doi.org/10.1016/S0346-251X(01)00010-0)
- Piaget, J. (1953). *The origins of intelligence in children*. Basic Books
- Piaget, J. (1970). *The science of education and the psychology of the child*. Basic Books.
- Richards, J. (2006). *Communicative language teaching today*. SEAMEO

- Regional Language Centre. Richards, J., & Rodgers, T. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & Lockhart, C. (1996). *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge University Press.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula (ed.), *Handbook of research on teacher education* (2nd ed., pp. 102–119). Macmillan.
- Roeser, R., Arbretton, A., & Anderman, E. (1993). *Teacher characteristics and their effects on student motivation across the school year*. The annual meeting of the American Educational Research Association, Atlanta.
- Sarıçoban, A. & Kırmızı, Ö. (2021). Investigating the relation between pre-service EFL teachers' epistemic cognition, instructional preferences and perceived engagement beliefs, *Journal of Language and Linguistic Studies*, 17(Special issue 2), 979-993. <https://www.jlls.org/index.php/jlls/article/view/2335/735>
- Schunk, D. H. (1990). Goal setting and self-efficacy during self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 25(1), 71–86. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2501_6
- Smith, D. B. (1996). Teacher decision making in the adult ESL classroom. In D. Freeman & J.C. Richards. (Eds.), *Teacher learning in language teaching*. (pp. 197-216). Cambridge University Press.
- Stein, M. K., & Wang, M. C. (1988). Teacher development and school improvement: the process of teacher change. *Teaching and Teacher Education*, 4, 171–187. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(88\)90016-9](https://doi.org/10.1016/0742-051X(88)90016-9)
- Swars, S.L. (2005). Examining perceptions of mathematics teaching effectiveness among elementary preservice teachers with differing levels of mathematics teacher efficacy. *Journal of Instructional Psychology*, 32, 139-147.
- Şahin, F. E., & Atay, D. (2010). Sense of efficacy from student teaching to the induction year. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 337-341. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.021>
- Tella, A. (2017). Teacher variables as predictors of academic achievement of primary school pupils' mathematics. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 1(1), 16–33. Retrieved from <https://iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/4>
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202–248. <https://doi.org/10.3102/00346543068002202>
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk-Hoy, A. (2001). Teacher-efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783–805, [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Uztosun, M. S. (2013). An interpretive study into elementary school English teachers' beliefs and practices in Turkey. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 4(1), 20-33. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tojq/issue/21398/229385>

- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Watkins, D. (1998). A cross-cultural look at perceptions of good teaching: Asia and the West. In J. J. F. Forest (Ed.), *University teaching: International perspectives* (pp. 19-34). Garland Publishing Inc.
- Wertheim, C., & Leyser, Y. (2002). Efficacy beliefs, background variables, and differentiated instruction of Israeli pre-service teachers. *Journal of Educational Research*, 96(1), 54–63. <https://doi.org/10.1080/00220670209598791>
- Wood, D., Bruner, J., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Child Psychiatry*, 17, 89–100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>
- Yalçın, F. (2019). *The relationship between epistemological beliefs, curriculum design orientations and teaching styles of pre-service English teachers*. Master's thesis, Bolu Abant İzzet Baysal University, Bolu.
- Yıldırım, Ş. (2021). *Pre-service and in-service EFL teachers' epistemological beliefs, teaching-learning conceptions and sense of self-efficacy*. Doctoral dissertation, Çukurova University, Adana.
- Zehir, T. E., & Yavuz, A. (2011). Democratic values and teacher self-efficacy perceptions: A case of pre-service English language teachers in Turkey. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(8). <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2011v36n8.1>



Bir Sözlüğün Arap Gramerine Katkısı: Kitâbu'l-'Ayn Örneği

Contribution of a Dictionary to Arabic Grammar: The Example of Kitâb al-'Ayn

Mehmet Yılmaz^{1*}

*Sorumlu yazar

Corresponding author

¹Dr., Çukurova Üniversitesi, Türkiye

Dr., Cukurova University, Türkiye

ahmetmiselim@gmail.com

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-9648-2985>

Makale geliş tarihi / First received : 18.01.2023

Makale kabul tarihi / Accepted : 04.03.2023

242

Bilgilendirme / Acknowledgement:

Yazar aşağıdaki bilgilendirmeleri yapmaktadır:

- 1- Bu makale "Mahreç Sistemli Sözlüklerin Arap Gramerinin Gelişmesindeki Rolü" isimli doktora tezinden üretilmiştir.
- 2- Makalemizde etik kurulu izni ve/veya yasal/özel izin alınmasını gerektiren bir durum yoktur, çünkü makale kavramsal bir çalışmadır.
- 3- Bu makalede araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

This article was checked by *iThenticate*. Similarity Index 09%

Atıf bilgisi / Citation:

Yılmaz, M. (2023). Bir sözlüğün Arap gramerine katkısı: Kitâbu'l-'Ayn örneği. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (14), 242-262.

ÖZ

Araştırmanın amacı, bir sözlük olarak kendi alanında bir kilometre taşı sayılan ve Halil b. Ahmed el-Ferâhîdî'ye (ö. 175/791) nispet edilen *Kitâbu'l-'Ayn*'ın sözlükçülük dışında bir alan olarak Arap gramerine yaptığı katkıyı ortaya koymaktır. Adı geçen eser taranmak suretiyle içerdiği gramer konuları tespit edilmiştir. Elde edilen tespitler ile diğer Arap dili müelliflerinin bu tespitlere yaptığı iktibaslar değerlendirilerek ve kıyaslama yapılarak *Kitâbu'l-'Ayn*'ın gramere katkısı ortaya konulmuştur. Bu müelliflerin başında da yine kendi alanında bir kilometre taşı olarak görülen Ebû Bîşr Amr b. Osmân Sibeveyhi (ö. 180/796) ve eseri *el-Kitâb* gelmektedir. Nitel yöntemle gerçekleştirilen araştırmada, hicri ilk üç asırda yaşamış Basra ve Kûfe dil mektebi dilcilerinin öncelikle *Kitâbu'l-'Ayn* olmak üzere bu iki esere yaptıkları atıflar baz alınmıştır. Belirtilen zaman dilimi, Arap gramerinin en yoğun olarak işlendiği, bakir ve orijinal dönem olup sonraki dönemlere kaynaklık etmiştir. Ayrıca ilgili dönemde, oluşumları tam olarak gerçekleşmediği ve müstakil bir araştırmaya mebni olduğu için diğer dil mektebi mensuplarına değinilmemiştir. Diğer taraftan, araştırmada değinilenden çok daha fazlasını haiz olan *Kitâbu'l-'Ayn*'daki gramer içeriklerinden, amaca uygun olarak ilgili zaman dilimindeki eserlerde geçtiği kadarına yer verilmiştir. Böylece *Kitâbu'l-'Ayn* örneklemesinden yola çıkarak, genellikle yazıldığı dönemde mu'cem diye adlandırılan sözlük türü eserlerin, sözcük hazinesi veya lügatini ortaya koymalarının yanında "gramer konularını da içeriyor mu?" sorusunun olumlu cevabı teyit edilmiştir.

Anahtar kelimeler

Arap dili, Halil b. Ahmed, *Kitâbu'l-'Ayn*, sarf, nahiv.

ABSTRACT

The aim of the research is to reveal the contribution of *Kitab al-'Ayn*, which is considered a milestone in its field as a dictionary and attributed to al-Khalil ibn Ahmad al-Farahidi (d. 175/791), to Arabic grammar as a field other than lexicography. By scanning the aforementioned work, the grammatical subjects it contains have been determined. The contribution of *Kitab al-'Ayn* to grammar has been revealed by evaluating and comparing the obtained determinations and the quotations made by other Arabic language authors to these determinations. At the beginning of these authors, Abu Bishr Amr ibn Uthman Sibawayh (d. 180/796) and his work *al-Kitab*. In the research carried out with the qualitative method, the references made by the linguists of the Basra and Kufe language school, who lived in the first three centuries of Hijra, to these two works, primarily *Kitab al-'Ayn*, were taken as a basis. The specified time period is the virgin and original period, in which the Arabic grammar was processed most intensively, and it was the source of the following periods. In addition, in the relevant period, members of other language schools were not mentioned, as their formation was not fully realized and they were devoted to independent research. On the other hand, the grammatical contents of *Kitab al-'Ayn*, which has much more than what is mentioned in the research, are included in the works in the relevant time period in accordance with the purpose. Thus, over the *Kitab al-'Ayn* sampling; In addition to examining the Arabic vocabulary or lexicon of such works, which were generally called dictionaries or mu'cem at that time, "does it also include grammar topics?" the positive answer to this question was confirmed.

Keywords

Arabic language, al-Khalil ibn Ahmad, *Kitab al-'Ayn*, morphology, syntax.

gerçeği yansıtmadığını görecektir. *Kitâbu'l-'Ayn*'ı tamamen başkalarına nispet etmek yanlış olduğu gibi *el-Kitâb*'ı da Halîl b. Ahmed'e nispet etmek elbette Sîbeveyhi'ye haksızlık olur. Zira Sîbeveyhi zaman zaman Halîl b. Ahmed ile aynı düşünceyi paylaşmamakta veya onun görüşlerinin doğruluğunu teyit için Arapların kelâmına başvurmuştur.

Araştırmada, Arapça linguistik alanında kilometre taşı sayılan *Kitâbu'l-'Ayn* merkeze alınmış ve içerdiği gramer bilgileri tespit edilmiştir. Tespit edilen bilgilerin, bu araştırmanın hacmini taşıyacak kadar çok olmasından dolayı hepsi aktarılmamıştır. Bunun yerine, dil ve gramer alanında yine bir kilometre taşı sayılan başta *el-Kitâb* ve sonraki dönem gramer eseri sahiplerinin *Kitâbu'l-'Ayn*'dan iktibas ettikleri baz alınmıştır. Örnekleme yöntemi ile Basra ve Kûfe mektebine mensup dilcilerin en meşhurlarının *Kitâbu'l-'Ayn*'dan yaptıkları iktibas ile Arap gramerinin olgunlaşmasında gösterdiği katkı ortaya konmuştur. Dilcilerden, hicri ilk üç asırda yaşamış olanlar baz alınmıştır. Üçüncü yüzyılın sonları ve dördüncü yüzyılın başlarında oluşmaya başlamış ve henüz tam olarak şekillenmemiş olduğu (Şevkî Dayf, 1968, s. 245) için Bağdat, Endülüs, Mısır gibi dil mektepleri dışarda tutulmuştur. Zira ilgili dönemde Basra ve Kûfe dışında kalan merkezlerden Mekke ve Medine'de dil çalışmalarının diğer ikisinde olduğu kadar ön plana çıkmadığını ve dolayısıyla araştırma dönemi itibarıyla gramer alanındaki eserleriyle meşhur olmuş olan dilcilerin bir hayli az olduğunu söylemek mümkündür. İlerleyen dönemde halifeliğin merkezi olan Bağdat ise ilimden çok yönetim işlerinin ve yöneticilerin konuşulduğu şehir olarak anılmış ve bir dil mektebi olması zaman almıştır (Geylanî, 2020, s. 207). Zaten günümüzde Ebu'l-Feth Osmân b. Cinnî (ö. 392/1002) ile hocası Ebû Ali el-Fârisî (ö. 377/987) gibi ilmi hayatlarını Bağdat'ta geçiren dilcileri ya Basra-Kûfe mektebinden veya bağımsız sayma gibi kararsız tutumlar da mevcuttur. Üstelik bu müelliflerin bizzat kendilerini ilgili mekteplere nispet ederek orada yer alanları "dostlarımız" diye nitelemesi (İbn Cinnî, 1999, s. 1/48, 2000, s. 1/275; Şevkî Dayf, 1968, s. 245; Şiblî, 1989, s. 106) gibi nedenlerle de araştırmada Bağdat ve Mısır mektebi müelliflerine değinilmemiştir.

1. KİTÂBU'L-'AYN'DAKİ İSTİŞHÂD

Kitâbu'l-'ayn'ın Arap gramerine olan katkısını anlamada müellifinin beslendiği kaynakları bilmek önem arz etmektedir. Halîl b. Ahmed'in bilgi ve tecrübesini en başta ayet ve hadisler oluşturmaktadır. Bunların dışında, bizzat badiyelerdeki kabileler arasında yaşamış olması, farklı badiye ve bölgelere yapmış olduğu seyahatler, bu bölgelerden hac ve umre vesilesiyle Mekke'de karşılaştıkları, ilim ve ticaret maksadıyla Basra'ya gelenlerle olan irtibatı onun bilgi ve tecrübesini şekillendirmiştir. Topladığı lafız ve gramer kurallarının sahiplerini çoğu kez kişi, kabile veya yöre adı zikrederek belirtmeye özen göstermiştir. İstîşhâd ettiği ancak sahibini belirtmediği kaynaklar daha sonra başta el-Ezherî'nin (ö. 370/980) *Tehzîbu'l-luğa* ve İbn Manzûr'un (ö. 711/1311) *Lisânu'l-'Arab* adlı sözlükleri veya *Kitâbu'l-'Ayn*'ın muhakkikleri tarafından tespit edilerek sahiplerine isnâd edilmiştir. İktibasın nispetsiz yapılması, o dönemde yaşayanlar tarafından bilindik oluşuna veya en azından Halîl b. Ahmed tarafından kendilerine güvenilmesine bağlanmıştır (Nassâr, 1988, s. 208). Ayrıca el-Halîl'in eserinde, Evs b. Hacer, Saide b. Cueyye, Dureyd b. es-Simme, Umeyye b. Ebî es-Salt, Adiy b. Zeyd el-İbâdî, Muhelhil b. Rebîa, en-Nâbiga ez-Zubyânî, Tırmîh b. Hakîm, Tarafe b. el-Abd, Zuheyr b. Ebî Sulmâ, gibi bizzat karşılaşmadığı cahiliye dönemi Arap fasihleri, kendisinden kısa süre önce yaşamış olan el-Ahvas el-Ensârî, el-Ahtal, el-Ferezdek gibi şahsiyetler ile tabakat kitaplarında adları geçen ve çağdaşı sayılan Ebû Hayra, el-Munteci' b. Nehbân el-A'râbî, Ebu'd-Dugeyş el-Kanevî gibi Kuran ve hadis dışında istîşhâd ettiği kaynaklar yer almaktadır (Mahzûmî, 1972, s. 33).

Yukarıdakilerden başka Halîl b. Ahmed ve Sîbeveyhi'ye hocalık yapmış olan Ebu'l- Hattâb el-Ahfeş el-Ekber'i (ö. 177/793) de zikretmek gerekir. Günümüze ulaşan eseri olmadığı bilinse de Arap diline olan hizmetini, bedevî kabileler arasında yaptığı seyahatlerde ortaya çıkardığı lehçe çalışmalarında (Koçak, 1988, s. 525) ve buradan elde ettiği birikimlerini Halîl b. Ahmed ile Sîbeveyhi'nin kendisinden yaptığı atflarda görmek mümkündür. Ahfeş, Halîl b. Ahmed, Sîbeveyhi, Yûnus b. Habîb (ö. 182/798) ile devamında yer alan dilcilerin Arap gramerini şekillendirdiği görülmektedir. Adı, Sîbeveyhi tarafından eserinde yaklaşık elli defa zikredilmektedir. Sîbeveyhi genellikle ondan yaptığı nakilleri حَدَّثَنَا، حَدَّثَنِي ve زَعَمَ gibi kavramlar ile aktarır (Sîbeveyhi, 1988, s. 1/78). Ahfeş'ten aktarılan her bilgi veya görüş Halîl b. Ahmed ve Sîbeveyhi'nin görüşleri ile paralellik arz etmese de ilk dönem eserlerinde adları beraber anılır.

2. KÎTÂBU'L-'AYN'IN BASRALI DİLCİLERDEKİ İZLERİ

*Kitâbu'l-'Ayn'*ın daha öncekilerden yaptığı istîşhâd kadar kendisinden yapılan istîşhâd ve iktibaslar araştırmamızın amacına hizmet etmektedir. Bunların başında doğal olarak Basralı dil bilimciler yer almaktadır. İstisnaları olmakla birlikte bir örnek ile başlamak gerekirse, *Kitâbu'l-'Ayn'*da madde başlarına fiilin de kökü sayılan mastar ile başlanması Basra ekolünün, kelime kökünü mastar saymaları ile alakası olduğunu akla getirmektedir. Zira madde başlarını verirken ekseriyetle *Kitâbu'l-'Ayn'*da önce isim veya mastar ile başlaması sonraki dönem sözlüklerin çoğunda uygulanmıştır. Bu da Basra dil ekolünde kelime kökünün, üç harfli mâzî yalın sîgadadaki fiil değil üçten fazla bile olsa mastar olduğu fikrine dayandığını söylemeyi mümkün hale getirmektedir. Bu husus, Basra dil ekolünde yer alan Halîl b. Ahmed'in sözlük özelinde sonraki döneme aktardığı dil mirasına katkısını göstermede bir örnektir. *Kitâbu'l-'Ayn'*da, gelenek haline gelmiş olan ve Arap şiirinin ritim bakımından iç yapısını tahlil ve tespit amacıyla da kullanılan "kodlama sistemi" Halîl b. Ahmed'in eseri ile başlamış ve diğer dil kitapları da onu örnek alıp takip etmiştir. Örneğin Halîl b. Ahmed, sülâsî kök fiilin ilk harfini kastetmek için فاء الفعل، ikinci için عين الفعل ve üçüncü için لام الفعل ifadeleri kullanılmış ve kelimenin kökünden olmayan bir harf için أصل البناء demmiştir. Böylece o, ekler ve köklerin daha rahat tespitinde kolaylık sağlayan öncü bir sistem icat etmiştir.

Basralı dil bilimcilerin en belirgin özelliklerinden bir diğeri, Kur'ân kıraatinden çok fazla istîşhâd etmiş olmalarıdır. Sîbeveyhi'ye de yansıyan bu özellikleri dolayısıyla ayetten delil getirirken Kûfe dilcileri kadar katı davranmamışlardır (Hudeysî, 2001, s. 77). Bu yüzden gramer merkezli yorumlarının çoğu bir ayetin tevili ile ilgili olabilmektedir. Araştırmamızın ilerleyen kısımlarında verilen örneklerin bu minvalde gelmesi bundan kaynaklanmaktadır. Bazı örneklemeler üzerinden Sîbeveyhi de dahil olmak üzere *Kitâbu'l-'Ayn'*ın Basralı dilciler ve dolayısıyla gramere olan katkı ve etkisi başlıklar halinde verilmiştir. Başlıkların eser yerine müellif adları ile oluşturulması, bir müellifin birden fazla eserine baş vurulma durumu ile ilgilidir.

2.1. YÛNUS B. HABÎB (ö. 182/798)

Ebû Amr el-Alâ'dan ders alan (Sîrâfî, 1966, s. 23) Yûnus b. Habîb'in, Halîl b. Ahmed ile muasır ve onunla sıkı iletişim içinde olduğu bilinir (Kıftî, 1982, s. 1/365, 2/349). Yûnus b. Habîb'in kendisi de Sîbeveyhi'ye hocalık yapmıştır. Dolayısıyla sıra ile üç dilbilimci birbirini etkilemiş kişilerdir. Yûnus b. Habîb'in ismi *el-Kitâb'*da yaklaşık iki yüz defa zikredilmektedir (Nâsif, 1979, s. 94). Bu sayı Sîbeveyhi'nin Halîl b. Ahmed'den sonra en çok zikrettiği isimdir. Hatta

öğrencilerin bu kişilerin halkası arasında mekik dokuduğundan bahsedilmektedir (Bulut, 2013, s. 607; Nassâr, 1968, s. 33).

Yûnus b. Habîb'in *en-Nevâdirü's-şâğîr* adlı eserinin bazı bölümlerinin Suyûtî'nin *el-Müzhir*'inde mündemiç olarak bize ulaştığı belirtilmektedir (Bulut, 2013, s. 607). Sîbeveyhi'nin Yûnus'tan yaptığı nakillerin doğruluğu döneminin otoriteleri tarafından onaylanmıştır. Rivayete göre Sîbeveyhi ölünce Yûnus'a, "Sîbeveyhi, Halîl'in ilmiyle alâkalı 1000 varaklık bir kitap yazdı" denir. Yûnus şaşırarak, "Bu çocuk bunların hepsini ne zaman Halîl'den duymuş, kitabını bana getirin göreyim" der. Kitabı alıp inceleyince şunları söyler: "Onun benden yaptığı nakiller doğru olduğuna göre Halîl'den yaptığı nakiller de doğrudur" (Sîrâfî, 1966, s. 38). Bunlardan yola çıkarak Yûnus b. Habîb'in lûgat ve nahiv bilgisinin derlendiği en önemli kaynağın Sîbeveyhi'nin *el-Kitâb*'ı olduğu söylenebilir. Ayrıca dil çalışmalarında hem kıyas hem semâ yöntemini kullandığı ancak hocası Ebû Amr b. Alâ gibi semâ yöntemine daha fazla başvurduğu anlaşılmaktadır. Araçlardan topladığı dil malzemesini sadece aktarmamış, aynı zamanda bu malzemeyi جَيِّدٌ، حَسَنٌ، فَيِّحٌ، جَانِزٌ vb. terimlerle değerlendirmeye tabi tutmuştur (Bulut, 2013, s. 607).

Yûnus b. Habîb ve Halîl b. Ahmed Sîbeveyhi'nin hocalarıdır ancak *el-Kitâb*'daki ifadeler üzerinden, onun Halîl b. Ahmed'e olan yakınlığının daha güçlü olduğu görülmektedir (Sîbeveyhi, 1988, s. 4/87; 2/154). *Kitâbu'l-'Ayn*'da kendisinden herhangi bir nakil yapılamasa da Halîl b. Ahmed'in diğer bir eseri *el-Cumel fi'n-nahv*'inde açıkça görülen ve *Kitâbu'l-'Ayn*'daki varlığı dolaylı olarak anlaşılan bir husus yer alır. Buna göre "مَرَزْتُ بَزِيدَ الرَّجُلِ الصَّالِحِ" şeklindeki cümlede الرجل sözcüğü medih üslubu gereği mansûb veya bedel olması hasebiyle mecrûr okunabilecektir. Halîl b. Ahmed "وَزَعَمَ يُؤْنَسُ" diye ekledikten sonra kelimenin "مَرَزْتُ بَزِيدَ هُوَ الرَّجُلِ" şeklinde zamir takdiri ile haber olması hasebiyle merfû da okunabileceği yorumunu Yûnus'a hamletmiştir (Ferâhidî, 1995, s. 88).

Hoca öğrenci ilişkisi bazen fikir ayrılığı olarak da kendini gösterir. Üç müellif arasındaki başka bir etkileşim örneği de şudur. Döneminin ileri gelen kâriyelerinden de sayılan (Hudeysî, 2001, s. 67) Halîl b. Ahmed'e {ثُمَّ لَنُنَزِعَنَّ مِنْ كُلِّ شِيعَةٍ أَيُّهُمْ أَشَدُّ عَلَى الرَّحْمَنِ عِتِيًّا} (Meryem 19/69) ayetindeki لَأَيُّهُمْ lafzının ref' okunmasını sormuşlardır. Sebebini، الَّذِي'den sonraki sîla cümlesi veya nekre ismi takip eden sıfat cümlesinin "müsnedün ileyhi" olmasına bağlamıştır. Sîbeveyhi buna لغة جيدة deyip Kûfe ehlinin okuyuşunu tercih ederek anlam sıkıntısı nedeniyle yukarıdaki kıraate "galat" eleştirisi yapmıştır. Yûnus ise قَدْ عَلِمْتُ أَيُّهُمْ عِنْدَكَ cümlesinde olduğu gibi cümlede fiilin mülga olduğunu, cümlenin bu haliyle ibtidâî olması hasebiyle أَيُّ isminin merfû' olduğunu belirtir (Sîbeveyhi, 1988, s. 2/399; Enbârî, 1985, s. 61; Kıfî, 1982, s. 4/77; İbnü's-Serrâc, 2005, s. 2/324; Sîrâfî, 2008, s. 1/10; 3/163; İbnü'n-Nedîm, 1997, s. 64). Halîl b. Ahmed أَيُّ ismini *Kitâbu'l-'Ayn*'da فَاتِّمِ الْيَمِينَ كَالصَّلَاةِ وَالِافْتِتَاحِ diyerek sîla cümlesi girişinde nasıl okunacağını göstermiştir. İbtidâî veya isti'nâfi olması zaten onun nazarında ref' olmayı gerektirmektedir.

2.2. SÎBEVEYHÎ (ö. 180/796)

Sîbeveyhi'nin Arap gramerindeki kariyeri malumdur. Hatta otoriteler onu nahvin Kur'an'ı/قرآن diye adlandırmıştır (Ebu't-Tayyib el-Lugavî, 2009, s. 73; Suyûtî, 1998, s. 2/347; Şevkî Dayf, 1968, s. 60; Hudeysî, 2001, s. 81; Ömer, 2003, s. 124). En çok istifade ettiği hocası Halîl b. Ahmed olup onun sayesinde Arap grameri üzerinde kurduğu etkinin derecesini ve boyutunu anlamak mümkündür. *Kitâbu'l-'Ayn*'ın muhakkikleri Mehdi el-Mahzûmî ve İbrâhîm es-Sâmerrâî bu etkiyi şöyle ifade eder: "Belki de Halîl b. Ahmed hakkında akılda kalan en belirgin şey onun

nahiv ulemasının ilklerinden olduğu ve Sîbeveyhi'nin kitabında yer alanların, onun nahiv ve dil ile ilgili görüşleriyle dolu olduğudur" (Ferâhidî, 1988, s. 1/7). Aslında Sîbeveyhi sadece ondan değil Ebu'l-Esved ed-Düelî (ö. 69/688) başta olmak üzere ondan öncekilerin Arap dili ve gramerine ait çalışmalarını bize aktarmış, aktarmakla kalmamış yorumlamış ve geliştirmiştir (Hudeysî, 2001, s. 75).

Sîbeveyhi eserinde adını açıkça zikretmese bile حدثنا، أخبرنا، سمعت، سألت ve قال şeklinde başlayan tabirlerinin birçoğu Halîl b. Ahmed'e matuftur (Ryding, 1998, s. 3). Ondan yaptığı nakillerin bir kısmının ya olduğu gibi ya da benzer ifadelerle *Kitâbu'l-'Ayn*'da geçtiğini görmek mümkündür. *el-Kitâb*'ta وسأله şeklinde başlayan rivayetlerdeki zamirlerin çoğu ona döner. Sîbeveyhi bu ve benzer soruları sadece Halîl b. Ahmed değil başta Yûnus b. Habîb (Sîbeveyhi, 1988, s. 3/410) ve Ahfeş gibi diğer hocalarına da yöneltmiştir (Sîbeveyhi, 1988, s. 2/60). Sîbeveyhi'nin istifade ettiği birçok hocası olmuştur ama en çok bu üç hocasından nakilde bulunmuş ve onlarla muhabbet derecesinde ilişki kurmuştur. Halîl b. Ahmed de aynı muhabbet ve ilgiyi Sîbeveyhi'ye göstermiş hatta bazen ona "hoş geldin ey usanmayan ziyaretçi" dediği, bununla ilgili "Halîl b. Ahmed'in böyle bir sözü Sîbeveyhi'den başkasına söylediğini hiç duymadım" şeklinde rivayetler yer almıştır (Kıfî, 1982, s. 2/352).

Sîbeveyhi'nin Halîl b. Ahmed'e başta sarf ve nahiv ilmini doğrudan ilgilendiren i'râbu'l-*Qur'ân* hakkında yöneltmiş olduğu sorular üzerinden aldığı cevaplar ve bunların *Kitâbu'l-'Ayn* nezdindeki karşılıklarını değerlendirmek yerinde olur. Sîbeveyhi'nin Halîl b. Ahmed'den قال diye cevap aldığı soruların ilk kısmı sarf ve nahivle ilgili, diğerleri ise lehçe ve kıraat vecihleri ile ilgilidir (Sîbeveyhi, 1988, s. 2/60; 2/154; 3/87). İkisi arasındaki bu etkileşim onlardan sonraki dönemin eserlerinde geçen على مذهب الخليل وسيبويه tabiri ile sembolleşmiştir. Sîbeveyhi'nin eserine aktardığı ve *Kitâbu'l-'Ayn*'da gördüğümüz bilgilerden birisi tenvînin isimlerde munşarif olmanın alameti sayılması hususudur. Bu görüş daha sonra İbn Cinnî başta olmak üzere birçok dilcinin eserine yansıyor günümüze kadar ulaşmıştır (Ferâhidî, 1988, s. 7/109; Sîbeveyhi, 1988, s. 3/311; İbn Cinnî, 2000, s. 2/272).

Sîbeveyhi'nin, harflerin mahreçleri ve sıfatları ile ilgili bazı bilgileri yine *Kitâbu'l-'Ayn*'dan aktardığı görülür. Harflerle ilgili olarak hayyiz (çıkış yeri), medrec (boğumlanma noktası), mahreç lafızlarını kullanan ilk kimse kabul edilen Halîl b. Ahmed, mahreçler ve sıfatlar hakkındaki görüşlerini *Kitâbu'l-'Ayn*'ın mukaddimesinde (Ferâhidî, 1988, s. 1/57-59) dile getirmiştir ki bu onun dile dair temayüz ettiği en meşhur alandır. Ona göre harflerin belirli hayyiz ve medrecleri vardır. Dört harf ise boşluktur. Bunlar و، ي، leyin ۱ ve ء'dir. Bu dört harf boğaz ile ağız boşluğundan çıktığı ve dil, boğaz veya küçük dildeki boğumlanma noktalarının herhangi birinde yer bulmadığı için cevî diye isimlendirilmiştir. Bunlar boşlukta asılıdır. Kendilerinin cevften başka nispet edilecekleri bir bölgeleri yoktur (Zuvev, 2013, s. 200).

Sîbeveyhi, Halîl b. Ahmed'in harflerin mahreç ve sıfatları ile ilgili yapmış olduğu değerlendirmeleri genel olarak kabul etmekte ve kitabında bu görüşleri biraz daha açmaktadır (Sîbeveyhi, 1988, s. 3/541-556, 4/176, 4/455). Daha sonra Ferrâ'dan (ö. 207/822) başka, konuyla ilgili bir iki nokta hariç dilciler farklı görüş beyan etmemişlerdir (Nassâr, 1988, s. 190). Dolayısıyla Halîl b. Ahmed'in görüşü olarak belirtilenler, bazı terim farklılıklarını barındırmakla birlikte (Nassâr, 1988, s. 194) diğer dilciler de aynı görüşleri benimsemiştir. Bu alan 'ilmu'l-eşvât (fonetik bilimi) alanına da girmekle birlikte mesele sadece ses bilgisi değildir. Zira sarf bilgisinde ele alınan ses dönüşümleri ile ses bilgisinin bir noktada iç içe girmiş konular olduğu bilinmektedir.

Sîbeveyhi, istiṣnâ' üslubunda cümlelerin tam ve müspet gelmesi durumunda müstesnânın fiilin ma'mûlû (me'ûl bih) olması hasebiyle daima mansûb olacağı şeklindeki görüşünü Halîl b. Ahmed'in sözü olarak niteler. Bu görüşünü temellendirirken لَهُ عَشْرُونَ دِرْهَمًا cümlesindeki temyîze tefsîr demesi gibi eksik kalan veya müphemliğin giderildiği me'ûl nazarıyla bakmasına kıyas yapar (Ferâhidî, 1988, s. 8/397; Sîbeveyhi, 1988, s. 2/330; Sîrâfi, 2008, s. 3/77). Eserinin "hafif 'û da vakıf yapma" başlığı altında كِتَابًا (كتاب) lafzında olduğu gibi mâ kabli fetḥa olan mansûb olan isimlerde vakıf yapılınca son harfe zâid bir elif konulacağını belirtir. Çünkü sâkin bir harf olarak hafif ن ile tenvîn aynı mesabededir. Biri tekit diğeri munşarîf ismin alameti olan bu iki harf yazımda farklı olsa da zâid bir unsur olarak lafızda aynıdır. Sîbeveyhi'nin bu görüşünü تَفْسِيرُ الْخَلِيلِ diyerek *Kitâbu'l-'Ayn*'in كَائِي maddesindeki التَّوْنُ بِمَنْزِلَةِ التَّنْوِينِ ve buna benzer diğerk açıklamalarından iktibas ile yaptığı anlaşılmalıdır (Ferâhidî, 1988, s. 3/354; 4/284; 8/441; Sîbeveyhi, 1988, s. 3/521).

Âl-i İmrân suresinin 81. ayetinde yemin üslubunun cevabında geçen ل harfinin durumunu hocasından öğrenmek isteyen Sîbeveyhi, وَاللَّهِ لَئِنْ فَعَلْتُمْ لَأَفْعَلَنَّ cümlesinde olduğu gibi tekit amaçlı gelen bu harfin, cevabın müspet olması durumunda hem hafif veya şeddeli olan اِن edatının başına hem de fiilin başına gelmesinin mutata olduğu yanıtını almıştır. Bu izah *Kitâbu'l-'Ayn*'da geçen şasem konusuna mutabık görünmektedir (Ferâhidî, 1988, s. 8/435; Sîbeveyhi, 1988, s. 3/104; 3/107; Sîrâfi, 2008, s. 3/313; 3/316). Daha sonraları İbn Cinnî cevapta geçen ل harfinin ilgili ayette ibtidâiyye lâmu olduğunu (İbn Cinnî, 2000, s. 2/72) iddia ederken, Ebû Hayyân (ö. 745/1344) ise el-Halîl ve Sîbeveyhi ikilisinin görüşünün çoğu kişi tarafından kabul gördüğünü belirtmiştir (Ebû Hayyân, 1420, s. 3/240).

Şibih harflerden olan اِن ve اُن ile ilgili de Sîbeveyhi hocasıyla etkileşim içindedir. Halîl b. Ahmed'e göre ibtidâi cümlede اِن harfinin, cümle ortasında da اُن harfinin tercih edilmesi söz konusudur. Sîbeveyhi, bu genel bilginin üzerine {وَمَا يَشْعُرْكُمْ اِنَّهَا اِذَا جَاءَتْ لَا يُؤْمِنُونَ} (el-En'âm 6/109) ayetinde geçen اِن harfinin - bazı kıraat alimlerinin ilgili harfi اُن olarak okuduğu da belirtilmektedir. مَا يُدْرِيكَ اَنْهُ لَا يَفْعَلُ şeklindeki sıradan bir cümlede olduğu gibi اُن olarak kullanılıp kullanılmadığını sorar (Bennâ, 2006, s. 271). Halîl b. Ahmed, lafzın bu şekilde gelmesini ibtidâiyye bir cümle olmasıyla izah eder. Aslında ayetin ilk kısmında وَمَا يَشْعُرْكُمْ ile vakıf yapıldığını, akabinde اِنهَا ile devam edildiğini vurgulamıştır.

Bilindiği üzere şart üslubunda cezm eden edat bir engeli yoksa cevap fiilini de cezm eder. {يُضَاعَفُ لَهُ الْعَذَابُ يَوْمَ الْقِيَامَةِ} şeklinde biten Furkân suresi 68. Ayeti {يُضَاعَفُ لَهُ الْعَذَابُ يَوْمَ الْقِيَامَةِ} şeklinde 69. ayeti ile devam etmektedir. Şart edatı ilk ayette iki muzârî' fiili de cezm ettikten sonra arada 'atîf harfi de olmadığı halde ikinci ayetteki يَضَافُ fiilinin de cezm olduğu görülmektedir. Sîbeveyhi bunun sebebinin fiilin önceki fiile tam bedel olmasından kaynaklandığını Halîl b. Ahmed'den aktarmıştır. Dolayısıyla Halîl b. Ahmed'e göre eğer muzârî' fiil şartın cevabından sonra 'atîf harfi olmadan meczûm gelirse bedel olarak i'râb edilmektedir. Bu görüş zaten cumhurun görüşü olarak kaynaklarda yerini almıştır (İbnü's-Serrâc, 2005, s. 2/189; Müberred, 1996, s. 2/63; Sîbeveyhi, 1988, s. 3/87; Sîrâfi, 2008, s. 3/286). İbnü's-Serrâc (ö. 316/929), ikinci fiili bedel olarak i'râb etmek için birinci fiilin manasıyla gelmesi şartını eklemiştir (İbnü's-Serrâc, 2005, s. 2/190), İbn Mâlik de İbnü's-Serrâc'ın şartına ek olarak, ikinci fiilin birinci fiilin anlamını taşıması, ayrıca ikincisinin diğerkini açıklamaya yönelik olmasını şart koşturmuştur (Mîsrî, 1428, s. 3/340).

Sîbeveyhi'nin on Halîl b. Ahmed'den yardım görüş sorduğu ve *Kitâbu'l-'Ayn*'da da geçen diğerk bir bahis وَيُكَانُ الله يَسُطُّ الرِّزْقَ لِمَنْ يَشَاءُ sözcüğünün kullanımına dairdir. Kasas suresinde

(el-Kasas 28/82) şeklinde yer alan ilgili sözcük Halîl b. Ahmed'e göre normalde ayrıktır ve nudbe lafzı olan وا ile aynı anlamdaki وَيْ harfi ve كَأَنَّ teşbih harflerinin terkiplerinden oluşmuştur (Ferâhidî, 1988, s. 8/443). Daha sonraki süreçte bu görüş Halîl b. Ahmed, Sîbeveyhi ve Yûnus b. Habîb üçlüsünün görüşü olarak şayi olmuştur (İbnü's-Serrâc, 2005, s. 1/251; Sîrâfî, 2008, s. 2/480). Ferrâ, başlangıçta her ne kadar bu görüşe katılmamış olsa da daha sonra Araplarda yaygın olan (يا ابن آدم) yerine (يا بنوم) şeklindeki örnek kullanımlardan yola çıkarak bu kelimenin sıkça kullanılması nedeniyle birleştiği fikrine katılmıştır (Ferrâ, 2010, s. 3/45). Halîl b. Ahmed'in sözcükle ilgili başlattığı yaklaşım, karşı tarafta İbn Cinnî, Ebu'l-Abbâs Ahmed b. Yahyâ Sa'leb'in (ö. 291/904) başı çektiği Kûfe ashabı nezdinde farklı boyutta devam etmiştir. Zira onlara göre وَيْكَأَنَّ lafzının aslı وَيْكَأَنَّ olup daha sonra ل harfi hazf olmuştur (İbn Cinnî, 1999, s. 3/172; İbn Sîde, 2000, s. 10/603; Zemahşerî, 1407, s. 3/434). Katâde b. Diâme (ö. 117/735) gibi münferit davranıp ilgili sözcüğün "الم/görmedin mi?" şeklinde tekit ifade eden müstakil bir lafız olduğunu ifade edenlerin de olduğu vakidir (Taberî, 2001, s. 19/634).

Sîbeveyhi, {وَإِنْ تُصِيبَهُمْ سَيِّئَةٌ بِمَا قَدَّمْتُمْ أَيْدِيَهُمْ إِذَا هُمْ يَقْنَطُونَ} (er-Rûm30/36) ayetinde geçen, إِذَا edatının şartın cevabı başında gelmesini Halîl b. Ahmed'e sorar. Ona cevaben إِذَا هُمْ يَقْنَطُونَ kısmının إِذَا ile birlikte kullanımının çirkin olması hasebiyle sadece إِذَا ile geldiğini belirtir (Sîbeveyhi, 1988, s. 3/63). Onun vermiş olduğu bu cevaptan إِذَا'nın ف anlamına geldiğini ve ikisinin bir arada gelmesini uygun görmediği anlaşılmaktadır. Daha sonraları zaten إِنْ يَمُ زَيْدٌ فَإِذَا عَمِرُوا قَائِمٌ cümlesinde gösterildiği üzere bu iki edatın aynı anda cevapta gelmeyeceği belirtilmiştir. Zira biri diğerine vekildir. Asilin olduğu yerde vekilin bulunmasının hiçbir anlamı yoktur (Suyûtî, t.y., s. 2/556).

Sîbeveyhi'nin Halîl b. Ahmed'e başka bir sorusu da naşb edatlarından أَوْ ve حَتَّى'nin ameli ile ilgilidir. Buna göre {وَمَا كَانَ لِيَشْرَ أَنْ يُكَلِّمَهُ اللَّهُ إِلَّا وَخِيًّا أَوْ مِنْ وَرَاءِ حِجَابٍ أَوْ يُرْسِلَ رَسُولًا} (eş-Şûrâ 42/51) ayetinde geçen يُرْسِلَ fiilini cumhur naşb okumuştur. Bu fiili önünde أَنْ olan يُكَلِّمُ fiiline 'atıftan dolayı manşûb okumak "bir beşerin elçi göndermesi mümkün değildir" biçiminde oluşan anlamından ötürü sıkıntılıdır. Halîl b. Ahmed ayeti أَوْ أَنْ يُرْسِلَ şeklinde tevil ederek ikinci fiilin naşb olmasını 'atfa değil önündeki muzmar bir أَنْ edatına bağlamaktadır (Sîbeveyhi, 1988, s. 3/49). *Kitâbu'l-'Ayn*'a bakıldığında أَوْ ve حَتَّى edatlarının muzâri' fiili naşb ettiği, İmruülkays'a ait bir beyitte geçen muzâri' fiil için "فَيُنْصَبُونَ بِأَوْ كَمَا يُنْصَبُونَ بِحَتَّى" (Ferâhidî, 1988, s. 8/438-439) ifadesiyle tespit edilmiştir. Başına bu edatlardan biri gelen muzâri'nin naşb edilmesinin asıl sebebinin bizatihi edatların kendileri değil, sonraki gizli أَنْ olduğuna dair açık bir ifade geçmemekle birlikte Sîbeveyhi bu hususta ondan iktibas eder. *el-Kitâb*'da geçen yukarıdaki ayet için Halîl b. Ahmed'den aldığı أَوْ أَنْ يُرْسِلَ şeklindeki yorumdan yola çıkarak her iki edatta da fiilin naşb oluşunun asıl sebebinin اَنْ الْمُضْمَرَةَ (gizli أَنْ) olduğunu kabul ettiklerini söylemek mümkündür (Sîbeveyhi, 1988, s. 3/49-50).

Sîbeveyhi, her zaman Halîl b. Ahmed ile aynı düşünceyi paylaşmamakta veya onun görüşlerinin doğruluğundan emin olmak için bazen Arap kelâmını incelemektedir. Örneğin onun nekre olarak tanıttığı أَشْمَلٌ ve أَيْمَنٌ isimleri ve bazı müfredlerin cemi'si için Sîbeveyhi daha sonra Araplara sorarak onların durumunu teyit etmiş hatta beğenmedikleri için "çirkin" yakıştırması yapmıştır (Ferâhidî, 1988, s. 8/387; Sîbeveyhi, 1988, s. 1/361; 3/290).

Paragraflar halinde aktarılan örneklerde, Sîbeveyhi'nin genellikle Kur'an'ın i'râbı hakkında Halîl b. Ahmed'e sormuş olduğu sorular üzerinden Halîl b. Ahmed'in sözlüğünde de zikri geçen bazı gramer hususlarında Sîbeveyhi'nin, dolayısıyla da *el-Kitâb*'ın üzerindeki etkisi gösterilmeye çalışılmıştır. Verilen bilgi ve örnekler çerçevesinde söylenecek olursa, Sîbeveyhi

Arap gramerinde özgün ve temel eser sayılan kitabında hoca öğrenci ilişkisi gereği defalarca Halîl b. Ahmed'e müracaat ederek onun görüşlerinin kayda geçmesini sağlamıştır. Bu bilgilerin bir kısmı ise *Kitâbu'l-'Ayn*'da ya olduğu gibi ya da dolaylı ifadelerle kendine yer bulmuştur. Onda geçen bilgilerin de silsile halinde daha sonraki dil ve gramer kitaplarında yer alması başta *Kitâbu'l-'Ayn* olmak üzere *el-Kitâb*'ın da silsile halinde Arap gramerindeki katkısını göstermektedir.

2.3. LEYS B. MUZAFFER (ö. 190/805)

Kitâbu'l-'Ayn'ın tamamlanmasında ve Halîl b. Ahmed'in görüşlerinin aktarılmasında öğrencisi ve muasırı olarak bilinen Leys b. Muzaffer el-Kenânî'nin büyük katkısı bulunmaktadır. Leys, *Kitâbu'l-'Ayn*'da bir kısmı mukaddimedede olmak üzere yaklaşık yüze yakın yerde ve genellikle قال الخليل şeklinde adını doğrudan zikrederek çoğu da sarf ve nahiv içerikli nakiller yapmaktadır. Dolayısıyla Leys b. Muzaffer'in Halîl b. Ahmed'den etkilenmesi bizzat *Kitâbu'l-'Ayn*'daki pasajlarda kendini göstermektedir.

Dilciler, علم gibi rubâ'î muza'af fiilin zâid harfinin hangisi olduğunu tartışmıştır. Leys'in dilinden Halîl b. Ahmed'e göre zaîd harf birinci sıradakidir (Ferâhidî, 1988, s. 1/49). Genelde Basra gramer mektebinin görüşlerine uymakla birlikte başta Kisâî ve İbn Cinnî gibi kısmen Kûfeliler'in görüşlerine de atıfta bulunularak hazırlanmış olan (Kılıç, 2010, s. 247) İbnu'l-Hâcib'in (ö. 646/1249) *eş-Şâfiye*'sinin şerhinde çoğunluğa göre ikincisidir. İbnu'l-Hâcib, " قال الخليل: هو الأول، وجوز سيوييه الأمرين " (Esterâbâdî, 1975, s. 2/621) diyerek Leys'in iddiasını teyit edip Sîbeveyhi nazarında her iki durumun da caiz olduğunu belirtir. Kûfilere göre ise şülâsî üzerindeki tüm vezinler zaten ziyadeli kelimelerdir (Nassâr, 1988, s. 182). Sonraki dönemde *Kitâbu'l-'Ayn*'dan yaptığı nakilleri çoğu kez Leys'e dayandırsa da Ezherî, rubâ'î kelimelerin isim veya fiil asıllı olabileceğine ancak humâsî kelimelerle ilgili olarak -bu sefer Halîl b. Ahmed'in adını zikretmek suretiyle- isim ile fiil ayırımına dikkat çekmiş ve humâsî köklerin sadece isim olabileceğini vurgulamıştır (Ezherî, 2001, s. 1/168).

Yukarıdakine benzer, köklerine dair *Kitâbu'l-'Ayn*'da Leys'in Halîl b. Ahmed'e dayandırdığı bir açıklama üzerinden başka bir tartışma yer alır. Ona göre Arap dilindeki kök harften oluşan kelimeler لم, لو gibi sünâî olup bunlar da ya bir meânî harfi veya zecr ifadesidir. Fiil veya isim olarak gelenler şülâsî üzerine binâ edilmektedir. Ayrıca şülâsî üzerinde de kök ifadeler bulunmaktadır (Ferâhidî, 1988, s. 1/48-49). Enbârî'ye göre Kûfe ekolünün bu konudaki görüşü şöyledir: Üçlü kök üzerine eklenmiş her harf ziyade harftir. Dört ve beş harfli kelimelerdeki ziyade harfin ne olduğu hususunda ise kendi aralarında ihtilaf halindedirler (Enbârî, 2003, s. 2/654). Basralı dilciler, hem dört harfli isimlerin kök harf olabileceği hem de dört ve beş harfli kök isimlerin -özellikle de muza'af dörtlülerin- ziyade harfinin ne olduğu konusunda Kûfe ekolü ile ihtilaf halindedir. Zira onlara göre iştikak nazarıyla زلز gibi rubâ'î muza'af kelimenin üçüncü harfi zaittir ve kelimenin kökü زل olmakta, بلبل gibi muza'af olmayan kelimelerin kökü ise kelimenin bizzat kendisidir. Bu konuya dair *Kitâbu'l-'Ayn*'da sese dayalı bir yaklaşım sergilenmiştir. Örneğin وسوس kelimesi سوي gibi üçlü kök grubu altında, حرج ve جحفل gibi gayrı muza'af kelimeler de " أبواب الرباعي " altında yer almaktadır. Sîbeveyhi ise isimlerdeki kök harf konusundaki görüşünü " وإنما نبات الأربعة صنف لا زيادة فيه، كما أن نبات الثلاثة صنف لا زيادة فيه وأما سقرجل فمن نبات الخمسة " (Sîbeveyhi, 1988, s. 4/328) cümlesiyle üçlü, dörtlü ve beşli kök isimlerin varlığını kabul ederek belirtmiştir. Böylece Halîl b. Ahmed'in, eserinde başlattığı bu tartışma sonraki dilcilere yön vermiş olmaktadır.

Kitâbu'l-'Ayn'ın Halîl b. Ahmed'e nispetine karşı çıkanların başında Ebu'l-Fazl Celâlüddîn es-Suyûtî'nin (ö. 911/1505) gelmektedir. Sa'leb (ö.291/904) ile Yâkût el-Hamevî (ö.626/1229) arasında geçen bazı dilcilerin görüşlerini de aktaran Suyûtî, nispet ile ilgili tereddütlerin arasında, Basra mektebine mensup olan Halîl b. Ahmed'den ders Leys b. Muzaffer'in sarf ve nahvi daha ziyade Kûfe dilcilerinden elde etmesini de zikreder (Suyûtî, 1998, s. 1/62-66). Halbuki Halîl b. Ahmed ortaya koyduğu görüşleri ile Basra ve Kûfe ekolünden birçok dilciyi etkilemiştir. Dolayısıyla coğrafi olarak birbirine yakın olan Basra ve Kûfe şehirleri arasında karşılıklı görüş alışverişinde bulunulması ve birbirlerinden etkilenmeleri gayet doğaldır (Nassâr, 1988, s. 186). Örneğin Kûfe mektebinin kurucusu ve ilk dilcisi sayılan ve *Kitâbu'l-Fayşal* adlı eseriyle tanınan (Şirîn, 2015, s. 189) Ebû Cafer Muhammed b. Ebî Sâre er-Ruasî'nin Basra mektebinden İsâ b. Ömer es-Sekafî (ö. 149/766) ile Ebû Amr Zebbân b. el-Alâ'dan (ö. 154/770) ilim öğrendiği (Suyûtî, 1998, s. 2/343), yine Kûfe dilcilerinden Kisâî'nin (ö. 189/805) Halîl b. Ahmed'den, Ferrâ'nın da yine Basra ekolünden Yûnus b. Habîb el-Basrî'den (ö. 182/798) nakiller yaptığı bilinmektedir (Suyûtî, 1998, s. 2/309, 1964, s. 2/333; Şevkî Dayf, 1968, s. 192).

Yukarıda sözü edilen rubâ'î ve humâsî sîgalar ile ilgili Halîl b. Ahmed'den Leys tarikiyle bize ulaşan bir tespite göre humâsî kelimeyi oluşturan harflerden en az biri veya ikisi zelkî veya şefevî (م، ب، ن، ل، ر) harfler denilen dil ucu veya dudak harfleri olmalıdır (Ferâhidî, 1988, s. 2/345). Halîl b. Ahmed bu türden gelen harflerin Arap kelimelerinde olmamasını zelkî harflerin art arda gelişi esnasında dilin bu harfleri telaffuz etmede zorlanacağı gerekçesine dayandırmaktadır (Ferâhidî, 1988, s. 1/52-53). Gelse bile bu tür kelimelerin içerisinde ع veya ق harflerinden birinin bulunması şartına bağlamaktadır. Örneğin الحَضَعْتَج gibi rubâ'î veya humâsî kelimelerde, bu harflerden en az birini bulundurmayanlar Arapça değildir. Halîl b. Ahmed'in bu tür açıklamaları genelde Leys tarikiyle gelmektedir. Belli ki bu fikri Leys de kabul etmektedir ancak ilginç bir şekilde bu görüşü, ondan nakil yapan diğer eserlerin hiçbirinde Leys'ten başka bu şekilde kabul edip aktaran başka bir dilciye rastlanmamıştır (Nassâr, 1988, s. 188).

Yukarıda, sadece bir kısmına değindiğimiz örnekler üzerinden söylenecek olursa başta Ezherî olmak üzere *Kitâbu'l-'Ayn*'ı tamamladığı düşünülen Leys b. Muzaffer'in, Halîl b. Ahmed'e ait dil ve gramer tespitlerinin sonraki döneme aktarılmasında çok büyük bir katkı yaptığı görülecektir.

2.4. EBÛ ZEYD EL-ENSÂRÎ (ö. 215/830)

Müellifin şöhretli eserlerinden biri olan *en-Nevâdir fi'l-luğâ'*da çok fazla olmasa da Sîbeveyhi'den daha fazla Halîl b. Ahmed'e atf yaptığı birkaç gramer meselesi yer almaktadır. Bunlardan birisinde, اِن harfinin nâkış fiillerden ليس ye benzeyen ما harfi önüne geldiğinde ليس gibi amel etmesini engellemesi (كافة) ile ilgilidir. Örneğin ما زيد منطلقاً cumlesinde اِن harfi onun gibi amel eder. Cümleyi ما اِن زيد منطلق olarak kurunca haberinde amel etmediği görülür. Halîl b. Ahmed'in örneklendirmesinde olduğu gibi bu, tıpkı ما harfinin şibih harflerin amelini engellemesine benzer. اِنما زيد منطلق denilince اِن harfi amel ederken اِنما denildiğinde ما harfi onu amelden düşürmüştür (Ensârî, 1981, s. 265). Ebû Zeyd, eserinde Halîl b. Ahmed'in şiirlerinden de istişhâd etmekte, onun şiirde tespit ettiği ölçü ve kaidelere atf yaparak yorumlarını bunlar üzerine temellendirmektedir (Ensârî, 1981, ss. 346; 534).

Eserinde gramer ile ilgili yaptığı bir başka rivayet de izafet ve sıfat terkinde kafası karışık olanlara dairdir. İzafetin unsurları sayı ve cinsiyette farklı davranabilmektedir. Onun bu özelliğini العين الحور şeklindeki yanlış bir örnek ile sıfat terkinine benzetmeye çalışanları, *Kitâbu'l-'Ayn*'da da karşılığı olan izahlarla Halîl b. Ahmed üzerinden tenkit edip düzeltmektedir (Ferâhidî, 1988, s. 8/73; 8/205; 8/207; Ensârî, 1981, s. 574).

2.5. EL-AHFEŞ EL-EVSAT (ö. 215/830 [?])

Ahfeş'in Halîl b. Ahmed'den doğrudan yaptığı rivayetler *Kitâbu'l-ğavâfi* adlı eserinde geçmekte olup bunlar şiire dair yaptığı yorumları içermektedir (Ahfeş el-Evsat, 1974, ss. 12; 18; 37; 38; 41; 61; 67; 71; 85; 95; 103). Diğer eseri *Me'âni'l-Kur'ân*'da ise aynı şekilde ondan ve Sîbeveyhi'den yaptığı doğrudan bir nakil yoktur. Ahfeş'in etkileşimini daha çok sonraki dönem eserleri üzerinden görebilmekteyiz. Basra dil mektebinden sayılsa da Halîl b. Ahmed ve Sîbeveyhi'ye otuz kadar meselede muhalif olduğu bilinmektedir (Kılıç, 2002, s. 345; Şevkî Dayf, 1968, s. 156). Ahfeş, muzâri' fiilin حتى edatı ile mansûb olmasındaki asli sebebin arkasındaki gizli bir أن oluşu hususunda Halîl b. Ahmed ve Sîbeveyhi ile aynı fikirdedir (Fârisî, 1990, s. 2/148; 2/239). Nâkış fiil ليس ye benzeyen لا harfinde isminin nekre gelmesi hususunda yine onun gibi düşünmektedir (İbnu's-Serrâc, 2005, s. 1/398).

Muhalif olduğu görüşe dair birkaç örnekten birincisi, müsennâ mu'tel isimlerin nispet lafızları ile ilgilidir. Halîl ve Sîbeveyhi ikilisine göre örneğin شيبة isminin nispeti (أبوي isminde olduğu gibi) kökündeki harf aslına irca edilerek شوي şeklinde yapılırken Ahfeş'e göre شىي şeklinde olduğu gibi bırakılarak yapılır (Ferâhidî, 1988, s. 8/103; Muberrred, 1996, s. 3/156). Ecvef fiilden ism-i mef'ûl yaparken Halîl b. Ahmed'e göre vezinde düşürülen 'illet harfi vezne ait و harfidir. Ahfeş'e göre ise düşen harf fiilin kendi harfidir (Ferâhidî, 1988, s. 4/312; İbnu's-Serrâc, 2005, s. 3/283; İbn Cinnî, 1954, s. 287). أشياء sözcüğünün yapısı ve munşarıflığı hakkında farklı görüş (Fârisî, 1987, s. 163) bildiren Ahfeş başta أفعل عل vezninde olmak üzere ikiden fazla و harfinin bir sözcükte bir araya gelmesini Halîl b. Ahmed gibi yorumlamamıştır. Halîl b. Ahmed, فال fiilini ilgili vezinde أفوؤل telaffuzu ile üç harfin varlığına aldırılmadan okurken Ahfeş افويل biçiminde son harfi ي'ye kalb edip yumuşatarak okumayı uygun görmüştür (İbnu's-Serrâc, 2005, s. 3/313-314).

Aynı okulun mensupları olmakla birlikte kaynaklardan anladığımız kadarıyla Ahfeş'in de Mâzini gibi Halîl b. Ahmed ve Sîbeveyhi ikilisine sık sık muarız görüş sergilediği anlaşılmaktadır. Kaynaklarda böyle bir görüntü ortaya çıkmasının sebebi aslında sonraki dönem müelliflerin ortak fikirlerden ziyade أما قول söze başlayıp mugayir yorumlara daha fazla odaklanmış olmalarıdır (İbnü's-Serrâc, 2005, s. 3/338; 3/348; 3/558; Kâlî, 1975, s. 442).

2.6. EBÛ OSMÂN EL-MÂZİNÎ (ö. 249/863)

el-Mâzinî'nin Ebû Saîd el- Asmaî'den (Ö. 216/831) naklettiğine göre Halîl b. Ahmed, Arap dilinde taşğîrin, üçü de para anlamıyla bilinip فلس درهم ve دينار sözcüklerinde temsil olunan فَعِيل, فَعِيل ve فَعِيل olmak üzere üç ana vezinden öteye olamayacağını özetlemiştir (Muberrred, 1996, s. 2/236). Mâzinî, أشياء isminin gayr-ı munşarıflık durumu (Ferâhidî, 1988, s. 6/296; Ezherî, 2001, s. 11/302) gibi bir kısmı sarf dahilindeki konularda Sîbeveyhi ve Halîl b. Ahmed ile ittifak halindedir ancak sonraki dilcilerin işaret ettiği üzere, yine başta sarf olmak üzere birçok gramer konusunda da ikisi ile aynı fikri paylaşmaz (Muberrred, 1996, s. 1/397; 2/236; 3/384; İbnu's-Serrâc, 2005, s. 3/245). Gramer ile ilgili en önemli eseri *et-Taşrif* olup eserde Sîbeveyhi'nin *el-Kitâb*'ındaki sarfla ilgili konuları derlenmiş vaziyettedir. Sık sık Sîbeveyhi'nin

görüşlerini aktardığı esere İbn Cinnû *el-Munşif* adında bir şerh yazarak kendi görüşlerini de serdetmiştir. İbn Cinnû, eseri kendisine ulaştıran ravileri ise Ebû Alî el-Fârisî (ö. 377/987), İbnü's-Serrâc ve Muberrred olarak sıralar (İbn Cinnû, 1954, s. 6).

Nahiv alimleri, إِيَّاكَ ve diğer sîgaları konusunda ihtilafa düşmüştür. Halîl b. Ahmed ile Sîbeveyhi'nin başı çektiği gruba göre إِيَّا muzmar bir isim (zamir) olup ك harfine muzâf olmuştur. Ahfeş el-Evsat ve onun gibi düşünenlere göre bunlar أَنْتُمْ ve أَنْتُمْ zamirlerinde olduğu gibi ârizî mebnû olarak muhataba göre son kısımları إِيَّاكُمْ ve إِيَّاكُمْ şeklinde değişen müfred (yalın) lafızlardır. İbn Keysân (ö. 320/932 [?]) böyle lafızları tek bir isim mesabesinde görür. Günümüzde de yaygınlaşmış olan görüşe göre ise إِيَّا mansûb bir isimden kinaye müphem lafız olup arkasına eklenen harfler muhatabın kim olduğunun tespiti için getirilmiş hitap harfleridir. Mâzinû bu hususta Halîl b. Ahmed ve Sîbeveyhi gibi düşünmektedir (İbn Cinnû, 2000, s. 1/319; İbn Sîde, 2000, s. 10/595-596).

2.7. MUBERRED (ö. 286/900)

Muberrred'in Halîl b. Ahmed'den aldıkları veya aktardıkları öncelikle Sîbeveyhi'nin *el-Kitâb'* ma benzetilen *el-Mukteḍab* olmak üzere *el-Kâmil fi'l-luḡa ve'l-edeb* adlı eserlerinde görülmektedir. Bunlardan biri أَشْيَاءُ sözcüğünün gayr-ı munşarıfık durumu ile ilgilidir. Muberrred, onunla Mâzinû arasındaki birkaç dilcinin, vezin sistemi ve bilinen bazı sözcüklere yapılan kıyas üzerinden getirdikleri yorumu aktardıktan sonra قَوْلُ الْخَلِيلِ فَقَدْ ثَبِتَ diyerek *Kitâbu'l-'Ayn*'da yer alan Halîl b. Ahmed'in görüşünde karar kıldığını belirtir (Ferâhidî, 1988, s. 6/296; Müberred, 1996, s. 1/30).

قَدْ harfi, isim fiillerde tek başına anlam taşıırken muzâri' fiilin önünde سوف konumundadır. Muberrred bu görüşü yine Halîl b. Ahmed'den aktarmakta ve ona katılmaktadır. Diğer taraftan أَشْيَاءُ gibi lâmel harfi hemze olan şülâsî ecvef fiilin ism-i fâ'ilinde, ortadaki 'illet harfinden dönüşen ikinci bir hemzenin gelmesi durumunda ism-i fâ'ilin nasıl okunacağı hususunda cumhurun yorumuna aykırı olarak Halîl b. Ahmed'in yanında yer almıştır. Buna göre cumhur böyle ismin أَشْيَاءُ şeklinde hazif ile okunmasına salık verirken Halîl b. Ahmed ile kendisine kıyas babında أَشْيَائِي şeklinde sübut ile okumuş ve her iki kelamın da güzel olduğunu vurgulamıştır (Müberred, 1996, ss. 1/115-116).

Benzer bir durum ve gruplaşma, mankûş ismin çoğulu ile iki harfi de ي olan leffî fiilin master isminde de ortaya çıkmıştır. Birincisine örnek olarak شَهِيَّةُ isminin çoğulunun شَهَوَى veya شَهَاوٍ olarak iki farklı şekilde okunmasıdır. İkincinin örneği ise حَيِّ fiilinden türeme master isim حَيَاةُ sözcüğü ve benzerlerinin فَعْلَةٌ vezni ile gelmesi neticesinde şeddeli iki 'illet harfinden kaçmak için ikinci ي harfinin ا harfine kalbi ile okunmasıdır. Muberrred, Halîl b. Ahmed ve Sîbeveyhi'den aktardığı bu görüşleri beğendiğini ifade etmiştir (Ferâhidî, 1988, s. 3/354; Müberred, 1996, s. 1/151).

İki harfli (يُ gibi) isimlerin nispet formunun elde edilişi، أَفْعَلٌ ve sonuna ان ziyadesi gelen فَعْلَانٌ veznindeki isimlerin yapısı ile çekimi gibi sarf konularında bazen Sîbeveyhi'nin de adını zikrederek Halîl b. Ahmed ile aynı görüşte yer alan Muberrred, sarfî konuların dışında nahiv mevzularında da Halîl b. Ahmed'in adını zikretmeyi mutad hale getirmiştir. Çoğu kez onunla aynı fikirdedir ancak itiraz noktalarının daha popüler olduğu göze çarpar. Muberrred'in nahiv ile ilgili konularda Halîl b. Ahmed'in adını zikrederek önce muhalif olduğu hususlardan, sonra da ittifak halinde olduğu konu başlıklarından birkaç tanesi şu şekildedir:

يَا زَيْدُ وَالْحَارِثُ أَقْبِلَا cümlesinde olduğu gibi lââm-ı ta'rîf almış bir ismin müfred 'alem veya muzâf bir münâdaya atfedilmesi durumunda Halîl b. Ahmed ve Sîbeveyhi'ye göre mansûb okunması gerekirken Muberrred merfû olan cumhurun okuyuşunu daha güzel bulmuştur (Müberred, 1996, s. 4/212).

مَرَزَتْ بَعْلَامَ زَيْدِ الْعَاقِلِينَ cümlesinde olduğu gibi, ma'rifeye muzâf olan cins bir isim ile muzâfun ileyhinin ayrı iki isim gibi kabul edilip müşterek sıfat alamayacağını, başka bir deyişle الْعَاقِلِينَ gibi bir lafzın aynı anda hem بَعْلَامَ hem de زَيْدِ isminin sıfatı olamayacağı konusundaki Sîbeveyhi'ye muarız olan Halîl b. Ahmed'in görüşüne katılmıştır (Müberred, 1996, s. 4/315).

Muzâri' fiilin mansûb olmasındaki gerçek 'âmilin gizli veya açık bir نْ edatı oluşundaki Halîl b. Ahmed'in görüşüne (Ferâhidî, 1988, s. 8/350) itiraz ederek onun dışındaki edatların da bizatihi 'âmil olabileceğini ileri sürmüş, naşb edatlarından لْ harfinin iki ayrı lafzın terkihi oluşu ile ilgili ona ait fikre katılmamıştır (Müberred, 1996, ss. 2/6-8).

Fiil vezninde gelen isimlerin ğayr-ı munşarîf kabul edilmesi, cezm edatlarının neler olduğu ve dolayısıyla muzâri' fiilin cezm olması, taşğîr vezninin genel olarak üç vezinle özetlenmesi, نْ tekit harfinin hangi durumlarda kesre veya fetha alacağı, إِمَّا ve أَمَّا lafızlarının okunuş biçimleri konularında ise genel olarak Halîl b. Ahmed ve Sîbeveyhi ile aynı görüştedir (Ferâhidî, 1988, s. 8/396; Müberred, 1996, ss. 2/48; 2/336; 2/347; 3/28; 3/383).

Yukarıda bazı örneklerini verdiğimiz türden yaklaşımlar, Muberrred'in başta Halîl b. Ahmed, sonra da Sîbeveyhi'den rivayetinin ve mutabakatının çokluğu ilgili kaynakların onun üzerindeki rolünü ifade etmektedir. Kendisi bu yakınlığı ve etkiyi bazen أَحَبَّ إِلَيْنَا diyerek dışa vurmaktadır (Müberred, 1996, s. 1/200). Diğer müelliflerde olduğu gibi bazı konularda ihtilaf etmesi onlardan etkilenmediği anlamına gelmez zira ortaya koyduğu ihtilaf tam tersine onlardan etkilendiğinin kanıtıdır.

3. KİTÂBU'L-'AYN'IN KÛFELİ DİLCİLERİN GÖRÜŞLERİNDEKİ İZLERİ

İki dil mektebi arasındaki ilk ihtilâfların, Kûfe temsilcisi Ebû Ca'fer er-Ruâsî ile (ö. 187/803) Basra'nın temsilcisi Halîl b. Ahmed arasında başladığı, daha sonra Kûfeli Kisâî ile Basralı Sîbeveyhi arasında devam ettiği belirtilir. Hatta bu iki âlimin, dönemin Abbasi halifesinin emriyle vezirin huzurunda "zünbûriyye" meselesi diye meşhur olmuş gramer tartışması yaptıkları bilinir (Hamevî, 1993, s. 4/175; 5/2125; Kıftî, 1982, s. 2/358-359; Maarî, 1992, s. 103; Mısri, 1428, s. 1/325). Sonraki dönemde Kûfe mektebinden Sa'leb ile Basralı Muberrred arasında geçen lugavî ve edebi tartışmalar da bu cümledendir.

Kûfeli ilk grameriler bir taraftan da aslında Basralıların öğrencileriydi. Örneğin Ebû Ca'fer er-Ruâsî (ö. 187/803) Basralı Îsâ b. Ömer es-Sekâfî ile Ebû Amr b. Alâ'dan ders aldıktan sonra Kûfe'ye yerleşerek orada nahiv dersleri vermiş, öğrencileri için *Kitâbu'l-fayşal fi'n-naḥv* adlı eserini yazarak gramer çalışmalarını mekân olarak oraya transfer etmeye başlamıştır. Kûfe mektebi Ruâsî'den sonra hicri ikinci yüzyılın sonlarına doğru Kisâî ve Ferrâ aracılığıyla Basra mektebinden iyice bağımsız hale gelmiştir (Kılıç, 2002, ss. 345-346; Özbalıkçı, 2009, s. 130).

Halîl b. Ahmed'in yaşadığı süre dahil edilerek söylenecek olursa, özellikle Abbasi yönetimine denk gelen iki asırlık dönemde Basra kadar Kûfe şehri de önemli bir ilim ve kültür merkezi olmuştur. Kisâî ve Ferrâ başta olmak üzere çok sayıda dilcinin yetiştiği bu şehir, tıpkı Basra gibi hicri dördüncü yüzyıla varmadan önemini yitirmeye başlamış, dil ve edebiyat bilgileri onların yerine başta Bağdat olmak üzere kendilerine yeni merkezler bulmuştur.

Buradan sonraki kısımda, sayıları çok fazla olmayan Kûfe dil mektebine bağlı önde gelen üç dilcinin gramere dair bazı görüşlerinden örneklendirme yapılarak devam edilecektir.

3.1. EBÛ CA'FER ER-RUÂSÎ (ö. 187/803)

Ruâsî ile Halîl b. Ahmed arasındaki bağlantının en güçlü kanıtı “Halîl b. Ahmed’in eserini Ruâsî’nin gönderdiği kitaba göre yazdığı” şeklindeki ifadelerdir. Diğeri ise Sîbeveyhi ile alakalı olup kaynaklarda geçen ve Sîbeveyhi’nin eserinde الكوفي mahlasıyla zikrettikleri kişinin Ruâsî olduğudur (Afgânî, t.y., s. 114; Tantâvî, 2005, s. 94). Bu da Sîbeveyhi’nin ondan rivayette bulunduğu ve gramer babında her halde ondan etkilendiğini göstermektedir.

Ruâsî, Halîl b. Ahmed ve Sîbeveyhi’nin mezhebi diye anılan Basra dil mektebinin temel görüşlerinden farklılaşmanın ilk örneklerini göstermeye başlar. Bunlardan en başta gelen hususlardan biri harflerin mahreç ve sıfatları, dolayısıyla da ibdâl ve i’lâl durumları hakkındadır. Örneğin {بِعْفَرٍ لِمَنْ يَشَاءُ} (Âl-i İmrân 3/129) ayetinde olduğu gibi mahreçleri yakın olan ر harfinin mabadındaki ل harfine idğâmını Basralıların çoğunluğu caiz görmezken Ruâsî, Kisâî ve Ferrâ’nın başını çektiği Kûfe ehli buna cevaz verir (Ebû Hayyân, 1998, s. 2/706; Suyûtî, t.y., s. 3/496). Diğeri taraftan فَيْعَل vezninde gelmesi gereken ve zorunlu olarak bünyesine üç adet ي harfi dâhil olduktan sonra birinin hazf edilerek okunduğu حِيٌّ (kıyasa göre aslı فَيْعَل vezninde حَيْبِيٌّ) gibi sıfat-ı müşebbehe lafızların kıraatinde Halîl b. Ahmed ve Sîbeveyhi’ye itiraz etmezler. Benzer şekilde فُضَاة ve خَوْنَةٌ gibi mu’tel fiillerin ism-i fâ’ilin geldiği cemi’ formlarında durum böyle olmuştur (Sîrâfî, 2008, s. 5/337). Ruâsî’nin de dahil olduğu bu üçlü grup, ن ve kardeşlerinin, muzâri’ fiili müstakil olarak cezm edeceği konusunda ise diğeri ikiliye muhalif olurlar (Mısri, 1428, s. 4/13).

3.2. KİSÂÎ (ö. 189/805)

Ferrâ ve Ahmed b. Hanbel gibi önemli şahsiyetlere dil, hadis ve kıraat ilmi öğreten Kisâî, isnadında problem olmaması şartıyla âhâd haberleri nahiv ilminde kullanmaktan çekinmemiş ve seyahatinde tanıdığı ve güvendiği kabilelerin şâz kullanımlarını referans kabul etmiştir. Kaynaklarda Kisâî’nin başından geçen ve Kûfelilerin kabilelerden duydukları şâz kullanımlarla kıyas yapmalarını gösteren şöyle bir örnek geçer: Abbâsî halifesi Muhammed el-Mehdî misvak kullanmakta iken o sırada yanında bulunan çocuklarının eğitimine “misvaklamak/السواك” sözcüğünden emir fiil yapmasını ister. Lugavî kıyasa göre اسْتَنَّكَ şeklinde emir fiil yapan eğitmeni eleştiren halifeye, eğitim işi için çölden yeni dönmüş olan Kisâî’yi tavsiye ederler. Aynı soruyu ona da soran halife, kabile diliyle ondan سَنَّكَ cevabını alınca beğenir ve artık emirlerin eğitimi ona kalmıştır (Enbârî, 1985, s. 61; Hamevî, 1993, s. 4/1740; Kıftî, 1982, s. 2/259; Safedî, 2000, s. 2/50) Bu yüzden şâz örnekleri sadece tekraren zikreden ve onlarla kıyas yapmayan Basralıların aksine kıyas yapmayı tercih etmiştir. Dildeki buna benzer farklı yaklaşımlarıyla Ruâsî’nin başlattığı ihtilaf sürecini olgunlaştırarak Kûfe nahiv mektebinin kurucusu sayılmıştır. Halîl b. Ahmed ile Ruâsî arasındaki tartışmalar Sîbeveyhi ile onun arasında Zünbûriyye adıyla daha şiddetli bir şekilde devam etmiştir. Dil alanındaki görüşleri, başta Basralı dilciler olmak üzere alimlerden telakki ettikleri, çölde Arap kabilelerinden duyup öğrendikleri ve bireysel olarak edindiği kazanımlarına dayanır (İsmâîl, 1405, s. 430). Halîl b. Ahmed gibi, çöllerde yaptığı seyahatlerle Arap dilini kaynağından öğrenme çabası ile dikkat çekmektedir.

Kisâî, ن edatının terkihi ve ameli konusunda Halîl b. Ahmed’in *Kitâbu'l-'Ayn* da belirttiklerine genel olarak mutabık kalmaktadır (Ferâhidî, 1988, s. 8/350; Sîrâfî, 2008, s. 3/192-193).

Dolayısıyla o Sîbeveyhi ve cumhurun görüşlerine de bu bakımdan ters düşmektedir (Mûsâ, 2022). اللهم lafzı Halîl b. Ahmed, Sîbeveyhi ve Basra mektebine göre يا الله terkiibinden oluşup sondaki çamme, müfred münâdâ isimdeki binaya tekabül eder. Şeddeli م harfi ise يا lafzındaki iki harfin yerine geçer (عوضٌ من حرفين). Bu, Ruâsî'nin onlardan rivayetidir. Kisâî ile daha sonra Ferrâ ve Muberrred'in يا الله أمنا بخير olarak tevil ettikleri terkipte yer alan çamme أمنا lafzının içindeki çammedir. Kûfeler ayrıca Arap kabilelerinde duydukları şekliyle terkiibin başına يا اللهم biçiminde tekrar nidâ' harfi gelebileceğini söylese de Nehhâs bu durumda aynı yerde hem asıl hem de vekil bir arada bulunma hatasından dolayı bu fikri eleştirir (Ezherî, 2001, s. 6/225; İbn Sîde, 2000, s. 5/189; İbnu's-Serrâc, 2005, s. 1/338; Nehhâs, 2004, s. 334; Sîrâfî, 2008, s. 1/184-185).

İki mektebin ihtilaf ettiği hususlardan bir başkası لولا şart edatından sonraki ismin merfû oluşundaki sebep ile ilgilidir. Basra mektebine göre ref' durumu ismin ibtidâiyye oluşuna matuftur. Kûfe mektebine göre ise hazf edilmiş bir fiilin ma'mûlü (fâ'ili) oluşuna mebnidir. Buraya kadar ihtilaf eden iki grup başta Kisâî olmak üzere zahir ismin yerine gelecek olan zamir hususunda icmâ halindedir ve Halîl b. Ahmed'in ifadeleri ile paraleldir (Ferâhidî, 1988, s. 8/348). Zamir hem {لَوْلَا أَنْتُمْ لَكُنَّا مُؤْمِنِينَ} (Sebe' 34/31) ayetinde geçtiği üzere لولا أنا gibi munfasıl hem de Araplardan aktardıkları üzere لولاك veya لولاي gibi muttasıl olabilir (Sîrâfî, 2008, s. 3/136-137).

Halîl b. Ahmed, Sîbeveyhi ve tabileri, مثى gibi munşarîf mankûş ismin sonunda yer alan ا harfinin, isimde vakıf yapınca bile ismin aslından oluşuna hükmeder. Mâzinî'den aktarıldığına göre başta Kisâî ve daha sonra Muberrred buna karşı çıkararak maşûr 'in burada tenvine bedel olduğunu iddia etmiştir (Sîrâfî, 2008, s. 4/256). Bir kıraat imamı olarak bu tür isimlerin vakfı esnasındaki tavrı, onları imale ile okuyuşuna da yansımıştır.

Daha önce Ruâsî başlığı altında değinildiği üzere فِيعِل vezninde gelmesi gereken ve zorunlu olarak bünyesine üç adet ي harfi dâhil حيّ gibi sıfat-ı müşebbehe lafızların kıraatinde Halîl b. Ahmed ve Sîbeveyhi ile mutabık görünmekte, onlardan iktibas yapmaktadır (Sîrâfî, 2008, s. 5/337).

3.3. FERRÂ (ö. 207/822)

Kıyas, Ferrâ'nın dil meselelerindeki en önemli düsturudur. Bedevînin î'râba verdiği önemi şehirlinin manaya verdiği önemden üstün tutmuştur. Zira doğru î'râb zaten doğru manayı da hamildir. Bunun neticesi olarak başta Sîbeveyhi olmak üzere hem öncekilerin görüşlerini hem de çağdaşlarının görüşlerini dikkate almış ve kendi görüşlerini ortaya koymaya da özen göstermiştir. Böylece sonrakilerin "Ferrâ olmasa Arapça olmazdı" sözünü hak ettiğini göstermiştir (Enbârî, 1985, ss. 81-83; Ezherî, 2001, s. 1/11-17; İbn Cinnî, 1954, s. 452; İbnü'n-Nedîm, 1997, ss. 91-92; Kıfî, 1982, s. 4/7-15; Tüccar, 1995, ss. 406-408). Günümüze ulaşan eserlerinde bizzat Halîl b. Ahmed ve Sîbeveyhi adını zikrederek yorum odaklı iktibas yapmaz. Aradaki tesir veya etkileşimi görmek için sonraki dönem eserlerine göz atmak gerekmektedir. Kûfe mektebi, Ferrâ ile devam etmiş, onun getirdiği yeni bakış açıları, kıyaslar ıstılahlar, 'âmil ma'mûl ilişkisi ve yorumlarla olgunlaşmıştır. Ancak bu onun Kisâî'den ders aldığını, Kisâî'nin de Halîl b. Ahmed'e öğrencilik yaptığı ve üstelik *el-Kitâb'ı* hem Basralı Ahfeş'e iki kez hem de Kûfeli dilcilere okuduğu ve okuttuğu gerçeğini değiştirmemektedir. Dolayısıyla Halîl b. Ahmed ile başlayan bu etki ve etkileşimin ne kadar güçlü olduğunu rahatlıkla söylemek mümkündür (Şevkî Dayf, 1968, ss. 158-159).

Etki çoğu zaman tepki olarak kendini gösterir. Ferrâ'nın Basra mektebinden etkilendiği aşikardır ancak belli başlıklarda muhalif görüşler sergilemiştir. Bunlardan birkaç örneklendirme yapabiliriz. Halîl b. Ahmed başta olmak üzere Basra mektebi أخذك أمالك gibi bir cümlede zarf olarak gelen haberin 'âmilini mübtedâya ait düşmüş bir habere taalluk ettirirken Ferrâ ve grubu 'âmili manevi olarak adlandırır (Ferâhidî, 1988, s. 8/429; Şevkî Dayf, 1968, s. 165). 'Âmillerin manevi olarak değerlendirilmesi Ferrâ özelinde ve Kûfe mektebi genelinde çok görülen bir durumdur.

Temel konulardan biri olan fiil veya mastarın hangisinin kök olduğu hususunda da Ferrâ, Halîl b. Ahmed'in aksine fiilin kök oluşunu benimsemiştir (Ferrâ, 1983, s. 2/308; Şevkî Dayf, 1968, s. 196).

Ferrâ, Halîl b. Ahmed ve mektebinin mâzi, muzâri' ve emir fiil ile ism-i fâ'il için kullandığı terimler için farklı lafızlar kullanır. Muzâri' fiilin naşb olmasında muzmar ف، و، أو harfi yerine أن kısmı zamir, sonraki kısım hitaba delalet eden harftir. Ferrâ'ya göre ise أنت müstakil basit bir zamir olup mürekkep değildir. Aynı durum کم isminin terkihi için de geçerlidir (Enbârî, 1985, s. 1/243; Şevkî Dayf, 1968, s. 203).

Mef'ûl isimlendirmesi ve mef'ullerin çeşidi hakkındaki görüşler de Ferrâ'dan itibaren değişmiştir. Bedeli kastetmek için ترجمته lafzını kullanır olmuşlardır (Ferâhidî, 1988, s. 8/350; Suyûtî, t.y., s. 1/223; Şevkî Dayf, 1968, ss. 165-166). Ayrıca Ferrâ'nın, cinsini nefyeden لا için تَبْرئة lafzını, hâl için قَطْع lafzını, bazen i'rabda uyanların hepsi için نعت lafzını, müte'addî fiil için واقع lafzını kullandığı da görülmektedir (Ferrâ, 1983, s. 1/7). Bunlara benzer çok sayıda terim ifade kullanımında farklılıklar görülmekte olup çoğu Ferrâ ile kendini göstermeye başlamıştır.

الله lafzı konusunda da Ferrâ, Kisâi ile birlikte hareket ederek Halîl b. Ahmed ve Sîbeveyhi'ye muhalif tavır sergilemiştir (Ezherî, 2001, s. 6/225; İbnü's-Serrâc, 2005, s. 1/338; Nehhâs, 2004, s. 65; Sîrâfî, 2008, s. 1/184-185). Fiili, üç kısma ayıran bu ikili ve Basra mektebine karşı yine karşı mektepten olan Ahfeş el-Evsat ile mutabık kalarak Ferrâ iki kısma ayırmıştır. Ferrâ'ya göre emir fiil muzâri'den koparılmış mukadder bir ل harfi ile meczûm yani mu'reb bir lafızdır (Fâkihî, 1988, s. 97). Bundan dolayı kendisi emir fiil için "mezcûm" lafzını tercih etmiştir (Ferrâ, 1983, s. 1/70). Ferrâ ile Ahfeş'in diğerlerine mugayir olarak ortak görüş sergiledikleri başka bir konu da gayr-ı munşarîf kabul edilen أشياء isminin yapısı ve sarftan men sebebidir. Bu hususta Kûfeli Kisâi'nin görüşüyle de uyuşmadıkları görülür (Ezherî, 2001, s. 11/301).

Ferrâ'nın her çıkışı elbette ihtilaf doğurmamıştır. İlk derslerini Basralı dilcilerden almış ve dolaylı olarak Halîl b. Ahmed ve Sîbeveyhi'den etkilenmiştir. Harflerin mahreçleri konusunda nadiren (Esterâbâdî, 1975, s. 3/254) muhalif olsa da sözcüğün harflerindeki mahreç ile anlamı arasındaki doğru orantı konusunda Halîl b. Ahmed ile aynı fikirdedir. Görünen o ki Halîl b. Ahmed'in *Kitâbu'l-'Ayn*'da لَصِقْ و لَصِقْ için aynı anlamları vermesi hatta birini diğerinin izahında kullanması ile Ferrâ'nın aynı minvalde bir bakış açısı sergilemesi bir tesadüf değildir (Ferâhidî, 1988, s. 5/77; Ferrâ, 1983, s. 3/241). Yine Ferrâ'nın, Halîl b. Ahmed'in ta'accüb bahsinde و يَكُنْ lafzına getirdiği yorumla ilgili görüşte olduğu fark edilmektedir (Ferâhidî, 1988, s. 8/442; Ezherî, 2001, s. 15/469).

SONUÇ

Yapısı itibarıyla sözlük olsa da *Kitâbu'l-'Ayn*'ın yazıldığı dönemin şartları göz önüne alındığında Arap gramerine dair çok sayıda meseleyi ele aldığı ve Arap gramerine dair özgün ve değerli bilgiler içerdiği ve bu yönüyle sonraki dönem eserlerine kaynaklık ettiği görülmüştür. Bazı kelimelerin günümüzde mutata olan isimlendirmelere aykırı istilahlarla kullanıldığı görülmüş olsa da terimlerin birçoğunu daha sonra Sîbeveyhi ondan alıp geliştirerek günümüze ulaşmasını sağlamıştır.

Halîl b. Ahmed'in şahsında ve dolayısıyla da *Kitâbu'l-'Ayn*'a aktardığı içeriklere bakıldığında Arapçanın en fasih konuşulduğu dönemlerin ürünlerini haiz olduğu görülmektedir. Zira gerek ticaret amacıyla gerekse ilmi sohbetlerde bulunmak üzere başta Basra ve Kûfe mıntikasına gelen kişiler ile hac ve umre ziyaretleri sırasında karşılaştığı ya da özellikle bu amaçla Necid, Hicaz ve Tihâme çöllerine, fasih Arapçanın konuşulduğu bölgelere giderek bir araya geldiği kişilerden alıp öğrendiklerini sözlüğüne aktarmış, oradan da bir silsile ile Sîbeveyhi'nin eseri üzerinden başta Basra ve Kûfe olmak üzere dil mektebi temsilcilerini etkilemiştir.

Sîbeveyhi Arap gramerinde özgün ve temel eser sayılan kitabında hoca-öğrenci ilişkisi gereği defalarca Halîl b. Ahmed'e müracaat ederek onun görüşlerinin kayda geçmesini sağlamıştır. Bu bilgilerin bir kısmı ise *Kitâbu'l-'Ayn*'da ya olduğu gibi ya da dolaylı ifadelerle kendine yer bulmuştur. Onda geçen bilgilerin de silsile halinde daha sonraki dil ve gramer kitaplarında yer alması başta *Kitâbu'l-'Ayn*'ın olmak üzere *el-Kitâb*'ın da silsile halinde Arap gramerindeki katkısını göstermektedir.

Erken bir dönemde telif edilmesine rağmen aruz vezninin de kurucusu olan Halîl b. Ahmed'in bıraktığı فعل şeklindeki kodlama sistemi, iktibas yapılmaya bile *Kitâbu'l-'Ayn*'dan sonraki çalışmalara aktarılmış ve günümüze kadar ulaşan önemli bir miras olarak yerini almıştır. Örneğin, Sîbeveyhi'nin ona sorup eserine aktardığı ve *Kitâbu'l-'Ayn*'da görülen temel hususlardan birisi, tenvînin isimlerde munşarîf olmanın alameti sayılmasıdır. Bu görüş daha sonra Muberrred ve İbn Cinnî olmak üzere birçok dilcinin eserine aktararak günümüze kadar ulaşmıştır. Birçoğu günümüze yansımış olan Halîl b. Ahmed ile Sîbeveyhi arasındaki güçlü bağlantı sonraki gramercilerin eserlerinde هذا قول (مذهب) الخليل وسيبويه denilerek kendisini göstermiştir. Diğer bir deyişle *Kitâbu'l-'Ayn*'ın ardından Sîbeveyhi ile birlikte gramer bilgileri bir miktar değişiklik gösterse de diğer gramer ve dilciler arasında tevarüs etmiştir. Üstelik etki sadece Basra mektebinde değil tepki refleksiyle başta Ferrâ olmak üzere eserde işlenen mevzular Kûfe mektebinde de bazen ortak bazen de farklı yorumlarla kendini göstermiştir.

KAYNAKÇA

Afgânî, S. b. M. (t.y.). *Min târîhi'n-naḥvi'l-'Arabî*. Mektebetu'l-Felâh.

Ahfeş el-Evsat, E. H. (1974). *Kitâbü'l-ḳavâfi*. Dâru'l-Emâne.

Âli Hüseyin, S. b. A. (2010). Akvâlü'r-ruvât ve'l-'ulemâ' fî mu'cemi'l-'Ayn ve işkâliyyetü'n-nisbe. *Mecelletü'l-'Ulûmi'l-'Arabiyye*, 16, 54-120.

- Aşş, Y. (1941). Evveliyetü tedvîni'l-me'âcim ve târihu kitâbi'l-'Ayni'l-merviyy 'ani'l-Ḥalîl b. Aḥmed (3). *Mecelletü'l-mecmai-Arabî*, 16(11), 512-521.
- Bennâ, Ş. A. (2006). *İthâfu fudalâi'l-beşer fi'l-kırââtî'l-erbe'ati'l-'aşar* (3. bs). Dâru'l-Kütübî'l-İlmiyye.
- Bulut, A. (2013). Yûnus b. Habîb. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (C. 43, ss. 606-607). TDV Yayınları.
- Cibâlî, H. (2004). Ârâu'l-Ḥalîl en-naḥviyye fî ḍav'i kitâbi'l-'Ayn. *Mecelletu câmi'ati'n-necâh li'l-ebhâs (el-'ulûmu'l-insâniyye)*, 18(1), 29-50.
- Ebû Hayyân, M. (1420). *el-Baḥru'l-muḥîṭ fi't-tefsîr* (C. 1-10). Dâru'l-Fikr.
- Ebû Hayyân, M. (1998). *İrtişâfu'd-ḍarab min lisâni'l-'Arab* (C. 1-5). Mektebetu'l-Hâncî.
- Ebu't-Tayyib el-Lugavî, A. (2009). *Merâtibü'n-naḥviyyîn*. el-Mektebetu'l-Asriyye.
- Enbârî, M. (1985). *Nüzhetü'l-elibbâ' fi ṭabakâti'l-üdebâ'* (3. bs). Mektebetu'l-Menâr.
- Enbârî, M. (2003). *el-İnşâf fî mesâil'l-ḥilâf beyne'n-naḥviyyîn: el-Başriyyîn ve'l-Kûfiyyîn* (C. 1-2). el-Mektebetu'l-Asriyye.
- Ensârî, Z. (1981). *en-Nevâdir fi'l-luğa*. Dâru's-Şurûk.
- Esterâbâdî, M. (1975). *Şerḥu Şâfiyeti İbni'l-Hâcib* (C. 1-4). Dâru'l-kütübî'l-ilmîyye.
- Ezherî, M. (2001). *Tehzîbu'l-luğa* (C. 1-15). Dâr'u İhyâi't-Turâsi'l-Arabî.
- Fâkihî, A. (1988). *Şerḥu kitâbi'n-naḥv fi'l-ḥudûd*. Dâru't-Tedâmun li't-Tibâa'.
- Fârisî, H. (1987). *el-Mesâ'ilü'l-halebiyyât* (C. 1-6). Melik Suud Üniversitesi.
- Fârisî, H. (1990). *et-Ta'lîka 'alâ kitâbi Sîbeveyhi* (C. 1-6). Melik Suud Üniversitesi.
- Ferâhidî, H. (1988). *Kitâbu'l-'Ayn* (C. 1-8). Müessesetu Dâri'l-Hicre.
- Ferâhidî, H. (1995). *el-Cumel fi'n-naḥv* (5. bs). Müessesetu'r-Risâle.
- Ferrâ, Y. (1983). *Me'ânü'l-Kurân* (C. 1-3). Dâru'l-Mısıryye li'te'lîf ve't-tercüme.
- Geylanî, M. (2020). Arap dil ekolleri ve önde gelen temsilcileri. *İhya Uluslararası İslam Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 204-235.
- Hamevî, Y. (1993). *Mu'cemu'l-udebâ' (İrşâdu'l-erîb ilâ ma'rifeti'l-edîb)* (C. 1-7). Dâru'l-Karb'i-İslâmî.
- Hudeysî, H. (2001). *el-Medârisü'n-naḥviyye*. Dâru'l-emel.
- İbn Cinnî, O. (1954). *el-Munşif*. Dâru's-Sekâfeti'-Âlemîyye.
- İbn Cinnî, O. (1999). *el-Ḥaşâiş* (4. bs, C. 1-3). el-Hey'etü'l-Mısıriyyetü'l-âmmelî'l-kitâb.
- İbn Cinnî, O. (2000). *Sirru şinâ'ati'l-i'râb* (1. bs, C. 1-2). Dâru'l-Kutubi'l-İlmiyye.
- İbn Sîde, A. (2000). *el-Muḥkem ve'l-muḥîṭü'l-'azam fi'l-luğa* (C. 1-11). Dâru'l-Kutubi'l-İlmiyye.
- İbnu'l-Mu'tez, A. (1976). *Ṭabakâtü's-şu'arâ'* (3. bs). Dâru'l-Maârif.
- İbnu's-Serrâc, M. (2005). *el-Uşûl fi'n-naḥv* (C. 1-3). Müessesetu'r-Risâle.
- İbnu'n-Nedîm, M. (1997). *el-Fihrist* (2. bs). Dâru'l-Ma'rife.

- İsmâîl, A. M. (1405). el-İmâm el-Kisâî ve ârâuhû fi'n-naḥv. *Ümmü'l-Kurâ Üniversitesi Arap Dili Fakültesi*, 1(2), 425-452.
- Kâlî, İ. (1975). *el-Bâri' fi ğarîbi'l-luġati'l-'Arabiyye*. Mektebetu'n-Nahda.
- Kıftî, A. (1982). *İnbâhu'r-ruvât 'alâ enbâhi'n-nuḥât* (1. bs, C. 1-4). Dâru'l-Fikri'l-Arabî.
- Kılıç, H. (2002). Kûfiyyûn. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (C. 26, ss. 345-346). TDV Yayınları.
- Kılıç, H. (2010). eş-Şâfiye. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (C. 38, ss. 247-248). TDV Yayınları.
- Koçak, İ. (1988). Ahfeş el-Ekber. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (C. 1, s. 525). TDV Yayınları.
- Mûsâ, K. A. (2022, Mart 12). أداة (ن) في النحو العربي. أداة (ن) في النحو العربي. https://www.alukah.net/literature_language/0/66950
- Maarrî, A. (1992). *Târîhu'l-'ulemâi'n-naḥviyyîn mine'l-Başriyyîn ve'l-Kûfiyyîn ve ğayrihim* (2. bs). Hicr li't-Tibâa' ve'n-Neşr ve't-Tevzî' ve'l-İlân.
- Mahzûmî, M. (1972). *el-Ferâhidî: 'Abqarî mine'l-Başra* (2. bs). Dâru's-şüûni's-seġâfiyyeti'l-âmme.
- Mısrî, M. M. (1428). *Şerḥu't-tehsîl: Temhîdü'l-kaḡvâ'id bişerḥi teshîl'l-fevâid* (C. 1-11). Dâru's-Selâm li't-Tibâa' ve'n-Neşr ve't-Tevzî' ve't-Terceme.
- Muberrred, M. (1996). *el-Mukteḡab* (C. 1-4). Âlemü'l-Kutub.
- Nassâr, H. (1968). *Yûnus b. Habîb* (1. bs). Dâru'l-kâtib el-Arabî li't-tibâ'a ve'n-neşr.
- Nassâr, H. (1988). *el-Mu'cemu'l-'Arabî neş'etuhû ve teṡavvuruhû* (4. bs, C. 1-2). Dâru Mısır li't-Tibâa.
- Nehhâs, A. (2004). *'Umdetü'l-kitâb* (1. bs, C. 1-1). Dâru İbn Hazm.
- Ömer, A. M. A. (2003). *el-Baḡsü'l-luġavî 'inde'l-'Arab* (8. bs). Âlemü'l-Kutub.
- Özbalıkçı, M. R. (2009). Sîbeveyhi. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (C. 37, ss. 130-134). TDV Yayınları.
- Râzî, M. (1979). *Mu'cemu mekâyi'si'l-luġa* (C. 1-6). Dâru'l-Fikr.
- Ryding, K. C. (Ed.). (1998). *Early medieval Arabic: Studies on al-Khalîl ibn Ahmad*. Georgetown University Press.
- Safedî, H. (2000). *el-Vâfi bi'l-vefeyât* (C. 1-29). Dâru İhyâi't-Turâs.
- Sîbeveyhi, A. (1988). *El-Kitâb* (3. bs, C. 1-4). Mektebetu'l-Hâncî.
- Sîrâfî, E. S. el-H. b. A. b. M. (1966). *Aḡbârü'n-naḥviyyîne'l-Başriyyîn*. Matbaatu Mustafa el-Bâbî el-Halebî.
- Sîrâfî, H. (2008). *Şerḥu Kitâbi Sîbeveyhi* (C. 1-5). Dâru'l-Kutubi'l-İlmiyye.
- Suyûtî, C. (t.y.). *Hem 'u'l-hevâmi' fi şerḥi Cem 'i'l-cevâmi'* (C. 1-3). el-Mektebetu't-Tevfikiyye.
- Suyûtî, C. (1964). *Buġyetü'l-vu'ât fi ṡabakâti'l-luġaviyyîn ve'n-nuḥât*. (C. 1-2). el-Mektebetu'l-Asriyye.

- Suyûtî, C. (1998). *el-Müzhir fi 'ulûmi'l-luğati ve envâ'ihâ* (C. 1-2). Dâru'l-Kutubi'l-İlmiyye.
- Şevkî Dayf, A. A. (1968). *el-Medârisu'n-naḥviyye* (7. bs). Dâru'l-Maârif.
- Şiblî, A. İ. (1989). *Ebû Alî el-Fârisî: Hayâtühû ve mekânetühû beyne'l-eimmeti't-tefsîri'l-'Arabiyye ve âsâruhû fi'l-kırâa' ve'n-naḥiv* (C. 1-1). Dâru'l-Matbûati'l-Hadîse.
- Şirin, M. M. (2015). Nahiv ilmi ve ekollerî. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), Art. 1.
- Taberî, M. (2001). *Câmi 'u'l-beyân 'an te'vîli âyi'l-Kur'ân* (C. 1-31). Dâru Hicr.
- Tantâvî, M. (2005). *Neş'etu'n-naḥv ve târîḥu eşhuri'n-nuḥât*. Mektebetu İhyâi't-Turâsi'l-İslâmî.
- Tüccar, Z. (1995). Ferrâ, Yahyâ b. Ziyâd. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (C. 12, ss. 406-408). TDV Yayınları.
- Zemahşerî, M. (1407). *el-Keşşâf 'an ḥakâ'iki gawâmizi't-tenzîl ve 'uyûni'l-eḳâvîl fi vücûhi't-te'vîl* (3. bs, C. 1-4). Dâru'l-Kitâbi'l-Arabî.
- Zuvey, A. M. S. (2013). Sesbilimin Kurucusu el-Halil b. Ahmed (N. Hanay, Çev.). *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2(4), 195-227.



Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar Üzerine Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi

Analysis of Postgraduate Theses on the Problems Encountered in Teaching Turkish as a Foreign Language

Uğur Can^{1*}

* Sorumlu yazar

Corresponding author

¹ Öğretim Görevlisi, İstanbul Gelişim Üniversitesi, Türkiye

Lecturer, Istanbul Gelisim University, Türkiye

ugcan@gelisim.edu.tr

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0003-4403-0239>

Makale geliş tarihi / First received : 01.02.2023

Makale kabul tarihi / Accepted : 20.03.2023

Bilgilendirme / Acknowledgement:

Yazarlar aşağıdaki bilgilendirmeleri yapmaktadırlar:

- 1- Bu çalışma, 9. Yıldız Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresi'nde sözlü özet bildiri olarak sunulmuştur.
- 2- Makalemde etik kurulu izni ve/veya yasal/özel izin alınmasını gerektiren bir durum yoktur.
- 3- Bu makalede araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

This article was checked by *Turnitin*. Similarity Index 26%

Atıf bilgisi / Citation:

Can, U. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar üzerine yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (14), 263-290.

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar üzerine 1998 ile 2022 yılları arasında yapılan lisansüstü tezleri incelemektir. Tezler türüne, yılına, yapıldığı üniversiteye, araştırma yaklaşımına, araştırma yöntemine, araştırmanın veri toplama araçlarına, verilerin analizine, çalışmanın konu edindiği soruna, araştırmanın örnekleme göre farklı kategorilerde sınıflandırılmış ve değerlendirilmiştir. Araştırmada YÖK Tez Merkezi taramasından 46 lisansüstü tez tespit edilerek incelenmiştir. Araştırma, meta-sentez deseniyle yürütülmüştür ve veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre; 43 yüksek lisans ve 3 doktora tezi yapıldığı, araştırmaların 2016-2020 yılları arasında yoğunlaştığı, tezlerin konu edindiği sorun bakımından en çok dil bilgisi sorunları ve yazma becerisi sorunlarının ele alındığı ve örneklemin en büyük grubunu Arap öğrencilerin oluşturduğu tespit edilmiştir. Çalışmanın, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlara yönelik yapılan lisansüstü tezlerin eğilimlerini, eksikliklerini ve tezlerin konu edindiği sorunları sınıflandırarak ortaya koyması ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar konusunda yapılacak çalışmalar için kaynak olmayı hedeflemesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Anahtar kelimeler

yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, karşılaşılan sorunlar, çözüm önerileri, tez inceleme, meta-sentez

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the master's theses carried out between 1998 and 2022 on the problems encountered in the teaching of Turkish as a foreign language. The theses are classified and evaluated according to their type, year, university, research approach, research method, data collection tools, data analysis, and the problem addressed by the study, and the sample. In the research, 46 master's theses were identified and examined through a search of the YÖK Thesis Center. The research was carried out with the meta-synthesis pattern and the data were analyzed using content analysis method. According to the findings of the research; it was found that, 43 master's theses and 3 doctoral theses has been made, the studies quantitatively increased between the years of 2016 and 2020, the most common problems in theses were grammar and writing skills and, the largest sample group were composed of Arab students. The study is considered to be important as it provides to reveal the trends, deficiencies, problems addressed in the theses on the problems encountered in the teaching of Turkish as a foreign language by classifying and aim to be resource for future studies on the problems encountered in the teaching of Turkish as a foreign language.

Keywords

teaching Turkish as a foreign language, problems encountered, solution suggestions, thesis review, meta-synthesis

GİRİŞ

Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan doğal bir araç; kendine özgü kuralları olan ve ancak bu kurallar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık; farklı işaret sistemlerinin oluşturduğu sistemli bir dizge, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemi; seslerden örülü toplumsal bir yapıdır (Yalçın & Şengül, 2007; Ergin, 2009). Aynı zamanda dil, “insanların keşiflerini, muhakemelerini ve bilgilerini birbirine aktardıkları koca bir kanaldır” (Harris & Taylor, 2002, s. 102). Dilin koca bir kanal olması iletişim olarak bir aktarım işlevi görmektedir. Dolayısıyla iletişim, aktarımdır; bir bakıma üretilen anlamların başkalarıyla paylaşımıdır (Yalçın & Şengül, 2007). İnsanlar arasındaki iletişimi ve kültür aktarımını sağlaması açısından dil, toplumlar için önemlidir. Bu önem gereği bugün sosyal bilinci canlı tutarak varlığını devam ettirmeyi amaçlayan, bireyler arasında sağlıklı iletişim kurulmasını, kültür değerlerinin nesiller arasında kuvvetli bir bağ oluşturmasını isteyen her toplum, diline ve dilinin öğretimine özen göstermektedir. Bu yüzden bireysel iletişimde ve sosyal bir kurum olarak milletin hayatının devam etmesinde dilin önemli bir rol oynaması onun öğretimini de önemli kılmaktadır (Duman, 2019, s. 71).

İnsanın ana dilinden başka bir dili ya da dilleri öğrenme isteğinin birçok nedeni olabilir. Bu isteğin ardında toplumsal ve uluslararası gelişmelerden etkilenen bireysel tercihler bulunabilir (Durmuş, 2013). Bir ülkenin dilinin yabancı dil olarak öğrenilmesi ile o ülkenin siyasi, ekonomik ve kültürel gücü arasındaki sıkı ilişki nedeniyle insanlar başka dilleri öğrenme ihtiyacı hissetmektedirler (Mutlu & Ayrancı, 2017). Dil öğrenme ihtiyacı, doğal olarak, dil öğrenmeye yönelik talepleri meydana getirmektedir. Dil öğrenmeye yönelik taleplerin karşılanmasında, ülkeler süreçleri düzenlemek ve yürütmek amacıyla birtakım bilimsel, eğitimsel temelli araştırma ve uygulama içerisine girmektedir (Durmuş, 2013, s. 208). Eğitim, ekonomi, sosyal yaşam ve kültürel farkındalık oluşturma gibi nedenlerle dil öğrenme talebini karşılayacak dil öğretimi için psikolojik, sosyolojik ve ekonomik alt yapıların oluşturulması gereklidir (Korkmaz, 2018, s. 91). Türkiye'nin ekonomik ve siyasi konumundaki gelişmelere bağlı olarak son yıllarda Türkiye'de yabancı öğrenci sayısının artarak devam ettiği görülmektedir (Mutlu & Ayrancı, 2017). Giderek artan sayı ve Türkçeye olan ilgi nedeniyle günümüzde birçok ülkeden çok sayıda insan hem Türkiye'de hem de yurt dışındaki Türkçe öğretim merkezlerinde Türkçe öğrenmektedir (Biçer, 2017).

Son zamanlarda Türkçeye olan ilgi arttıkça Türkçe öğretimi faaliyetleri de hızlanmış ve buna bağlı olarak yabancı dil olarak Türkçe öğretimine dair bilimsel çalışmaların da arttığı literatürde görülmüştür. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimiyle ilgili kitap, bildiri, makale ve lisansüstü tezlerde artış olduğu görülmektedir. Erdem (2009)'in kaynakça çalışmasında 48 kitap, 135 bildiri, 121 makale ve 25 lisansüstü tez olmak üzere toplam 329 çalışma; Göçer, Tabak ve Coşkun (2012)'un kaynakça çalışmasında 224 kitap, 123 bildiri, 114 makale, 116 lisansüstü tez olmak üzere toplam 577 çalışma; Kahriman, vd. (2013)'nin kaynakça çalışmalarında 186 kitap, 229 bildiri, 155 makale ve 174 lisansüstü tez olmak üzere toplam 744 çalışma; Çiftçi ve Demirci (2018)'nin kaynakça çalışmalarında 323 kitap, 481 bildiri, 574 makale ve 288 lisansüstü tez olmak üzere toplam 1666 çalışma; Güleç ve Özdemir (2020) ile Güleç ve Özdemir (2021)'in kaynakça çalışmalarında 7 tek yazarlı kitap, 58 çok yazarlı kitaplar ve bölümleri, 252 bildiri, 143 makale ve 149 lisansüstü tez olmak üzere toplam 609 çalışma olduğu görülmüştür. Özellikle 2014 yılından itibaren yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yapılan bilimsel çalışmaların artış gösterdiği görülmektedir (Demir & Özdemir, 2017). Bu

verilere bakıldığında yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik bilimsel çalışmaların doğal bir şekilde kümülatif olarak arttığı ve çalışmaların tür bakımından çeşitlenerek sürdüğü görülmektedir.

Türkçeye olan ilgi ve Türkçe öğretim faaliyetlerinin hızlanmasına bağlı olarak literatürdeki çalışmaların büyük bir kısmının (Mutlu & Gümüş, 2021) yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yaşanan sorunları ele aldığı görülmektedir (Acat & Demiral, 2002; Yağmur, 2006; Açık, 2008; Candaş Karababa, 2009; Derman, 2010; Er, Biçer & Bozkırlı, 2012; Çalışır Zenci, 2013; Durmuş, 2013; Biçer, vd., 2014; Demir, 2014; Demiralay, 2016; Özgeriş, 2017; Yağcı, 2017; Mutlu ve Ayrancı, 2017; Kahraman, 2018; Korkmaz, 2018; Moralı, 2018; Hoşça, 2020; İşcan, 2020; Karadavut, 2020; Khomeniuk, 2020; Urazaliev, 2020; Akyürek, 2021; Altunkaya, 2021; Alan, 2021; Mutlu & Gümüş, 2021; Sur & Çalışkan, 2021; Aldemir & Aytan, 2022; Çalıcı, Aytan & Kamacı, 2022; Doyumğaç, 2022). Bu sorunların belirlenmesi, sorunlara vakit kaybedilmeden kurum ve kuruluşlarca ivedilikle çözümler bulunması ve öğretim süreçlerinin daha nitelikli hâle getirilmesi büyük önem arz etmektedir (Er, Biçer & Bozkırlı, 2012; İşcan, 2020; Mutlu & Gümüş, 2021). Gün geçtikçe yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların çeşitlendiği, bilimsel çalışmalarda ele alınış biçimi bakımından genişlediği belli başlı bilimsel çalışmalara bakıldığında anlaşılmaktadır.

Candaş Karababa (2009), çalışmasında yabancılara Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunları öğretim programları, öğretim ortamları ve öğrenenler açısından değerlendirmiş ve sorunlara çözüm önerileri getirmeye çalışmıştır. Çalışmada, yabancılara Türkçe öğretimindeki en önemli sorunlardan biri olan öğretim programlarının geliştirilmesine kaynaklık edecek Türkçenin dilbilgisini işlevsel ve her açıdan betimleyen çalışmaların yeterli olmadığı belirlenmiştir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğretim ortamlarının sağlıklı bir biçimde düzenlenmesi için öğretim elemanlarının çeşitli iletişim teknikleri konusunda bilgili olması gerektiği vurgulanmıştır. Ayrıca Türkçeyi öğrenen çeşitli hedef kitesinin gereksinimlerinin iyi belirlenemediği ve yaşa ve düzeye uygun öğretim ortamlarının yaratılamamasından kaynaklı çeşitli sorunlarla karşılaşıldığı belirtilmiştir. Çalışmada, yukarıda belirtilen sorunların yanı sıra öğrencilerin Türkçenin sesletimiyle ilgili, biçimbilgisi açısından yaşanan, tümce kuruluşu açısından yaşanan ve anlam bilgisine ilişkin sorunlara da çözüm önerileri sunulmuştur.

Er, Biçer ve Bozkırlı (2012), çalışmalarında 34 makale inceleyerek yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunları ilgili alanyazın doğrultusunda değerlendirmişlerdir. Yapılan incelemede yabancı dil olarak Türkçe öğretimindeki sorunlar; ders öğretim araç gereçleri bakımından yaşanan yetersizlikler, lisans ve lisansüstü düzeyde görevli öğretim elemanlarıyla ilgili sorunlar, öğretim programı yetersizliği, Türkçe öğretimi alanının farklı ana bilim dallarına ayrılmamış olması, Türkçenin dil özelliklerinden kaynaklanan sorunlar, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yararlanılabilecek kaynakların yetersizliği, Türkçe öğretimi ile ilgilenen kurumlarla ilgili sorunlar, eğitim öğretim ortamı bağlamındaki yetersizlikler, kullanılan yöntem ve teknikler bakımından yaşanan sıkıntılar, alfabeden kaynaklanan sorunlar ile devlet politikasının olmaması olarak belirlenmiştir.

İşcan (2020), çalışmasında yabancı dil olarak Türkçe öğretimindeki başat sorunları ele almıştır. Bu sorunları; lisans programının olmaması, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programı sorunu, nitelikli öğretim elemanı sorunu, öğretim yaklaşım-yöntem-teknik sorunu ve öğrencilerin yaşadıkları sorunlar olarak sıralamıştır. Çalışmaya göre, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında üniversitelerde bir lisans programı olmaması alanda uzman kişilerin

yetişmesi sorununu yaratmaktadır. Öte yandan yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programı sorunları alanyazın ışığında değerlendirilerek bu konudaki sorunların çözümünde son yıllarda hem Milli Eğitim Bakanlığının hem de Türkiye Maarif Vakfının hazırladıkları programın katkı sağlayacağı belirtilmektedir. Dil öğretiminin en önemli öğelerinden biri olan öğretim elemanlarının nitelikli hâle getirilmesi, öğretmenlerin/öğretim elemanlarının dil öğretim yöntem ve tekniklerine vâkıf olmaları ile bu yöntem ve tekniklerin hangi yaklaşımla alakalı olduğunu bilmesi öğretim sürecini olumlu yönde etkileyeceği üzerinde durulmuştur. Ayrıca Türkçeyi öğrenen yabancı öğrencilerin yaşadıkları sorunlar; uyum sorunu ve temel dil becerileriyle ilgili yaşadıkları sorunlar olarak ele alınmıştır. Uyum sorunu, öğrencilerin okul dışında yaşadıkları barınma, ekonomik nedenler, ulaşım gibi sorunları kapsamaktadır ve bu sorunların öğrencilerin Türkçe öğrenme başarısına olumsuz etkilerinden söz edilmiştir. Çalışmaya göre, temel dil becerilerinde, alanyazın incelendiğinde öğrencilerin en çok dil bilgisi ve yazma becerisinde sorun yaşadıkları görülmüştür.

Akyürek (2021), çalışmasında yabancılara Türkçe öğretiminde karşılaşılan temel sorunların bütünsel bir şekilde ortaya konulması amacıyla alanyazın doğrultusunda genel bir değerlendirme yaparak sorunları üç başlık altında toplamıştır. İlki, nitelikli öğretim elemanı sorunu olup öğretim elemanlarının yeterli eğitime sahip olmaması, Türkçe öğretim sertifikasına sahip olmaması, Türk kültürünü yansıtmaması, Türkçeye hâkim olamaması, beden dilini yeterince kullanamaması, öğrencileri motive edememesi ile dinamik bir öğretim tekniği benimseyememesi olarak sıralanmıştır. İkincisi, sertifikalandırma ile ilgili sorunlar; üçüncüsü, Türkçe öğretiminde kullanılan kaynaklar ile ilgili sorunlar olarak belirlenmiştir.

Mutlu ve Gümüş (2021), çalışmalarında yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde karşılaşılan güncel sorunları 2010-2020 yılları arasında yayımlanmış 81 makale ile 2018-2020 yılları arasında hazırlanmış 70 yüksek lisans ve 12 doktora tezini inceleyerek belirlemişlerdir. Elde edilen bulgular sonucunda yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaşılan şu sorunları ortaya koymuşlardır:

1. Türkçe eğitimi lisans programındaki yabancı dil olarak Türkçe öğretimi dersinin yetersizliği
2. Ders araç-gereçlerinin yetersizliği
3. Dil bilgisi öğretiminde karşılaşılan sorunlar
4. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin ayrı bir ana bilim dalı hâline getirilmemesi
5. Öğretim sürecinde görev alan öğreticilerin yetersizliklerinden kaynaklanan sorunlar
6. Yöntem sorunu
7. Program sorunu
8. Türkçenin temel söz varlığını belirleme çalışmalarının yetersizliği
9. Homojen sınıflar oluşturmanın zorluğu
10. Öğrencilerin Türkçeye yönelik olumsuz tutumları
11. Alfabe sorunu
12. Diksiyon sorunu
13. Yazma becerisi konusunda yaşanan sorunlar.

Yukarıdaki çalışmalarda da görüldüğü üzere yabancılara Türkçe öğretiminin yeni bir alan olması nedeniyle eğitim-öğretime yönelik ve akademik faaliyetlere bağlı olarak çalışmaların son yıllarda yoğunlaştığı ve alanın kuramsal çalışmalarının yanı sıra çeşitli açılardan sorunlarına da yöneldiği söylenebilir. Yapılan bu bilimsel çalışmalar yabancılara Türkçe öğretimindeki karşılaşılan sorunların tespit edilmesine, tespit edilen bu sorunların çözülmesine ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanının her açıdan niteliğinin artırılmasına hizmet etmektedir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğretimi (bundan sonra YDOTÖ)'nde karşılaşılan sorunlara yönelik çeşitli üniversitelerde son 20 yılda lisansüstü düzeyinde yapılan tezlerin meta-sentez yöntemi kullanılarak incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada, konuyla ilgili yapılan lisansüstü tezlerin çeşitli konu başlıkları altında nasıl bir dağılım gösterdiği sorusunun cevaplanması hedeflenmiştir. Bu hedef doğrultusunda çalışmada şu alt araştırma sorularına cevap aranmıştır: 1) Tezlerin yıllara göre, 2) yapıldığı üniversiteye göre, 3) enstitü ve enstitü programına/bilim dalına göre, 4) araştırma yaklaşımına göre, 5) araştırma yöntemine göre, 6) veri toplama araçlarına göre, 7) veri analizine göre, 8) konu edindiği soruna göre, 9) araştırma örnekleme göre dağılımı nasıldır ve 10) tezlerin yazarları ve danışmanları bakımından ortaya nasıl bir sonuç çıkmaktadır?

YDOTÖ'nde karşılaşılan çeşitli sorunlar üzerine çok sayıda makale, bildiri, kitap ve lisansüstü tezlerin varlığı literatürde görülmektedir. Bu çalışmaların her biri belli başlı sorunları ele almaya ve sorunları tespit ederek çözümler getirmeye çalışmıştır. Ancak konuyla ilgili yalnızca lisansüstü tezlerin genel eğilimini ortaya koyan ve lisansüstü düzeyinde konuyu derli toplu görmeye hizmet eden bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu doğrultuda, çalışma, YDOTÖ'nde karşılaşılan sorunlara yönelik yapılan lisansüstü tezlerin eğilimlerini, eksikliklerini ve tezlerin konu edindiği sorunları sınıflandırarak ortaya koymaya çalışmaktadır. Çalışmanın, araştırmacılar ve lisansüstü öğrenciler tarafından YDOTÖ'nde karşılaşılan sorunlar konusunda yapılacak çalışmalar için alanı derli toplu görmeyi ve çalışmalara kaynak olmayı hedeflemesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırmada, YDOTÖ'nde karşılaşılan sorunlar üzerine çeşitli üniversitelerin enstitü programlarında 1998-2022 tarihleri arasında yapılan lisansüstü tezlerin genel eğilimlerini ve lisansüstü tezlerde ele alınan sorunları ortaya koymak için meta-sentez deseni kullanılmıştır. Çalık ve Sözbilir (2014)'e göre meta-sentez; "aynı konu üzerine yapılan araştırmaların tema veya ana şablonlar (matrix/template) oluşturularak eleştirel bir bakış açısıyla sentezlenmesi ve yorumlanmasını içermektedir." Meta-sentez araştırmalarda amaç, belirli bir alanda hazırlanan araştırmaların benzerlik ve farklılıklarının karşılaştırmalı olarak ortaya konulması ve zengin bir başvuru kaynağı oluşturulmasıdır. Dinçer (2018)'e göre meta-sentez, belirli ilke ve ölçütler ile daha önceki çalışmaların nitel bulgularını veya yorum-sonuçlarını karşılaştırarak yeniden yorum yapan bir çalışma türüdür. Meta-sentezin kesin bir şekilde net bir sonuca ulaşma amacı bulunmamaktadır; var olanı, çelişkili sonuçları ortaya çıkarmayı amaçlayan bir yapı sergilemektedir. Bu çalışmada da YDOTÖ'nde karşılaşılan sorunlar üzerine yapılan

lisansüstü tezlerin genel eğilimlerinin ortaya konulması ve bu eğilimlerin değerlendirilmesi amacıyla meta-sentez deseni kullanılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Araştırmaların Dâhil Edilme Kriterleri

Araştırmada incelenen lisansüstü tezlere ulaşmak için kaynak taramasında Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı (bundan sonra YÖK) Tez Merkezi veri tabanı kullanılmıştır. Lisansüstü tezler, yalnızca “yabancı dil olarak Türkçe öğretimi”, “karşılaşılan”, “karşılaştıkları”, “sorunlar”, “zorluklar”, “güçlükler”, “çözüm önerileri” şeklinde yazılan anahtar kelimeleri üzerinde odaklanarak taranmıştır. Taranan lisansüstü tezler, anahtar kelimelerin yanı sıra YDOTÖ sorunlarının konu edinmiş ve karşılaştırma yapabilmek için tezlerin içeriğinin, yönteminin ve konusunun açıkça belirtilmiş olması kriterleri bakımından çalışmaya dâhil edilmiştir. Araştırmanın sınırlılıkları olarak söz konusu anahtar kelimeleri taşımayan; ana dili olarak Türkçe öğretimi, iki dillilere Türkçe öğretimi ve Türk soylulara Türkçe öğretimi alanındaki çalışmalar araştırmaya dâhil edilmemiştir. Çalışmaya dâhil edilme kriterlerine uygun, yapılan tarama sonucunda 1998-2022 yılları arasında YÖK Tez Merkezi veri tabanında yayımlanmış 46 lisansüstü tez tespit edilmiştir. 1998 yılının başlangıç olarak belirlenmesinin nedeni, örneklem içerisinde YÖK Tez Merkezi veri tabanında anahtar kelime kriterlerine uygun en eski tezin bu yıla ait olmasıdır. Çalık ve Sözbilir (2014)’e göre seçilen konuyla ilgili olarak meta-sentez yapmaya yetecek kadar yeterli sayıda çalışmaya ulaşılmalıdır. Ayrıca ilgili konu alanındaki genel eğilimlerin ortaya çıkmasına yetecek kadar geniş bir zaman dilimi ve konu aralığında yayımlanmış olan araştırmaların çalışmaya dâhil edilmesi gerekmektedir. Buradan hareketle, çalışmada ilgili konu alanının genel eğiliminin ortaya çıkmasına yetecek zaman dilimine ve veriye ulaşıldığı düşünülmektedir.

Verilerin Analizi

Araştırmada tespit edilen ve incelenen lisansüstü tezlerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem, elde edilen verileri belirli kavramlar ve temalar etrafında gruplandırarak okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyip yorumlamayı ve sonuçlara ulaşmayı amaçlamaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2021, s. 249-250). İçerik analizi, “nicel ya da nitel verilerin belirli temalar, sınıflamalar çerçevesinde sistematik olarak kodlanması” biçiminde yapılabilmektedir (Cohen, vd., 2007; Fraenkel, vd., 2007; aktaran Dinçer, 2018, s. 184). Buradan hareketle, incelenen tezler türüne, yılına, yapıldığı üniversiteye, enstitü programına, araştırma yaklaşımına, araştırma yöntemine, veri toplama araçlarına, verilerin analizine, çalışmanın konu edindiği soruna, çalışmanın örnekleme göre sınıflandırılmıştır. Yapılan çalışmaların bütününe yönelik bir çıkarım yapılabilmesine imkân verilmesi amacıyla veriler tablo ya da grafikler oluşturularak sunulmuştur. Elde edilen verilerin frekans değerleri belirlenerek nicel veriler araştırmacı tarafından yorumlanmıştır. Bulgular, tartışma bölümünde literatürdeki çalışmalarla karşılaştırılarak değerlendirilmiştir.

Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliliği

Çalışmanın geçerliliğinin ve güvenirliliğinin artırılması amacıyla araştırmanın amacı, araştırma soruları, araştırmanın önemi, araştırmanın yöntemi net ve anlaşılır bir şekilde sunulmuştur. Araştırmada incelenen lisansüstü tezlerin kaynağı, sayısı ve araştırma kapsamına dâhil edilme kriterleri detaylı olarak ifade edilmiştir. Çalışmanın okurlar ve araştırmacılar tarafından anlaşılır olması için bulgularda tablolara ve grafiklere yer verilmiştir. Elde edilen verilerden temaların oluşturulması ve verilerin analiz edilmesi ayrıntılı bir şekilde

sunulmuştur. Elde edilen bulgular literatürdeki çalışmalarla tartışılmıştır. Çalışmada incelenen lisansüstü tezlerin künye bilgisi çalışmanın sonunda liste olarak sunulmuştur.

BULGULAR

Araştırmanın bulguları YDOTÖ'nde karşılaşılan sorunlarla ilgili 1998-2022 yılları arasında yapılan 46 lisansüstü tezin türüne, yılına, yapıldığı üniversiteye, enstitü programına, araştırma yaklaşımına, araştırma yöntemine, veri toplama araçlarına, verilerin analizine, çalışmanın konu edindiği soruna, çalışmanın örnekleme, çalışmaların yazarlarına ve danışmanlarına göre sunulmuştur.

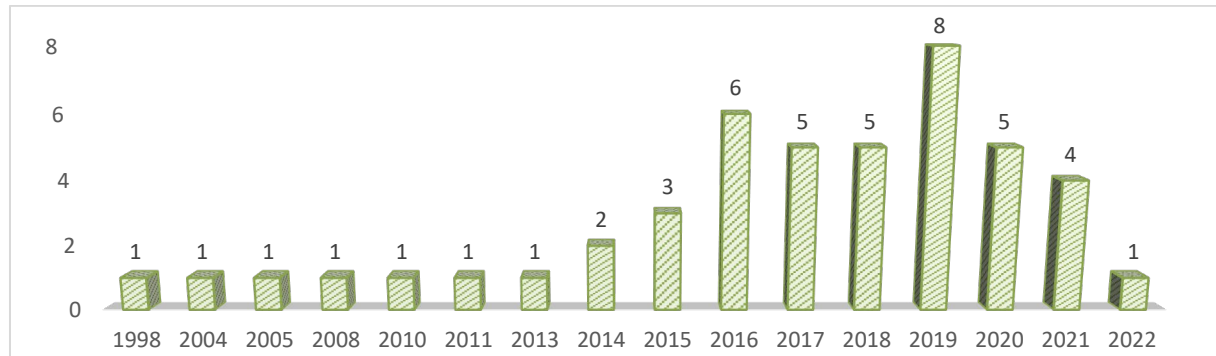
Lisansüstü Tezlerin Türüne Göre Dağılımı

Çeşitli üniversitelerin lisansüstü enstitülerinde yapılan YDOTÖ'nde karşılaşılan sorunlarla ilgili 46 lisansüstü tezdən 43'ü yüksek lisans, 3'ü doktora tezi olarak hazırlanmıştır. Yapılan doktora tezleri 2014 yılında (f=1) ve 2015 yılında (f=2) hazırlanmıştır. 2015 yılından sonra konuyla ilgili doktora tezine rastlanmamıştır. Konuyla ilgili yapılan çalışmalarda yüksek lisans tezlerinin (f=43) doktora tezlerine (f=3) göre belirgin bir şekilde daha fazla olduğu ve konuyla ilgili çalışmaların yüksek lisans düzeyinde yoğunlaştığı görülmektedir.

Lisansüstü Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı

Şekil 1'de YDOTÖ'nde karşılaşılan sorunlarla ilgili 1998-2022 yılları arasında yapılan lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımları gösterilmektedir.

Şekil 1. Lisansüstü Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı



Şekil 1'de gösterildiği üzere YDOTÖ'nde karşılaşılan sorunlarla ilgili yapılmış tespit edilen ilk lisansüstü tez, yüksek lisans düzeyinde 1998 yılında hazırlanmıştır. 2014 yılına kadar belli aralıklarla birer tez hazırlanmış olup 2014 yılından itibaren konuyla ilgili tezlerin sayısında artış başladığı görülmüştür. Grafikte görüldüğü üzere yoğunluğun olduğu 2016 ile 2020 yılları arasında yapılan tezler (f=29) konuyla ilgili yapılan tezlerin %63,04'ünü oluşturmaktadır. 2016-2020 yılları arasında konuyla ilgili tezlerin yoğunlaştığı, en fazla tezin 2019 yılında (f=8) yapıldığı görülmektedir. Artışın başladığı 2014 ve 2015 yıllarında doktora tezlerinin yapıldığı tespit edilmiştir ancak 2015 yılından itibaren eğilim yüksek lisans düzeyinde devam etmiştir.

Lisansüstü Tezlerin Yapıldığı Üniversiteye Göre Dağılımı

Tablo 1'de YDOTÖ'nde karşılaşılan sorunlarla ilgili lisansüstü tezlerin yapıldığı üniversiteye göre dağılımları gösterilmektedir.

Tablo 1. Lisansüstü Tezlerin Yapıldığı Üniversiteye Göre Dağılımı

Üniversite	Yüksek Lisans	Doktora	f	%
Hacettepe Üniversitesi	7		7	15,22
İstanbul Üniversitesi	5		5	10,87
Dokuz Eylül Üniversitesi	4	1	5	10,87
Gazi Üniversitesi	4		4	8,70
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	3		3	6,52
Sakarya Üniversitesi	3		3	6,52
Ankara Üniversitesi	3		3	6,52
Erciyes Üniversitesi	2		2	4,35
Başkent Üniversitesi	2		2	4,35
Uşak Üniversitesi	1		1	2,17
Marmara Üniversitesi	1		1	2,17
Kocaeli Üniversitesi	1		1	2,17
İnönü Üniversitesi		1	1	2,17
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	1		1	2,17
Amasya Üniversitesi	1		1	2,17
Pamukkale Üniversitesi		1	1	2,17
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi	1		1	2,17
Çukurova Üniversitesi	1		1	2,17
Abant İzzet Baysal Üniversitesi	1		1	2,17
Akdeniz Üniversitesi	1		1	2,17
Yıldız Teknik Üniversitesi	1		1	2,17
Toplam	43	3	46	%100

Tablo 1’de gösterildiği üzere YDOTÖ’nde karşılaşılan sorunlarla ilgili 21 üniversitede lisansüstü tez hazırlanmıştır. Yapılan lisansüstü tezlerin en çok Hacettepe Üniversitesi (f=7) başta olmak üzere İstanbul Üniversitesi (f=5), Dokuz Eylül Üniversitesi (f=5), Gazi Üniversitesi (f=4), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (f=3), Sakarya Üniversitesi (f=3), Ankara Üniversitesi (f=3), Erciyes Üniversitesi (f=2) ve Başkent Üniversitesi (f=2)’nde yapıldığı tespit edilmiştir. Konuyla ilgili lisansüstü tezlerin akademik anlamda güçlü ve saygın üniversitelerde yoğunlaştığı söylenebilir (URAP, 2022a; URAP, 2022b). Yukarıdaki üniversitelerde YDOTÖ’nde karşılan sorunlar üzerine en çok yüksek lisans tezinin hazırlandığı görülmektedir. Dokuz Eylül Üniversitesi (f=1) ve İnönü Üniversitesi (f=1) Türkçe Eğitimi ana bilim dalı Türkçe Öğretmenliği bilim dalında, Pamukkale Üniversitesi (f=1) İlköğretim ana bilim dalı Sınıf Öğretmenliği bilim dalında doktora tezi hazırlanmıştır. Doktora tezleri 2014 (f=1) ve 2015 (f=2) yıllarında hazırlanmıştır.

Lisansüstü Tezlerin Enstitü Programına/Bilim Dalına Göre Dağılımı

Tablo 2’de YDOTÖ’nde karşılaşılan sorunlarla ilgili lisansüstü tezlerin yapıldığı üniversitelerdeki enstitü programına/bilim dalına göre dağılımları gösterilmektedir.

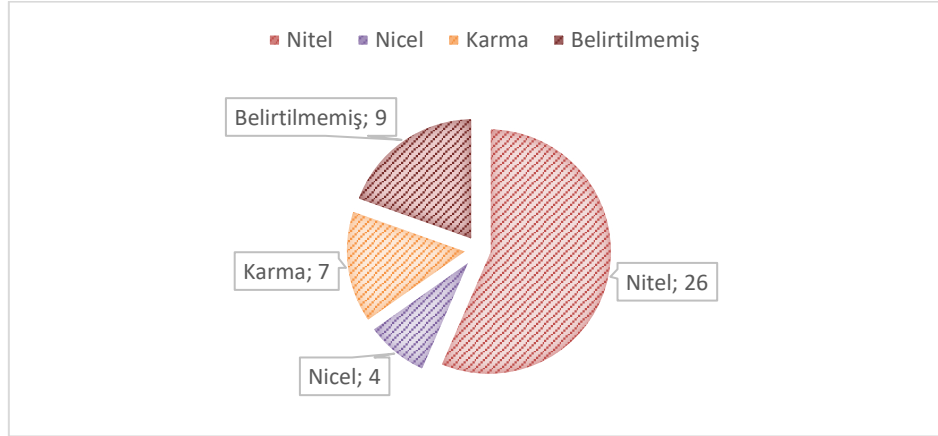
Tablo 2. Lisansüstü Tezlerin Enstitü Programı/Bilim Dalına Göre Dağılımı

Enstitü Programı/Bilim Dalı	f	%
Türkçe Eğitimi	10	21,74
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi	9	19,57
Sınıf Eğitimi	3	6,52
Yabancı Dil Olarak Türkçe	3	6,52
Yabancılar İçin Türkçe Eğitimi	2	4,35
Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi	2	4,35
Türkçe Öğretmenliği	2	4,35
Türkiyat Araştırmaları	2	4,35
Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği	2	4,35
Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi	1	2,17
Yabancı Dil Olarak Türkçe Eğitimi	1	2,17
Yabancı Dil Öğretimi	1	2,17
Sosyal Bilgiler Eğitimi	1	2,17
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	1	2,17
Sınıf Öğretmenliği	1	2,17
Türk Dili ve Edebiyatı	1	2,17
Yeni Türk Dili	1	2,17
Dilbilim	1	2,17
Eğitim Programları ve Öğretimi	1	2,17
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi	1	2,17
Toplam	46	%100

Tablo 2’de gösterildiği üzere YDOTÖ’nde karşılaşılan sorunlarla ilgili yapılan lisansüstü tezlerin en çok Türkçe Eğitimi (f=10) ile Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi (f=9) programında/bilim dalında yapıldığı tespit edilmiştir. Türkçe Eğitimi ile Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi programlarının dışında çeşitli programlarda konuyla ilgili lisansüstü tezlerin de yapıldığı görülmektedir. Lisansüstü tezler yapıldığı enstitüye göre en çok Eğitim Bilimleri Enstitüsü (f=23) olmak üzere Sosyal Bilimler Enstitüsü (f=15), Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü (f=7) ve Lisansüstü Eğitim Enstitüsü (f=1) şeklinde bir dağılım göstermiştir. Bu bulguda, konuyla ilgili çalışmaların, enstitü ve enstitü programı/bilim dalı bünyesinde hazırlanması bakımından çeşitlilik gösterdiği görülmektedir.

Lisansüstü Tezlerin Araştırma Yaklaşımlarına Göre Dağılımı

Şekil 2’de YDOTÖ’nde karşılaşılan sorunlarla ilgili yapılan lisansüstü tezlerin araştırma yaklaşımlarına göre dağılımları gösterilmektedir.

Şekil 2. Lisansüstü Tezlerin Araştırma Yaklaşımlarına Göre Dağılımı

Şekil 2’de gösterildiği üzere YDOTÖ’nde karşılaşılan sorunlarla ilgili yapılan lisansüstü tezlerin araştırma yaklaşımlarına göre nitel araştırmaların (f=26) karma (f=7) ve nicel (f=4) araştırmalardan daha fazla yapıldığı tespit edilmiştir. Tez yazarları tarafından tezin araştırma yaklaşımının açıkça belirtilmediği çalışmalar belirtilmemiş (f=9) başlığı altında değerlendirilmiştir. Nitel çalışmalarda diğer araştırma yaklaşımlarına göre sayı olarak belirgin bir farklılık görülmektedir. Bu durum, YDOTÖ’nde karşılaşılan sorunlara yönelik çalışmaların nitel yaklaşıma daha uygun olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Lisansüstü Tezlerin Araştırma Yöntemine Göre Dağılımı

Tablo 3’te YDOTÖ’nde karşılaşılan sorunlarla ilgili yapılan lisansüstü tezlerin araştırma yöntemine göre dağılımları gösterilmektedir.

Tablo 3. Lisansüstü Tezlerin Araştırma Yöntemine Göre Dağılımı

Araştırma Yöntemi	f	%
Tarama	19	38,78
Belirtilmemiş	11	22,45
Doküman İncelemesi	8	16,33
Durum Çalışması	6	12,24
Fenomenoloji	3	6,12
Alan Araştırması	1	2,04
DeneySEL	1	2,04
Toplam	49	%100

Tablo 3’te gösterildiği üzere YDOTÖ’nde karşılaşılan sorunlarla ilgili yapılan lisansüstü tezlerin araştırma yöntemine göre en çok tarama (f=19) yöntemi, en az ise alan araştırması (f=1) yöntemi ve deneysel (f=1) yöntem kullanıldığı tespit edilmiştir. İki lisansüstü tez çalışmasında tarama yöntemi; doküman incelemesi ve durum çalışmasıyla birlikte kullanılmıştır. Nitel (f=26) çalışmalardan 7’si, nicel (f=4) çalışmalardan 3’ü ve karma (f=7) çalışmalardan 5’i tarama yöntemini kullandığı görülmüştür. Çalışmanın hangi yaklaşımla yapıldığı belirtilmeyen ancak tarama yöntemi kullanılarak hazırlanan 3 lisansüstü tez ile hem yaklaşımın hem de araştırma yönteminin belirtilmediği 5 lisansüstü tez tespit edilmiştir. Ayrıca, yapılan çalışmalarda doküman incelemesi (f=8), durum çalışması (f=6) ve fenomenoloji (f=3) yönteminin de kullanıldığı görülmüştür.

Lisansüstü Tezlerin Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı

Tablo 4'te YDOTÖ'nde karşılaşılan sorunlarla ilgili yapılan lisansüstü tezlerin veri toplama araçlarına göre dağılımları gösterilmektedir.

Tablo 4. *Lisansüstü Tezlerin Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı*

Veri Toplama Araçları	f	%
Görüşme Formu	17	28,81
Anket	16	27,12
Kompozisyon Kâğıtları	9	15,25
Gözlem	4	6,78
Ölçek	4	6,78
Doküman	4	6,78
Yazılı Sınav Kâğıtları	3	5,08
Belirtilmemiş	2	3,39
Toplam	59	%100

Tablo 4'te gösterildiği üzere YDOTÖ'nde karşılaşılan sorunlarla ilgili yapılan lisansüstü tezlerde veri toplama araçlarından ağırlıklı olarak görüşme formu (f=17) ve anket (f=16) kullanıldığı tespit edilmiştir. Görüşme formlarında özellikle yarı yapılandırılmış görüşme formu tercih edilmiştir. Bir çalışmada birden fazla veri toplama aracının kullanıldığı da görülmektedir. Veri toplama aracı olarak anket, diğer veri toplama araçlarıyla birlikte daha sık kullanılmıştır. Bir diğer veri toplama aracı olarak kullanılan kompozisyon kâğıtlarının (f=9) yanı sıra en az yazılı sınav kâğıtlarının (f=3) kullanıldığı görülmektedir. Kompozisyon kâğıtları ve yazılı sınav kâğıtlarını, doküman başlığı altında değerlendirmek mümkündür. Bu durumda, doküman incelemesi (f=16) en az anket ve görüşme formu kadar sık kullanılmıştır denebilir.

Lisansüstü Tezlerin Veri Analizine Göre Dağılımı

Tablo 5'te YDOTÖ'nde karşılaşılan sorunlarla ilgili yapılan lisansüstü tezlerin veri analizine göre dağılımları gösterilmektedir.

Tablo 5. *Lisansüstü Tezlerin Veri Analizine Göre Dağılımı*

Veri Analizi	f	%
İçerik Analizi	24	46,15
SPSS Analizi	12	23,08
Belirtilmemiş	9	17,31
Betimsel Analiz	4	7,69
Hata Çözümlemesi	3	5,77
Toplam	52	%100

Tablo 5'te gösterildiği üzere YDOTÖ'nde karşılaşılan sorunlarla ilgili yapılan lisansüstü tezlerin veri analizinde en çok içerik analizi (f=24), en az ise hata çözümlemesi (f=3) kullanıldığı tespit edilmiştir. Bazı tezlerde içerik analizi ve betimsel analizin (f=2) ya da içerik analizi ve SPSS analizinin (f=4) birlikte kullanıldığı görülmüştür. Nitel yaklaşımla hazırlanan çalışmalar (f=26) içerik analizi (f=24); karma (f=7) ve nicel (f=4) çalışmalar da SPSS analizi (f=12) ile belirgin

olmayan bir farkla oransal olarak örtüşmektedir. Hangi veri analizi yönteminin kullanıldığı açık şekilde belirtilmeyen çalışmalar belirtilmemiş (f=9) kategorisine dâhil edilmiştir.

Lisansüstü Tezlerin Konu Edindiği Sorunlara Göre Dağılımı

Tablo 6'da YDOTÖ'nde karşılaşılan sorunlarla ilgili yapılan lisansüstü tezlerin konu edindiği sorunlara göre dağılımları gösterilmektedir.

Tablo 6. Lisansüstü Tezlerin Konu Edindiği Sorunlara Göre Dağılımı

Lisansüstü Tezlerin Konu Edindiği Sorun	f	%
Dil Bilgisi Sorunları	14	30,43
Yazma Becerisi Sorunları	10	21,74
Genel Sorunlar	7	15,22
Öğretmen Sorunları	4	8,70
Dil Becerileri ve Dil Bilgisi Sorunları	3	6,52
Öğrenci Sorunları	3	6,52
Konuşma Becerisi Sorunları	2	4,35
Dil Becerileri Sorunları	1	2,17
Okuma Becerisi Sorunları	1	2,17
Öğretmen-Öğrenci Sorunları	1	2,17
Toplam	46	%100

Tablo 6'da gösterildiği üzere YDOTÖ'nde karşılaşılan sorunlarla ilgili yapılan lisansüstü tezlerin konu edindiği sorunlara göre en çok dil bilgisi sorunları (f=14) ile ilgili tez çalışması yapıldığı tespit edilmiştir. Tezlerde ele alınan dil bilgisi konuları; çatılar, sıfat-fiiller, ek-fiiller, ad durum ekleri, fiilimsiler, ad ve eylem çekim ekleri ile zamanlardır. Ayrıca dil bilgisi sorunlarının ele alındığı bazı lisansüstü çalışmalarda çeşitli dil bilgisi konuları birlikte değerlendirilmiştir. Dil becerileri arasından yazma becerisine yönelik sorunların (f=10) lisansüstü çalışmalarda yoğun olarak ele alındığı görülmüştür. Yazma becerisi sorunlarında ele alınan konular; ses bilgisi, biçim bilgisi, anlam bilgisi, söz dizimi, yazım kuralları, noktalama işaretleri ile anlatım bozukluğudur. Tablodaki bazı başlıkların birlikte değerlendirildiği çalışmalar genel sorunlar (f=7), hem dil becerilerinin hem de dil bilgisinin birlikte değerlendirildiği çalışmalar dil becerileri ve dil bilgisi sorunları (f=3), öğretmen ve öğrenci sorunlarının birlikte değerlendirildiği çalışmalar öğretmen-öğrenci sorunları (f=1) başlıkları altında ele alınmıştır. Temel dil becerileri arasından konuşma becerisi sorunları (f=2) ve okuma becerisi sorunlarına (f=1) yönelik çalışmaların zayıf kaldığı ve becerilere yönelik çalışmalarda eşit bir dağılımın olmadığı görülmektedir. Dinleme becerisi sorunlarına yönelik müstakil bir lisansüstü çalışmasına rastlanmaması da dikkat çekmektedir.

Lisansüstü Tezlerin Örneğine Göre Dağılımı

Tablo 7'de YDOTÖ'nde karşılaşılan sorunlarla ilgili yapılan lisansüstü tezlerin örneğine göre dağılımları gösterilmektedir.

Tablo 7. *Lisansüstü Tezlerin Örneklemine Göre Dağılımı*

Lisansüstü Tezlerin Örnekleme	f	%
Arap Öğrenciler	12	25,00
Yabancı Öğrenciler (Çeşitli)	11	22,92
Öğretmenler	5	10,42
Ders Kitapları	2	4,17
Gürcü Öğrenciler	2	4,17
Hintli Öğrenciler	2	4,17
Belirtilmemiş	1	2,08
Doküman	1	2,08
Bosna Hersekli Öğrenciler	1	2,08
Güney Koreli Öğrenciler	1	2,08
Kazak Öğrenciler	1	2,08
Özbek Öğrenciler	1	2,08
Tayvanlı Öğrenciler	1	2,08
Azerbaycanlı Öğrenciler	1	2,08
Üsküplü Öğrenciler	1	2,08
Arnavut Öğrenciler	1	2,08
Yunan Öğrenciler	1	2,08
Rus Öğrenciler	1	2,08
Ukraynalı Öğrenciler	1	2,08
Kuzey Makedonyalı Öğrenciler	1	2,08
Toplam	48	%100

Tablo 7’de gösterildiği üzere YDOTÖ’nde karşılaşılan sorunlarla ilgili yapılan lisansüstü tezlerin örneklemine göre en çok ana dili Arapça olan öğrencilere (f=12) yönelik tez çalışması hazırlandığı tespit edilmiştir. Farklı grupların örneklem olarak seçildiği karma öğrenciler (f=11) ağırlıklı olarak Ortadoğu ve Afrika ülkelerinden oluşmaktadır. Öğretmen ile öğretmen-öğrenci sorunlarının konu edildiği tezlerde öğretmenler (f=5) ve tablodaki gruplardan bazı öğrenciler; ders kitaplarına yönelik incelemelerde ders kitapları (f=2); edebî ve tarihî metinlerin kullanıldığı belgeler (f=1) de örneklem olarak kullanılmıştır. Gürcü öğrenciler (f=2) ve Hintli öğrenciler (f=2) birer çalışma yapılan gruplara göre daha öne çıkmaktadır. Lisansüstü tezlerin örneklem bakımından eşit bir dağılım göstermediği ancak çeşitlilik gösterdiği görülmüştür.

Lisansüstü Tezlerin Yazarları ve Tez Danışmanları Bakımından İncelenmesi

YDOTÖ’nde karşılaşılan sorunlarla ilgili yapılan 46 lisansüstü tezin yazarlarından (Ek 1) 20 tanesinin ad ve soyadından yola çıkılarak yabancı uyruklu öğrenciler olduğu görülmektedir. Yabancı uyruklu öğrencilerin YDOTÖ’nde karşılaşılan sorunlar üzerine lisansüstü tez hazırlamalarında Türkçeyi öğrenci konumundan öğretici konumuna geçişteki ilk basamağı olarak düşünülebilir. Yabancı öğrencilerin Türkçenin öğretimindeki sorunlara yönelik çözümci yaklaşımları yabancılara Türkçenin öğretiminde ana dili konuşurları dışındakilerin de öğretici konumunda bulunmaya başladıklarını göstermektedir. Bu bulgunun, yabancı öğrencilerin Türkçeye, Türkçenin öğretimine ve Türkçenin öğretimindeki sorunlara yönelik ilgisini göstermesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

YDOTÖ'nde karşılaşılan sorunlarla ilgili yapılan lisansüstü tezlerin danışmanları bakımından en çok Hacettepe Üniversitesi öğretim üyesi Doç. Dr. Nazmiye Topçu Tecelli danışmanlığında 3 tez hazırlanmıştır. Hacettepe Üniversitesi, ayrıca konuyla ilgili yapılan en çok tez (f=7) sayısında da öne çıkmaktadır. Konuyla ilgili tez danışmanlığını yapan Prof. Dr. Abdurrahman Güzel, Prof. Dr. Alpaslan Okur, Prof. Dr. Mustafa Durmuş ve Prof. Dr. Yıldız Kocasavaş'ın yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar üzerine ikişer tez danışmanlığı yaptıkları tespit edilmiştir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışma, 1998-2022 yılları arasında çeşitli üniversitelerde “yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar” a yönelik yapılan lisansüstü tezlerin eğilimlerini, eksikliklerini ve tezlerin konu edindiği sorunları sınıflandırarak ortaya koymaya çalışmaktadır. YÖK Tez Merkezi taranarak tarama sonucunda 46 lisansüstü tez tespit edilmiş ve tespit edilen lisansüstü tezler çalışmanın alt araştırma sorularına göre incelenerek değerlendirilmiştir. Çalışmanın bu bölümünde elde edilen bulgular ortaya konulmaya, ortaya konulan sonuçlar ilgili literatürdeki çalışmalarla tartışılmaya ve sonuçlardan hareketle bazı öneriler getirilmeye çalışılacaktır.

Araştırma bulgularına göre YDOTÖ'nde karşılaşılan sorunlarla ilgili yapılan 46 lisansüstü tezin türe göre dağılımında yüksek lisans tezlerinin doktora tezlerine göre daha fazla olduğu ve konuyla ilgili çalışmaların yüksek lisans düzeyinde yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Literatürde alanla ilgili lisansüstü tezlerin incelendiği çalışmalarda (Ercan, 2014; Büyükkız, 2014; Türkben, 2018; Bölükbaş Kaya, Golynskaia & Dereli, 2019; Çelebi, Ergül, Usta & Mutlu, 2019; Maden & Önal, 2021; Doğan Kahtalı & Günata, 2021; Demir, Güler Yıldız & Peler, 2022; Sallabaş & Polat, 2022) yüksek lisans tezlerinin doktora tezlerinden daha fazla olduğu görülmektedir. Çalışmaların yüksek lisans düzeyinde yoğunlaşması, alanla ilgili doktora programlarının üniversitelerde yüksek lisans programları kadar yaygın olmamasından kaynaklanmaktadır. Bu nedenle, yoğunluk, yüksek lisans öğrenci sayısının doktora öğrencisinden ve doğal olarak hazırlanan yüksek lisans tez sayısından daha fazla olmasıyla ilişkilendirilebilir. Bu durumun, yüksek lisans tezlerinin doktora tezlerine göre daha fazla yapılmasına neden olduğu söylenebilir.

YDOTÖ'nde karşılaşılan sorunlar üzerine yapılan lisansüstü tezlerin 2014 yılında başlayan artış eğilimiyle beraber 2016-2020 yılları arasında yoğunlaştığı ve en çok lisansüstü tezin 2019 yılında yapıldığı tespit edilmiştir. Benzer şekilde, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili en çok 2019 yılında lisansüstü tez hazırlandığı (Maden & Önal, 2021; Doğan Kahtalı & Günata, 2021; Demir, vd., 2022) görülmektedir. Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği'nin verilerine göre Türkiye 2014 yılı itibariyle mülteci ağırlayan ülkeler arasında dördüncü; Birleşmiş Milletler'e göre 2015'in Ocak ayında birinci, Aralık ayında ikinci sırada yer almıştır. 2019 yılında Türkiye'deki mülteci sayısında ciddi bir artış olduğu gözlenmiştir. Birleşmiş Milletler'e bağlı Ekonomik ve Sosyal İşler Organizasyonunun (DESA) verilerine göre Türkiye'deki mülteci ve göçmen sayısının 5.678.800 kişiye ulaştığı kaydedilmiştir. Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü'nün Ocak 2020 raporuna göre 2014-2019 yılları arasında Halk Eğitimi Merkezleri bünyesindeki Türkçe kurslarına katılan yabancı kursiyerlerin sayısının 302.096 olduğu belirtilmiştir (Arslan, 2020, s. 1). Göçe bağlı olarak entegrasyon süreciyle başta dil kurslarının yaygınlaşması olmak üzere Türkiye'de yabancı uyrukluların entegrasyon faaliyetlerine ağırlık verilmiştir (Yıldırım, İslamoğlu & İyem, 2017). Türkiye'de yabancı

uyruklu sayısının artması Türkçe öğrenmeye olan talebi artırmış ve bu talep Türkçe öğretim merkezlerinin kurulmasına ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik her türlü faaliyete ön ayak olmuştur. Özellikle YÖK'ün uluslararasılaşma politikalarını benimseyen üniversitelerin uluslararası alanda meydana gelen değişimlere ayak uydurmak, uluslararası öğrenci hareketliliğinin ekonomik getirilerinden pay almak, öğrenci sayısını artırmaya yönelik projeler geliştirmek (Yılmaz & Güçlü, 2021, s. 252) üniversitelerde giderek artan uluslararası öğrencilerin Türkçe öğrenme talebini karşılayan özel kurumlar veya üniversite bünyelerindeki TÖMER'lerin de artmasına neden olmuştur. Bu durum üzerine, Türkçenin öğretiminde belli başlı sorunlarla karşılaşılması ve dolayısıyla bu konuya yönelik çalışmaların da artması arasında bir ilişki olduğu söylenebilir. 2019 yılından itibaren YDOTÖ alanında (Maden ve Önal, 2021; Demir, vd., 2022) ve YDOTÖ'nde karşılaşılan sorunlarla ilgili lisansüstü çalışmalarda düşüş yaşandığı görülmektedir. 2020 yılında başlayan COVID-19 salgını nedeniyle eğitim-öğretimin uzaktan eğitime dönüldüğü süreçte yabancı dil olarak Türkçe öğretimindeki sorunların yüz yüze veri toplama araçları kullanılarak tespitinin yapılmasını güçleştirmesi, öğrenci sayısındaki düşüş ve öğreticilerin çeşitli sorunlarla (teknik problemler, öz disiplin yetersizlikleri, becerilerin kazandırılmasındaki zorluklar gibi) mücadele etmesi (Şengül, 2021; Kazu, vd., 2022) gibi nedenlerle 2019 yılından itibaren çalışmaların sayısında düşüş olduğu söylenebilir.

YDOTÖ'nde karşılaşılan sorunlar üzerine yapılan lisansüstü tezlerin 21 üniversitede yapıldığı görülmektedir. Konuyla ilgili en çok lisansüstü tez Hacettepe Üniversitesinde hazırlanmıştır. Ayrıca Hacettepe Üniversitesi bünyesinde yapılan tezlerden 3'ü Hacettepe Üniversitesi öğretim üyelerinden Doç. Dr. Nazmiye Topçu Tecelli danışmanlığında hazırlanmıştır. Bu bulguda, hem üniversite bakımından hem de danışman bakımından Hacettepe Üniversitesini YDOTÖ'nde karşılaşılan sorunlar üzerine yapılan lisansüstü çalışmalarda öne çıkarmaktadır. Maden ve Önal (2021)'ın 2015-2020 yılları arasında YDOTÖ'ne yönelik 64 farklı üniversitede hazırlanan lisansüstü tezi incelediği çalışmalarında Gazi Üniversitesinden sonra en fazla tezin Hacettepe Üniversitesinde yapıldığı sonucu çalışmamızın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Ancak yabancılara Türkçe öğretimiyle ilgili yapılan lisansüstü tezlerin incelendiği bazı çalışmalarda Hacettepe Üniversitesinin lisansüstü tez sayısında zayıf kaldığı (Ercan, 2014; Türkben, 2018) ya da üniversitede alanla ilgili lisansüstü tez tespit edilmediği (Çelebi, vd., 2019) görülmüştür. Bu durumun, araştırmacılar tarafından YÖK Tez Merkezi tez tarama kriterlerinden ya da araştırmacının çalışmaları araştırmaya dâhil etmemesinden kaynaklı olarak ortak bir bulguya ulaşamadığı söylenebilir.

YDOTÖ'nde karşılaşılan sorunlar üzerine en çok Türkçe Eğitimi ile Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi programında lisansüstü tez hazırlanmıştır. Bu bulgu, Ercan (2014)'ın çalışmasındaki yabancılara Türkçe öğretimine yönelik lisansüstü tezlerin en çok Türkçe Eğitimi ile Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi ana bilim/bilim dalında yapıldığı sonucuyla örtüşmektedir. Özellikle Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi programının farklı isimlendirmelerle de olsa son yıllarda çeşitli üniversitelerde açılmasıyla beraber yabancılara Türkçe öğretimine yönelik tezler Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi alanına doğru yoğunlaşmaya başlamıştır. Ayrıca Türkçe Eğitimi ile Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi programları dışında çeşitli enstitü programları/bilim dalları bünyesinde konuyla ilgili lisansüstü tezlerin yapıldığı görülmektedir. Yabancılara Türkçe öğretimi ile ilgili lisansüstü tezlerin en çok Eğitim Bilimleri Enstitüsü bünyesinde hazırlandığı anlaşılmaktadır (Çelebi, vd., 2019; Doğan Kahtalı & Günata, 2021).

YDOTÖ'nde karşılaşılan sorunlar üzerine yapılan lisansüstü çalışmaların araştırma yaklaşımlarına göre en çok nitel yaklaşım tercih edilmiştir. Bölükbaş Kaya, Golynskaia ve Dereli (2019)'nin çalışmalarında yabancı öğrenciler tarafından hazırlanan lisansüstü tezlerde olduğu gibi nitel yaklaşımın, nicel yaklaşım ve karma yaklaşıma göre daha fazla tercih edilme nedeni; tezlerin konu itibarıyla yabancıların Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri üzerinde durdukları için bu konular nitel yöntemi gerektirmesidir. Türkben (2018)'in yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yapılan lisansüstü tezleri değerlendirdiği çalışmasında nitel yaklaşımın daha fazla tercih edildiği; Maden ve Önal (2021)'in yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili lisansüstü tezlerin araştırma eğilimlerini incelediği çalışmalarında eğilimin daha çok nitel yaklaşıma olduğu görülmektedir. Son on yılda (2011-2020) hazırlanan yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanındaki lisansüstü tezlerde nitel araştırma yöntemleriyle hazırlanan tezlerin (Demir, vd., 2022) ve 2014-2020 yılları arasındaki tezlerin de nitel yaklaşımla hazırlandığı (Doğan Kahtalı & Günata, 2021) sonucuna ulaşılmıştır. Nitel çalışmalar genellikle deneyimler, inançlar, görüşler, duygular gibi insan deneyimlerini incelemeye odaklanmaktadır. Bu nedenle, dil öğretimi alanında, öğrencilerin dil öğrenme deneyimlerini, dil öğrenme sürecinde yaşadıkları zorlukları ve öğrenme motivasyonlarını incelemeye yönelik nitel çalışmalar daha yaygın olarak tercih edilmektedir. Ayrıca, nitel çalışmalar çok sayıda örneklem yerine daha az sayıda ama daha derinlemesine inceleme olanağı sağladığı ve öğrencilerin deneyimleri de farklı olabileceği için dil öğretimi alanında daha çok tercih edildiği düşünülebilir.

YDOTÖ'nde karşılaşılan sorunlar üzerine yapılan lisansüstü tezlerin araştırma yöntemlerine göre en çok tarama yöntemi tercih edilmiştir. İncelenen lisansüstü tezlerde tarama yönteminin aynı zamanda nitel, nicel ve karma çalışmalarda kullanılan bir yöntem olduğu görülmüştür. Bu bulgu, Türkçe eğitimi alanındaki lisansüstü tezlerde nicel yöntem kullanan öğrencilerin en fazla tarama modelinde araştırma yapmaları (Bölükbaş Kaya, Golynskaia & Dereli, 2019) ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yapılan nitel lisansüstü çalışmalarda tarama yönteminin diğer yöntemlere göre daha fazla kullanıldığı (Demir, vd., 2022) sonucuyla örtüşmektedir. Bölükbaş Kaya, Golynskaia ve Dereli (2019, s. 1060) her bilimsel çalışmanın bir yöntem üzerine kurulu olduğu, yöntem bölümünün bilimsel bir çalışmada mutlaka olması gerektiği, yöntemin eksik kaldığı durumlarda çalışmanın okuyucu tarafından tam olarak anlaşılmasına neden olacağı görüşündedir. Çalışmada incelenen tezlerde yaklaşımın belirtilmediği çalışmaların yanı sıra yöntemin belirtilmediği çalışmaların da fazla olduğu görülmektedir. Bu durum, ilgili çalışmanın teknik açıdan eksik kalmasına, okuyucu tarafından tam olarak anlaşılmasına veya bilimsel çalışmalarda doküman malzemesi olarak kullanıldığında araştırmacılar için sınıflandırma ve değerlendirme yaparken kesin bir yargıya varmayı güçleştirmeye neden olabilmektedir.

YDOTÖ'nde karşılaşılan sorunların tespiti ve değerlendirilmesi amacıyla lisansüstü tezlerde veri toplama aracı olarak en çok görüşme formu ile anket kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak yabancı öğrencilerden toplanan kompozisyon kâğıtları ve yazılı sınav kâğıtları doküman olarak değerlendirildiğinde doküman incelemesinin en az anket ve görüşme formu kadar kullanıldığı söylenebilir. Lisansüstü tezlerin veri toplama aracı olarak Türkben (2018)'in çalışmasında sırasıyla en çok doküman incelemesi ile anket/ölçek/test kullanıldığı; Maden ve Önal (2021)'in çalışmalarında en çok doküman ile görüşme formu; Demir (vd., 2022)'in çalışmalarında nitel araştırma yöntemleriyle hazırlanan lisansüstü tezlerde en çok doküman incelemesi; Uysal ve Zorpuzan (2021)'in çalışmalarında yabancılarla Türkçe öğretiminde yazma

becerisinin öğretimiyle ilgili yazılan lisansüstü tezlerde en çok doküman incelemesi/analizi deseni ve veri toplama aracı olarak doküman kullanıldığı tespit edilmiş olup çalışmamızda olduğu gibi alandaki lisansüstü tezlerde görüşme formu ve anketin yanı sıra doküman incelemesinin de çok tercih edildiği görülmektedir. Çalışmamızda nitel yaklaşımla hazırlanan lisansüstü tezlerin daha fazla olduğu göz önünde bulundurulduğunda, bu durum, Maden ve Önal (2021)'ın belirttiği üzere doküman ve görüşme formu gibi veri toplama araçlarına daha çok başvurulması nitel yaklaşıma uygun veri toplama süreci yürütüldüğünü göstermektedir.

YDOTÖ'nde karşılaşılan sorunlarla ilgili yapılan lisansüstü tezlerin verilerin analizinde en çok içerik analizi kullanıldığı tespit edilmiştir. İçerik analizi nitel çalışmalarda yaygın olarak kullanılmaktadır (Demir, vd., 2022) ve büyük miktarda veri içinde temalar ve kategoriler oluşturmaya imkân vermektedir. Bazı tezlerde içerik analizinin betimsel analiz ya da SPSS analizi ile birlikte kullanıldığı görülmüştür. Farklı analiz yöntemlerinin birlikte kullanılması araştırma sorularının daha kapsamlı sonuçlarına ulaşmayı sağlamaktadır. Nitel çalışmalarda içerik analizi betimsel analize göre daha yaygın olarak kullanılırken nicel ve karma çalışmalarda SPSS analizi daha sık kullanılmıştır.

YDOTÖ'nde karşılaşılan sorunlarla ilgili yapılan lisansüstü tezlerin konu edindiği sorunlar arasından dil bilgisi sorunları ile yazma becerisi sorunları yoğun olarak çalışılmıştır. Lisansüstü tezlerde Büyükkiz (2014)'in çalışmasında Türkçe eğitimi alanında çalışılan konularda ve Türkben (2018)'in çalışmasında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında çalışılan konularda en çok dil bilgisi incelemelerinin yapıldığı görülmüştür. En çok karşılaşılan sorunun dil bilgisi öğrenimi sorunu olduğu düşünüldüğünde (Oyar, 2021, s. 62) Mutlu ve Gümüş (2021)'ün çalışmalarında dil bilgisi öğretimi sorunlarının akademik çalışmalarda yoğun olarak tartışıldığı; Maden ve Önal (2021)'in çalışmalarında söz varlığı ve yazma eğitiminden sonra ve Demir (vd., 2022)'in çalışmalarında ders kitabı ve metin uyarlamadan sonra konu olarak dil bilgisi öğretimine lisansüstü tezlerin yoğunlaştığı görülmektedir. Yazma becerisinin diğer becerilere göre daha geç ve zor geliştiği (Durmuş, 2013, s. 208; Bağcı & Başar, 2018, s. 312), yazma becerisini geliştirmeye yönelik çalışmaların sayıca fazla olduğu (Uysal & Zorpuzan, 2021, s. 254) ve veri toplama açısından diğer becerilere göre daha zahmetsiz olması nedeniyle ağırlık verildiği (Oyar, 2021, s. 56) görülmektedir. Buradan hareketle, çalışmada, incelenen lisansüstü tezlerde dil becerilerinden okuma, konuşma ve dinleme becerisiyle karşılaştırıldığında yazma becerisi ile ilgili sorunlar üzerine daha çok çalışma yapılması literatürdeki çalışmalarla desteklenmektedir. Çalışmada dinleme becerisine yönelik sorunları ele alan lisansüstü çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bulgu, Maden ve Önal (2021)'in çalışmalarında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili lisansüstü tezlerde özellikle dinleme becerisinin geliştirilmesine yönelik konuların az tercih edilmesi ve Oyar (2021, s. 55)'in hazırladığı yüksek lisans tezinde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde uluslararası öğrencilerin yaşadıkları sorunlara yönelik meta-sentez çalışmasına dâhil edebilecek özelliklere sahip bir dinleme becerisine yönelik çalışmaya rastlanmaması sonucuyla örtüşmektedir. Anlama becerilerinden biri olan dinleme becerisinde karşılaşılabilecek sorunların tespitine yönelik veri toplanması sınırlı ve güç olabilmektedir. Sorunların dış kaynaklı (ses sistemi, dinleme sesinin hızı, kalitesi, seviyeye uygunluğu vb.), öğretmen kaynaklı (doğru telaffuz, sesletim, vurgu, tonlama vb.) ve öğrenci kaynaklı (ilgi, odaklanma, kelime bilgisi, hazırbulunuşluk vb.) olabileceği düşünüldüğünde sorunların tespit edilebilmesi için işe koşulan çeşitli birçok somut veriye ihtiyaç duyulması sebebiyle dinleme becerisine yönelik bilimsel çalışmaların nicelik bakımından zayıf kaldığı düşünülebilir. Kaldırım ve Degeç (2017)'e göre Türkçe alanyazında

yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dinleme becerisinde karşılaştıkları sorunlara yönelik çalışmalara rastlanmadığı, aynı zamanda Türkiye dışında yapılan çalışmaların da kuramsal temelli olduğu ve konuyla ilgili derinlemesine bir inceleme yapılmadığı görülmüştür. Dolayısıyla, gerek literatürdeki çalışmalarda gerek yapılan lisansüstü tezlerde temel dil becerilerinde karşılaşılan sorunlara yönelik çalışmaların eşit bir dağılım göstermediği ve bazı becerilerin zayıf kaldığı görülmektedir.

YDOTÖ'nde karşılaşılan sorunlar üzerine yapılan lisansüstü tezlerin örnekleme bakımından ana dili Arapça olan öğrenciler öne çıkmaktadır. Belli bir gruba yönelik olmayan, farklı ülkelerden öğrencilerin tezlerin örneklemini oluşturduğu çalışmalarda ağırlıklı olarak Ortadoğu ve Afrika ülkelerinden öğrenciler bulunmaktadır. Bu durum, ayrıca sadece ana dili Arapça olan öğrencilerin örnekleme oluşturduğu çalışmalar içerisine dâhil edildiğinde Arap öğrencilere yönelik çalışmaların sayısını artırmaktadır. Bu bulgu, çalışmaların daha çok ana dili Arapça olan öğrencilere yönelik yoğunlaştığı, örneklem bakımından çeşitlilik gösterdiği ancak eşit bir dağılım göstermediği sonucunu ortaya koymaktadır. Bu durumun, Türkiye'de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen grupların daha çok ana dili Arapça olanlardan olmasıyla ilişkilidir denebilir.

YDOTÖ'nde karşılaşılan sorunlar üzerine yapılan lisansüstü tezlerin 20 tanesinin yabancı uyruklu öğrenciler tarafından hazırlandığı görülmüştür. Bölükbaş Kaya, Golynskaia ve Dereli (2019, s. 1060) Türkçe eğitimi üzerine yabancı öğrencilerin yaptıkları lisansüstü tez çalışmalarını incelediği çalışmalarında yabancı öğrencilerin en çok kendi ana dilleri ile Türkçeyi dil bilgisi, sözcük türleri, söylem özellikleri ve anlam bilim açısından karşılaştırma çalışmalarına ağırlık verdiklerini tespit etmişlerdir. Öğrencilerin iyi bildikleri ana dillerinden yola çıkarak Türkçeyi inceleme ve yorumlama gayretlerinden dolayı bu konuyu daha fazla tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca yabancı öğrencilerin ikinci en çok tercih ettikleri konu, çalışmamızda da incelendiği üzere, yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme süreçlerinde karşılaştıkları sorunlardır. Bu nedenle öğrenciler, lisansüstü tezlerinde, bu sorunlara çözüm getirebilmek için yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunları tespit etmeye çalışmışlardır. Bu açıdan, yabancı öğrencilerin kendi ana dilinden hareketle Türkçenin öğretimiyle ilgili sorunlara odaklanmaları ve çözüm önerileri getirmeye çalışmaları alanı akademik anlamda güçlendirecektir.

Araştırma bulgularından ve sonuçlarından hareketle YDOTÖ'nde karşılaşılan sorunlar üzerine yapılacak çalışmalara yönelik araştırmacılara, lisansüstü öğrencilere, danışmanlara, Türkçe öğreticilerine şu öneriler sunulabilir:

- Lisansüstü tezlerde çalışmanın yaklaşımının, yönteminin, tekniğinin, veri toplama araçlarının, verilerin nasıl analiz edildiğinin belirtilmesi ve detaylandırılması bilimsel çalışmalar ve okuyucu açısından önemlidir. Bu yüzden lisansüstü eğitimde akademisyenler tarafından lisansüstü öğrencilere bilimsel araştırma yöntem ve tekniklerinin öğretilmesine ve yöntem bölümü yazımına önem verilmelidir.
- Çalışmanın bulguları arasında lisansüstü tez çalışmalarında YDOTÖ'nde karşılaşılan sorunlara yönelik konuların eşit bir dağılım göstermediği ve çoğunlukla aynı beceri ya da kavram üzerine yoğunlaştığı görülmüştür. Yapılacak lisansüstü tez çalışmalarında az çalışılan konulara yönelik öğrencilerin teşvik edilmesi ve çalışmaların nitelik ve nicelik bakımından artırılması önem arz etmektedir.

- Dil bilgisi ve yazma becerisi sorunlarının hem akademik çalışmalarda hem de lisansüstü tezlerde yoğun olarak çalışılması bu sorunların devam ettiğini göstermektedir. Türkçe öğreticileri, dil bilgisi öğretimine ve yazma becerisinin kazandırılmasına daha fazla eğilmelidir.
- Dinleme becerisindeki sorunlara yönelik Türkçe ve yurt dışı alanyazındaki sınırlı ve yüzeysel çalışmalar nedeniyle araştırmacıların bu konuda çalışma yapması alan için bir ihtiyaç ve araştırmacılar için bir fırsat olarak değerlendirilebilir.
- Yapılacak lisansüstü tez çalışmalarında benzer örneklem gruplarına bağlı kalınmaksızın örneklem gruplarını çeşitlendirmek, farklı gruplara ulaşmak ve bu gruplar üzerinde çalışmalar yapmak alana katkı açısından önemlidir.

KAYNAKÇA

- Acat, M. B. & Demiral, S. (2002). Türkiye’de yabancı dil öğreniminde motivasyon kaynakları ve sorunları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 31(31), 312-329.
- Açık, F. (2008), Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretilirken karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu*, 27–28 Mart, Gazimagusa/ Kuzey Kıbrıs.
- Akyürek, H. M. (2021). Yabancılara Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar üzerine genel bir değerlendirme. *The Journal of International Social Research*, 14(80), 232-240.
- Alan, Y. (2021). İlgili çalışmalardan hareketle Suriyelilere Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (52), 119-146. <https://doi.org/10.9779/pauefd.748162>
- Aldemir, F. F. & Aytan, T. (2022). Öğretmen görüşlerine göre Viyana’da Türkçe öğretiminin sorunları ve çözüm önerileri. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 7(1), 204-228. <https://doi.org/10.54979/turkegitimdergisi.1122796>
- Altunkaya, H. (2021). Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğretmek: sorunlar ve çözüm önerileri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Özel Sayısı*, 16, 1-33. <https://doi.org/10.35675/befdergi.830898>
- Arslan, Ü. (2020). *Türkçenin yetişkin mültecilere öğretilmesinde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri*. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bağcı, H. & Başar, U. (2018). Yazma eğitimi. M. Durmuş & A. Okur (Ed.), *Yabancılara Türkçe öğretimi el kitabı* içinde. (s. 311-333). Grafiker Yayınları.
- Biçer, N., Çoban, İ. & Bakır, S. (2014). Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin karşılaştığı sorunlar: Atatürk Üniversitesi örneği. *The Journal of International Social Research*, 7(29), 125-135.

- Biçer, N. (2017). Yabancılar Türkçe öğretimi alanında yayınlanan makaleler üzerine bir analiz çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 27, 236-247. <https://doi.org/10.5505/pausbed.2017.69772>
- Büyükikiz, K. K. (2014). Yabancılar Türkçe öğretimi alanında hazırlanmış lisansüstü tezler üzerine bir inceleme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(25), 203-213.
- Bölükbaş Kaya, F., Golynskaia, A. & Dereli, K. (2019). Türkçe eğitimi üzerine yabancı öğrencilerce yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8(2), 1052-1067.
- Candaş Karababa, Z. C. (2009). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi ve karşılaşılan sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 265-277.
- Çalıcı, M. A., Aytan, T. & Kamacı, M. C. (2022). İşitme engelli yabancı öğrencilere Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *Turkophone*, 9(1), 1-17. <https://doi.org/10.55246/turkophone.1023493>
- Çalık, M. & Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 33-38. <https://doi.org/10.15390/EB.2014.3412>
- Çalışır Zenci, S. (2013). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *Muhafazakar Düşünce Dergisi*, 10(38), 211-218.
- Çelebi, C., Ergül, E., Usta, B. & Mutlu, M. (2019). Türkiye’de yabancılar Türkçe öğretimi alanında hazırlanmış lisansüstü tezler üzerine bir meta-analiz çalışması. *Temel Eğitim Dergisi*, 1(3), 39-52.
- Çiftçi, Ö. & Demirci, R. (2018). Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesiyle ilgili bir kaynakça denemesi. *Turkish Studies*, 13(28), 265-339. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.13725>
- Demir, K. & Özdemir, A. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanındaki bilimsel makalelere bakış. *Turkish Studies*, 12(4), 105-120. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11713>
- Demir, Ş. (2014). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi: yöntemler, uygulamalar, öğrenme ve öğretmede karşılaşılan bazı sorunlar. 21. *Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(7), 144-158.
- Demir, T. T., Güler Yıldız, A. & Peler, M. (2022). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında nitel araştırma yöntemleri kullanılarak yapılan lisansüstü tezlerdeki eğilimler. *Çocuk, Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi*, 5(1), 59-82. <http://dx.doi.org/10.47935/ceded.1027744>
- Derman, S. (2010). Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkiye Türkçesi öğreniminde karşılaştıkları sorunlar. *Necmettin Erbakan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 29(29), 227-247.
- Dinçer, S. (2018). Eğitim bilimleri araştırmalarında içerik analizi: meta-analiz, meta-sentez, betimsel içerik analizi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 176-190. <http://dx.doi.org/10.14686/buefad.363159>

- Doğan Kahtalı, B. & Günata, B. (2021). Türkiye’de yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin geldiği son nokta. *Turkish Studies*, 16(3), 931-959. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.50104>
- Doyumğaç, İ. (2022). Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Çocuk Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi*, 5(2), 179-200. <https://doi.org/10.47935/ceded.1214115>
- Duman, A. (2019). Türkçenin öğretimi tarihine bir bakış. A. Güzel & H. Karatay (Ed.), *Türkçe öğretimi el kitabı* içinde. (s. 71-88). Pegem Akademi.
- Durmuş, M. (2013). *Yabancılara Türkçe öğretimi*. Grafiker Yayınları.
- Durmuş, M. (2013). Türkçenin yabancılara öğretimi: sorunlar, çözüm önerileri ve yabancılara Türkçe öğretiminin geleceğiyle ilgili görüşler. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 207-228. <http://dx.doi.org/10.14520/adyusbd.488>
- Ercan, A. N. (2014). Yabancılara Türkçe öğretimi üzerine yapılmış lisansüstü tezlerin çeşitli değişkenler açısından analizi. 7. *Uluslararası Türkçenin Eğitimi Öğretimi Kurultayı*, Muğla 19-21 Haziran.
- Erdem, İ. (2009). Yabancılara Türkçe öğretimiyle ilgili bir kaynakça denemesi, *Turkish Studies*, 4(3), 888-938. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.709>
- Ergin, M. (2009). *Türk Dil Bilgisi*. Bayrak Basım/Yayım/Tanıtım.
- Göçer, A., Tabak, G. & Coşkun, A. (2012). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi kaynakçası. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 32, 73-125.
- Güleç, E. & Özdemir, M. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kaynakça çalışması – I. *Çukurova Araştırmaları*, 7(1), 1-24. <http://dx.doi.org/10.18560/cukurova.43139>
- Güleç, E. & Özdemir, M. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kaynakça çalışması – II. *Çukurova Araştırmaları*, 6(1), 31-56. <http://dx.doi.org/10.29228/cukar.43178>
- Harris, R & Taylor, T. J. (2002). *Dil bilimi düşününde dönüm noktaları I*. C. Taylan & E. Adın (Çev.). Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Hoşça, F. (2020). Sudan’da Türkçe öğretiminde karşılaşılan zorluklar. *Sosyal Bilimler Akademi Dergisi*, 3(1), 77-87. <https://doi.org/10.38004/sobad.718327>
- İşcan, A. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin sorunlarına ilişkin bir değerlendirme. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 5(1), 119-138.
- Demiralay, İ. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde anlamsal açıdan karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 1(2), 33-40.
- Kahraman, M. (2018). Yabancı öğrencilerin temel dil becerilerini öğrenirken karşılaştıkları sorunlar: Necmettin Erbakan Üniversitesi (Kondil) örneği. *The Journal of International Social Research*, 11(56), 540-553. <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.20185639028>
- Kahrman, R., Dağtaş, A., Çağoğlu, E & Ateşal, Z. (2013). Yabancılara Türkçe öğretimi kaynakçası. *Türk Dil, Edebiyat ve Halkbilimi Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 80-132.

- Kaldırım, A. & Degeç, H. (2017). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dinleme esnasında karşılaştıkları sorunlar. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 19-36.
- Karadavut, G. (2020). Ukraynalılara yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaşılan problemler. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi*, 46, 188-198.
- Kazu, İ. Y., Kurtoğlu Yalçın, C. & Yalçın, C. (2022). Yabancı dil öğretmenlerinin gözünden pandemi döneminde yabancı dil öğretimi. *Millî Eğitim Dergisi*, 51(234), 1661-1682. <http://dx.doi.org/10.37669/milliegitim.830080>
- Khomeniuk, A. (2020). Ukrayna'da yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ve karşılaşılan sorunlar üzerine bir inceleme. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 3(1), 5-20.
- Korkmaz, E. (2018). Yabancılarla Türkçe öğretiminde yaşanan bazı sorunlar ve çözüm önerileri. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(1), 89-104.
- Maden, S. & Önal, A. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili lisansüstü tezlerin araştırma eğilimleri. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 7(1), 42-56. <http://dx.doi.org/10.47714/uebt.878270>
- Moralı, G. (2018). Suriyeli mülteci çocuklara Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *OPUS International Journal of Society Researches*, 8(15), 1426-1449. <https://doi.org/10.26466/opus.443945>
- Mutlu, H. H. & Ayrancı, B. B. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde geçmişten günümüze süregelen problemler. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 3(2), 66-74.
- Mutlu, H. H. & Gümüş, E. (2021). Akademik çalışmalara göre yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaşılan güncel sorunlar. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(25), 829-853.
- Oyar, İ. (2021). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde uluslararası öğrencilerin yaşadıkları sorunlara yönelik bir meta-sentez çalışması*. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.
- Özgeriş, M. M. (2017). Atatürk Üniversitesi'ne öğrenim görmek için gelen yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenirken karşılaştığı sorunlar. *HUMANITAS - Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(9), 71-85. <https://doi.org/10.20304/humanitas.318507>
- Sallabaş, F. & Polat, T. (2022). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde teknoloji tabanlı konular üzerine yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 7(2), 183-212. http://dx.doi.org/10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer_v07i2002
- Sur, E. & Çalışkan, G. (2021). Suriyeli göçmenlerin yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde karşılaştıkları sorunlar. *Millî Eğitim Dergisi*, 50(1), 27-49. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.958914>
- Şengül, K. (2021). Uzaktan eğitim sürecinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 174-222. <http://dx.doi.org/10.29000/rumelide.995482>

- Türkben, T. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yapılan lisansüstü çalışmaların değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2464-2479.
- URAP Research Laboratory (12 Eylül 2022a). 2022-2023 URAP Türkiye sıralaması basın bildirisi. University Ranking by Academic Performance (URAP) Araştırma Laboratuvarı, ODTÜ Enformatik Enstitüsü. <https://newtr.urapcenter.org/Reports>
- URAP Research Laboratory (28 Kasım 2022b). 2022-2023 URAP dünya sıralaması basın açıklaması (28.11.2022). University Ranking by Academic Performance (URAP) Araştırma Laboratuvarı, ODTÜ Enformatik Enstitüsü. <https://newtr.urapcenter.org/Reports>
- Urazaliev, N. (2020). Rusya Federasyonu'nda Türkçe öğretimindeki sorunlar. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 3(2), 89-98.
- Uysal, A. & Zorpuzan, S. (2021). Yabancılar Türkçe öğretiminde yazma becerisinin öğretimi üzerine bir değerlendirme. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 6(2), 251-283. http://dx.doi.org/10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer_v06i2005
- Yağcı, G. (2017). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri: Belarus örneği. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı - Belleten*, 64(1), 191-199.
- Yağmur, K. (2006). Batı Avrupa'da Türkçe öğretiminin sorunları ve çözüm önerileri. *Dil Dergisi*, (134), 31-48.
- Yalçın, S. K. & Şengül, M. (2007). Dilin iletişim süreci içerisindeki rolü ve işlevleri. *Turkish Studies/ Türkoloji Araştırmaları*, 2(2), 749-769. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.105>
- Yıldırım, S., İslamoğlu, E. & İyem, C. (2017). Suriyeli sığınmacıların toplumsal kabul ve uyum sürecine ilişkin bir araştırma. *Bilgi Sosyal Bilimler Dergisi*, (2), 107-126.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, G. & Güçlü, N. (2021). Türkiye'de uluslararası öğrenci hareketliliğinin görünümü. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 11(1), 245-256. <https://doi.org/10.5961/jhes.2021.444>

Ek 1. Çalışmada İncelenen Lisansüstü Tezler

Yıl	İncelenen Lisansüstü Tezler
	<i>Doktora Tezleri</i>
2014	Polat, H. (2014). <i>Türkçe öğrenen Rusların yazılı anlatımlarında yaptıkları dil yanlışları üzerine bir araştırma</i> . Doktora tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
2015	Gözüküçük, M. (2015). <i>Anadili Türkçe olmayan ilkökul öğrencilerine ilkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri</i> . Doktora tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
2015	İsloğlu, S. (2015). <i>Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretiminde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri</i> . Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
	<i>Yüksek Lisans Tezleri</i>
1998	Polat, H. (1998). <i>Arapların Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunlar</i> . Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
2004	Kıvırcık, Ş. Y. (2004). <i>Türkçedeki bazı bileşik yapıların (isim-fül, sıfat-fül, zarf-fül) yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri</i> . Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
2005	Derjaj, A. (2005). <i>Arnavut öğrencilerin Türkçe öğreniminde karşılaştıkları biçimbilimsel düzlemdeki sorunlar</i> . Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
2008	Şahin, M. (2008). <i>Güvenlik bilimleri fakültesinde öğrenim gören yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları zorluklar</i> . Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
2010	Güçer, H. (2010). <i>-(A/I)r biçimbiriminin betimlenmesinde kuram ve yabancılara öğretilmesinde yöntem sorunları</i> . Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
2011	Bağdaş, F. Ş. (2011). <i>Hava karp okulunda öğrenim gören yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenmede karşılaştıkları güçlükler</i> . Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
2013	Alshirah, M. (2013). <i>Arap kökenli öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaştıkları zorluklar ve çözüm önerileri</i> . Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
2014	Ermatova, D. (2014). <i>Özbek Türklerine Türkiye Türkçesi öğretiminde ek-fül birleşik ve katmerli zaman çekimleri, karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri</i> . Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
2015	Arhan, A. (2015). <i>Türkçe öğrenen Mısırlı öğrencilerin yazılı anlatımında yaptıkları ad durum eki yanlışları (İskenderiye Yunus Emre Enstitüsü örneği)</i> . Yüksek lisans tezi, Başkent Üniversitesi

	Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
2016	Aktürk, Y. (2016). <i>Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Arap öğrencilerin Türkçeyi öğrenme durumları ve karşılaştıkları sorunlar</i> . Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
2016	Chang, W. (2016). <i>Tayvan'da yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri</i> . Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
2016	Duygu, H. (2016). <i>Alanya örneğinde yabancı uyruklu ortaokul öğrencilerinin karşılaştıkları sorunlar</i> . Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
2016	Fathi, A. A. (2016). <i>Iraklı öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri</i> . Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
2016	Kalandia, İ. (2016). <i>Türkçe öğrenen Gürcü öğrencilerin Türkçe zamanları öğrenirken karşılaştıkları zorlukların incelenmesi</i> . Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
2016	Minhaj, M. (2016). <i>Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Hindistanlı öğrencilerin yazma becerisinde karşılaştıkları sorunlar</i> . Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
2017	Akhmetova, İ. (2017). <i>Kazakistan'da Türkiye Türkçesi öğretiminde sıfat-filler konusunda karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri</i> . Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
2017	İbragiç, İ. (2017). <i>Bosna Hersek'te ilköğretimde yabancı dil olarak Türkçe A düzeyinde yazma sorunları</i> . Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.
2017	Jeon, K. (2017). <i>Güney Kore üniversitelerinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin okuma becerisinde karşılaştıkları sorunlar</i> . Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.
2017	Kırbaş, G. (2017). <i>Türkçe öğrenen Ürdünlü öğrencilerin A2 düzeyi yazma becerisinde karşılaştıkları güçlükler</i> . Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.
2017	Mufleh, S. (2017). <i>Türkçe öğrenen Arap öğrencilerin yazma becerilerinde karşılaşılan sorunlar, bunlara yönelik öğrenci görüşleri ve öneriler</i> . Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
2018	Abuammar, R. J. (2018). <i>Yabancılar Türkçe öğretiminde program sorununun öğretim sürecine yansımaları</i> . Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
2018	Emin Avcı, F. Z. (2018). <i>Temel seviyede seçmeli ders olarak Türkçe öğrenen yabancıların karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri: Tunus örneği</i> . Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

2018	Kalın Salı, M. (2018). <i>Yunan öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenirken karşılaştıkları zorluklar</i> . Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
2018	Keser, S. (2018). <i>Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisinin geliştirilmesinde karşılaşılan güçlükler</i> . Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.
2018	Ormanşahin, A. (2018). <i>Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar (Üsküp örneği)</i> . Yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
2019	Çelik, Y. (2019). <i>Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Suriyeli öğrencilerin yazmada yaşadıkları zorluklar</i> . Yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
2019	Eravşar, R. (2019). <i>Yabancılar için Türkçe ders kitaplarında A1 düzeyi dil bilgisi öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri</i> . Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
2019	Gürler, M. (2019). <i>Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Suriyeli öğrencilerin yazılı anlatımlarında hata çözümlemesi</i> . Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.
2019	Kahraman, F. (2019). <i>Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen ve ana dili Arapça olan öğrencilerin yazma becerisinde yaptıkları yanlışların çözümlenmesi</i> . Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
2019	Khomeniuk, A. (2019). <i>Yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde karşılaşılan zorluklar (Ukrayna örneği)</i> . Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
2019	Msakhuradze, M. (2019). <i>Türkçe ad durum eklerinin Gürcü öğrencilere öğretiminde karşılaşılan sorunlar</i> . Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.
2019	Samadbek, F. M. (2019). <i>Afganistanlı öğrencilerin Türkçe çatı yapılarını öğrenirken karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri</i> . Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.
2019	Şen, F. (2019). <i>Öğretici görüşlerine göre sığınmacı öğrencilere Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların değerlendirilmesi: Kayseri ili örneği</i> . Yüksek lisans tezi, Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Amasya.
2020	Alahmad, S. (2020). <i>Yabancılar uzaktan Türkçe öğretiminde konuşma becerisini geliştirme ve karşılaşılan sorunlar</i> . Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
2020	Arslan, Ü. (2020). <i>Türkçenin yetişkin mültecilere öğretilmesinde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri</i> . Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
2020	Kalın Salı, F. (2020). <i>Kuzey Makedonya'da yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin karşılaştıkları zorluklar</i> . Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü

	Eğitim Enstitüsü, Çanakkale.
2020	Uygun, S. (2020). <i>Ana dili türkçe olmayan Suriyeli göçmen öğrencilere ilk okuma yazma öğreten öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar ve öğretmenlerin çözüm önerileri</i> . Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
2020	Yaman, Y. E. (2020). <i>Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenme nedenleri süreçte karşılaştıkları sorunlar ve Türkçe öğrenmelerinin sosyal hayatlarına yansımaları</i> . Yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
2021	Chishti, S. Z. (2021). <i>Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar (Türkiye Hindistan örneği)</i> . Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
2021	Güneş, Ö. (2021). <i>Yabancılar Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar: bir durum çalışması</i> . Yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
2021	Latifova, A. (2021). <i>Türkçenin yabancı dil olarak öğreniminde karşılaşılan sorunlar: Azerbaycan modeli</i> . Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
2021	Üzer, T. (2021). <i>Antalya ili'nde eğitim gören yurt dışı Türkler ve akraba topluluklara ait öğrencilerin yaşadıkları sorunlar</i> . Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
2022	Karşı, İ. (2022). <i>Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde (A1-A2) yazma sorunlarının incelenmesi (Başkent Üniversitesi BÜTEM Gazi Üniversitesi TÖMER ve SDEM örneği)</i> . Yüksek lisans tezi, Başkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.



Aksanlı Sinemada Yersiz Yurtsuzlar: Küçük Filistin (Kuşatma Günlüğü) (2021)
Homelessness in Accented Cinema: Little Palestine (Siege Diary) (2021)

Seher Şeylan

* Sorumlu yazar
Corresponding author

¹Dr.Öğr. Üyesi, FMV Işık Üniversitesi, Türkiye
Assist. Prof. Dr., FMV Işık University, Türkiye
seylanseher@gmail.com
ORCID ID <https://orcid.org/0000-0001-9477-5744>

Makale geliş tarihi / First received: 20.01.2023
Makale kabul tarihi / Accepted : 23.03.2023

Bilgilendirme / Acknowledgement:

Yazar aşağıdaki bilgilendirmeleri yapmaktadır:

- 1- Makalemizde etik kurulu izni ve/veya yasal/özel izin alınmasını gerektiren bir durum yoktur. Veriler kamuya açıktır.
- 2- Bu makalede araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

This article was checked by *iThenticate*. Similarity Index 12%

Atıf bilgisi / Citation:

Şeylan, S. (2023). Aksanlı sinemada yersiz yurtsuzlar: *Küçük Filistin (Kuşatma Günlüğü)* (2021), *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (14), 291-303.

ÖZ

Kişisel ve kolektif yaşanmışlıklardan beslenen sinema, yerinden yurdundan edilmenin bir anlamda köklerinden koparılmanın hikâyesini Aksanlı sinema çerçevesinde perdeye aktarmaktadır. Üçüncü sinema içinde yer alan ulus aşırı sinemanın gelişmiş hali olan Aksanlı sinema yönetmenin, yazarın hayatından da izler taşımaktadır. Bu yönetmenler filmlerinde kendi deneyimlerinden bahsettikleri gibi, benzer deneyimleri paylaştıkları hikâyeleri de işlemektedirler. Bu deneyimlerin başında ev-in kök-ün kaybı ile başlayan yersiz yurtsuzluk gelmektedir. Yersiz yurtsuz kalanların çıktığı yolculuk çoğu zaman eve geri dönmenin imkansız hale geldiği sürgün yaşantısına dönüşmektedir. Bu süreç kişiyi bitmeyen bir yolculuğun öznesi haline getirirken, Aksanlı filmlerde köklerden kopartılmış olmanın karmaşık duygusu da işlenmektedir. Bu bağlamda mekânsal yitimle beraber yersiz yurtsuzluk etkileşimi önem kazanmaktadır. Bu çalışmanın amacı, çeşitli sebeplerden ötürü ana vatanı terk etmek zorunluluğunun ve yersiz yurtsuzlaşmanın etkilerinin Aksanlı sinemada yer alış biçimini irdelemektir. Bu amaçla, köklerinden kopartılmış bir yönetmenin yine yersiz yurtsuz kalmış Filistinli mültecilerin hikâyelerini anlattığı *Küçük Filistin (Kuşatma Günlüğü)* (Abdallah Al-Khatib,2021) belgeseli yersiz yurtsuzlaşma kavramı çerçevesinde analiz edilecektir.

Anahtar kelimeler

Aksanlı Sinema, yersiz yurtsuz, göçmen, sürgün.

ABSTRACT

The cinema, which feeds on personal and collective experiences, conveys the story of being uprooted from one's homeland in a sense, within the framework of Accented cinema which is the developed state of transnational cinema, is included in the third cinema, also carries traces from the life of the director and the writer. These discuss about both their own experiences in and also stories of people they share similar experiences with in their films. At the forefront of these experiences is homelessness, which begins with the loss of home-in-root-fame. The journey of the homeless often turns into exile, where it becomes impossible to return home. While this process makes the person the subject of a never-ending journey, the complex feeling of being uprooted is also handled in the films with Accented films. In this context, the interaction of homelessness with spatial loss gains importance. The aim of this study is to examine the way in which the necessity of leaving the motherland for various reasons and the effects of deterritorialization take place in Accented cinema. For this purpose, the documentary *Little Palestine (Siege Diary)* (Abdallah Al-Khatib, 2021), in which an uprooted director tells the stories of the homeless Palestinian refugees, will be analyzed within the framework of the concept of deterritorialization.

Keywords

Accented Cinema, homeless, immigrant, exile.

GİRİŞ

Birinci sinema ve İkinci sinema arasındaki en temel fark, Birinci sinemanın emperyalist güçlerin başını çektiği Hollywood'un sömürgeleştirilmiş halkları uyutmak için kullanılan eğlence sineması olması ve ticari yönü ile öne çıkmasıdır. İkinci sinema ise Yeni Dalga akımı ile örneklendirilebilecek estetik kaygıların peşine düşen ve bireyselliği ön plana çıkaran, filmleri içermektedir (Solanas & Gettino, 2008, ss.167-175). Bu hali ile İkinci sinema ticari sinema olan Birinci sinemaya karşı olumlu bir adımdır. İkinci Sinema, yönetmenin bireysel olarak kendi duygu ve düşüncelerini seyirciye iletmek üzere ortaya çıkan yeni bir biçim arayışının ürünüdür. Dolayısıyla temel çıkış noktası yönetmenin etkinliğidir. İkinci sinema yönetmenlere filmlerini çekerken bilinenden farklı, yeni bir biçim olanağı sunmuştur (Solanas & Gettino, 1997, s.42). Bu hali ile İkinci sinema her ne kadar sanat ve yönetmen sineması olarak nitelendirilebilecekse de seyirciyi müşteri olarak görmekten de geri kalmaz. Biçimsel yeniliğin yanında kitleleri ilgilendirecek olay ya da meseleleri işlemiyor olması İkinci sinemaya yönelik eleştirilerin başında gelmektedir. Eş deyişle, biçimsel yeniliğin yanında içeriğin yenilenmemiş olması sadece biçimsel bir değişimdir. Bu her ne kadar farklılık yaratma çabası olsa da nihayetinde kapitalizmin üretim ve tüketim eksenindeki yerini almaktadır. Amaçlanan devrim sinema sanatında devrimdir, bu hali ile yaşanan, devrimden çok kısıtlı bir değişimdir (Acar, 2019, ss.366-67).

Öte yandan, Birinci, İkinci ve Üçüncü sinema özellikleri açısından birbirleri ile ilişki içindedirler. Esasında Üçüncü sinemaya ihtiyaç duyulmasının ana nedeni Birinci ve İkinci sinemanın sunamadıklarıdır (Wayne, 2009, ss.16-17). Filmlerini çoğunlukla ticari amaçla üreten ve bu anlamda kapitalist sistemin bir parçası olan Birinci sinema (Kaplan, 2018, s.36) ve kendine özgü film yapım biçimlerini üretmiş olsa da dağıtım ve gösterim noktasında kapitalist sistemden çıkamayan ve anlatılmayanları anlatmak üzere sansüre karşı çıkan ancak köklü bir değişim yakalayan İkinci sinema burjuva sistemin bir parçası olmaktan öteye gidememişlerdir (Odabaş, 2013, s.20). Üçüncü sinemanın ortaya çıkışı ise, İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra emperyalist güçlere yönelik mücadeleye girişen üçüncü Dünya ülkelerinin bu çabasına dayanmaktadır. Söz konusu mücadelenin temel ekseni, seyirciyi tüketici yerine koyarak pasifleştiren ve sadece eğlendirmeye ve tüketmeye yönelik üretim gerçekleştiren Birinci sinema ve Avrupa'nın kolektif anlatından çok bireysel anlatıya dayanan ve sinemanın toplumsal mücadeleye ilişkin gücünü işlevsizleştiren İkinci sinema yerine daha politik ve devrimci bir sinemanın gerekliliğidir (Sevimli, 2019, s.16). Çünkü sinema içinde bulunduğu toplumun sorunlarını beyaz perdeye aktarmalıdır. Üçüncü sinema yönetmenleri halkın bağımsızlık savaşı, anti-emperyalist mücadeleler, ulusal bağımsızlık gibi konuları işlemektedirler. Diğer yandan, Üçüncü sinemanın ortaya çıkma nedenlerinden bir diğeri de, Birinci sinema özelliklerini taşıyan Hollywood'un pasifize ederek tepkisiz hale getirdiği seyirciyi daha katılımcı ve aktif hale getirmektir. İkinci sinema olarak adlandırabileceğimiz batı sineması da toplumun gerçeklerinden uzak ve birey eksenli olması sebebi ile Üçüncü sinema tarafından yeterli bulunmamıştır. Bununla birlikte, Üçüncü sinema yönetmenleri filmlerinde sadece toplumun sorunlarını ortaya koymakla kalmazlar, aynı zamanda bu sorunlara yönelik çözüm getirmek amacıyla seyirciyi örgütlemekle de yükümlüdürler. Özellikle bu sebeple seyirciyi harekete geçirmekten uzak Birinci ve İkinci sinemaya karşı çıkmakta ve yetersiz bulmaktadırlar (Erus, 2007, s.19). Bu hali ile Birinci sinema Ticari sinema, İkinci sinema Sanat sineması ve Üçüncü sinema Devrimci sinema olarak

adlandırılabilir. Üçüncü sinema içinde yer alan bir diğer kavram ise, Aksanlı sinema kavramıdır. Anlattığı her hikayenin bireysel olmakla beraber sürgün ve diaspora konulu olması sebebi ile kolektif olması Aksanlı sinemayı Üçüncü sinemaya dahil etmektedir. Aksanlı sinema, dünyanın az gelişmiş ülkelerinden diğer ülkelere göç eden ya da göç etmek durumunda bırakılan, genellikle sürgün edilen ve diasporada yaşamak zorunda kalan yönetmenlerin yine sürgün, göç ve yersiz yurtsuzluk eksenli filmleridir (Naficy, 2001, ss.4-6). Bu çalışmada Aksanlı sinema kavramı çerçevesinde yersiz yurtsuzlaşma kavramı *Küçük Filistin (Kuşatma Günlüğü)* (Al-Khatib, 2021) belgeseli çerçevesinde tartışılacaktır. Söz konusu yersiz yurtsuzluk kavramı çerçevesinde belgeselin içerik analizi yapılacaktır. Çalışma bağlamında belgeselin seçilme nedeni, yönetmen Abdallah Al-Khatib'in Aksanlı sinemaya yönetmenlerinin yerinden edilmişlik deneyimini yaşamış olması ve belgeselin geçmişte yersiz yurtsuz kalmış olmakla beraber tekrar yersiz yurtsuz kalan Yermük kampı sakinlerinin hikâyesini anlatmış olmasıdır. Bu iki özellik belgeseli Aksanlı film örneği kılmaktadır. Öte yandan Aksanlı sinemanın içinde yer aldığı Üçüncü sinemanın toplumsal mücadele noktasında seyirciye farkındalık kazandırma amacı doğrultusunda belgesel gösterimleri ve aldığı ödüllerle¹ Yermük Kampı sakinlerinin başından geçenleri kamuoyuna duyurmaya aracılık etmiştir.

AKSANLI SİNEMA

Aksanlı sinemacılar olarak tanımlanan Batı'ya göçen sinemacılar iki gruba ayrılmaktadır. Bunlardan ilki, 1950'lerin sonlarından 1970'lerin ortalarına kadar sömürge sonrasında ortaya çıkan bağımsızlık hareketleri ve Sovyetlerin Doğu Avrupa'ya müdahalesi ardından yaşanan yer değiştirmeler, ikincisi 1980'ler ve 1990'larda yaşanan siyasal ve toplumsal olaylar sonrasında ortaya çıkan gruplardır (Naficy, 2001, s.10). Aksanlı sinema Naficy'nin daha önce bahsettiği bağımsız ulus aşırı sinema kavramının geliştirilmiş halidir. Bağımsız ulus aşırı sinema, bağımsız kavramının anlamı gereği sinemaya yönelik önceden belirlenmiş coğrafi, ulusal, kültürel ve sinemasal sınırların ötesinde bir türdür. Diğer yandan, bağımsız ulus aşırı filmler doğup büyüdüğü anavatanlarını tarihsel, toplumsal ya da siyasal nedenlerle terk etmek zorunda kalmış ya da sürgün edilmiş sinemacıların sadece benzer konuları işlemeleri itibari ile içeriksel olarak değil aynı zamanda ortak biçimsel özellikleri ile beraber üretim ve tüketim koşullarının benzerliği ile de yeni bir tür olarak kabul edilmektedir (Güzel, 2001, s.42) Üçüncü sinema öncelikle, tüketici olarak görüldüğü egemen anlayışa karşı seyircinin aktif katılımcı haline getirilmesini hedefleyen bu sinemayı Aksanlı Sinema olarak adlandırır. Filmdeki kimlikler, anavatanları ile yaşadıkları yer arasında uyum sağlayamamanın gerilimini yaşamaktadır. Çoğunlukla ana akım film endüstrisi ve stüdyo sisteminden bağımsız çalışan Aksanlı yapımlarda ortak özellikler göze çarpmaktadır (Sayın, 2021, s.385).

Bu özelliklerin başında filmlerin aksanlı olması gelmektedir. Kişinin nereden geldiği, hangi bölgede yaşadığı, nereyi temsil ettiği anlamına gelen telaffuz kelimesi aksan kelimesinin temel

¹ 2021 Visions du Réel Dinlerarası Ödülü 2021 Valenciennes Belgesel Büyük Ödülü, Öğrenci Ödülü 2021 Guanajuato Mansiyon, En İyi Uluslararası Belgesel 2021 Vancouver İzleyici Ödülü 2021 Filistin Sinema Günleri En İyi Belgesel, 2021 Innsbruck En İyi Film-Belgesel, Carthage Film Festivali En İyi Belgesel 2021, Hamburg Film Festival En İyi Film 2021, São Paulo International Film Festival Jüri Özel Ödülü 2021, The Critics Awards For Arab Films En İyi Belgesel 2022, Visions du Réel Festival International de Cinema Nyon Uluslararası Ödül 2022, War on Screen International Film Festival Jüri Özel Ödülü 2021, Yamagata International Documentary Film Festival En İyi Film 2021 (https://www.imdb.com/title/tt14524436/awards/?ref=tt_awd).

anlamıdır (Cyrstal, 2008, s.3). Aksanlı sinemada ise aksan, karakterlerin aksanlı konuşmalarına değil, yönetmenlerin yerinden edilmişlik deneyimine vurgu yapmaktadır (Naficy, 2001, s.4). Yerinden edilmişlik deneyimini vurgulayan aksan kelimesi aynı zamanda bu türü egemen ve ticari olan sinemadan ayırmaktadır. Aksanlı sinema yönetmenleri, doğdukları ve büyüdüğü coğrafyadan zorla kopartılmış, ya da çeşitli sebeplerden dolayı kendileri ayrılmak zorunda olan kimselerdir. Bu sebeple, filmlerinde kimi zaman kendi deneyimlerini kimi zaman benzer deneyimleri aktarırlar. Parmak izi gibi tek ve eşsiz Aksanlı filmler yönetmene ait otobiyografik izler taşımaktadırlar (Kırel, 2004, s.39).

Bu otobiyografik izlerin başında yerinden edilmişlik gelmektedir. Aksanlı sinemacıları sürgün, diasporik ve etnik sinemacılar olarak üç gruba ayıran Naficy'e göre sürgün edilen sinemacılar kendi ülkesinde düşüncelerini ifade etmesine izin verilmeyen ve ülkesinden kovulması sonrasında başka bir ülkeye, çoğunlukla batıya göç eden sinemacılarıdır. Öte yandan Naficy, diasporayı ise sürgüne yakın ama bununla birlikte sürgünden farklı bir kavram olarak tanımlamaktadır. Diasporada yaşamak bireysel değil kolektif bir zorunluluktur (Naficy, 2001, ss.11-15). Her iki türde de yerinden edilmişlikle beraber yer değiştirme vardır. Aksanlı yönetmenler filmlerinde dünyayı yerinden edilmişlikleri üzerinden algılamaya ve yorumlamaya çalışmaktadırlar. Diğer bir deyişle, Aksanlı sinemada yönetmenlerin film yapma biçimlerini şekillendiren yerinden edilmişlik halleridir (Suner, 2006, ss.258-260).

Öte yandan, Aksanlı sinema içerisinde değerlendirilen filmlerde özellikle belirli mekanlar yer almaktadır. Ulus ötesine geçişi simgeleyen sınır bölgeleri, tüneller, limanlar, havaalanları, otobüs terminali, otobüslere ve trenlere sıklıkla rastlanmaktadır. Filmlerdeki karakterlere ev arama, eve dönüş, sürgün edilme, yer değiştirme kimlik arama yolculuklarında bu mekânlar eşlik etmektedir (Naficy, 2001, ss.5). Yolculuk esnasında geçici olarak konaklanan bu mekânlarda aynı zamanda arada kalmışlık vurgulanır. Çıkılan yolculuk ise çoğu zaman köklere geri dönüşün mümkün olmadığı göç ve sürgüne dönüşmektedir (Desai, 2013, ss.207-208). Bu yolculuğun yer aldığı filmler yerinden edilmişlik, sürgünlük, yolculuk, yurt, yurtsuzluk, ulusal kimlik ve aidiyet, bireysel ve kolektif bellek gibi konuları ele almaktadır (Çoşkun, 2022, s.38).

Yersiz yurtsuzlaşmış halkların ve onların filmlerinin belirli özellikleri paylaştığını savunan Aksanlı sinema fikri, öncelikle 20. ve 21. Yüzyıllarda giderek küreselleşen dünyamızda yaygın bir fenomen olan insanların yerinden edilmesine dikkat çekmektir (Çeliktemel Thomen, 2015, s.105). Bu yerinden edilme kişisel hikâyeler, etnisite ve kimlik ile bağlantılı bir şekilde anlatılmaktadır. Yersiz yurtsuzluk orası ile burası, (anavatan-gurbet) geçmiş ile şimdi arasında kalmanın en somut halidir. Bu hali ile aksiyondan çok bireysel ve kolektif duyguya odaklanan bu filmler, yerinden edilmenin tetiklediği vatan hasretinin ve geri dönme arzunu taşımaktadır (Naficy, 2001, s.6) Aksanlı filmlerin en temel kavramı yersiz yurtsuzluktur.

AKSANLI SİNEMADA YERSİZ YURTSUZLUK

Yerinden yurdundan edilme toprağından koparıma, kökünden sökülme ve bunların sonunca köksüz kalma halidir (Weil, 2002, s.25). Yer insanların özel anlamlar ve değer yüklediği bir ülke, bölge, kasaba, köy, belirli bir sokak, belirli bir ev veya bir evin belirli bir köşesi anlamına gelebilen bir alan parçasıdır. Onun için yerleşme zıttı yer değiştirme ile yakından bağlantılıdır (Naficy, 2001, s.152).

Bu anlamda ev, yer değiştirme, ulus ötesi yerler ve dolayısıyla sürgün, diasporik deneyim ve bir aidiyet sembolü olarak ev Aksanlı sinema ile yakından bağlantılıdır. Bu yaklaşımda ev genellikle bir millete, bir kimliğe veya cinsiyete aitliği sorgulama biçimidir. Terk edilen ev arzu edilen bir yer, köken kaynağıdır, güzellik ve özgürlükle bağlantılıdır. Evinden olan karakterler Aksanlı filmlerde her zaman yoldadır ve karakterin yolda olması ile kimlik de yer değiştirmektedir. Kimi zaman aileler de bu yolculuğa eşlik eder. Ancak bu aileler parçalanmıştır, yerinden edinilen kimliğin yeni evi ise tekinsizdir (Aytemiz, 2029, ss.46-50). Yerleşik mekanı kaybeden karakter temel anlamda fiziki olarak sığındığı, koruma altında olduğu hem de metaforik olarak “ev” ini kaybetmesi ile kökünden koparıldığı hissini yol açtığı yurtsuzluk hissi ile sürekli yolda olma durumunda ve sığınmak zorunda olmanın geliştirdiği ötekilik/başkalık hali göze çarpmaktadır. Yerinden edilmekle beraber kökünden koparılmışlık hissini en temel nedeni, gündelik hayatın olağan akışı içinde bireyin içinde yaşadığı mekâna yüklediği anlamlarla birlikte evin bir tür mekân kimliği kazanmasıdır. Ev sadece barınma ihtiyacının giderildiği bir mekân olmaktan çok sosyal ilişkilerin odağı konumundadır. Göçmen için terk etmek zorunda kaldığı sadece evi değildir. Evi ile beraber, anavatanında kazanmış olduğu tüm aidiyetleri terk etmek zorunda kalmıştır. Buradan hareketle “ev” in sahip olduğu anlam itibariyle aidiyet kavramının gündelik hayattaki en önemli göstergelerinden biri olduğu söylenebilir. Diğer yandan, normal şartlarda tüm yolculukların nihayetinde muhtemel varış yerinin “ev” olması ile beraber çatı kavramı ekseninde evin güven, statü ve itibar gibi diğer kişisel değerler açısından bireye sağladığı mensubiyet bilinci ile ev mekân olarak önemli ve vazgeçilmezdir (Çakmak, 2018, ss.356-357).

Birey için vazgeçilmez, vazgeçilmesi zor olan ev kavramı mekânsal, yaşamsal, sosyolojik ve psikolojik bir öneme sahiptir. Evde olmak köklere bağlı olmayı ve böylece belirli bir yerde mukim olmayı gerektirir. Arapça kökenli mukim kelimesinin temel anlamı, dünyanın belirli bir coğrafyasında oturmak ya da iskân etmek anlamındadır. İskân etmek ise yan anlamı ile bir yerde sükûn bulmak, sükûna ermek eş deyişle rahat ve huzura ermek demektir. Diğer bir deyişle, rahata ve huzura ermek köke bağlı olmaya ve bağlı kalmaya, oturmaya, kök salmaya ve yerini sağlamlaştırmaya bağlıdır. Bütün bunların tersi ise kökünden kesilmek, köksüzleşmek yersiz yurtsuz olmak, demektir. Köksüzleşmenin doğal bir sonucu ise zorunlu olarak yer değiştirmek, göç etmektir (Topakkaya, 2018, ss. 64-71).

Yer değiştirmenin ardından kökene/eve dönüş için ise acı verici bir arzunun duyulması söz konusudur, kök salmak ve kökünden sökülme yersiz yurtsuzluğu en iyi tanımlayan ifade biçimidir (Cassin, 2018, s.51). Zorunlu göç sonrası yersiz yurtsuzluk itibar, saygınlık ve imtiyaz gibi pek çok statünün kaybına da neden olmaktadır. Anavatanın kaybı ile birlikte bu saygınlık kaybı da travmatik boyutlara ulaşabilmektedir. Eş deyişle, yerleşik koşulların inşa olunduğu evi, işi, okulu, şehri, ülkeyi gönülsüz olarak terk etmek zorunda kalmak, göçmen açısından tafafisi zor olan yeni saygınlık arayışında bu pozisyon ve statü kayıplarını travmatik etaplara taşıyabilmektedir (Çakmak, 2018, s.354)

Kökünden yerleşik düzeninden kopmuş-koparılmış karakterin bu travmatik hal ile arayış içinde başladığı yolculuğu ise keşif, yeni bir göç veya geri dönüşle sonuçlanabilir ya da sürgüne dönüşebilmektedir (Naficy, 2001, ss.33- 5). Çalışmanın analiz kısmında çözümlenmesi hedeflenen *Küçük Filistin (Kuşatma Günlüğü)*² (Al-Khatib, 2021) belgeselinde anayurtları olan

² Yermük'te doğan ve 2015'te DAEŞ tarafından sınır dışı edilene kadar orada yaşayan Yönetmen Abdallah Al-Khatib'in çektiği belgesel Suriye devrimi patlak verdiğinde, Beşar Esad rejiminin isyancılarla direnişçilerin sığınağı olarak gördüğü ve 2013'ten

Filistin'den koparılan yersiz yurtsuz kalan mültecilerin çıktıkları yolculuk yeni bir göç ile birlikte sürgüne dönüşmüştür.

ANALİZ

Küçük Filistin (Kuşatma Günlüğü) (Al-Khatib, 2021) belgeseli 1957'den 2018'e kadar dünyanın en büyük Filistin mülteci kampı olarak kabul edilen Yermük kampında kaçış yolculuğu hiç bitmeyen mültecilerin yaşamla mücadelelerini konu almaktadır. Gerçek ya da hayal olsun yolculuklar, Aksanlı filmlerin temel konusudur. Aksanlı filmlerde kaçış yolculukları, arayış yolculukları ve eve dönüş yolculukları olmak üzere üç tür yolculuk göze çarpmaktadır. Kamp sakinleri İsrail'in saldırı sonucu anayurtlarını terk etmek zorunda kalan Filistinlilerdir. İsrail'in saldırılarından kaçmak için çıktıkları yolculukta Suriye sınırındaki Yermük kampına yerleşirler. Ancak yolculukları burada bitmez kampta yaşananlarla beraber bu seferde kaçış yolculuğuna çıkarlar. Eve dönüş yolculukları ise onlar için hayal olur.

Aksanlı sinemada yer alan bu tür yolculukta kimlik, aidiyet ve yersiz yurtsuzlaşma ekseninde her hem bireysel hem de kolektif hikayeler anlatılmaktadır. Bu hikayelerin ortak noktası göçmen yolculuk, sınırlar, kapatılma (hapsedilme), anavatan özlemi, çok dillilik ve aksan kullanımınıdır (Naficy, 2001, ss.31-33). 2013-2015 yılları arasında Esad rejimi Halep'i kuşatır. Bu kuşatmanın içinde dünyadaki en yoğun Filistinli mültecinin sığındığı Yermük Kampı' da vardır. Rejim kampta DEAŞ militanlarının bulunduğu iddiası ile kuşattığını ifade etmektedir. Agamben'in ifade ettiği üzere evinin bu bağlamda anayurdunun ona sunduğu imkanlardan mahrum kalan göçmen pek çok güçlük de karşı karşıya kalmaktadır. Göç ettiği ülkede ne yüksek ne de düşük bir statüde değildir; bu iki kategoriye de dahil olmayan kategori-dışı bir varlık ve sürekli bir meşruiyet problemi ile karşı karşıya kalan (2012) göç ettiği ülkede çıkan her kargaşada şüphe duyulandır. Said Ortadoğu'da çıkan karışıklarla annesinin etnik kökeni sebebi ile içinde düştüğü benzer durumu şöyle aktarır; "*Lübnanlı olmak birdenbire potansiyel terörist olmakla eş tutulur olmuş, böyle şeyleri oldum olası gururuna yediremeyen annemin hesapları ters teperek onu eskisini hiç mi hiç aratmayan bir sabıkalı uyruk sorunuyla baş başa bırakmıştı*" (2014, s.183). Kampta DEAŞ militanlarının olduğunu iddia eden rejim kampa giriş ve çıkışlar yasaklar. Suriye rejimi tarafından kampa hapsedilen mülteciler aç, susuz, ilaçsız tüm insani yardımlardan yoksun bir şekilde topluca ölüme mahkum edilirler.

Resim 1. '*Küçük Filistin (Kuşatma Günlüğü)*' (2021)



Resim 2. '*Küçük Filistin (Kuşatma Günlüğü)*' (2021)



İtibaren abluka altına aldığı Yermük kampının hikâyesini anlatmaktadır. Yavaş yavaş yiyecek, ilaç ve elektrikten yoksun bırakılan Yermük'ün dünyanın geri kalanıyla ilişkisi kesildi. Belgesel, Savaş ve kuşatmayla yüzlerce kişinin hayatı sonsuza dek değiştiği Suriye'nin başkenti Şam'ın Yermük ilçesinde 1957'den 2018'e dek dünyanın en büyük Filistin mülteci kampı Yermük'teki günlük yaşamın ve kuşatma altındaki kamp sakinlerinin bombalarla, yerinden olmakla ve açlıkla yüzleşebilmek amacıyla bir araya gelişlerinin günlüğüdür. (<https://film.iksv.org/tr/kirkbirinci-istanbul-film-festivali-2022/>).

Mültecilerden biri, kamptan çıkmalarına izin vermezlerse en azından Filistin'e geri gönderilmek istediğini dile getirmektedir. Öte yandan, yaşadıklarına yeter diyen 65 yaşında olduğunu belirten bir mülteci nereye giderse gitsin aşağılandığını ve Filistin'ine de geri dönmek istemediğini de belirtir. Kuşatmanın içinde kampa sıkışıp kalan halk, onları neyin beklediğinden habersiz bir şekilde hapsedilme duygusunu hem fiziksel hem de psikolojik olarak yaşamaktadırlar. Yönetmen Al-Khatib, kuşatma altındaki bir günün hapishanede geçirilen bir gün kadar uzun, delirmek ya da intihar etmeye uzanan bir yolda yürümek gibi olduğunu belirtir ve ekler "*zaman kuşatılmışların gerçek hapishanesidir*".

İsrail'in saldırıları ile Filistin'i terk etmek zorunda kalan mülteciler sığındıkları bu kampta kendilerine yeni bir hayat kurmuşlardır. Hastaneleri, okulları, evleri, dükkanları kısacası gündelik hayatın tüm gereksinimlerine sahiptirler. Ortalama bir insan uzun vadede ve çoğunlukla etrafında sadece ailesi ve çevresindekilerle beraber olduğunda kendini daha iyi ve mutludur. Kendi evinde olduğu gibi komşuları ile paylaştığı ortak bir yerleşim yerinde, bildiği tanıdığı kendi mahallesindedir. Birbirine alışıp yakın ilişkiler kuran, ortak düzende yaşayan, ilahi güçlerin ve ruhların insanlara nimetler getirdiği, belaları def ettiği şehirdeki ortak yaşamın genel niteliği de bu merhamet ve iyiliktir (Tönnies, 2019, s.54). Tönnies'in sıradan insanın kendisini evinde hissetmesi için sıraladığı komşuluk, ortak düzen kampta büyük ölçüde sağlanmıştır. Kamp sakinlerinden biri 1948 yılında buraya geldiklerinde 15 yaşında olduğunu Suriye halkının onlara çok iyi davrandığı, onları aç bırakmadıklarını ve onlara kötü davranmadıklarını ifade etmektedir. Öte yandan, aynı sakin çocukların ve gençlerin Filistin aksanlarını kaybettiğinden, Suriyeli gibi konuşmaya başladıklarından şikayetçidir. Kendisi aksanını hiç kaybetmediğini ve bunun ne denli önemli olduğunu dile getirir. Filistinli köklerini unutmamak gerektiğinden, Filistin'den geçmişten özlemlerle bahseder. Mülteciler her ne kadar yerel halk tarafından sevgi ve merhametle karşılanmış olsalar da geçmişlerine, köklerine, ana yurtlarına özlem duymaktadırlar.

Söz konusu mülteciler İsrail devletinin 1948 yılında kurulmasıyla ülkelerini terk etmek zorunda kalan Filistinlilerdir. Ana vatanlarını terk etmek zorunda kalan yersiz yurtsuz Filistinliler sığındıkları ve kendilerine yaşam kurdukları bu kamptan da ayrılmak zorunda bırakılmışlar ve dünyanın dört bir yerine dağılarak yeniden yersiz yurtsuz kalmışlardır. Kamp bombalandığında 1948 yılında Filistin'deki bombalamaları hatırladığını söyleyen mülteci, "*kaçanlar delirmiş, ben hiçbir yere gitmiyorum, ilk yaramız yetmedi mi, ben hiçbir yere gitmiyorum*" der ancak DEAŞ ve rejimin çatışması arasında kalan mülteciler kampı terk etmek zorunda kalırlar. Ana yurdunu terk etmek zorunda kalan, vatanını kaybeden göçmen yeni bir vatan da bulamamıştır (Bauman, 2016, ss.200-203) Tekrar Filistin'e evlerine dönme şansları da olmayan mülteciler yine bir yolculuğa başlarlar. Örneğin, Yönetmen Abdallah Al-Khatib, ve annesi Umm Mahmoud Almanya'ya gider, yönetmen belgeselin sonuna şu notu düşer "*Annem bir gün Yermük kampına dönmeyi hayal ediyor. Daha önce de Filistin'e dönmeyi hayal ediyordu*". Mahmoud'un özlemi Boym'un ifadesi ile artık var olmayan veya hiç var olmamış bir eve duyulan özlemdir (2009, s.14) Her ne kadar kampın zorlu koşullarından kurtulmuş, can güvenliğinden emin olsa da evine, köklerine duyduğu özlem peşini bırakmaz. Sürgünlüğün en acı yönü, sadece ayaklarının yere basmasını sağlayan fiziksel bir gerçekliğin kaybı değil, huzur kaynağı olan kökleriyle bağının kopmasıdır. İnsanla memleketi arasında açılan onulmaz bir yarık olan sürgünlüğün yol açtığı kederin üstesinden asla gelinemez (Said, 2001, ss.185-186).

Said'e göre sürgünle başlayan yersiz yurtsuzluk yitik ya da unutulmuş bir dünyanın çetelesidir (2001, s.41) Kampın hasta yaşlıları onları rutin olarak muayene gelen hemşire Umm Mohmoud'a onları unutmadıkları için teşekkür ederler. Açlık, susuzluk ve tam tedavi alamayan bu yaşlılar köklerinden uzakta yersiz yurtsuz ölümü beklerken dünyanın geri kalanı tarafından unutulmuştur. Kampın çocukları da dünyanın kendilerini unuttuklarını dile getirirler. Kampın kendilerine mezar olacağına farkındalığı ile dünyaya kendilerini kurtarmaları için seslenirler. Ancak bu sesleniş kamptan çıkmak için değildir, kampın kapılarının açılması yiyeceğe ve diğer ihtiyaçlarına ulaşmak içindir. Bu kamp onların hayatlarını yeniden kurdukları yerdir bu sebeple terk etmek istemezler, her bir terk ediş zaten uzun yıllardır köklerinden uzakta olan mültecileri yine yersiz yurtsuz bırakacaktır. Filistinli mülteciler tıpkı, Mısır'da yeni bir yaşam tarzına alışmaya çalışan ve çocukluğundan bu yana yersiz yurtsuz olan Said'in "*Edward bu koşullarda yersiz yurtsuz değil de ne olacaktır?*" ifadesi (2014, s.42) gibi mevcut koşullarda yersiz yurtsuz olduklarının farkındadırlar ancak yeniden yollara düşmenin yeniden yersiz yurtuz kalmak olduğu endişesi ile kendi yaşam alanlarını kurdukları kampı terketmek istemezler.

Örneğin, Filistin'de doğan Abu Alaa'nın oğlu Hamoudal'ı 14. sürgün yerinde evlendirir. Mülteciler yeniden kök salmaya çalıştıkları bu kamptan yeni bir sürgüne çıkmak istemezler. Bu sebeple seslerini duyurabilmek için sıkışık kaldıkları kampta protestolar düzenlerler. Bu protestolarda yönetmen Abdallah Al-Khatib'i de görürüz. Kendisi de kamp sakini olan yönetmenin ailesi de Filistin'den gelmiştir. Yersiz yurtsuzluğu soydaşları ile birlikte deneyimleyen yönetmen kampın kapılarının açılması için yapılan protestolarda yer alır.

Resim 3. 'Küçük Filistin (Kuşatma Günlüğü)' (2021)



Resim 4. 'Küçük Filistin (Kuşatma Günlüğü)' (2021)



Belgesel boyunca yer alan bu protestolarda halk dileklerini dile getirirken, çocuklarla yapılan röportajlar da görülür. Bu röportajlarda yetişkinler kadar çocukların da yaşananların etkisinde kaldığı görülmektedir. Çocuklar öncelikle yaşamadıkları çocukluklarını geri isterler. Kapıların açılmasını, yiyecek ve içecek ulaşmayı isterler. İçlerinden bazıları kaybettikleri yakınlarını geri istemektedirler.

Resim 5. '*Küçük Flistin (Kuşatma Günlüğü)*' (2021)



Resim 6. '*Küçük Flistin (Kuşatma Günlüğü)*' (2021)



Resim 7. '*Küçük Flistin (Kuşatma Günlüğü)*' (2021)



9 yaşındaki Tasnim yemek dışında hiçbir hayalinin olmadığını ve en çok ekmeği yemeyi özlediğini söyler. Bombalardan korkmadığını söyleyen Tasnim, ailesi için yabancı ot toplamaktadır. Eskinden bu otları yemediklerini ama şu anda başka çarelerinin olmadığını dile getirir. Hem yetişkinler hem çocuklar gelecekte ne olacağını endişesi içinde beklemektedirler. Kamptaki bu tedirgin bekleyiş belgeselin genel atmosferine de yansımaktadır. Kuşatma altındaki kampta çekilen belgeselde hava puslu kasvetlidir, her ne kadar güneş çıksa bile kampın enkaz hali, bombalanmış binalar, kapanmış dükkanlar, açlıktan çevredeki otları toplayan çocuklar amaçsızca oradan oraya yürüyen, çaresizce düşünen insanların görüntüsü, dört duvar arasında sıkışıp kalmış kampın klostrofobik halini yansıtmaktadır.

Resim 8. '*Küçük Flistin (Kuşatma Günlüğü)*' (2021)



Resim 9. '*Küçük Flistin (Kuşatma Günlüğü)*' (2021)



Resim 10. 'Küçük Filistin (Kuşatma Günlüğü)' (2021)



Resim 11. 'Küçük Filistin (Kuşatma Günlüğü)' (2021)



Zira Aksanlı filmlerde sürgündeki hayatı temsil eden mekansal özellikler şöyledir; iç mekanlarda arada kalmışlığı, sıkışmışlığı gösteren hapisane ya da dar, kapalı yaşam alanlarında hareket etme özgürlüğü, görüş alanı kısıtlanmış karakterler yer almaktadır (Naficy, 2001, s.153). Ponzanesi ise bu kapalı mekanları sığınmacıların kapatılıp pasif bir bekleyişe zorlandıkları, eylemi kısıtlayan havaalanları, limanlar, sığınmacı kampları, toplama merkezleri olduğunu ifade etmektedir. Kamp mülteciler için ne anavatanlarına dönebildikleri, ne de başka bir yere gidebildikleri sıkışık kaldıkları ara bir mekandır (2012, ss.676-77). Yermük kampında kuşatma altında pasif bekleyişe zorlanan mülteciler seslerini çıkarmaktan geri durmazlar. Sloganlar atarak yaptıkları eylemlerde seslerini duyurmaya çalışırlar. Kampın kapıları açıldığında 181 kişi açlıktan ölmüş ve DAES ve rejim saldırıları sonucu kampın yüzde 80'i yıkılmıştır. Tekrar yersiz yurtsuz kalan Yermük kamp sakinleri yine pek çok ülkeye dağılmıştır.

SONUÇ

Birinci ve İkinci sinemadan ayrılan yönü ile seyirciye belli bir konuda farkındalık kazandırmayı amaç edinen Üçüncü sinema içinde yer alan Aksanlı sinema, yönetmenin belleğinde yer eden yaşanmışlıkların kendi deneyimi üzerinden aktarıldığı bir tür olabildiği gibi kolektif olarak aktarıldığı bir türdür. Bu yönü belgesel seyirciyi ile Yermük Kampı'ndaki mültecilerin kuşatma sürecinde yaşadıklarına ve yeni bir sürgün ile tekrar yersiz yurtsuz kaldıklarına şahit tutmaktadır. Seyirlik filmin aksine seyirciye farkındalık kazandırmayı önceleyen Üçüncü sinemada karakterler politik ya da toplumsal bir mücadele içindedirler. Aksanlı sinemanın yersiz yurtsuzluk kavramı çerçevesindeki bir diğer özelliği parçalanmış ailelerdir. Yermük kampı abluka altına alınınca kimi aile üyeleri kampta kalmış kimileri de dışarda kalmış, pek çoğu bombalama esnasında ya da açlıktan ölmüştür.

Bu zorluklar altında mücadele eden Yermük Kampı sakinleri bombalamanın ardından zarar gören evlerini, ekmek fırınlarını tamir ederler, döşenen mayınları etkisiz hale getirirler, herkes birbirini sakin tutmaya çalışmaktadırlar. Gücünü gittikçe kaybeden kamp sakinleri daha sonra toplu bir biçimde kontrol noktasına yürüyüşe geçerler ancak silahla karşılık bulurlar ve geri dönmek zorunda kalırlar. Yaşamak için doğduklarını ve yaşamak istediklerini dile getiren mülteciler Avrupa'dan yardım istemek için uzun beyaz çarşafı imzalarını ve isteklerini yazıp kampın duvarlarından sarkıtırlar. Yönetmen seyirciyi bütün bunlara şahit tutarken diğer taraftan, annelerin günlerdir aç kalan çocukları için ağladıklarını anlatır. Uçak gördüklerinde ağlayan anneler hem kendileri hem de çocukları için en kısa zamanda en acısız ölümü dilemektedirler.

Aksanlı sinemanın en temel özelliklerinden biri olan aksan, karakterlerin konuşma üsluplarından çok çok yönetmenlerin yerinden edilmişlik durumundan kaynaklanmaktadır.

Aksanlı olma hali karakterin köklerinden kopararak yerinden edilmişliğine vurgulamaktadır. Yermük'te doğan yönetmen Abdallah Al-Khatib, Yermük'ta 2015'Te DAESH tarafından sınır dışı edilinceye kadar orada yaşamıştır. Sonrasında Almanya'ya giden yönetmen Fransa'ya gider. Yerinden edilen yersiz ve yurtsuz kalan yönetmenin çektiği *Küçük Filistin (Kuşatma Günlüğü)* (Al-Khatib, 2021) belgeseli köklerinden kopararak Yermük kampına gelen Filistinli mültecilerin Suriye rejiminin kuşatması ile tekrar yersiz yurtsuz kalma yolculuklarını anlatmaktadır. Bu özellikleri ile *Küçük Filistin (Kuşatma Günlüğü)* (Al-Khatib, 2021) belgeseli Aksanlı film örneğidir.

KAYNAKÇA

- Acar, F. O. (2019). Üçüncü sinema hareketinde öznellik üretimi. *SineFilozofi*, 4 (Sp. Iss), 352-373.
- Agamben, G (2009). *Biz mülteciler.* (Çev. Emre Koyuncu). <https://isyananarsi.blogspot.com/2012/02/biz-multeciler.html>
- Al-Khatib, Abdallah (2021). *Küçük Filistin (Kuşatma Günlüğü)*.
- Aytemiz, P. (2019). The uncanny homes of fatih akın's head-on. *Sinecine*, 7(1), 45-61.
- Bauman, Z. (2016). *Modernite ve holokaust.* (Çev. Süha Sertabiboğlu). Alfa Yayınları.
- Boym, S. (2007). Nostalgia and its discontents. *The Hedgehog Review*, 9(2), 7-18.
- Çakmak, F. (2018). Zorunlu göç sürecinde mekânın kaybı ve evin yitimiyle başlayan yersiz yurtsuzluğun ürettiği bir travma olarak "kimliğin anonimleşmesi. *Turkish Studies*, 13(18), 349-364.
- Çağlak, U. (2017), Göç ve parçalanmış aile: göçün ardında kalanların dönüş filmindeki yansımaları, *Turkish Studies*, 12(13), 1308-2140.
- Cantaş, A. ve Serarslan, M. (2021). Gerçekliğin katmanları arasından üçüncü sinemaya doğru: "Ben, Daniel Blake". *Selçuk İletişim*, 14(2), 634-656.
- Cassin, B. (2018). *Nostalji: insan ne zaman evindedir? Odysseus, Aeneas, and Arendt.* (Çev: Seçil Kıvrak). Kolektif Kitap.
- Liktor, C. (2022). Bir aksanlı sinema örneği olarak annemin şarkısı. *Sinecine*, 13(1), 35-65.
- Çeliktemel Thomen, Ö. (2015). From early Iranian cinema to the accented cinema. An interview with Hamid Naficy. *Sinecine*, 6(2), s. 91-106.

- Cyristal, D. (2008). *A dictionary of linguistics and phonetics*. Blackwell Publishing.
- Desai, J. (2013). The scale of diasporic cinema, negotiating national and transnational cultural citizenship. K. Gokulsing&W. Dissanayake (Eds). *Routledge Handbook of Indian Cinemas* içinde. (ss. 207-218). Routledge.
- Erus, Z. Ç. (2007), Manifestolardan günümüze üçüncü sinema tartışmaları. E. Biryıldız & Z. Çetin Erus (Eds). *Üçüncü sinema ve üçüncü dünya sineması* içinde. Es Yayınları
- Güzel, C. (2001) *Sömürgeci söylem ve sinema: kültürel yanlılığın sunumu. Türk film araştırmalarında yeni yönelimler 1*. Bilim ve Sanat Yayınları
- <https://film.iksv.org/tr/kirkbirinci-istanbul-film-festivali-2022/kucuk-filistin-kusatma-gunlugu>
- https://www.imdb.com/title/tt14524436/awards/?ref=tt_awd
- Kaplan, M. (2018). Üçüncü sinemada devrimci kimliğin sunumu: Türk sinemasından örnekler, *İstanbul Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 30-53.
- Kırel, S. (2004) Kendi evinde misafir: Evsizleşen ulusal sinemalara bir örnek olarak Türk sineması. N. Türkoğlu (Ed). *Kültüre, üretim alanları renkli atlas* içinde. Babil Yayınları
- Naficy, H. (2001). *An Accented cinema: Exilic and diasporic filmmaking*. University Press.
- Odabaş, B. (2013). *Üçüncü sinema*. Agora Kitaplığı.
- Ponzanesi, S. (2012). The non-places of migrant cinema in Europe, *Third Text*, 26(6), 675-690.
- Said, E. (2001). *Reflections on exile. Reflections on exile and other essays*. Harvard University Press.
- Said, E. (2014). *Yersiz yurtsuz*. (Çev. Aylin Ülçer). Metis.
- Sayın, H. (2021). Kaos ve kozmos arası gelgitler. *Göç Dergisi*, 8(3), 461-477.
- Sevimli, M. A. (2019). Üçüncü sinemaya Erden Kıral filmleri üzerinden bir bakış: Kanal ve bereketli topraklar üzerinde, *Konya Sanat* (2), 15-32.
- Solanas, F. ve Gettino, O. (1997). Towards a third cinema. Marcel Martin (Ed.). *New Latin American cinema Vol. 1* içinde. (ss. 33-57). Wayne State University.
- Solanas, F.ve Gettino, O. (2008). Üçüncü bir sinemaya doğru. B. Bakır, Y.Ünal, S. Salij (Eds). *Sinemasal yazılar-1* içinde. (ss. 167-195). Orient Yayıncılık.
- Suner, A. (2006). *Hayalet ev*. Metis Yayınları.
- Wayne, M. (2009). *Politik film*. (Çev. Ertan Yılmaz). Yordam Kitap.
- Topakkaya, A. (2018). M. Heidegger'de köklere bağlılık (ortsverbundenheit) kavramının tahlili. *Temaşa Erciyes Üniversitesi Felsefe Bölümü Dergisi*, 64-72.
- Tönnies, F. (2019). *Cemaat ve cemiyet*. (Çev. E. Güler). Vakıf Bankası Yayınları.
- Weil, S. (2002). *The Need for Roots*. Routledge.



Influencer Annelerin Instagram Yaşam Biçimi Sunuşlarının Ev ve İş Hayatı İlişkisi Bağlamında İncelenmesi

An Investigation of Influencer Mothers' Instagram Lifestyle Presentations in the Context of Home and Work Life

Hilal Taşkın^{1*}

Tuğçe Boran²

* Sorumlu yazar

Corresponding author

¹ Arş. Gör., İstanbul Rumeli Üniversitesi, Türkiye
Res. Assist., İstanbul Rumeli University, Türkiye
hilalkarakas0@gmail.com
ORCID ID <https://orcid.org/0000-0003-0132-4827>

² Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi, Türkiye
Assoc. Prof. Dr., Sakarya University, Türkiye
tugceboran@sakarya.edu.tr
ORCID ID <https://orcid.org/0000-0001-5674-4090>

Makale geliş tarihi / First received : 22.02.2023

Makale kabul tarihi / Accepted : 17.04.2023

Bilgilendirme / Acknowledgement:

- 1- Araştırmacıların araştırmaya katkı oranı eşit düzeydedir.
- 2- Makalenin yazarları arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.
- 3- Makalemizde insanlarla ilişki halinde olunan veya insanların üzerinde bir araştırma tasarısı gerçekleştirilmemesi sebebiyle etik kurulu izni ve/veya yasal/özel izin alınmasını gerektiren bir durum bulunmamaktadır.
- 4- Bu makalede araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

This article was checked by *iThenticate*. Similarity Index 03%

Atıf bilgisi / Citation:

Taşkın, H., & Boran, T. (2023). Influencer annelerin Instagram yaşam biçimi sunuşlarının ev ve iş hayatı ilişkisi bağlamında incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (14), 304-326.

ÖZ

Günümüzde –aktif iş hayatı olan veya olmayan- annelerin sosyal medya aracılığıyla yeni iş alanlarında varlık gösterdikleri gözlemlenmektedir. Bu çalışmada ‘influencer’ annelerin Instagram hesapları; ev-iş arasında kurdukları bağa odaklanılarak, içerik analizi kapsamında bulunan kategorik ve tematik analiz yöntemleriyle, birey, anne, eş, aile bireyi olma rolleri çerçevesinde incelenmiştir. 01.06-01.11.2022 tarih aralığında influencer annelerin hesaplarından yaptıkları gönderilerin 5 kategori başlığı altında içerik özellikleri araştırılmıştır. Çalışmanın örneklemini, Instagram’da içerik üreten influencer anneler evreni içerisinde bulunan; ‘300 B’in üzerinde takipçiye sahip olan influencer annelerin hesapları arasından, amaçlı örneklem yöntemiyle belirlenen 6 influencer anne oluşturmaktadır. Annelerin sosyal medyada ortaya koyduğu yaşam biçimi sunuşlarının tespitinin amaçlandığı çalışma sonucunda; moda, güzellik, seyahat, aile yaşamı temalarının 6 influencer için de ortak paylaşım konularını oluşturduğu gözlenirken sağlıklı beslenme, sağlıklı yaşam-spor, seyahat, aile yaşamı, iş yaşamı, sosyal medya etkinlikleri, teknoloji temalarının hesaplarda kendine yer bulma durumunun değişkenlik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Influencer annelerin ev ve iş yaşamı arasında bütünleşik, birbirini destekleyen ve birbiriyle etkileşim halinde olmayan bir şekilde farklı yaşam sunuş biçimleri temsilleri ortaya koyduğu tespit edilmiştir. İncelenmiş olan influencer annelerin sosyal medya yoluyla oluşturdukları iş imkanlarının aile ve iş hayatları arasında anlamlı bir denge kurmalarına ön ayak olmuş olduğu düşünülmekle birlikte sosyal medyanın iş ve ev dilemmasında kadınlar için kolaylaştırıcı bir yeni meslek mecrası olarak değerlendirilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Medya, Sosyal Medya Kullanımı, Influencer Anneler

ABSTRACT

Today, it is observed that mothers –with or without an active business life- have a presence in new business areas through social media. In this study, Instagram accounts of ‘influencer’ mothers; focusing on the bond they establish between home and work, the categorical and thematic analysis methods within the scope of content analysis were examined within the framework of the roles of being an individual, mother, spouse, family member. Content features of the posts made by influencer mothers’ accounts between 01.06-01.11.2022 were investigated under 5 categories. The sample of the study is in the universe of influencer mothers who produce content on Instagram; Among the accounts of influencer mothers who have more than 300 B followers, 6 influencer mothers are determined by purposeful sampling method. As a result of the study, which aimed to determine the lifestyle presentations of mothers on social media; While it was observed that the themes of fashion, beauty, travel, family life constituted the common sharing topics for all 6 influencers, it was concluded that the status of finding a place for itself in the accounts of healthy nutrition, healthy life-sports, travel, family life, business life, social media activities, technology themes varied. It has been determined that influencer mothers present different life presentation styles that are integrated between home and work life, supporting each other and not interacting with each other. Although it is thought that the job opportunities created by the influencer mothers, who were examined, through social media, to establish a meaningful balance between their family and business lives, social media is considered as a facilitating new career channel for women in the work and home dilemma.

Key Words: Social Media, Social Media Usage, Influencer Mothers

GİRİŞ

Geleneksel medyanın yaygın kullanımının sosyal medyaya doğru evrildiğine şahitlik ettiğimiz günümüz dünyasında artık pek çok faaliyetin sanal ortamda yürütüldüğü gözlemlenmektedir. Sanal ortamlara doğru evrilen iletişim teknolojinin gelişimiyle birlikte bireylerin kullanım alışkanlıklarının da çeşitlendiği ve dönüşüm yaşadığı görülmektedir.

Sadece 'izleyici' konumunda olan bireyler -sosyal medya sayesinde- üreten, geri bildirimde bulunabilen, yayın yapabilen, toplumu yöntendirebilen birer yayıncı konumuna gelmiştir. Günümüzde bireyler kimliklerini oluşturdukları sanal hesaplar üzerinden istedikleri gibi, istedikleri mesajları tasarlayıp paylaşabilir hale gelmiş durumdadır. İletişim araçlarında yaşanan gelişmelerin, bireylerin sahip olduğu bu rolleri etkilediği gözlenmektedir. Şimşek (2012, s. 33) iletişim gelişim süreçlerini mağara resimlerine kadar dayandırmaktadır. Yazar 1969'da Arpanet'in oluşumunu 1971-2006 yılları arasında izleyen gelişmeleri mikro işlemcileri, VHS videokaset kaydı Teletext, Telefax, Walkman, CNN, MVT, IBM, aodio compact disk, Apple Macintosh bilgisayar, World Wide Web(internet), Facebook, You Tube, Twitter şeklinde kronolojik sırasıyla belirtmiştir. Ortaya çıkan yeni teknolojilerin daha önce kullanılan teknolojilerle birlikte varlık gösterdiği gözlemlenmekle beraber geleneksel ve yeni medya ayrımının internet destekli sosyal medya sistemleri sayesinde oluştuğu izlenmektedir.

Eldeniz (2010, s. 27)'e göre sosyal ve bireysel pek çok etkileşimin sağlanmasına imkan sağlayan sosyal ağlar, bloglar, wikiler, podcastler, forumlar ile içerik toplulukları, sanal oyun ortamları ve mikrobloglar gibi türlerin sosyal medya isimlendirilmesi altında kullanılmaktadır. Sosyal medya platformları içerisinde en çok kullanılan uygulamaların Facebook, Instagram, YouTube, Twitter ve LinkedIn olduğu belirtilmiştir (Uluç & Yarcı, 2017, s. 89).

Bu çalışmada 6 influencer annenin birey, eş, anne, aile, birey olma rolleri çerçevesinde Instagram hesapları üzerinden yansıttıkları yaşam sunuş biçimlerinin tespitlerinin sağlanması amaçlanmıştır. Annelerin yaşam biçimlerinin tespitinin sağlanması aşamasında içerik analizi kapsamında bulunan kategorik ve tematik analiz yöntemlerine başvurulacaktır. 01.06.2022-01.11.2022 tarih aralığında incelenmek üzere amaçlı örneklem kapsamında seçilmiş örneklem; Berfu Yenenler, Aslıhan Doğan Turan, Özlem Ada Şahin, Pelin Akil Altan, Müge Boz, Eylül Öztürk Özkan olmak üzere 6 influencer anneden oluşmaktadır. Annelerin Instagram hesaplarında ortaya koyduğu yaşam sunuş biçimlerinin tespitiyle, aralarındaki yaşam sunuş farklarının ortaya konmasının hedeflendiği çalışma kapsamında araştırılan zaman zarfında yönetilen hesaplardan yapılan gönderilerin özelliklerinin, içerik analizi yöntemiyle incelenmesi planlanmıştır. Ortaya konacak olan bu çalışmanın daha sonra yapılacak araştırmalara kaynak oluşturması umulmaktadır.

SOSYAL AĞLARA DÖNÜŞEN İLETİŞİM ALIŞKANLIKLARI VE SOSYAL MEDYANIN KULLANIM NİYETLERİ

Yazı ve resimle başlayan iletişimin, ses ve görüntülerin eklenmesi sonrasında yapısal olarak değişime uğradığı görülürken internetin gelişmesi ile birlikte günümüzde bütün bireylerin katılımına imkan sağlayan bir forma dönüştüğü bilinmektedir. Bilgisayar teknolojilerinin gelişmesiyle birlikte iletişimin geleneksel medyadan uzaklaşarak sosyal ağlar üzerinden gerçekleştirilebilir bir forma büründüğü günümüzde, internet, insan yaşamının vazgeçilmezi konumuna gelmiştir.

İletişim alışkanlıklarının gelişiminin anlatılması aşamasında öncelikle sosyal medya kavramının tanımının yapılmasının gerekli olduğu düşünülmektedir. Sosyal medya kavramı; pek çok alanda paylaşım yapmaya imkan sağlayan iletişim ortamı; çeşitli alanlarda kullanıcıların etkileşimde bulunmasını sağlayan sosyal ağ ortamları; içeriklerin üretim ve etkileşiminin yapılmasını sağlayan ortam; görsel, ve işitsel öğelerin bir araya getirilmesi ve dağıtılmasını sağlayan internet ortamı unsurları olarak farklı şekillerde tanımlanmıştır (Özdemir vd., 2014, s. 59; Güzel, 2020, s. 95; Kaplan & Haenlein, 2010, s. 62; Safko & Brake 2009, s. 6).

Bilgi teknolojilerinde gerçekleşen gelişmelerin, medyanın geleneksel formundan yeni medya formuna bürünmesine ortam hazırladığı bilinmektedir. Bilgisayar ve beraberinde internetin gelişim serüveninin yeni medya bünyesinde yer alan sosyal medya platformlarının da oluşumunu ve gelişimini sağladığı gözlenmektedir. İnternet ilk olarak 1960'lı yıllarda askeri alanda ARPA net olarak kullanılmaya başlanmıştır (Giddens, 2005, s. 465). Zamanla geliştirilen özellikleri sayesinde internetin güvenlik ve savunma amaçlarının dışında 1990'lı yıllardan sonra farklı kullanım niyetlerine hizmet eder bir vaziyete büründüğü görülmektedir. Radyo, televizyon, sinema, kaset, VCD, uydular, internet ağları değişen teknolojilerle birlikte zaman içerisinde kullanılmış olan iletişim kanallarından bazıları olurken internetin gelişimi, kullanılan iletişim yöntemlerinde değişikliğe sebep olmuş ve sanal bir iletişim biçimini de beraberinde getirmiştir (İrge, 2012, s. 77). Sanayi Devrimi sonrası bilgi teknolojilerinin önem kazanmasıyla birlikte toplumların enformasyon toplumu, yaşanmaya başlanan yeni dönemin de bilgi çağı olarak adlandırıldığı görülmektedir (Sayımer, 2012, s. 7).

Enformasyon toplumunda yaşanan gelişmelerin günümüzde almış olduğu pozisyon ise İrge (2012, s. 78) tarafından '1990'ların başında www ile simgeleşen iletişim devrimi 2004'te Web 2.0'in ortaya çıkmasıyla ciddi anlamda bir değişime uğrayarak, 21. yüzyılın iletişim dünyasında artık kişisel İnternet sayfalarının yerini günümüzde bloglar, sosyal paylaşım ağları almış oldu" şeklinde ifade edilmiştir.

Castells (2008, ss. 89-91) yaşanmış olan bu dönüşümü teknolojik paradigma görüşü çerçevesinde ağ toplumu benzetmesiyle açıklamaktadır. Teknolojik paradigma ile iletişimin zaman, mekan ve ilişki boyutundaki değişiklikler açıklanmaya çalışılırken yeni iletişim kanalları olarak kullanılan sosyal ağların özellikleri yazar tarafından açıklanan hususlardır.

Bauman (2006, s. 70) iletişim alışkanlıklarında yaşanan bu değişimlerde teknolojik gelişmelerin etkisi ile birlikte ekonomik, siyasi ve kültürel olarak geniş bir çerçevede küreselleşmenin etkin rol oynadığının altını çizmektedir. İletişim araçlarında ve süreçlerinde yaşanan değişiklikte küreselleşen pek çok faktör gibi sınırların ortadan kalktığı kısa zamanda emeğin hızlı bir şekilde bireylere ulaşabildiği modelin iletişim için de geçerli olduğu durumu yazar tarafından ortaya konmaktadır. Diğer yandan McLuhan, (1966, s. 54) ise değişen iletişim teknolojileriyle iletişim kurma biçimlerinin de değişerek yeniden şekillendiğine vurgu yapmaktadır. McLuhan'ın konuya dair değerlendirmelerinde bireylerin teknolojiyi şekillendirdiği bakış açısının teknolojinin bireyleri şekillendirdiği yönünde bir bakış açısına dönüştüğü gözlenmektedir. McLuhan (1964, s. 32)'in "araç mesajdır" tanımına yer verilmesinin gerekli olduğuna inanılmaktadır. Yazar iletilerin insanlar üzerindeki etkilerinin belirlenmesi aşamasında kullanılan iletişim araçlarının önemine vurgu yapmaktadır. Buradan hareketle değişen iletişim araçlarının insanlar üzerindeki etkilerinin de değişebileceği yazar tarafından ortaya konan bir diğer önemli unsurdur. Diğer yandan değişen teknolojileri ve etkilerini

Baudrillard ise Simülasyon Kuramı çerçevesinden yorumlamaktadır. Baudrillard (2014, s. 3) simülakr, simüle etmek, simülasyon, hiper-gerçeklik, anlamın patlaması gibi kavramlarla çevrelediği çalışmada gerçeklik ile kurgulanan arasındaki ayrımın ortadan kaldırılarak istenilen doğrultuda görünümlerin gerçekliklerinin sanal olarak inşasına dikkat çekmektedir. Yazar bir diğer çalışmada simülarklar yani üretilen gerçeklik olgusunun hiper gerçeklik yani gerçeğe kurgu arasındaki ayrımı ortadan kaldırdığını belirtmiştir (Baudrillard, 2015, s. 69). Sosyal medya kullanıcılarının kendi hesaplarını tasarlayabilir ve içerik üretebiliyor oluşu yazarlar tarafından ortaya konan değişen iletişimsel alışkanlıklarının anlaşılmasını sağlamaktadır.

İletişim alışkanlıklarının sosyal medyaya doğru evrilmesiyle oluşan sosyal iletişimin kullanıcılar tarafından tercih edilmesinin pek çok sebebi mevcuttur. Sosyal ağlar üzerinden istenilen bireylerle kolaylıkla bağlantı kurabilme, sanal kimlikler, profiller tasarlayabilme imkanı, çevrim içi ve çevrim dışı etkileşim sağlayabilme bu tercih sebepleri olarak sıralanabilmektedir (Body & Ellison, 2007; Griffiths, 2012; Kuss & Griffiths, 2011). Bireylerin duygu ve düşünce dünyaları ile şekillenmekte olan kullanım alışkanlıkları, belirtilen kullanım niyetleri çerçevesinde benliklerinin temsili olarak takip edilen ve takipçilere sunulmaktadır.

Diğer yandan sosyallik, bireylerin yalnızlık duygularının tatminini sağlama, politikayla ilgili süreçlerin yürütülmesi noktasında kullanılan sosyal medyanın pazarlama, halkla ilişkiler, reklamcılık, habercilik, STK'ların faaliyetleri, bireysel ve kurumsal firmaların birçok faaliyetlerinin ortaya konmasına imkan sağlayan bir iletişim biçimi özelliğini taşıdığı ortaya konmuştur (Babacan, 2016; Çömlekçi & Başol, 2019). Belirtilmiş olan kişisel ve kurumsal ihtiyaçlar çerçevesinde gelişen kullanım alışkanlıklarının bağımlılığa dönüşmesi konusu, yazarların çalışmalarında vurgu yapılan uyarılar arasında yer almaktadır. Faaliyetlerin sosyal ağlar üzerine kaydığı gözlemlendiği günümüz teknolojilerinde ekonomik kolaylık faydası sağlama yönünün de etkili olduğu düşünülmektedir. Timisi (2003, ss. 180-190) geleneksel medyadan sosyal medyaya doğru artan talepleri, bireyin aktif rol oynama özgürlüğü kazanmasıyla ilişkilendirmektedir. Yazar çalışmada, geleneksel medyada sadece izleyici pozisyonunda olan bireylerin sosyal medya sayesinde katılımcı, yöneten, tasarlayan, teknik düzenlemesini sağlayan, konuk olan, konuk eden ve daha birçok kazandığı rolün sosyal medya sayesinde kazanıldığının etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Değişen teknolojilerin kullanım niyetlerini nasıl şekillendirdiğine dair farklı görüşler bulunmaktadır. Sayımer bu hakim görüşleri; Liberal ve Eleştirel/Radikal başlıkları altında ortaya konmuştur. Yazar Alvin Toffler, Daniel Bell'in dahil olduğu Liberal Görüş'te teknolojik gelişmelerin olumlu, fayda sağlayan, bağımsız birer birey haline getiren yönlerine odaklanıldığını belirtirken; Eleştirel Görüş'te teknolojinin boyunduruğunda gözetim altına alınan toplumların temsil edildiği George Orwell'in 1984 ve Huxley'in Cesur Yeni Dünya romanları örneklendirilerek teknolojinin olumsuz yanlarına vurgu yapılan görüş yapısı açıklanmıştır (Toffler'den Akt. Sayımer, 2012, ss. 15-26). Bu bölümde sosyal ağlara dönüşen iletişim alışkanlıkları ve sosyal medyanın kullanım niyetleri konularına açıklık getirilmiştir. Bir sonraki bölümde ise anneliğin sosyal medyada sunumu konusuna değinilecektir.

ANNELİĞİN SOSYAL MEDYADA SUNUMU

Kitap, gazete, televizyon ve bunları takip eden dönemde internetin sağladığı sosyal medya uygulamaları yoluyla, izleyici ve takipçilerin bilgi sahibi olabileceği hayat pratikleri

sunulmaktadır (Aktaş, 2019, s. 259). Medyanın sunduğu pratiklerden birinin de anneliğe dair rol ve gereklilikler olduğu bilinmektedir. Medyanın annelik olgusunun iletimi yönündeki etkisine Uğurlu (2013, ss. 1-9) ise anneliklerinin izlenişini izleyen annelerin olması gereken anneye dair öğretileri aldığı şeklinde bir yorum getirmiştir.

Annelik olgusunun iletilmesi, sosyal medya uygulamalarının gelişimiyle başka bir şekle dönüşmüştür. Kadınların, kendi ilgi alanları çerçevesinde makyaj, dekorasyon, gastronomi, bebek bakımı, sağlık, moda ve daha pek çok alanda kendi beğenilerini diğer bireylere sunar bir hal aldığı, günümüz kullanımlarında gözlenmektedir. Sosyal medya paylaşımlarının bir yandan kadınların ilgi alanlarını sunarken bir yandan da annelik ve aile yaşantısına dair özel hayatlarını da takip ettikleri ve takipçileriyle paylaştığı görülmektedir. Teke (2014, ss. 34-38) özel hayata dair anneler tarafından yapılan bu paylaşımların, deneyimleriyle diğer anneler için faydalı olma isteği, çocuklarının ileride erişebileceği bir anı bırakma amacı çevresinde oluştuğunu ifade etmektedir. Lupton (2016, s. 171) ise çalışan veya çalışma hayatında aktif olmayan annelerin, influencer anneler tarafından paylaşılan kolaylaştırıcı bilgilerle ruhsal olarak rahatlama yaşadığını ortaya konmaktadır.

Influencer annelerin sosyal medya hayat sunuş biçimleri üzerine yapılmış olan çalışmalar incelendiğinde; annelerin, kimliklerini inşa etme süreçlerinde hamilelik, doğum, doğum öncesi ve sonrası kutlamalar, bebek bakımına dair pratiklerin sunumu, aile bireylerinin özel günleri gibi konu başlıkları altında paylaşımlarını şekillendirdikleri gözlenmektedir. Belirtilmiş olan pek çok özel gününde paylaşımlarda bulunan annelere Bostan vd. (2017, ss. 313-321) gözetim toplumu kapsamında Instagram annelerinin paylaşımlarında mahremiyet sınırlarını yok eden bir tutum sergilediğine vurgu yapmaktadır. Yazarın çocukların metalaştırılmasının altını çizdiği çalışmasında annelerin çocukları üzerinden tatmin sağladığı eleştirisi getirilmektedir. Bireylerin benlik sunumlarının yapıldığının gözlendiği sosyal medyada, annelik kimliğinin mahremiyet sınırlarının dışına çıkılarak kamusal alanda yeniden inşa edildiği görülmektedir (Elmas, 2021, s. 16). Influencer annelerin ortaya koyduğu hayat biçimi sunuşlarında mahremiyet ihlallerine ortam hazırladığına dair eleştiride bulunan bir diğer çalışma *Mahremiyet Algısının Dönüşümü: Instagram Anneleri Üzerinden Bir Analiz* olmaktadır. Köktener ve Akgün (2020, ss. 235-247) 'ün bu çalışmasında, annelerin kamuya açık bir alan olan Instagram'da çocuklarının görselleri üzerinden tanıtım ve reklam faaliyetlerinin yürütüldüğü hususu irdelenmektedir. Güngör (2021, ss. 1-24)'ün *Sosyal Medyada Çocuk Hakları İhlali ve Çocuk İstismarı: Instagram Anneleri* çalışmasında ise, annelerin paylaşımları üzerinden çocuk hakları hususunda yapılmış ihlaller belirlenen 5 Instagram kullanıcısı anne üzerinden tespit edilmeye çalışılmıştır.

Diğer yandan Aktaş (2019, ss. 253-271), Facebook ve Instagram kullanıcısı annelerin, annelikleriyle ilgili yaşadıkları sorunlarda başvurdukları çözüm yöntemlerini söylemler üzerinden araştırırken çocukları içeren paylaşımlarda çocuk hakları ihlallerini işaret etmektedir. Yazar çalışmasında annelik rollerinin ortaya konuşu aşamasında takipçilerin babanın da paylaşılması beklentisinin mevcudiyetini belirtmekle birlikte annelik olgusu kapsamında yapılan paylaşımların bir veri bankası görevi gördüğünü iletmektedir. Aynı zamanda takipçilerin aile tablosunun bütününe görme arzusunu yorumlarda ifade ettiğini belirten yazar, annelik kapsamında yerine getirilen eylemlerde babanın da yardımcı olmasına dair takipçi yorumlarının bulunduğunu ifadelerine eklemektedir.

Anneler tarafından yapılan paylaşımlar, ticari işbirlikleri yoluyla kazanç elde etmelerine de ortam sağlamaktadır. Oluşturdukları sanal kimliklerle micro-celebrity olup tanınır hale gelen anneler, çocuklarını ve aile ilişkilerini sosyal temsilin ötesine geçerek ticari kazançta dönüştürmektedir (Ergül & Yıldız, 2021, s. 614). Anneliğe dair pratikler, Instagram, YouTube, Bloglar vb. sosyal medya kanalları aracılığıyla bireylere sunulmaktadır. Aktan ve Kayış (2018, s. 53) çalışmalarında bloglar yoluyla paylaşımın popüler hale geldiği günümüz teknolojisinde insta-momlar yani influencer annelerin, günümüz annelik dinamiklerinin ilgililere iletilmesinde üstlendiği rolün önemine vurgu yapmaktadır. Mahremiyet alanları kapsamında çeşitli paylaşımlar yapan annelerin bir kısmının profesyonel eğitim aldığı görüldüğü gibi diğer kısmının da tamamen tecrübelerini paylaştığı gözlenmektedir. Yapılan bütün bu paylaşımlarla genel olarak anneliğin, eşliğin, ev ve iş hayatına dair hayat alanlarının harika bir şekilde yönetildiğine dair mesajların sunulduğu belirtilmektedir (Yazıcı & Özel, 2017, s. 1717).

Sosyal Medyadaki Kültürel Kimliklerin Dönüşümü Odaklı "Blogger Anne" Kimliklerinin İncelenmesi isimli çalışmada Yardım ve Bedir Erişti (2021), annelerin modern kimlik unsurlarını ortaya koyarken geleneksel anne özellik ve gerekliliklerini de taşıdıklarına dair paylaşımlarda bulunduğunu ifade etmektedir. Yazarlar anneliğin sosyal medya ile bir dönüşüm yaşadığını da çalışmalarında belirtmektedir.

Annelerin Sosyal Medya Kullanımı ve Instagramda Olan Popüler Anneler çalışmasını ortaya koymuş olan Başoğlu (2020, ss. 857-873)'na göre çocuklarını yetiştirme gereklilikleri konusunda yararlı bilgiler edinilmesini sağlayan popüler Instagram annelerinin zararlı yanları da bulunmaktadır. Yazar, popüler Instagram anneleri olarak nitelediği annelik biçimi sunuşlarının, takip eden annelerin kendilerini yetersiz hissetme ve çocuklarını kıyaslama durumlarını meydana getirebileceğini belirtmiştir. Anne kimliği ile blog ortamında bulunan ve kendini 'blogger anne' olarak tanımlayan 8 kullanıcıyla derinlemesine görüşme gerçekleştiren Yardım (2020, ss. 129-157), annelik kimliğinin sunuş biçimleri ve kültürel bağlamdaki karşılığının yaşadığı dönüşümü incelemiştir. Yazarın yaptığı görüşmelerle birlikte annelerin paylaşımlarının içeriklerini de tespit ettiği çalışmada, modern bir kimlik sunumu yapılan anneliğin sunuşunda, geleneksel unsurların da varlığını koruduğu belirtilmektedir. Anneliğin sunuşlarında örneklem dahilindeki annelerin benzer sunuş biçimlerine sahip olduğu tespit edilen çalışmada belirtilmiş olan durumun sebebi olarak toplumsal cinsiyet rolleri işaret edilmektedir. Özkan ve Uzun Özer (2022) *Sosyal Medyada Annelik* adlı derleme çalışmada annelerin üzerinde oluşan daha iyi anne olma baskısı ve sosyal medya hesaplarında yer verilen bilgilerin yanıltıcı olma yönüne vurgu yapıldığı gözlenmektedir. Yazarlar, takip edilen diğer annelerin sunuşlarının baskı unsuru oluşturarak annelerin kimlik temsillerini şekillendirdiği belirtirken olumsuz ve hakaret mahiyetindeki yorumların olumsuz yönde priskolojik etkilere sebep olabileceği uyarısında bulunmuşlardır. Bilgi paylaşımlarının dikkatle incelenerek uygulamaya alınması yazarların uyarıda bulunduğu bir diğer husus olarak paylaşılmıştır. Paç Çelik ve Kılıçer (2022, ss. 195-222)'nin *Sezgisel Sistemik Model Perspektifinden Fenomen Annelerin E-Ağızdan Ağıza Pazarlama Sürecindeki Rolü Üzerine Bir Araştırma* çalışmada ise 0-3 yaş arası çocuğu olan ve Instagramda en az bir fenomen anneyi takip eden 20 kadın ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler ve içerik analiziyle; annelerin tüketim kararlarında, fenomen annelerden nasıl yararlandıkları araştırılmıştır.

Bireysel ve ailesel temsillerin sunuşunda mükemmel hayat imajı yansıtıyor olmanın, takipçilerin hayatlarına olumlu ve olumsuz pek çok etkisinin olduğunun unutulmaması

gerektiği düşünülmektedir. Bununla birlikte annelerin, güvenlik tehdit unsurları, çocuk hakları ve kişilik haklarını göz önünde bulundurarak paylaşımlarını düzenlemelerinin doğru olduğu düşünülmektedir. Önümüzdeki yıllarda değişen teknolojik sistemlerle birlikte, toplum tarafından annelerden gerçekleştirilmesi beklenen davranış ve rollerin yansımalarının ne yönde gelişeceği bilinmemekle birlikte kadın, çocuk ve aile hayatına olumlu katkıları olması umulmaktadır.

METODOLOJİ

Araştırmanın amaç, yöntem, evren ve örnekleme bu kısımda açıklanacaktır.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı influencer annelerin Instagram'da yapmış olduğu gönderilerle nasıl bir yaşam yaşam biçimi sunuşu gerçekleştirdiklerinin tespitinin yapılması olarak belirlenmiştir. Kişisel Instagram hesapları incelenmiş olan annelerin takipçilerine ve takip edilenlere sunmuş oldukları yaşam biçimlerinin yansıtıldığı temaların tespit edilerek aralarındaki benzerlik ve farkların ortaya konması yoluyla iş ve ev yaşamı arasında nasıl bir ilişki kurulduğu elde edilmesi hedeflenen bir diğer husustur. Ulaşılmak istenen amaçlar doğrultusunda aşağıda görülmekte olan 3 soruya cevap aranmaktadır:

1. Influencer annelerin hesaplarında yansıtılan hayat biçiminde, anne ve çalışan kadın kimlik unsurları arasındaki ilişki nasıl bir yapıya sahiptir?
2. Influencer annelerin hesap içeriklerinin incelenmesi sonucunda elde edilen temalar nelerdir ve bu temalar çerçevesinde ortaya konan yaşam biçimi sunumlarında nasıl bir ilişki kurulmaktadır?
3. Sosyal medyada tanınırlık kazanan influencer anneler ile geleneksel medyada tanınırlığa sahip olup aynı zamanda influencer olan annelerin yansıtmış oldukları hayat biçimleri arasında tespit edilen farklılıklar nelerdir?

Araştırmanın Yöntemi

Araştırmanın nitel araştırma yöntemleri kapsamında bulunan içerik analizinin birer türü olan kategorik ve tematik analiz yöntemleri ile yapılması uygun bulunmuştur. Seçilmiş olan 6 influencer annenin Instagram hesaplarında ortaya koydukları yaşam biçimleri gönderileri üzerinden incelenmiştir. Verilerin toplanması aşamasında kategorik analiz yöntemine başvurulurken Instagram hesaplarının incelenerek genel yapı özellikleri tespit edilen influencer annelerin, hesapları hakkında daha detaylı bilgiye sahip olunması amacıyla tematik analiz (metasentez) yöntemi kullanılmıştır. Tematik analiz yöntemiyle yapılan araştırmalarda ortak ve ayrılan yönlerin mukayese edilmesi yoluyla ortaya konması hedeflenmektedir (Çalık & Sözbilir, 2014, s. 34). Tematik analiz Baydili (2021, s. 556) çalışmasında metasentez olarak kullanılmış olup elde edilen bulguların birleştirilmesi ve farklı bakış açılarının elde edilmesi niyetine hizmet ettiğini ortaya konmuştur. Belirtilmiş olan amaçlardan hareketle influencer annelerin Instagram gönderilerinin incelenmesi sonucu elde edilen temalar çerçevesinde sahip oldukları yapıların tespiti için tematik analizin sınıflandırmayı kolaylaştırıcı bir yöntem olacağı düşünülmüştür.

Araştırmanın Evreni, Örnekleme ve Sınırlılıkları

6 ünlü influencer anneden oluşan örneklemin evrenini Instagram’da içerik üreten anneler meydana getirmektedir. Amaçlı örneklem yöntemiyle, sosyal medyada ünlü olan¹ 3 influencer anne; geleneksel medyada tanınırlığa sahip² 3 influencer anne olmak üzere 6 influencer anne çalışmanın örnekleme olarak belirlenmiştir. Örneklemin belirlenmesinde influencerlerin takipçi sayısı etkin rol oynarken ‘300 B’in üzerinde takipçiye sahip olan hesaplar’ içinden 6 influencer annenin hesabının incelenmesi çalışma kapsamında uygun bulunmuştur. 01.06.2022-01.11.2022 tarih aralığında incelenmek üzere seçilmiş olan influencer anneler şu şekildedir: Berfu Yenenler, Aslıhan Doğan Turan, Özlem Ada Şahin, Pelin Akil Altan, Müge Boz, Eylül Öztürk Özkan.

BULGULAR

6 influencer annenin Instagram hesapları içerik analizi yöntemiyle incelenmiş olup elde edilen bulgulara bu kısımda yer verilmiştir.

Takip-Takipçi-Paylaşım Durumu

Aşağıdaki tablolarda 01.06.2022-01.11.2022 tarih aralığında incelenen influencer annelerin 01.11.2022 tarihli Instagram hesap bilgileri görülmektedir.

Tablo 1. Influencerların hesap bilgileri 1

Berfu Yenenler	758 Gönderi	1,7M Takipçi	525 Takip
Aslıhan Doğan Turan	48 Gönderi	342B Takipçi	628 Takip
Özlem Ada Şahin	1.112 Gönderi	1M Takipçi	625 Takip

Tablo 1.’de görülmekte olan sosyal medyada tanınır hale gelmiş Influencer anneler Instagram üzerinden fotoğraf ve videolarla özel hayatlarını paylaşmakla birlikte marka tanıtımları da yapmaktadırlar. Tanıtım ve iş birliklerinde Berfu Yenenler’e eşi Eser Yenenler’in de eşlik ettiği diğer iki annede bu durumun yaşanmadığı gözlenmektedir. Aşağıdaki tabloda ise görsel sanatların farklı alanlarında (sinema, tiyatro,tv) tanınırlığa sahip olup aynı zamanda influencer olarak da faaliyet gösteren annelerin Instagram hesap bilgileri görülmektedir.

¹ ***Berfu Yenenler;** Marmara Üniversitesi Mühendislik Fakültesi Endüstri Mühendisliği bölümünden mezun oldu. 2015’te Miss Turkey Güzellik Yarışması ve Miss International Yarışması’na katıldı.(cumhuriyet.com, erişim tarihi 17.03.2023)

***Aslıhan Doğan Turan;** Londra’da Ceza Hukuku eğitimi aldığı You Tube kanalında ortaya konmuştur.

***Özlem Ada Şahin;** Yeditepe Üniversitesi İletişim Fakültesi Radyo, Televizyon ve Sinema Bölümü’nde tamamladı. Küçük yaşlarda bale eğitimi alarak model olmaya karar veren oyuncu ve model Şahin, birçok markanın defilelerinde podyuma çıktı (haberler.com, erişim tarihi 17.03.2023)

² ***Pelin Akil;** Yeditepe Üniversitesi oyunculuk bölümünü mezunudur, oyuncu ve sunucu olarak hayatını devam ettirmektedir.(elele.com, erişim tarihi 20.03.2023)

***Müge Boz;** Anadolu Üniversitesi’nde Sinema TV ve Halkla İlişkiler bölümünü bitirdi. Oyuncu ve sunucu olarak hayatını devam ettirmektedir.(hurriyet.com, erişim tarihi 20.03.2023)

***Eylül Öztürk;** İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yunan Dili ve Edebiyatı Bölümü mezunu olup profesyonel oyunculuk, sunuculuk yapmaktadır. (haberler.com, erişim tarihi 20.03.2023)

Tablo 2. *Influencerların hesap bilgileri 2*

Pelin Akil Altan	3.178 Gönderi	3,1 M Takipçi	2.338 Takip
Müge Boz	2.475 Gönderi	915B Takipçi	1.182 Takip
Eylül Öztürk Özkan	1.678 Gönderi	3,6 M Takipçi	486 Takip

Tablo 2.'te üç ünlü anneden Pelin Akil Altan ile Müge Boz'a eşleri Anıl Altan ve Caner Erdeniz'in özellikle tanıtım ve iş birliklerinde eşlik ettiği saptanmıştır. Ünlü çiftler ev yaşamlarını ve marka tanıtımlarını kişisel veya ortak hesapları üzerinden sürdürmektedir. 6 influencer annenin yüksek öğretim mezunu olduklarına profillerinde yer alan bilgiler ve haber sitelerinde yer alan biyografiler çerçevesinde ulaşılmıştır. Annelerin doğum bilgileri incelendiğinde³ ise 27-38 yaş aralığına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Gizlilik ve hesap bilgileri incelendiğinde; 6 influencer annenin de hesap bilgilerinin ve paylaşımlarının herkese açık bir modda kullanıldığı tespit edilmiştir.

Influencer Annelerin Hesaplarının Genel İçerik Bilgileri

01.06.2022-01.11.2022 aralığında influencer anneler tarafından yapılmış olan (Berfu Yenenler 122; Aslıhan Doğan Turan 23; Özlem Ada Şahin 89; Pelin Akil Altan 7; Müge Boz 106; Eylül Öztürk Özkan 51 paylaşım yapmıştır.) paylaşımların incelenmesi sonucunda içeriklerin yoğunlaştığı kategori başlıklarının, incelemenin kolaylığını sağlayacağı düşünülerek gönderiler -annelerin kendisi, eşi, çocukları, ailesinin bütünü ve tanıtım-iş birlikleri olmak üzere 5 kategoride sınıflandırılarak not edilmiştir. Bu kategoriler hesapların incelenmesi aşamasında influencerların yaptığı paylaşımların içeriklerinden referans alarak oluşturulmuştur. 5 temel kategoride paylaşımda bulunduğu tespit edilen annelerin, kullandığı emojilerin sunmuş oldukları yaşam biçimleri ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Elde edilen bulguların sırasıyla paylaşıldığı bu kısımda içeriklerin kategorileri, paylaşımların miktarsal ve içeriksel durumu açıklanacaktır. Hesaplardaki emoji kullanımının ayrı bir çalışma konusu olabileceği ön görülmektedir, bu sebeple başvuru emojilerden sadece bir kısmı örnek olarak çalışmanın sonraki bölümlerinde paylaşılacaktır. Diğer yandan kategorilerin belirlenmesi aşamasında influencer annelerin birey, eş, anne, aile bireyi olma rollerinin yaşam pratiğiyle sosyal medyada farklı yansımaları ulaşılmasına imkan tanıyabilme ihtimali ön görülerek farklı kategorilerde incelemeler sağlanmıştır. 5 kategorinin bütünü annelerin ortaya koydukları yaşam biçimlerinin anlamlandırılması aşamasında kullanılan temaların elde edilmesinde, annelerin sadece kendilerine dair ve tanıtım-işbirliği yaptıkları şeklindeki iki kategori gönderileri belirleyici rol oynamıştır. Örneklemde yer alan influencerların anne oldukları, eşleri ve çocuklarıyla birlikte bir aile yaşamı seçmiş oldukları bilinmektedir. Annelerin kendilerini ortaya koydukları fotoğraf ve videolarda hangi temalara başvurduğu incelenmiş olup bu temalar ile tanıtım-iş birliği kategorisi arasındaki ilişki araştırılmıştır.

Berfu Yenenler

Berfu Yenenler'in yapmış olduğu paylaşımların sayısal olarak dağılımı Tablo 3.'de özetlenmiştir.

³ Berfu Yenenler 1995; Aslıhan Doğan Turan 1985; Özlem Ada Şahin 1991; Pelin Akil 1986; Müge Boz 1984; Eylül Öztürk 1986 doğumlu olduğu profillerinde yer alan bilgiler doğrultusunda ulaşılmıştır.

Tablo 3. Berfu Yenenler Gönderi İçerikleri

kendisiyle ilgili yaptığı paylaşımlar	tanıtımlar ve iş birlikleri	eşi Eser Yenenler ile yaptığı paylaşımlar	çocuklarıyla ilgili yaptığı paylaşımlar	ailenin bütünüyle ilgili yaptığı paylaşımlar
32	27	20	31	12

- Yenenler'in 122 paylaşımında bulunduğu hesabında miktarsal olarak en fazladan en aza doğru olmak üzere sırasıyla kendisi, çocukları, tanıtımlar, eşi ve ailesinin bütününe yer verdiği gözlenmektedir.
- Profil fotoğrafında kendisinin profesyonel fotoğrafına yer verdiği görülen Yenenler'in ironik bir üslup benimsediği, nüktedan paylaşım dilinin çeşitli emojilerle desteklendiği görülmektedir. Hesapta amatör ve ev ortamında fotoğraf ve video çekimlerinin paylaşıldığı görülmektedir.
- Yenenler'in tanıtım ve iş birliği kategorisi altında; Duru şampuan, Nescafe Englishhome, Çift Terapisi oyun tanıtımı, LC Waikiki kalp, Philips, İndriver, Solo, Doğadan, Uni Baby, AgeSA Bireysel Emeklilik, US Polo, Bank Show, Pharmaton, OMO, Migros, Wiii Crafts, Diss Turkey, Vital Proteins paylaşımları yaptığı tespit edilmiştir.

Aslıhan Doğan Turan

Aslıhan Doğan Turan'ın yapmış olduğu paylaşımların sayısal olarak dağılımı Tablo 4.'de özetlenmiştir.

Tablo 4. Aslıhan Doğan Turan Gönderi İçerikleri

kendisiyle ilgili yaptığı paylaşımlar	tanıtımlar ve iş birlikleri	eşi Arda Turan ile yaptığı paylaşımlar	çocuklarıyla ilgili yaptığı paylaşımlar	ailenin bütünüyle ilgili yaptığı paylaşımlar
12	2	2	6	1

- Aslıhan Doğan Turan'ın 23 paylaşımında bulunduğu hesabından en fazladan en aza doğru olmak üzere sırasıyla kendisi, çocuklarına dair içerikler yer alırken eşi ve tanıtım faaliyetleri eşit miktarda yer verilmiş, en az ise aile bütünü paylaşılmıştır.
- Profil fotoğrafında kendisinin profesyonel fotoğrafına yer veren influencerin paylaşımlarında renkli ve siyah beyaz olarak üzere iki şekilde profesyonel çekim fotoğraf paylaşımını tercih ettiği saptanmıştır. Renkli ve siyah beyaz tercihleri arasında

⁴ kendisiyle ilgili yaptığı paylaşımlarda: koç, yengeç, el işaretleriyle yapılan kalp, güvercin, kırmızı kalp, yaşlı kadın eşi Eser Yenenler ile yaptığı paylaşımlarda: dalga, beyaz kalp, araba, patlamış mısır, gözü yaşlı gülen surat çocuklarıyla ilgili yaptığı paylaşımlarda: bal, sarı kalp, güvercin, biberon, çocuk, kırmızı kalp, nazar boncuğu, bebek,

ailenin bütünüyle ilgili yaptığı paylaşımlarda: 4 yapraklı yonca, kırmızı kalp, kraliçe, eriyen surat, el bombası, selam emojisi, tek gözü yaşlı gülen surat, nazar boncuğu, erkek çocuk, güvercin, palmiye, elle yapılan kalp emoji, gözü yaşlı gülen surat, ters gülen surat, hilal, yaprak, dalga, ters gülen surat

anamlı bir oran elde edilememekle birlikte Doğan'ın video paylaşımına gitmediği izlenmiştir. Sözel ifadelerle (oğlunun doğum günü-30.06.2022 ve Selpak işbirliği-06.09.2022 hariç) yer verilmediği, sadece kırmızı ve siyah kalp emojilerinin kullanmış olduğu görülmüştür.

- Aslıhan Doğan Turan'ın Selpak ve Raisa Vanessa markasıyla iş birliği-reklam anlaşması yaptığı paylaşımlarından öğrenilen verilerden biri olmuştur.

Özlem Ada Şahin

Özlem Ada Şahin'in yapmış olduğu paylaşımların sayısal olarak dağılımı Tablo 5.'te özetlenmiştir.

Tablo 5. Özlem Ada Şahin'in Gönderi İçerikleri

kendisiyle ilgili yaptığı paylaşımlar	tanıtımlar ve iş birlikleri	eşi Berkay ile yaptığı paylaşımlar	çocuklarıyla ilgili yaptığı paylaşımlar	ailenin bütünüyle ilgili yaptığı paylaşımlar
54	3	2	28	2

- Özlem Ada Şahin'in 89 paylaşımında bulunduğu hesabından en fazladan en aza doğru olmak üzere sırasıyla kendisi, çocuklarına dair içerikler yer alırken tanıtım faaliyetleri ve onun ardından eşi ile eşit miktarda gönderi içeren aile bütünü yer almaktadır.
- Profil fotoğrafında kendisinin amatör bir çekimine yer veren Şahin, ifadelerini emojilerle⁵ destekleyerek izleyicilere sunmaktadır.
- Özlem Ada Şahin'in ŞamdanPlus, Veet, Vital Proteins markalarıyla iş birliği ve reklam anlaşmaları yapmıştır.

Pelin Akil Altan

Pelin Akil'in yapmış olduğu paylaşımların sayısal olarak dağılımı Tablo 6.'te özetlenmiştir.

Tablo 6. Pelin Akil Altan'ın Gönderi İçerikleri

kendisiyle ilgili yaptığı paylaşımlar	tanıtımlar ve iş birlikleri	eşi Anıl Altan ile yaptığı paylaşımlar	çocuklarıyla ilgili yaptığı paylaşımlar	ailenin bütünüyle ilgili yaptığı paylaşımlar
16	29	7	13	3

- Pelin Akil'in 71 paylaşımında bulunduğu hesabından en fazladan en aza doğru olmak üzere sırasıyla tanıtım ve iş birlikleri, kendisi, çocukları, eşi ve son olarak ailesinin bütününe yer verdiği bilgisine ulaşılmıştır.

⁵ kendisiyle ilgili yaptığı paylaşımlarda: güneş, yaprak, sarı kalp, yıldızlar, siyah kalp, uçan kırmızı balon, eriyen surat,

saklanan surat, kahve fincanı

eşi Berkay Şahin ile yaptığı paylaşımlarda: sarı kalp, gök kuşağı, pembe çiçek

çocuklarıyla ilgili yaptığı paylaşımlarda: kadehler, kırmızı kalp, şükür, el kaldıran kız, halloween kabak, hayalet

ailenin bütünüyle ilgili yaptığı paylaşımlarda: kırmızı kalp, yıldız, halay çeken insanlar, siyah kalp, yıldızlar, kadehler

- Profilinde kendisinin profesyonel çekilmiş bir fotoğrafına yer vermiş olan Pelin Akil Altan'ın 21.10.2022 tarihinde-*Bundan aylar önce katılmıştım programa ve platoya geldiğimde gördüğüm manzara karşısında çok heyecanlanmıştım.....* örneğinde görüldüğü gibi uzun gönderiler yaptığı saptanmıştır. Kişisel paylaşımlarında kullanılmış olan bu üslubun marka tanıtımlarında da hakim olduğu gözlenirken paylaşımların emojilerle⁶ de desteklendiği görülmektedir.
- Influencerin LC Waikiki, Ben Bu Cihana Sığmazam, All That Jazz, Nivea, Uniq İstanbul, Alem dergisi, EasyFishoil, Hürriyet Pazar, All dergisi, Media Markt, Solo dezenfektan yüzey temizleme mendili, Haldun Dormen Müzikali, Mag Dergi, Bitki Center, Omo, Cif, Shiseido, Karaca markalarıyla iş birliği ve tanıtım anlaşmaşamaları yaparak *#şbirliği* etiketiyle hesabından ürünleri paylaştığı görülmektedir. Aynı zamanda influencerin televizyonda ve sahnede devam etmekte olan dizi, oyun ve müzikallerine dair tanıtım paylaşımları yaptığı da izlenmektedir.

Müge Boz

Müge Boz'un yapmış olduğu paylaşımların sayısal olarak dağılımı Tablo 7.'de özetlenmiştir.

Tablo 7. Müge Boz'un Gönderi İçerikleri

kendisiyle ilgili yaptığı paylaşımlar	tanıtımlar ve iş birlikleri	eşi Caner Erdeniz ile yaptığı paylaşımlar	çocuklarıyla ilgili yaptığı paylaşımlar	ailenin bütünüyle ilgili yaptığı paylaşımlar
25	47	10	17	7

- Müge Boz'un 106 paylaşımında bulunduğu hesabından en fazladan en aza doğru olmak üzere sırasıyla tanıtım ve iş birlikleri, kendisi, çocukları, eşi ve son olarak ailesinin bütününe yer verdiği tespit edilmiştir.
- Müge Boz kendisinin amatör olarak çekmiş olduğu bir fotoğrafa profilinde yer vermiştir. 30.10.2022 tarihinde- *Yaşasın Cumhuriyet!* örneğinde görüldüğü şekilde coşkulu ifadelerle kurulmuş bir Instagram diline bürünmüştür. Ortaya konmuş olan coşkulu ve duygusal ifadelerin emojilerle⁷ de desteklendiği izlenmiştir.
- Boz'un YouTube kanalı, Boshhome, Oysho, Kristal Elma Yarışması, Kalp Estetiği Filmi, İKEA, Pierre Fabre, D Diamond, Şimdi Değilse Ne Zaman, Philips ev ürünleri, Kedi Bozcaada, Cambly, Veocel, Vague Eyewear, Hillside City Club, Yumoş, Isabel Marant, Akdoğan Çiçek, San Deco Official, Cif Türkiye, OMO, Migros, Lenova, Algida, Etstur

⁶ kendisiyle ilgili yaptığı paylaşımlarda: gülen surat, ters gülen surat, yıldız, öpücük surat, gözü yıldız şeklinde surat

eşi Anıl Altan ile yaptığı paylaşımlarda: şükür, kahverengi kalp, kırmızı kalp, ağlayarak gülen surat, nazar boncuğu

çocuklarıyla ilgili yaptığı paylaşımlarda: Türk bayrağı, kırmızı kalp, çilek, nazar, kuş yuvası, kiraz, gülen surat

ailenin bütünüyle ilgili yaptığı paylaşımlarda: kırmızı kalp, barış işareti, gözleri kalp şeklinde olan gülen surat

⁷ kendisiyle ilgili yaptığı paylaşımlarda: flamingo, klaket, yıldızlar, gözü yıldız şeklinde yüz, güneş, pembe kalpler
eşi Caner Erdeniz ile yaptığı paylaşımlarda: utanan yüz, eriyen yüz, kırmızı kalp, gözleri kalp şeklinde yüz, gökkuşağı

çocuklarıyla ilgili yaptığı paylaşımlarda: kırmızı kalp, pembe kalpler, elle yapılan kalp, dünya, eriyen yüz, gökkuşağı

ailenin bütünüyle ilgili yaptığı paylaşımlarda: Papatya, eriyen yüz, dua, gözlüklü yüz, barış, kalpler saçan yüz

olmak üzere çeşitli sektörlerde faaliyet gösteren barkalarla reklam ve iş birlikleri yaptığı, sahne sanatlarıyla ilgili devam etmekte olan projelerini paylaştığı saptanmıştır.

Eylül Öztürk Özkan

Eylül Öztürk Özkan yapmış olduğu paylaşımların sayısal olarak dağılımı Tablo 8.'da özetlenmiştir.

Tablo 8. Eylül Öztürk Özkan'ın Gönderi İçerikleri

kendisiyle ilgili yaptığı paylaşımlar	tanıtımlar ve iş birlikleri	eşi Kenan Özkan ile yaptığı paylaşımlar	çocuklarıyla ilgili yaptığı paylaşımlar	ailenin bütünüyle ilgili yaptığı paylaşımlar
14	7	9	16	5

- Eylül Öztürk Özkan'ın 51 paylaşımında bulunduğu hesabından en fazladan en aza doğru sırasıyla çocukları, kendisi, eşi, tanıtım ve iş birlikleri ve ailenin bütününe dair paylaşımlar yaptığı gözlemlenmiştir.
- Influencerin eşi ve çocuklarının olduğu amatör çekim bir profil fotoğrafı olduğu görülürken; 10.10.2023- *Güzel çıkmışım hea*, 04.06.2022- *Tini mini hanım* örneklerinde görüldüğü şekilde konuşma diline yakın ve espirili bir yazı dili üslubu benimsenmiştir. Fotoğraf ve videoların paylaşıldığı hesapta emojilere⁸ çokça yer verilmiştir.
- Influencerin *Mükemmel Eşleşme* dizisi ve *Çirkin Şansı* filminin tanıtımlarına hesabında yer verdiği saptanmıştır. Medyada devam etmekte olan projelerine dair yapılan bu paylaşımlar dışında markalarla ürün tanıtımına dair bir iş birliğine gidilmediği izlenmektedir.

Influencer Annelerin Hesaplarının İncelenmesi Sonucu Elde Edilen Temaların Yorumlanması

6 influencer annenin Instagram hesapları, 06.11.2022 tarihinde; 01.06.2022-01.11.2022 aralığında 5 temel kategoride yapılmış olan 462 paylaşım incelenmiş olup yukarıdaki bölümde kategorisel içerik analizi yöntemiyle açıklanmıştır. Yapılmış olan bu inceleme anneler tarafından ortaya konan yaşam biçimleri hakkında veriler elde edilerek yansıtılan hayat biçimlerinin içeriklerinin detaylı bir şekilde incelenmesine de imkan sağlamaktadır. 462 gönderinin incelendiği 5 temel kategoriden referans alınarak influencerların paylaşımlarındaki faaliyetlerin içerikleri tema başlıkları altında yorumlanarak analizi sağlanmıştır. Kategorik içerik analizi aşamasının ardından gerçekleştirilen; tematik analiz yöntemi sayesinde ortaya konan bu çalışmanın sahip olduğu derinliğin artırıldığına inanılmakta olup araştırma bölümünde belirtilmiş olan 3 temel sorunun cevabı da yanıtlanmaya çalışılmıştır.

5 kategori başlığı altında incelenen 462 paylaşım içeriklerin temalarının oluşturulmasını sağlamıştır. Elde edilmiş olan temaların tekrarlanma sıklığı ve sayısal değeri çalışma

⁸ kendisiyle ilgili yaptığı paylaşımlarda: kırmızı kalp, gözleri kalp şeklinde olan yüz, pembe kalpler, utanan yüz
eşi Kenan Özkan ile yaptığı paylaşımlarda: gözleri kalp şeklinde surat, kalpler saçan surat, pembe kalpler
çocuklarıyla ilgili yaptığı paylaşımlarda: kalpler saçan yüz, gözleri kalp olan yüz, kırmızı kalp, pembe kalpler
ailenin bütünüyle ilgili yaptığı paylaşımlarda: Kalpler saçan gülen yüz, ağlayarak gülen yüz

bünyesinde araştırılan hususlar kapsamına dahil edilmemiş olup ulaşılması hedeflenen, içeriklerin temaları ile yansıtılan hayat biçimleri arasındaki bağın kurulmasıdır. Temaların birbirinin içine geçmiş bir biçimde olması sebebiyle sayısal değerlere ve aralarındaki oranlara afaki açıklamalar olmasının önüne geçilmesi amacıyla yer verilmemiştir. Annelerin temaların tercih etme sıklığı ve yoğunluğunun değişken olduğu gözlenmekle birlikte miktarları arasında bir karşılaştırma yapmanın çalışmaya hizmet etmeyeceği düşünülmüştür. Bu sebeple hesaplarda yer verilen konu başlıkları bazında inceleme ve özetleme işlemi sağlanmıştır.

İçeriklerin incelenmesi aşamasında elde edilen temalar şu şekilde sıralanabilmektedir: moda, güzellik, dekorasyon, sağlıklı beslenme, sağlıklı yaşam-spor, seyahat, aile yaşamı, iş yaşamı, sosyal medya etkinlikleri ve teknoloji. Elde edilmiş olan 10 temanın 6 influencer annenin Instagram hesaplarına dağılımı incelendiğinde elde edilen veriler, bu kısımda yorumlanacaktır. Bu bağlamda cevabı aranan 3 temel soruya dair veriler sıralanacaktır.

Berfu Yenenler

Yenenler'in hesabında ortaya koymuş olduğu birey, anne, eş, aile bireyi rollerinin bireysel iş yaşamı ve sosyal medya iş birlikleriyle birbirine bağlantılı hale getirildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu tespitin yapılabilmesi aşamasında influencerin sadece kendisinin bulunduğu paylaşımlar ile iş birliği ve tanıtım paylaşımları en belirleyici unsurlar olmuştur. 5 kategori başlığı altında incelenen hesapların sunulan yaşam biçiminin tespitinde belirtilmiş olan kategorilerin belirleyici olmasının sebebi olarak çocuk, eş ve ailenin bütününe dair yapılan gönderilerin iş birliği yapılan firmaların faaliyet gösterdiği hizmet sektörüyle ilişkili bulunmasıdır.

Buradan hareketle kişisel bakım, içecek, ev dekorasyon ürünleri, giyim, teknolojik ev aletleri, ev temizlik ürünleri, sağlıklı beslenme, bebek ve çocuk bakım ürünleri satan firmalarla iş birliklerinin yapıldığının görüldüğü hesapta, benimsenmiş olan yaşam biçimine dair ipuçları barındırdığı düşünülmektedir. Kişisel bakım ve giyim ürünlerinin kadın olma rolünü; bebek ve çocuk kişisel bakım ürünleri anne olma rolünü; temizlik ve dekorasyon ürünleri aile bireyi olma rolünü destekler unsurlar olarak bulunmuştur. Eşi Eser Yenenler'in iş birlikleri ve tanıtım paylaşımlarında Berfu Yenenler'e eşlik ettiği izlenmektedir. Berfu Yenenler'in iş birliği paylaşımlarının ailenin yaşamakta olduğu evin farklı alanlarında çekildiği görülürken tanıtım yapılan markaların ürünleri kullanılarak izleyiciye pratikler veya senaryolar halinde sunulmaktadır. Çocukların da zaman zaman eşlik ettiği iş birliği paylaşımlarına #şbirliği etiketi eklendiği gözlenmektedir. Bunlarla birlikte influencerin YouTube hesabı için çekmiş olduğu içeriklerin tanıtımlarına dair videolara da yer verdiği izlenmektedir.

Berfu Yenenler, 5 kategori başlığı altında hesap içerik incelemesi sonucunda ortaya konduğu üzere hesabında 32 adet gönderiyle en fazla sayıda kendi bireysel paylaşımlarına yer vermiştir. Yenenler'in yalnızca kendisinin bulunduğu fotoğrafları paylaştığı gönderilerde; güzellik, moda, seyahat, sosyal medya etkinlikleri, iş yaşamı temalarının ön plana çıktığı tespit edilmiştir. Kıyafet kombini, saç, makyaj gibi güzellik unsurlarının güzellik ve moda kategorisi başlığı altında incelenmesinin mümkün olduğu görülürken aile ile birlikte gidildiği gönderi altlarında yazılan ifadelerden anlaşılan tatillerde yapılan paylaşımlarda, Yenenler aile bireyleriyle birlikte ve bireysel tatil anlarını sunmaktadır.

Aslıhan Doğan Turan

Aslıhan Doğan Turan'ın birey, anne, eş, aile bireyi olma rolleri çerçevesinde sunmuş olduğu hayat biçiminde iş yaşamına dair bulgulara rastlanmamaktadır. Influencer tarafından yapılan gönderilerde çekirdek ve geniş aile bireyleri görülmesi aile yaşamına dair bilgi edinilmesine imkan sağlamakla beraber influencerin hesap içeriklerinin incelenmesi bölümünde tabloda da belirtilmiş olan gönderi adedinin (toplam 23 gönderi) miktarı nedeniyle anlamlı bir değerlendirme yapılması aşamasında yeterli olmamıştır.

Berfu Yenenler'in hesabında bireysel paylaşım ve iş birlikleri kategorilerinin ortaya konan yaşam biçiminin anlamlandırılması aşamasındaki katkısının Aslıhan Doğan'ın hesabı için de araştırılması aşamasında, temizlik malzemesi ve giyim sektöründe faaliyet gösteren 2 markayla yapılan iş birliği olduğu saptanmıştır. Elde edilmiş olan bu veri miktarsal olarak az bulunmuş olması sebebiyle ortaya konan yaşam biçiminin anlamlandırılmasına imkan sağlamadığı şeklinde yorum yapılmıştır. Influencer bireysel paylaşımlarında moda, güzellik, seyahat ve dekorasyon temalarını kapsayan paylaşımlarda bulunmuştur. Bireysel paylaşımların ardından en fazla sayıya sahip olan çocuklara dair gönderiler ise anne rolünü destekler ibareler olarak varlık göstermektedir. Bütün bunlara ek olarak Instagram hesabında influencerin ailesinin tatil ve özel günlerine dair paylaşım yaptığı tespit edilmiştir.

Aslıhan Doğan'ın araştırma yapılan zaman diliminde ortaya koyduğu toplamda 23 gönderiyle sunduğu yaşam biçiminde bireysel unsurların ön plana çıkarıldığı ardından annelik rolünün sıralandığı gönderi adedinden yola çıkarak söylenebilmektedir.

Özlem Ada Şahin

Özlem Ada Şahin'in hesabında sunmuş olduğu birey, anne, eş, aile bireyi rollerinin bireysel iş yaşamı ve sosyal medya iş birlikleriyle bütünleşik bir hale getirmediği saptanmıştır. Yapılmış olan paylaşımların içerisinden 54 gönderi ile 5 kategori bazında birinci sırada yer alan bireysel gönderiler Şahin'in moda, güzellik, sağlıklı beslenme, sağlıklı yaşam-spor, dekorasyon, seyahat temaları altında değerlendirilmektedir.Şahin'in aile bireyleriyle yaptığı paylaşımları güncel ev hallerinden kareler, ailece yapılan tatiller ve özel günlere dair paylaşımlar oluşturmaktadır.

Diğer yandan magazin dergisi, kişisel bakım ve sağlıklı yaşam ürünü kategorilerinde ürünler üreten markalarla yapılan iş birliklerinin influencerin ortaya koyduğu yaşam biçimiyle ilgili mesajlar barındırdığı düşünülmektedir. Tanıtımı yapılan ürünlerin bireysel ihtiyaç ve kullanımlar ekseninde geliştiği aile ve çocuk tüketim ürünlerini kapsamadığı tespit edilmiştir. #şbirliği ile birlikte ürünleri niteleyen #çindekişiğikeşfet şeklinde etiketlerle tanıtım paylaşımlarının yapıldığı gözlenen bir diğer husus olmuştur. Influencerin yaşam biçimi sunumunda bireysel ve anne olma rolüne odaklı paylaşımlarda bulunduğu saptanırken iş yaşamı ile aile yaşamı arasında anlamlı bir bağ kurulması yönünde bir veriye rastlanmamaktadır.

Pelin Akil Altan

Pelin Akil Altan'ın Instagram hesabını birey, anne, eş, aile bireyi rollerinin bireysel iş yaşamı ve sosyal medya iş birlikleriyle bütünleşik bir hale getirerek kullandığı tespit edilmiştir. Influencer hesabında 29 gönderide çeşitli markalarla yaptığı iş birliklerine yer vermiştir. Akil Altan'ın aynı zamanda bireysel rollerini destekleyen 16 gönderide bulunurken; çocuklarını

kapsayan 13 gönderi annelik rolünün sunumu olarak yorumlanabilmektedir. Influencerin bireysel paylaşımlarında moda, güzellik, sağlıklı beslenme, sağlıklı yaşam-spor, seyahat temalarına yer verildiği saptanmıştır.

Diğer yandan iş birliği yapılmış olan markaların; magazin, teknolojik aletler, kişisel bakım, temizlik, sağlıklı yaşam, giyim, doğal yaşam, dekorasyon alanlarında üretim yaptığı görülmektedir. İş birliği içerisinde bulunan markaların faaliyet gösterdiği sektörlerin influencerin ortaya koyduğu yaşam biçimiyle ilişkili olduğu düşünülmekte olup kişisel ve ailesel kullanımda tercih edilme unsuru göz önünde bulundurularak çalışma ve ev yaşamı arasında bir bağ oluşturulduğu yorumu yapılabilmektedir. Bu yorumun yapılmasını sağlayan bir diğer önemli unsurun tanıtım etkinliklerinde influencerin eşi ve çocuklarının da kendisine eşlik ediyor olmasıdır. Profesyonel reklam çekimi ve amatör ev içi çekimlerle tanıtım yapılan ürün ve hizmetlerin ortaya konmuş olan aile yaşamı, iş hayatında aktif rol oynayan kadın kimliği, sağlıklı ve bilinçli yaşama sevk eden anne modeli olması hususlarında pek çok mesajı barındırmaktadır. Yapılan iş birliği çalışmalarında influencer eşi Anıl Altan ve kızları Lina-Alin Altan'ın eşlik ediyor olma durumu ev-iş hayatı ve sosyal medya arasında kurulan bağlantı olarak yorumlanmaktadır. Aile hayatı temasının aile bireylerinin çeşitli ev, tatil, özel günlerde çekilmiş fotoğraf ve görüntülerinden oluştuğu yapılan incelemelerle elde edilen bir diğer önemli husustur.

Müge Boz

Müge Boz'un Instagram hesabını birey, anne, eş, aile bireyi rollerinin bireysel iş yaşamı ve sosyal medya iş birlikleriyle bütünleşik bir hale getirerek kullandığı gözlenmektedir. Boz, bireysel paylaşımlarında moda, güzellik, sağlıklı beslenme, sağlıklı yaşam-spor, seyahat temalarında yoğunlaştığı görülürken aile yaşamına dair yaptığı gönderilerinde ev içindeki yaşam, YouTube hesabına dair yapılan çekimler, tatil anları ve özel günleri içeren fotoğraf ve görüntülere yer verildiği tespit edilmiştir. Boz'un hesabında tanıtım ve iş birliği kategorisine birincil öncelik vererek 47 gönderide bulunduğu görülmekle birlikte; bireysel rollerini kapsayan paylaşımlarının 25 gönderi adediyle ikinci sırada yer aldığı izlenmektedir.

Diğer yandan 17 gönderi adediyle çocuklarını kapsayan paylaşımlarla annelik rolünün yansımalarının görüldüğü şeklinde yorumlanmaktadır. Tanıtım ve iş birlikleri ağırlıklı kullanıldığı saptanan Instagram hesabında teknolojik ev ürünleri, teknolojik kişisel kullanım ürünleri, mücevher, kişisel aksesuar, temizlik, gıda, sağlıklı besinler, turizm acentaları, turistik yerler, ev dekorasyon ürünleri, doğal yaşam, sağlıklı yaşam-spor giyim ürünleri olmak üzere geniş bir skalada yapılan iş birliklerinin sunulmuş yaşam biçimine dair ip uçları verdiği düşünülmektedir. Instagram dışında aktif olarak devam edilen iş yaşamının da ortaya konduğu bir diğer önemli husus olarak görülmektedir. Bütün bunlara ek olarak yapılan iş birliklerinde influencerin eşi Caner Erdeniz ve kızı Vına Erdeniz'in kendisine eşlik ediyor olma durumu ev ve iş hayatı arasında kurulmuş olan bağın göstergelerinden bir diğer önemli ibare olarak araştırmaya not edilmiştir.

Eylül Öztürk Özkan

Eylül Öztürk Özkan'ın Instagram hesabında sunulan birey, anne, eş, aile bireyi rollerinin bireysel iş yaşamı ve sosyal medya iş birlikleri ilişkisi bağlamında bir bütünlüğe sahip olmadığı görülmektedir. Influencerin Instagram'ında en fazla çocuklarının fotoğraf ve videolarına yer verdiği saptanırken iş birliğine baş vurmadiği, aktif iş hayatında devam eden

projelerinin sunumunu gerçekleştirdiği izlenmektedir. Anne rolünün desteklendiği şekilde yorumlanan çocuklara dair paylaşımların ardından yapılmış olan 14 gönderiyle bireysel sunumların izlediği verisi elde edilmiştir. Bireysel sunumları influencerin moda, güzellik, sağlıklı yaşam-spor, seyahat temalarında yaptığı görülürken aile yaşamı temasının altında aile bireyleriyle tatilde geçirdiği anların, güncel ev hallerinin ve özel günlere dair gönderilerin yer aldığı verileri elde edilmiştir.

Elde edilmiş olan veriler çerçevesinde ortaya konan yorumlamalar aşağıda görülmekte olan Tablo 9.'da özetlenmiştir. Vurgulanan roller ve hususlar başlığı altında verilen bilgiler, kategoriler bazında yapılmış olan gönderi sayılarının fazlalığı referans alınarak not edilmiştir.

Tablo 9. *Influencer Annelerin Tema Dağılımları*

Influencer Anneler	Kullanılan Temalar	Vurgulanan Roller ve Hususlar
Berfu Yenenler	Moda, Güzellik, Seyahat, Aile Yaşamı, İş Yaşamı, Sosyal Medya Etkinlikleri, Dekorasyon, Teknoloji	birey anne
Aslıhan Doğan Turan	Moda, Güzellik, Seyahat, Aile Yaşamı, Dekorasyon	birey anne
Özlem Ada Şahin	Moda, Güzellik, Seyahat, Aile Yaşamı, Sağlıklı Beslenme, Sağlıklı Yaşam-Spor, Dekorasyon	birey anne
Pelin Akil Altan	Moda, Güzellik, Seyahat, Aile Yaşamı, İş Yaşamı, Sağlıklı Beslenme, Sağlıklı Yaşam-Spor, Teknoloji	iş hayatı birey
Müge Boz	Moda, Güzellik, Seyahat, Aile Yaşamı, İş Yaşamı, Sosyal Medya Etkinlikleri, Sağlıklı Beslenme, Sağlıklı Yaşam-Spor, Teknoloji	iş hayatı birey
Eylül Öztürk Özkan	Moda, Güzellik, Seyahat, Aile Yaşamı, İş Yaşamı, Sağlıklı Yaşam-Spor	anne birey

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Teknolojinin gelişimiyle birlikte bireylerin hayatlarında yer alan iletişim kanallarının değişiklik gösterdiği bilinmektedir. Radyo ve televizyon uzun yıllar savaşlarda, siyasette ve günlük hayatta bireylerin kendilerini geniş kitlelere anlatabildikleri çok önemli birer iletişim aracı olmuşlardır. Radyo ve televizyon 2000'li yıllarla birlikte gücünü internet ve sosyal medyaya bırakmış gibi görünmektedir.

Bu çalışmada sosyal medyanın sahip olduğu güç unsurlarından biri olan influencer annelerin, Instagram hesaplarındaki 01.06.2022-01.11.2022 tarih aralığındaki paylaşımlar içerik analizi bünyesinde bulunan kategorik ve tematik analiz yöntemleri kullanılarak incelenmiştir.

Çalışma kapsamında araştırılan 3 sorunun cevapları ise şu şekilde sıralanabilmektedir:

- Moda, güzellik, seyahat, aile yaşamı temalarının 6 influencer için de ortak paylaşım konularını oluşturduğu gözlenirken diğer 6 temanın hesaplarda kendine yer bulma durumunun değişkenlik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.
- Influencer annelerin Instagram hesaplarında birey, eş, anne, aile bireyi rollerini ortaya koyarken yaşam biçimi sunumlarında farklı temsiller ortaya koyduğu tespit edilmiştir.
- 462 gönderinin incelenmesi sonucunda 5 kategori ana başlığı altında 10 tema bünyesinde incelenen hesaplarda Aslıhan Doğan Turan ve Özlem Ada Şahin'in benzer yaşam sunuş temsilleri ortaya koyduğu saptanmıştır. Moda, güzellik, seyahat, aile yaşamı temaları olmak üzere diğer influencer annelerle benzer gönderiler üretmekle birlikte Turan ve Şahin'in dekorasyon temasında da benzer gönderi stratejileri benimsedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Şahin'in sağlıklı yaşam ve sağlıklı beslenme temalarındaki paylaşımları ise farklılaşmalarını sağlamıştır. Turan ve Şahin'in hesaplarında aktif bir iş hayatına dair ibarelerin olmayışı, iş birliklerinin 2 ve 3 marka miktarı şeklinde yapılmış olması noktasında benzer hayat sunum temsillerinin anlaşılmasını sağlamaktadır. Her iki annenin bireysel gönderileri ve çocuklarıyla yaptıkları paylaşımların, hesapları bazındaki birincil ve ikincil sıralamasını oluşturması bireysel varlıklarını ve anne rollerini ön plana çıkarmak istediği şeklinde yorumlanabilmektedir. Ortaya konan bu iki kategorinin iş yaşamı ile bağlantılı bir temsili olmadığı tespit edilmiştir.
- Bir diğer benzeşen yaşam sunuş temsili ise Pelin Akil Altan ve Müge Boz'un hesaplarının incelenmesi sonucunda elde edilmiştir. 5 kategori bazında incelenen iki influencerin hesabındaki gönderilerde tanıtım ve iş birliği kategorisinin ön plana çıktığı saptanırken bireysel paylaşımlar miktarsal olarak ikinci, çocuklarına dair yaptıkları paylaşımlar ise üçüncü sırada yer almıştır. Influencerların hesaplarındaki iş birliği ve tanıtım faaliyetlerinin markalarla yaptıkları anlaşmaların yanında medyada ve sahne sanatlarında devam eden aktif iş hayatlarını da kapsadığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda iki annenin aktif iş yaşamlarıyla birlikte aile yaşamlarını da devam ettirmeye çalıştığı sosyal medyada ortaya koyduğu paylaşımlar üzerinden anlaşılmaktadır. Ev ve iş yaşamı arasında kurulan bütünleşik bir bağ olduğu saptanan Altan ve Boz'un aile ve iş yaşamlarına sosyal medya yoluyla yeni bir boyut kazandırdıkları bununla birlikte influencer olarak da hayatlarını devam ettirdikleri tespit edilmiştir. Başvurulan temalar karşılaştırıldığında ise Müge Boz'un YouTube kanalına dair paylaşımlarını içeren sosyal medya etkinlikleri tema başlığının Pelin Akil Altan'ın hesabında yer verilmemiş olması hesap yapıları arasında tek tespit edilen fark olarak kaydedilmiştir.
- Eylül Öztürk Özkan'ın diğer annelerle ortak olarak 4 temada bir yaşam sunuşu sergilediği hesabında iş yaşamına dair tanıtım gönderi paylaşması yönüyle farklılaşmayı sağladığı gözlenmektedir. Çocukları içeren gönderilerin en fazla miktarda paylaşıldığı hesapta öncelikle annelik rolü ardından birey rolü kapsamındaki özelliklerin vurgulandığı izlenmektedir.
- Berfu Yenenler ise Pelin Akil ve Müge Boz ile benzer pek özelliğe sahip Instagram hesabında yer verdiği nüktedan skeçlerle ayrılmaktadır. İş hayatı, aile hayatı ve sosyal medya arasında bütünleşik bir yapıya sahip olduğu görülen influencerin hesabında bireysel ve çocuklara dair içeriklerin yoğunlaştığı kategorilerin birincil ve ikincil

sıralamaya sahip olduğu görülmekle birlikte birey ve anne olma rollerine vurgu yapıldığı şeklinde bir yorum getirilebilmektedir.

- 6 influencerin da hesaplarının incelenmesi sonucunda değişen miktarlarda bireysel rollerini, annelik rolünü, iş hayatını birincil sırada paylaşabildiğinin görülmesine rağmen eş olma rolünün hiçbir influencer tarafından ön plana çıkarılmadığı tespit edilmiştir.

Yapılan bu çalışmayla sosyal medya üzerinden influencer annelerin ilgi ve etkinlik alanları, kendilerini ortaya koyduğu temalar yoluyla incelenmiştir. Elde edilen verilerin konuya dair daha önce yapılmış olan çalışmalarla benzer ve birbirinden ayrılan yönleri olduğu tespit edilmiştir.

Literatür bölümünde yer verilmiş olan çalışmalarda ortaya konmuş olan geleneksel ile modern anne rolleri arasındaki geçişin, incelenmiş olan 6 influencer annenin hesaplarında da var olduğu saptanmıştır. Kadın ve anne rollerinin alışıla gelen gereklerinin, 5 kategori kapsamında incelendiği hesaplarda güzellik, bakımlı kadın olma; çocukların beslenme, temel bakım, çocuğun ihtiyacı olan aile ve ev ortamına dair temsiller yapılmış olan gönderilerde gözlenmektedir. Bunlarla birlikte seyahat eden, reklam ve iş birlikleri yoluyla evinden aktif iş hayatını yöneten ve kendine yeni birer sosyal iş alanı yaratabilen modern kadın kimlik unsurlarının da yaşam biçimlerine ve sosyal medyadaki sunuş biçimlerindeki temsillerine yansdığı görülmektedir.

Geleneksel ve modern rollerin harmanlanarak sunulduğu temsillerin, literatür ile paralellik gösterdiğinin görülmesiyle birlikte 'mükemmel sanal annelik' hususunda da benzer hususların geçerliliğini koruduğu saptanmıştır. Yapılan araştırmada incelenen kategorilerde annelerin eşlerine dair paylaşımlarında, bireysel ve anne ve iş kadını rolleri üzerinden yapılan vurgular şeklinde bir ön plana çıkarılmış tema bulunmamaktadır.

Yukarıda belirtilmiş olan konu kapsamlarında literatürde adı geçen araştırmalardan, meydana getirilen bu çalışmanın sınırlılıklar, araştırma yöntemi ve elde edilen veriler arasındaki bağlantıların kurulması aşamasında faydalanılmıştır. Geleneksel kadın ve anne rollerinin modern bir kimliğe dönüşüm halinde olduğu noktada daha önceki çalışmalarla ortak bir çerçevesi olan bu çalışma, anneliğin farklı temsillerinin sunuşu aşamasında kadının ev ile iş ilişkisi arasında kurduğu bağa odaklanma yönüyle farklılaşmaktadır. Bununla birlikte sosyal medya ile influencer anneler; aile hayatlarını aksatmadan, özgürce kendilerini ortaya koyabildikleri, kendilerine, ailelerine ve diğer bireylere fayda sağlayabildikleri, bir yaşam biçimi inşa etmektedirler. Ortaya konmuş olan bu olumlu perspektif çerçevesinde *Influencer Annelerin Instagram Yaşam Biçimi Sunuşlarının Ev ve İş Hayatı İlişkisi Bağlamında İncelenmesi* isimli bu çalışmada; ev ve iş yaşamı bağlantısının sağlanması hususunda 6 influencer annenin sosyal medyanın sağlamış olduğu faydalar kapsamında kendilerine oluşturdukları kişisel Instagram hesaplarındaki gönderiler incelenmiştir. Elde edilmiş olan veriler ve sonuçlar, metodoloji kısmında sınırlılıkları, araştırma süresi aralığı ve kapsamı belirtilmiş olan örneklem dahilinde geçerliliğe sahiptir. Değişen sınırlılıklar, araştırma aralığı ve kapsamlarda çalışma verileri sonucunda ulaşılabilecek sonuçların değişkenlik gösterebileceği ön görülmektedir.

Yapılmış olan literatür taraması ve bu çalışma sürecinde elde edilen veriler ışığında gelecekte yapılacak çalışmalarda;

- Influencer annelerin kullandıkları emojilerle ortaya koydukları yaşam sunuş biçimleri arasındaki ilişki
- Emojilerin göstergebilimsel bağlamda; anne, kadın ve diğer roller bağlamında incelenmesi
- Influencer annelerin çocuklarının sunumunda benimsedikleri stratejiler
- Influencer annelerin yaşam sunuş biçimleri bağlamında takipçi yorumlarının değerlendirilmesi
- Sosyal medya kullanımlarının Influencer annelerin annelik kimliğinin oluşması üzerindeki rolü
- Influencer annelerin hesaplarında kullanılan temaların içeriklerinin incelenmesi (daha geniş örneklemlerde ve daha geniş zaman aralıklarında derinlemesine)
- Influencer annelerin tanıtım ve işbirliği gönderilerinin ortaya koyduğu yaşam biçimi sunuşları arasındaki ilişki(daha geniş örneklemlerde ve daha geniş zaman aralıklarında)
- Influencer annelerin instagram yaşam biçimi sunuşlarının ev ve iş hayatı ilişkisi bağlamında incelenmesi(daha geniş örneklemlerde ve daha geniş zaman aralıklarında)

konu başlıklarında çalışmaların literatüre katkı sağlayacağı önerisinde bulunulurken ortaya konmuş olan bu çalışmanın kaynak teşkil etmesi umulmaktadır.

KAYNAKÇA

- Aktan, E., & Kayış, H. (2018). Sosyal medya ve değişim: Bloglar aracılığıyla anneliğin evrimi üzerine netnografik bir analiz. *Online Academic Journal of Information Technology*, 9(32), 39-54.
- Aktaş, G. (2019). Günümüz toplumlarında anneliğin değişen biçimlerini sosyal medya kullanıcıları üzerinden değerlendirmek. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 36(2), 253-271.
- Babacan, M. E. (2016). The relationship of social media usage areas and addiction. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 3(1), 7-28.
- Baçoğlu, R. (2020). Annelerin sosyal medya kullanımı ve Instagram olan popüler anneler. *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi*, 7(1), 857-873.
- Baudrillard, J. (2014). *Simülakrlar ve simülasyon*. Doğu Batı Yayınları.
- Baudrillard, J. (2015). *Sessiz yağınların gölgesinde*. Doğu Batı Yayınları.
- Bauman, Z. (2006). *Küreselleşme*. Ayrıntı Yayınları.
- Baydili, I. (2021). Covid-19 sürecinin sosyal medyaya yansımaları (bir meta-sentez çalışması) . *Erciyes İletişim Dergisi*, 8(2) , 551-573 .
- Body, D. M., & Ellison, N. B. (2007). Social network sites: Definition, history, and scholarship. *Journal of Computer-mediated Communication*, 13(1), 210-230.

- Bostan, E., Kocaman, G., & Altınok, B. (2017). Social media and Instagram mothers in the context of surveillance society. *Route Educational and Social Science Journal*, 4(7), 313-321.
- Castells, M. (2008). *Ağ toplumunun yükselişi enformasyon çağı: Ekonomi, toplum ve kültür*. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Çalık, M., & Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 33-38.
- Çelik, E., & Kılıçer, T. (2022). Sezgisel sistematik model perspektifinden fenomen annelerin e-ağızdan ağıza pazarlama sürecindeki rolü üzerine bir araştırma. *Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi*, (35), 195-222.
- Çömlekçi, M. F., & Başol, O. (2019). Gençlerin sosyal medya kullanım amaçları ile sosyal medya bağımlılığı ilişkisinin incelenmesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(4), 173-188.
- Eldeniz, L. (2010). *İkinci medya çağında internet*. Alfa.
- Elmas, B. (2021). Anne misiniz: Bir benlik sunumu olarak annelik. *Mediarts Medya ve Sanat Çalışmaları Dergisi*, 7-22.
- Ergül, G., & Yıldız, S. (2021). Sosyal medyada sosyal annelik: Instagram anneliği. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 611-627.
- Giddens, A. (2005). *Sosyoloji*. Ayraç Yayınları.
- Griffiths, M. D. (2012). Facebook addiction: Concerns, criticisms and recommendations. *Psychological Reports*, (110), 518-520.
- Güngör, A. (2021). Sosyal medyada çocuk hakları ihlali ve çocuk istismarı: Instagram anneleri. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, (54), 1-24.
- Güzel, C. (2020). Sosyal medyanın netliği, gelişimi ve kullanım alanları üzerine kuramsal bir inceleme. *Sosyolojik Düşün*, 5(2), 93-112.
- Hachısuka, R., & Aksoy Sugiyama, C. (2020). Ben çocuğumu böyle besliyorum. Beslenme konusunda sosyal medya anneleri üzerine bir değerlendirme. *Uluslararası İnsan Çalışmaları Dergisi*, 3(5), 123-142.
- <https://www.cumhuriyet.com.tr/yasam/eser-yenenlerin-esi-berfu-yenenler-kimdir-nereli-kac-yasinda-2054628>
- <https://www.haberler.com/ozlem-ada-sahin/biyografisi/>
- <https://www.elele.com.tr/kimdir/pelin-akil>
- <https://www.hurriyet.com.tr/kelebek/magazin/muge-boz-kimdir-kac-yasinda-muge-boz-hakkinda-merak-edilenler-41730555>
- İrge, N. F. (2012). Enformasyon toplumu ve toplumsal değişim sürecinde sosyal medya. *Akdeniz Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, (17), 63-86.
- İşözen, H., & Özkan, Z. H. (2021). Sosyal medya kullanımının annelik tutum ve davranışlarına etkisinin incelenmesi. *Aydın İnsan ve Toplum Dergisi*, 7(1), 33-56.

- Kaplan, A. M., & Haenlein, M. (2010). Users of the world, unite! The challenges and opportunities of social media. *Business Horizons*, 53(1), 59-68.
- Köktener, A., & Akgün, N. (2020). Mahremiyet algısının dönüşümü: Instagram anneleri üzerinden bir analiz. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD)*, 7(9), 235-247.
- Kuss, D. J., & Griffiths, M. D. (2011). Online social networking and addiction-a review of the psychological literature. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 8.
- Lupton, D. (2016). The use and value of digital media for information about pregnancy and early motherhood: A focus group study. *BMC Pregnancy and Childbirth*, (16).
- McLuhan, M. (1964). *Understanding media: The Extensions of man*. New American Library.
- McLuhan, M. (1966). *Understanding media: The extensions of man*. Signet Book.
- Özdemir, S. S., Özdemir, M., Polat, E., & Aksoy, R. (2014). Sosyal medya kavramı ve sosyal ağ sitelerinde yer alan online reklam uygulamalarının incelenmesi. *Ejovoc (Electronic Journal of Vocational Colleges)*, 4(4), 58-64.
- Özkan H., & Uzun Özer, B. (2022). Sosyal medyada annelik. *TJFMPC*, 16(1), 222-229.
- Safko L., & Brake D. K. (2009). *The social media bible: Tactics, tools and strategies for business success*. John Wiley & Sons.
- Sayımer, İ. (2012). *Sanal ortamda halkla ilişkiler*. Beta Basım.
- Şimşek, A. (2012). *İletişim araştırmalarının tarihi*. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Teke, G. S. (2014). Dönüşen anneliğe yönelik netnografik bir analiz: blogger anneler. *Milli Folklor Dergisi*, 26(103), 32-47.
- Timisi, N. (2003). *Yeni iletişim teknolojileri ve demokrasi*. Dost Yayınevi.
- Uluç, G., & Yarıcı, A. (2017). Sosyal medya kültürü. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (52), 88-102
- Uğurlu, E. G. (2013). Annelik rolünün öğrenilme sürecinde medyanın yeri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitü Dergisi*, 1(34), 1-24.
- Yardım, G. (2020). Sosyal medyadaki kültürel kimliklerin dönüşümü odaklı blogger anne kimliklerinin incelenmesi. *Akdeniz Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, (33), 129-157.
- Yardım, G., & Bedir Erişti, S. D. (2021). Sosyal medyadaki kültürel kimliklerin dönüşümü odaklı blogger anne kimliklerinin incelenmesi. *Akdeniz Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, (35), 485-509.
- Yazıcı, T., & Özel, M. (2017). Sosyal medyada anneliğin eğitim ve etkileşim boyutu: Instagram üzerine bir inceleme. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3(5), 1715-1730.



Web 2.0 Destekli Sosyobilimsel Konuların Ortaokul Öğrencilerinin Çevre Etiği Algılarına Etkisinin İncelenmesi

Investigation of the Effects of Web 2.0 Supported Socioscientific Issues on Secondary School Students' Perceptions of Environmental Ethics

Şebnem Yazıcıoğlu^{1*}

Elif Benzer²

Mehtap Yıldırım³

* Sorumlu yazar

Corresponding author

¹Yüksek lisans öğrencisi, Marmara Üniversitesi, Türkiye
Graduate Student, Marmara University, Turkey

yazicioglusebnem@gmail.com

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0003-2533-5977>

²Doç. Dr., Marmara Üniversitesi, Türkiye
Assoc. Prof. Dr., Marmara University, Turkey

epehlivanlar@gmail.com

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-2518-768X>

³Prof. Dr., Marmara Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr., Marmara University, Turkey

mehtap.yildirim@marmara.edu.tr

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0001-7398-8396>

Makale geliş tarihi / First received : 23.12.2022

Makale kabul tarihi / Accepted : 18.04.2023

Bilgilendirme / Acknowledgement:

Yazarlar aşağıdaki bilgilendirmeleri yapmaktadırlar:

- 1- Araştırmacıların katkı oranı eşittir.
- 2- Makalenin yazarları arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.
- 3- Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nden 24/02/2022 tarih/ 02.08 sayılı etik onay alınmıştır.
- 4- Bu makalede araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

This article was checked by *Turnitin*. Similarity Index 26%

Atıf bilgisi / Citation:

Yazıcıoğlu, Ş., Benzer, E., & Yıldırım, M. (2023). Web 2.0 destekli sosyobilimsel konuların ortaokul öğrencilerinin çevre etiği algılarına etkisinin incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (14), 327-350.

ÖZ

Hızlı nüfus artışı sebebiyle doğal kaynaklarımızın azaldığı bu dönemde çevre kirliliğinin oluşmasında, doğal dengenin bozulmasında insanın rolü oldukça fazladır. Bu durum insanları çevre konusunda düşünmeye yönlendirmiştir ve çevre etiğini önemli kılmıştır. Sosyobilimsel konuların öğretiminde kullanılan web 2.0 araçlarının ortaokul öğrencilerinin çevre etiği algılarına etkisini araştırmak amaçlanmıştır. Çalışmada iç içe gömülü karma desen kullanılmıştır. Nicel boyutunda zayıf deneysel desen kullanılmış, nitel boyutunda ise “Çevre Etiği Çalışma Kağıdı” uygulanmış ve uygulama sonrasında öğrencilerden görüş alınmıştır. Çalışma grubu ortaokul 6. sınıfta öğrenim gören 38 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışmada öğrencilerin çevre etiğine yönelik algılarını değerlendirmek için “Çevre Etiğine Yönelik Algı Ölçeği (ÇEYAÖ)”, çevre etiğine yönelik bilgi birikimi ve farkındalıklarındaki artış ile çevre etiğine yönelik algılarını değerlendirmek için Çevre Etiği Çalışma Kağıdı kullanılmıştır. Ortaokul öğrencilerinin web 2.0 araçları ile sosyobilimsel konuların öğretiminin çevre etiği algılarına etkisi ve öğretim sürecine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. “ÇEYAÖ” ve Çevre Etiği Çalışma Kağıdı ön-test ve son-test olarak uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen nicel verilerin analizinde Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi, nitel verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Sosyobilimsel konuların öğretiminde web 2.0 araçlarının kullanılmasıyla yapılan öğretimin öğrenciler tarafından eğlenceli, akılda kalıcı ve kolay anlaşılır bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Web 2.0 araçlarının öğretime katkılarıyla geliştirilmesi hedeflenen çevre etiği algılarında anlamlı farklılığa ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler

Çevre Etiği, Sosyobilimsel Konular, Web 2.0 Araçları, Ortaokul Öğrencileri

ABSTRACT

In this period, where our natural resources are decreasing due to rapid population growth, the role of humans in the formation of environmental pollution and the deterioration of the natural balance is quite high. This situation has led people to think about the environment and has made environmental ethics important. It is aimed to investigate the effects of web 2.0 tools used in teaching socioscientific issues on secondary school students' perceptions of environmental ethics. Embedded mixed pattern was used in the study. Weak experimental design was used in the quantitative dimension, and the "Environmental Ethics Activity Form" was applied in the qualitative dimension, and opinions were taken from the students after the application. The study group consists of 38 students studying in the 6th grade of secondary school. In the study, "Environmental Ethics Perception Scale (EEPS)" was used to evaluate students' perceptions of environmental ethics, and the Environmental Ethics Activity Form was used to evaluate their knowledge and awareness of environmental ethics and their perceptions of environmental ethics. A semi-structured interview form was used to determine the effect of teaching socio-scientific issues on secondary school students' perceptions of environmental ethics with web 2.0 tools and to determine their views on the teaching process. "EEPS" and Environmental Ethics Activity Form were applied as pretest and posttest. Wilcoxon Signed Rank Test was used in the analysis of the quantitative data obtained in the study, and content analysis was used in the analysis of qualitative data. It was concluded that the teaching made by using web 2.0 tools in the teaching of socioscientific issues was found to be fun, catchy and easy to understand by the students. A significant difference has been reached in the perceptions of environmental ethics, which are aimed to be developed with the contributions of Web 2.0 tools to teaching.

Keywords

Environmental Ethics, Socioscientific issues, Web 2.0 tools

GİRİŞ

21. yüzyılda dünyada gözlenen hızlı nüfus artışı ve beraberinde getirdiği ihtiyaçların çoğalması sebebiyle birlikte doğal kaynakların bilinçsiz tüketimi, sanayileşme, artan enerji ihtiyacı, günlük hayatın hemen her parçasında kimyasal kullanımı, kentleşme sorunları ve fosil yakıtların yoğun kullanımı doğanın dengesini bozmakta ve çevre sorunlarına sebep olmaktadır. Bu sorunlarla başa çıkabilmek için bu konuların öğretilmesi ve farklı bakış açıları ile yorumlanabilmesi gerekmektedir. Farklı bakış açılarıyla ele alınan ve üzerinde kolayca karar verilemeyen, tartışmalı konular sosyobilimsel konular olarak adlandırılmaktadır (Türkmen vd., 2017). Sadler ve Zeidler (2004), sosyobilimsel konularda ahlaki ve etik açıdan ikilemde hissedebileceğini belirtmiştir. Çevre sorunları ile ahlaki ve etik boyuttaki fikir ayrılıkları ortaya çıkmıştır. Son yıllarda ciddi anlamda hissedilmeye başlayan çevresel sorunlara yaklaşımda yeni ve uygun yöntemler arayışı, “çevre etiği” kavramını ortaya çıkarmıştır (Fırat, 2003). Ayrıca bu çevre sorunları ile çevre etiğine olan ilgi artmıştır (Baker, 2019).

Etik, bireylerin kendisine aktarılan davranışları, sosyal hayatta var olan kuralları ve değer ölçütlerini sorgulamaya ve neyin iyi olduğuna karar vermeye yönelik çabayı tanımlamaktadır (Pieper, 1999, s. 30). Çevre etiği, insan ve doğal çevreye yönelik insan davranışlarını kontrol etmek için kullanılacak doğal çevre arasındaki ahlaki ilişkiye atıfta bulunur (Van Uden vd., 2016). Başka bir tanıma göre çevre etiği, doğanın ahlaki bir ortak olarak algılanmasına, tüm doğanın haklarının eşitliğine dayanan, çevre sorununun çözümünü amaçlayan insan ve doğanın ahlaki ilişkileri hakkında bir öğretilerdir (Nasibulina, 2015). Çevre etiği, birey-toplum-doğa arasındaki ilişkiye, etik değerler aracılığıyla seçilecek doğru davranışa, yaşam biçimine ve bu sayede dengenin sağlanmasına odaklanmaktadır (Uğurlu, 2009). Ancak, çevre sorunlarının iyice görünür hale gelmesi ve çevrenin dünyanın bu şekilde gündemine girmesiyle birlikte etiğin insanın doğaya ilişkin edimlerini içine alarak yeni bir boyut kazandığı görülmektedir. Böylece, insanın doğaya bakışına yön veren yeni bir etik dalı olarak çevre etiği doğmuştur (Özdemir, 2016).

İnsanın etkilendiği ve bu duruma insanın sebep olduğu çevre sorunlarıyla başa çıkmanın özünü çevre etiği oluşturmaktadır. Aydın (2017), yukarıda ifade edilen çevre etiği kavramını insan ile onun çevresinde yer alan insan dışı tüm varlıkların kurdukları ilişkinin, değerler ve ahlaki boyuttaki durumunun ele aldığı bir felsefe alanı olarak tanımlamıştır. Çevre etiği yaşadığımız ortamda karşılaştığımız ekolojik problemlerin çözümü amacıyla uğraş vermektedir. İyiye yönelen bir çevre etiği doğaya bakışı değiştirmeyi gerekli kılmakta, yalnızca insanların çıkarları ve gereksinimleri doğrultusunda hareket edilmesinden vazgeçilmesini doğru olarak görmektedir (Karaca, 2007, s. 4).

Çevre etiğinde üç temel yaklaşım bulunmaktadır. Çevreye etik yaklaşımlar; İnsan Merkezli (Antroposentrik), Canlı Merkezli (Biosentrik) ve Çevre Merkezli (Ekosentrik) yaklaşımlar olmak üzere genellikle üç başlık altında incelenir (Kayaer, 2013). İnsan Merkezli etik; insanı ve insanın ihtiyaçlarını ön planda tutan bir yaklaşımdır (Özerkmen, 2002). İnsan için yararlı, iyi ve doğru olduğu için çevrenin korunması gerektiğine inanan insan merkezli etik yaklaşımın temel mantığı, çevrenin insanın yararlanması için var olduğu ve gelecekteki yararlanma potansiyelleri için ve gelecek kuşaklar ve günler için insan ve çevre dengesinin kurulması gereğidir (Ertan, 2004). Canlı Merkezli Yaklaşım; insan merkezli yaklaşıma tepki olarak diğer canlı varlıkların da değerinin ve dolayısıyla hakkının olduğunu savunan yaklaşımdır. İnsan merkezli yaklaşımın “sadece insan” tezine şiddetle karşı çıkar. Bu yaklaşım; bitki ve hayvanların hatta tüm canlıların

önemli ve hak sahibi olduğu ve insan ihtiyaç ve taleplerinin karşılanması ötesinde kendinden menkul değerlerinin olduğu temeline dayanır (Kayaer, 2013). Çevre Merkezli Yaklaşım; çevre merkezli etik anlayışın temel varsayımı, insanı, canlı ve cansız varlıkları sistem yaklaşımı içinde bir bütün olarak ele alması, diğer varlıkları insana olan faydasına göre değerlendirmeyip, onları varoluşları sebebiyle etik değere layık görmesidir (Ergün ve Çobanoğlu, 2012). Eğer insanlar kendilerini doğanın parçası olarak kabul ederlerse doğayı daha çok koruyacaklardır (Sungur, 2017). Etik değerlere sahip olan insanoğlunun doğayı bir kaynak olarak değil saygı duyulması gereken yaşayan bir varlık olarak görmesi gerekmektedir (Özer, 2017).

Çevre etiği çevreye ilişkin karar, eylem ve uygulamaların belirlenmesinde tutum ve davranışları etkileyen önemli bir unsurdur. Çevre etiği; her türlü din ve kültürel değer içinde anlam ifade eden, uzun vadeli düşüncülerle çevre-kalkınma dengesinin sağlanması zorunlu kılan, sürdürülebilir çevreyi şiar edinen, her türlü genel ve özel çevre koruma politikaları oluşturmaya çalışan ve son olarak adaletli paylaşımı ve insan doğa ilişkilerinin düzenlenmesini temel hedef edinen nitelikler taşımaktadır (Karakoç, 2004). Benton ve Benton (2004) çevre etiğinin çevre sorunlarının çözümünde bir etken olduğunu vurgulamışlardır. Bu nedenle çevre etiğinin bireylere öğretilmesi gereklidir (Gerçek, 2016). Hatta bazı düşünürlere göre, çevre sorunlarının bugünkü boyutlara ulaşmasına yol açan faktörlerden biri, çevre etiğine yeterince önem verilmemiş olmasıdır (Laçın Şimşek, 2004). Çevre koruma bilinci, bireysel olarak içselleştirildiği takdirde, gelecek nesillere temiz bir çevre bırakma umudu da artacaktır (Dolmacı ve Bulgan, 2013). Daha açık bir ifadeyle, çevre eğitiminin araçsal değerler sisteminin ve insan merkezli etik anlayışın doğa üzerinde yıkıcı sonuçları konusunda farkındalık yaratması ve buradan hareketle çevre dostu değerler sisteminin ve etik anlayışların benimsenmesini sağlaması gerekir. Aksi takdirde, bireylerin doğa ile ilişkilerine yön veren çevresel değerler ve etik anlayışlarında bu yönde bir dönüşüm sağlamadan, biliş, duyuş ve eylemlerinde kalıcı değişim yaratmak mümkün olmayacaktır (Özdemir, 2016). Bireylerin çevre konusundaki bilgi ve algıları onların etik kararlarını da etkileyecektir (Aydın, 2007). Bu sebeple ortaokul öğrencilerinin biliş, duyuş ve eylemlerinde çevre dostu yaklaşım geliştirilmesi çevreye ait bilgi ve algıların gelişmesini sağlayan çevre eğitimi ile mümkün olacaktır. Çevre eğitiminde izlenecek yöntemlerin seçiminde her şeyden önce, öğrenilenler ile yaşam arasında ilginin kurulması, bireysel gereksinimlerin karşılanması ve güdülenmenin sağlanması gibi aktif öğretim süreçlerinin temel unsurlarının gözetilmesi gerekmektedir. Bu da çevre eğitimi süreçlerinin, "yapılandırıcı" öğrenme yaklaşımı ve buna uygun "araştırma ve buluş" öğretim stratejisine göre düzenlenmesi ve öğrencilerin aktif katılımını sağlayacak "yenilikçi (innovatif)" öğrenme durumlarına ağırlıklı şekilde yer verilmesiyle mümkün olabilir (Özdemir, 2007). Özbuğutu vd. (2014) çevre eğitimini bireylerin çevre ahlâkını, çevre bilincini, çevre bilgisini, çevresel tutum ve davranışlarını olumlu yönde değiştirmeyi amaçlayan bir eğitim olarak tanımlamıştır. Çevrenin veya doğanın temelinde insan olduğundan dolayı da bu dersin merkezinde de öğrencinin olması gerektiğini belirtmiştir. Özbuğutu vd. yaptıkları çalışmada öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımı ile gerçekleşen çevre eğitimi derslerinin öğrenciye bilgi, davranış, tutum kazandıracağı sonucuna varılmıştır. Gündüzalp (2022) öğrencinin aktif olmasını sağlayan ve öğrenci merkezli olan, eğitimin her kademesinde belirlenen amaç ve hedeflere ulaşmak için oluşturulma amaçlarına ve işlevlerine uygun olarak web 2.0 araçlarından etkili bir şekilde yararlanılabileceğini belirtmiştir. Bu çalışmada öğrenci merkezli olan ve amaçlanan duruma ulaşılabilmesi için etkili olacağı düşünülen web 2.0 araçları kullanılmasının uygun olduğu düşünülmektedir. Alım (2006) yaptığı çalışmada çevre konularında gerçekleştirilen eğitimlerde

görsel ve yazılı medyanın önemini ortaya koymuştur. Bu bağlamda bireylerin çevre etiği anlayışlarının geliştirilmesi açısından web 2.0 araçlarının kullanımının oldukça uygun görülmektedir.

Alanyazın incelendiğinde bu araştırmaya benzer web 2.0 destekli sosyobilimsel konuların öğretiminin çevre etiği algılarına etkisinin incelendiği bir araştırmaya rastlanmamıştır. Web 2.0, öğrencileri iş birliğine dayalı çalışma, öğrenme ortamını katkı sağlama, öğrenme eylemini ilginçleştirme ve anlamlandırma rolünü üstlenme potansiyeli göstermesi gerekçesiyle derste kullanabilen teknolojilerdir (Yıldırım, 2020). Bu çalışmada yapılan etkinliklerde web 2.0 araçlarından Powtoon, Storyjumper, Canva, Animoto, Bubble.us ve Google Form kullanılmıştır. Powtoon ve Animoto video yapımında, Bubble.us kavram haritası yapımında, Storyjumper örnek olay yazımında, Canva çalışma kağıdı hazırlanmasında ve Google Form ev ödevinde kullanılmıştır. Web 2.0 araçları uygulama aşamasında olduğu gibi pek çok etkinlikte kullanılabilir. Kullanılan web 2.0 araçları aracılığıyla öğretim somutlanmakta ve öğrenciler için daha ilgi çekici olacak şekilde öğretim gerçekleştirilmektedir. Arslan (2007) tarafından yapılan araştırmada daha çok duyu organının kullanılmasının öğretim sürecini olumlu yönde etkilediği, öğrenilenlerin daha kalıcı hale getirildiği ifade edilmektedir. Gülbahar vd. (2010), sosyal ağların eğitim amaçlı kullanımını inceledikleri araştırmalarında, sosyal ağların günümüz toplumunu etkilediğini ve bazı alışkanlıkları değiştirdiğine vurgu yapmışlardır (Akkaya, 2019). Web 2.0 araçları kullanılan derslerin öğrenciler tarafından eğlenceli bulunduğu (Bolatlı ve Korucu, 2018), dikkat çekici olarak ifade edildiği ve sonucunda motivasyonu arttırdığı (Mete ve Batıbay, 2019) çalışmalar bulunmaktadır. Ayrıca teknolojinin eğitimde kullanılmasını konu alan araştırmalarda pek çok derste akademik başarının arttığını, öğrencinin derse yönelik olumlu tutum geliştirmesini sağladığını belirtilmektedir (Can ve Usta, 2021; Gömleksiz ve Fidan, 2013). Benzer şekilde Praneetham ve Thathong (2016) yaptığı çalışmada eğitimde teknoloji kullanımının öğrencilerin başarısını artırmaya yol açtığını ortaya koymuştur. Yapılan çalışmalarda web 2.0 araçları ile anlatılan çevre eğitiminin geleneksel yöntemle anlatılan çevre eğitime göre çevresel tutum düzeyini geliştirmede daha etkili olduğu tespit edilmiştir (Uyar ve Kuzu, 2018). Çevre eğitimi ve dijital araçlar uzun süredir var olmalarına rağmen okullaşma bağlamında “yeni gelenler” olarak bilinir (Fauville vd., 2014). Dijital teknolojiler çevre sorunlarının çözümüne ilişkin ilgiyi uyandırmakta, Dünya çapında bilgi alışverişine olanak sağlamakta, çevrenin durumu hakkında güncel verileri kullanmayı ve belirli olayları benzetim yapmayı mümkün kılmaktadır (Kelcová, 2009). Sosyobilimsel konuların web 2.0 araçları ile öğretilmesi ile ortaokul öğrencilerinin çevre etiği algılarındaki gelişimine olumlu etkisinin olacağı düşünülmektedir. Bu çalışma öğrencilerin çevre etiği algılarını ilgi duyduğu web 2.0 araçlarıyla geliştirmeye yönelik bir etkinlik sunmak adına önemlidir.

Bu çalışma çevre temalı sosyobilimsel konuların öğretiminde web 2.0 destekli uygulamaların ortaokul ortaokul öğrencilerinin çevre etiği algılarına etkisinin olup olmadığını ortaya çıkarabilmeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Sosyobilimsel konuların öğretiminde web 2.0 araçlarının kullanımının ortaokul öğrencilerinin çevre etiği algılarına anlamlı etkisi var mıdır?
2. Sosyobilimsel konuların öğretiminde web 2.0 araçlarının kullanımının ortaokul öğrencilerinin çevre etiği algılarına etkisine ilişkin görüşler nelerdir?

3. Sosyobilimsel konuların öğretiminde web 2.0 araçlarının kullanımının Fen Bilimleri dersinin başka konularında da uygulanma isteğine ilişkin görüşler nelerdir?

YÖNTEM

Sosyobilimsel konuların öğretiminde kullanılan web 2.0 araçlarının ortaokul öğrencilerinin çevre etiği algılarına etkisinin araştırıldığı bu çalışmada iç içe gömülü karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntem araştırması hem nitel hem de nicel araştırma biçimlerini birleştiren bir araştırma yaklaşımıdır (Cresswell, 2014). Cresswell'e (2014) göre, iç içe gömülü karma yöntem deseni verilerin eş zamanlı ya da sıralı kullanımını içerir ancak temel fikir nicel veya nitel verilerin daha baskın olan veri türünün içine gömülmesi, diğer veri türüne ait verilerin destekleyici rol oynamasıdır. Bu çalışmada baskın olan veri türü nicel veriler iken nitel veriler destekleyici rol oynamaktadır. Uygulama sonrasında yarı yapılandırılmış görüşme ile nitel verilerin toplanması sürdürülmüştür. Bu çalışmada nicel boyutunda zayıf deneysel desen kullanılmıştır. ÇEYAÖ ile nicel veriler toplanmıştır. Nitel verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından geliştirilen Çevre Etiği Çalışma Kağıdı ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Tablo 1. Karma Yöntem Şematik Gösterimi

Grup	Ön-test	Uygulama	Son-test	Uygulama Sonrası
6. sınıfta öğrenim gören 38 öğrenci	Çevre Etiğine Yönelik Ölçeği	Web 2.0 destekli çevre eğitimi	Çevre Etiğine Yönelik Ölçeği	Görüşme
	Çevre Etiği Çalışma Kağıdı		Çevre Etiği Çalışma Kağıdı	

Çalışma Grubu

Çalışmanın evrenini ortaokullarda öğrenim gören 6. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmanın örnekleme ise 2021-2022 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Avrupa yakasında bulunan bir devlet okulunda 6. sınıfta öğrenim gören 20 kız, 18 erkek olmak üzere toplam 38 gönüllü öğrencidir. Örneklem uygun örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Uygun örnekleme yöntemi, örnekleme seçilen bireylerin çalışmaya uygunluğunun ve istekliliğinin göz önünde bulundurulduğu, örneklem belirlenirken zaman ve kaynaklar bakımından ekonomiklik sağlayan bir örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk vd., 2008).

Görüşme yapılan öğrenciler ön-test son-test ve Web 2.0 destekli çevre eğitimine katılan çevre etiği algılarında değişim görülen öğrenciler arasından seçilmiştir. İnsan Merkezli Etik algısında değişim gerçekleşen 2 öğrenci, Çevre Merkezli Etik algısında değişim gerçekleşen 2 öğrenci ve Canlı Merkezli Etik algısında değişim gerçekleşen 2 öğrenci olmak üzere toplam 6 kız öğrenci görüşmeye katılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak "Çevre Etiğine Yönelik Algı Ölçeği, Çevre Etiği Çalışma Kağıdı, Görüşme Formu" kullanılmıştır.

Çevre Etiğine Yönelik Algı Ölçeği

Araştırmada 6. sınıf öğrencilerinin çevre etiğine yönelik algılarını belirlemek için Aydın (2017) tarafından geliştirilen "Çevre Etiğine Yönelik Algı Ölçeği (ÇEYAÖ)" kullanılmıştır. ÇEYAÖ 24

madde, 3 alt boyuttan (İnsan Merkezli Etik, Canlı Merkezli Etik, Çevre Merkezli Etik) oluşmaktadır. Ölçeği oluşturan maddelerden 8 tanesi çevre etiğine yönelik olumsuz, 16 tanesi ise olumlu ifadelerden meydana gelmektedir. Ölçek beşli likert tipinde olup olumlu maddeler için; 1 (Hiç Katılmıyorum), 2 (Az Katılıyorum), 3 (Orta Düzeyde Katılıyorum), 4 (Çok Katılıyorum) 5 (Tam Katılıyorum) şeklinde derecelendirilmiştir. Olumsuz maddelerde ise tam tersi puanlama yapılmıştır. Ölçeğin bu çalışma için öğrencilerin son-testlerinden hareketle yapılan hesaplama sonucunda; insan merkezli etik 0.35, canlı merkezli etik 0.61, çevre merkezli etik ise 0.67 olarak bulunmuştur. ÇEYAÖ için Tabakalı Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 0,77 hesaplanmıştır.

Çevre Etiği Çalışma Kağıdı

Araştırmada ortaokul öğrencilerinin çevre etiğine yönelik bilgi birikimi ve farkındalıklarındaki artış ile çevre etiğine yönelik algılarını değerlendirmek için araştırmacılar tarafından oluşturulan problem senaryosuna ait dört açık uçlu soru ile veriler toplanmıştır. Öğrencilerin problem senaryosundaki sorulara nedenleri ile birlikte ayrıntılı şekilde verdikleri cevaplar ve senaryodaki durumun çözümüne yaklaşımları çevre etiğine yönelik algılarını daha ayrıntılı değerlendirmek, çevre etiğine yönelik bilgi birikimi ve farkındalıklarındaki artışı belirlemek, çevre etiği algılarına ait düşüncelerini kendi sözcükleri aracılığıyla ifade etmelerini sağlamak amacıyla hazırlanmıştır. Soruların amaca uygunluğunu ve geçerliğini sağlamak için 2 fen eğitimi uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlardan gelen öneriler doğrultusunda Çevre Çalışma Kağıdı yeniden düzenlenerek ÇEYAÖ'da bulunan alt boyutlarla paralel soruların yer almasına dikkat edilmiştir. Çevre Etiği Çalışma Kağıdında örnek problem durum verilmiştir ve bu durumun olumsuz etkilerinin insan, hayvan veya cansız çevreden hangilerini etkilediği, öğrencinin hangi varlığı önemsendiği sorulmuştur. Bu sorulardan çevre etiğine bakış açısı, çevre etiğine yönelik algısının yönelimi tespit edilmiştir. Çevre Etiği Çalışma Kağıdı Ek-1'de sunulmuştur.

Görüşme Formu

Görüşme formu 5 adet açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Görüşme soruları araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur. Görüşme sorularıyla ortaokul öğrencilerinin web 2.0 araçları ile sosyobilimsel konuların öğretilmesine dair bakış açılarını belirlemek amaçlanmaktadır. Görüşme formu araştırmanın nicel boyutunda yer alan ölçekten yararlanılarak oluşturulmuştur. Görüşme formu hazırlanırken kolay anlaşılabilir sorular yazma, yönlendirmekten kaçınma ilkelerine dikkat edilmiştir. Hazırlanan formun kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla 2 fen eğitimi uzmanının görüşlerine başvurulmuş, onlardan gelen öneriler doğrultusunda düzenlemeler yapılmıştır. Görüşme formundaki "Çevre sorunlarına veya çevre ile ilgili konulara bakış açınız değişti mi?" sorusu araştırılan konunun detaylarını belirleyebilecek bir soru olmadığından fen eğitimi uzmanlarından gelen görüş doğrultusunda konuyu derinleştirecek alt sorular eklenmiştir. Uzmanlardan elde edilen görüşler çerçevesinde araştırmanın odağını yansıtmayan sorular görüşme formundan çıkarılmış ve 5 adet açık uçlu sorunun kullanılmasına karar verilmiştir. Çalışma grubunda belirtilen altı öğrenci görüşmeye katılmıştır. Nitel veriler için kullanılacak görüşme soruları yüz yüze olarak sorulmuştur. Görüşme her öğrenci için yaklaşık 25 dakika sürmüştür. Görüşme esnasında video ve ses kaydı alınmamış olup öğrencilerin görüşme sorularına verdiği yanıtlar araştırmacı tarafından not edilmiştir. Görüşme sonrasında not edilen cevaplar konuşma dilinden arındırılmıştır. Elde edilen veriler kodlanarak yorumlanmıştır. Görüşme formunda yer alan soruların kapsamını

öğrencilerin çevre konularına eğilimleri, web 2.0 araçlarının kullanımına ilişkin görüşleri ve en beğenilen web 2.0 araçları oluşturmaktadır. Görüşme soruları aşağıda yer almaktadır.

1. Çevre sorunlarına veya çevre ile ilgili konulara bakışınız değişti mi?

a) Eğer değiştiyse nasıl değişti? Neden değişti?

b) Değişen çevre sorunlarına yönelik bakış açınıza örnek veriniz.

2. Çevre ve canlılar hakkında ne düşünüyorsunuz?

3. Uygulama sırasında kullanılan dijital öğretim materyalleri öğretimi nasıl etkiledi? Açıklayınız.

4. Dijital öğretim materyallerinin çevre etiği algınızın değişmesinde etkisi var mıdır? Varsa nasıl bir etki yaratmıştır?

5. Öğretimin dijital öğretim araçlarıyla mı yoksa dijital araçları içermeyecek şekilde mi yapılmasını daha çok beğeniyorsunuz? Bu dijital öğretim araçlarından en çok hangisini beğendiniz?

Uygulama

Uygulamaya başlamadan önce Milli Eğitim Müdürlüğünden izin ve Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nden 24/02/2022 tarih/ 02.08 sayılı etik onay alınmıştır. Uygulama haftada 2 ders saati olmak üzere 4 hafta uygulama gerçekleştirilmiştir. 5. sınıf "İnsan ve Çevre İlişkisi" konusunun öğretimine yönelik kazanımlar doğrultusunda web 2.0 araçları ile uygulamalar yapılmıştır. Yapılan web 2.0 destekli çevre eğitimi uygulamasının haftalara göre dağılımı ve uygulama takvimi tablo olarak aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 2. Web 2.0 destekli çevre eğitimi uygulamasının haftalara göre dağılımı

1. Hafta	ÇEYAÖ ve "Çevre Etiği Çalışma Kağıdı" ön-testlerinin uygulanması
2. Hafta	Giriş aşaması Powtoon uygulaması kullanılarak araştırmacı tarafından hazırlanan çevre kirliliğini ve kirliliğin sebeplerini içeren videoların izlenmesi
3. Hafta	Keşfetme aşaması Storyjumper uygulaması kullanılarak hazırlanan çevre sorunlarının ve çevre etiği boyutlarının düşünebileceği örnek olayın öğrencilerle paylaşılması Canva uygulaması kullanılarak hazırlanan keşfetme sorularının paylaşılması Açıklama aşaması Animoto ve Powtoon ile hazırlanmış toprak kirliliği, hava kirliliği ve su kirliliğini içeren videoların izlenmesi Bubble.us ile hazırlanmış çevre ve insan ilişkisini içeren kavram haritasının paylaşılması Derinleştirme aşaması Canva ile hazırlanmış problem durumu içeren ve çözüm olarak FeTeMM (Fen, Teknoloji, Mühendislik, Matematik) etkinliği hazırlanmasını gerektiren form öğrenciler ile paylaşılması ve proje tasarlanması Tasarlanma süreci derste gerçekleştirilen projelerin maketini

	yapmak için öğrencilere zaman tanınması ve tamamlanamayan maketlerin evde tamamlanması için ödev verilmesi Google forms ile hazırlanan yakın çevresinde yer alan çevre problemini içeren çalışmanın ev ödevi olarak öğrencilere ulaştırılması
4. Hafta	Değerlendirme aşaması Öğrenciler tarafından FeTeMM etkinliğinde tasarlanan ve maketi yapılan projelerin sınıfa sunulması Scratch ve Quizlet ile araştırmacı tarafından hazırlanan oyunlarla değerlendirme basamağının tamamlanması ÇEYAÖ ve “Çevre Etiği Çalışma Kağıdı” son-testlerinin uygulanması Gönüllü olarak katılan akademik başarısı yüksek 3 öğrenci ve akademik başarısı orta düzeyde olan 3 öğrenci ile görüşme yapılması

Web 2.0 Araçları Kullanılarak Hazırlanan Uygulamaların İçeriği

Powtoon kullanılarak araştırmacı tarafından hazırlanan çevre kirliliğini ve kirliliğin sebeplerini içeren video giriş aşamasında izletilmiştir. Öğrencilere neden soruları sorulup ilgi uyandırılmıştır. Bu aşama 2 ders saati sürmüştür.

Storyjumper ile hazırlanmış hikayede toprak kirliliği, hava kirliliği ve su kirliliğine ait çevremizde rastlayabileceğimiz durumlardan bahsedilmiştir.

Canva ile hazırlanmış keşfetme sorularında kirlilikleri isimlendirmesi istenmiştir. Öğrencilerden beklenen olası cevaplar su kirliliği, toprak kirliliği ve hava kirliliğidir. Çevre kirliliklerine sebep olan canlı ve kirliliklerin canlılar üzerinde etkisi sorularak insanların canlı ve cansız çevre üzerindeki etkisinin keşfedilmesi sağlanmıştır. Sadece insan için değil, tüm canlılar ve cansız çevre için insanın çevreyi koruması gerektiği keşfedilmiştir.

Powtoon ile hazırlanmış toprak kirliliği, hava kirliliği ve su kirliliğini içeren videolar ve Animoto ile hazırlanmış insanın çevreye etkisini konu alan video açıklama aşamasında izletilmiştir.

Bubble.us ile hazırlanmış çevre ve insan ilişkisini içeren kavram haritası kullanılmıştır.

Canva ile hazırlanmış problem durumu içeren ve çözüm olarak stem etkinliği hazırlanmasını gerektiren form öğrencilerle paylaşılmıştır ve o forma tasarımlarının ismini, resmini, özelliklerini, amacını yazmaları istenmiştir. Öğrenciler tarafından en çok 5 kişi olacak şekilde gruplara ayrılıp FeTeMM etkinliği için projeler hazırlanmıştır. FeTeMM etkinliği yapılırken çevre sorunlarına çözüm olması sebebiyle bilim(fen) alanında, tasarım yapılırken basit matematiksel işlemlerden yararlandığı için matematik alanında, cihaz tasarımı yapılması ve elektrik devresi kullanımıyla mühendislik alanında çalışılmıştır. Ayrıca çevre kirliliklerini azaltmak için ekonomik ve verimli cihaz tasarımı yapılmasıyla teknoloji alanında da beceri kazandırılmıştır. Proje fikirlerini geliştirme konusunda öğrencilere rehberlik yapılmıştır. Öğrencilerden hava kirliliğini azaltacak elektronik cihaz tasarımı, çöpü geri dönüşüm kutusuna atmak için yönlendiren içsel motivasyon oluşturan kutu tasarımları gibi projeler sunulmuştur.

Keşfetme aşamasında yer alan örnek olayın okunması ve keşfetme sorularının cevaplandırılması 1 ders saati sürmüştür. Açıklama aşamasında yer alan çevre kirliliklerine ait videoların süreleri kısa olduğundan ve öğretmen tarafından hazırlanan kavram haritası

paylaşıldığından açıklama aşaması uzun sürmemiştir. 2. ders saatinde en fazla zaman alan etkinlik FeTeMM etkinliği olmuştur. Projenin tasarlanması okulda yapılmış olup maket yapımına okulda başlanılmış, tamamlanamayan maketler evde tamamlanmıştır.

Google forms ile hazırlanan yakın çevresinde yer alan çevre problemini içeren çalışma ev ödevi olarak öğrencilere ulaştırılmıştır. Bu ödevde yaşadıkları çevredeki kirliliğe ait televizyon haberi paylaşılmış ve öğrenciler tarafından çözüm bulunması istenmiştir. Paylaşılan haber dışında yakın çevrelerindeki sorunların neler olduğu sorulmuştur.

Scratch ve Quizlet ile araştırmacı tarafından hazırlanan oyunlarla değerlendirme basamağı tamamlanmıştır. Scratch ile hazırlanan oyunda sorular sırayla gelmektedir ve öğrenci her doğru cevabında puan kazanıp yanlış cevabında puan kaybetmektedir. Quizlet ise çevre sorunlarının ve açıklamalarının yer aldığı öğrencinin konu sonunda tekrar yapabileceği kartlar yer almaktadır.

Tablo 3. Uygulama Takvimi

Ders Planı	Web 2.0 Araçları ile Çevre Etiği Uygulamaları
1. Hafta	Ön-test Çevre Etiğine Yönelik Algı Ölçeği, Çevre Etiği Çalışma Kağıdı
2. Hafta	Giriş aşaması Powtoon "İnsanın Çevreye Etkisi" videosu
3. Hafta	Keşfetme Storyjumper, Canva Animoto, Powtoon, "Ezgi'nin Yolculuğu" hikayesi, Hikayeye ait Keşfetme Soruları "Çevre kirlilikleri" videosu "İnsan ve Çevrenin Karşılıklı İlişkisi" videosu Derinleştirme Bubble.us Canva, Google Forms İnsan-Çevre İlişkisi Kavram Haritası FeTeMM (Fen, Teknoloji, Mühendislik, Matematik) etkinlik kağıdı Öğrendiklerimizi Uygulayalım Ev Ödevi
4. Hafta	Değerlendirme Scratch, Quizlet İnsan-Çevre İlişkisi Bilgi Yarışması, Bilgi Kartları Son-test Çevre Etiğine Yönelik Algı Ölçeği, Çevre Etiği Çalışma Kağıdı Görüşme

Çalışmada Etik Uygulamalar

Araştırmada verilerinin analizinde öğrencilerin kimliklerinin gizli kalmasına dikkat edilmiş; Ö1, Ö2,..., Ö38 şeklinde kodlanarak yapılan alıntılarda da hangi öğrenciye ait olduğunu belirtmek amacıyla bu kod kullanılmıştır. Veli onam formu aracılığıyla öğrenci velilerinden izin alınmıştır. Veli onam formunda çalışmaya katılmanın tamamen gönüllülük esasına dayandığı, kişisel bilgilerin gizli tutulacağı belirtilmiştir. "Web 2.0 Destekli Sosyobilimsel Konuların Ortaokul Öğrencilerinin Çevre Etiği Algılarına Etkisinin İncelenmesi" isimli bu çalışma için Marmara

Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nden 24/02/2022 tarih/ 02.08 sayılı yazısı ile etik kurul belgesi alınmıştır.

Verilerin Analizi

Nicel Veri Analizi

Çevre Etiğine Yönelik Algı Ölçeği'nin Analizi

ÇEYAÖ'nin analizi SPSS 25.00 programı ile yapılmıştır. Örnek grubu 50'nin altında olduğu için uygulanan ölçeğin geneli ve alt boyutları için ön-test ve son-test uygulamalarında normallik dağılımlarına Shapiro Wilk testi ile bakılmıştır. Grup büyüklüğünün 50'den küçük olması durumunda Shapiro-Wilks, büyük olması durumunda Kolmogorov-Smirnov (K-S) testi, puanların normalliğe uygunluğunu incelemede kullanılan iki testtir (Büyüköztürk, 2020). Test sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Çevre Etiğine Yönelik Algı Ölçeği'ne İlişkin Bulgular

	İstatistik	sd	Sig.
İnsan Merkezli Etik Ön-test	.884	38	.001
Canlı Merkezli Etik Ön-test	.900	38	.003
Çevre Merkezli Etik Ön-test	.897	38	.002
Çevre Etiğine Yönelik Algı Ön-test	.912	38	.005
İnsan Merkezli Etik Son-test	.914	38	.007
Canlı Merkezli Etik Son-test	.785	38	.000
Çevre Merkezli Etik Son-test	.845	38	.000
Çevre Etiğine Yönelik Algı Son-test	.884	38	.001

Tabloda ÇEYAÖ için elde edilen tüm değerlerin normal dağılımda olmadığı görülmektedir (p değerleri<0.05). Bu sebeple ölçeğin geneli ve alt boyutları için ön-test ve son-test karşılaştırmalarında parametrik olmayan ilişkili testlerden Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır.

Nitel Veri Analizi

Çevre Etiği Çalışma Kağıdı ve Görüşme Formundan elde edilen nitel veriler içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). İçerik analizinde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırmacı tarafından Çevre Etiği Çalışma Kağıdı ve Görüşme Sorularından elde edilen veriler incelenmiştir. İncelenen verilerden kodlara, kodlardan da kategorilere ulaşılarak veriler düzenlenmiş ve tablolarla sunulmuştur. Araştırmada elde edilen nitel verilerin analizi öncelikle bir araştırmacı tarafından yapılırken ortaya çıkan kodlar ve bulgular diğer araştırmacı tarafından tekrar incelenmiş ve araştırmacılar arasında tutarlılık sağlanmıştır. Ayrıca çalışmanın nitel boyutu post pozitivist paradigmadan köken aldığı ve temel problemi geçerlik ve güvenilirlik olmadığı halde (Çalışkan, 2014) nitel veri toplama araçları için önce uzman görüşüne başvurulmuş, kodlayıcı güvenilirlikleri için araştırmacı teyidinde ve iç geçerlik için de nitel araştırmalarda tercih edilen çeşitleme (görüşme ve doküman analizleri) tekniğine başvurulmuş olup (Başkale, 2016) dış geçerlik yani transfer edilebilirlik için nitel boyutun tüm aşamaları detaylıca açıklanmıştır (Baltacı, 2019).

BULGULAR

Nicel Verilere İlişkin Bulgular

Çevre Etiği Algı Ölçeği

Web 2.0 destekli çevre temalı sosyobilimsel konuların ortaokul öğrencilerinin çevre etiği algularına etkisinin araştırıldığı bu çalışmada öğrencilerin çevre etiği alguları ÇEYAÖ ile belirlenmiştir. Bu bölümde “Sosyobilimsel konuların öğretiminde web 2.0 araçlarının kullanımının ortaokul öğrencilerinin çevre etiği algularına anlamlı etkisi var mıdır?” sorusuna ilişkin bulgular sunulmuştur.

Tablo 5. Katılımcıların Uygulama Öncesi ve Sonrası Çevre Etiği Algularının Karşılaştırması

		Sıklık	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
İnsan Merkezli Etik	Pozitif Sıralar	23	17.67	406.5	1.88	0.06
	Negatif Sıralar	11	17.14	188.5		
	Aynı sıra	4				
Canlı Merkezli Etik	Pozitif Sıralar	23	17.33	398.5	2.54	0.01
	Negatif Sıralar	9	14.39	129.5		
	Aynı sıra	6				
Çevre Merkezli Etik	Pozitif Sıralar	15	15.03	225.5	0.88	0.38
	Negatif Sıralar	12	12.71	152.5		
	Aynı sıra	11				
Çevre Etiğine Yönelik Algı	Pozitif Sıralar	25	20.26	506.5	2.34	0.02
	Negatif Sıralar	12	16.38	196.5		
	Aynı sıra	1				

Tabloda öğrencilerin insan merkezli etik ve çevre merkezli etik algularında ön-test ve son-test arasında anlamlı farklılık bulunmazken, canlı merkezli etik alt boyutunda son-test lehine anlamlı fark bulunmuştur ($p=0.01$). Ölçeğin geneli için çevre etiğine yönelik algı puanlarında da son-test lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($p=0.02$).

Nitel Verilere İlişkin Bulgular

Bulgular Çevre Etiği Çalışma Kağıdından ve görüşme sorularından elde edilmiştir. Bu bölümde öncelikli olarak öğrencilerin çevre sorunları ve nedenlerine ilişkin ele aldıkları konular, fabrika kurulmasına ilişkin öğrencilerin olumlu/olumsuz görüşleri, doğal ortamın korunmasını sağlayacak öneriler ve öğrencilerin çevre etiği görüşlerine ait Çevre Etiği Çalışma Kağıdından elde edilmiş nitel bulgulara yer verilmiştir. Ayrıca devamında uygulama sonrasında yapılmış yarı yapılandırılmış görüşme sorularına ait bulgular yer almaktadır.

Çevre Etiği Çalışma Kağıdından Elde Edilen Bulgular

Öğrencilerin Çevre Sorunları ve Nedenlerine İlişkin Ele Aldıkları Konular

Öğrencilerin çevre sorunları ve çevre sorunlarının nedenlerine ilişkin ele aldıkları konulara ait bulgular Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Öğrencilerin Çevre Sorunları ve Nedenlerine İlişkin Ele Aldıkları Kodlar

Tema	Kategoriler	Kodlar	Ön Test (f)	Son Test (f)	Çevre Etiği Yaklaşımı
Çevre Sorunları	Hava kirliliği	Sanayi kaynaklı	9	24	Çevre merkezli etik
		Isınma kaynaklı	2	-	
		Trafik kaynaklı	1	3	
		Orman tahribatı	1	-	
	Su kirliliği	Sanayi kaynaklı	5	13	Çevre merkezli etik
		Ev atıkları	2	2	
	Toprak kirliliği	İnşaat kaynaklı	0	1	Çevre merkezli etik
		Sanayi kaynaklı	1	12	
		Ev atıkları	5	1	
	Gürültü kirliliği	Nüfus artışı	1	1	İnsan merkezli etik
	Orman tahribatı	İnşaat kaynaklı	9	7	Canlı merkezli etik
		Sanayi kaynaklı	4	1	
	Hayvanların zarar görmesi	Sanayi kaynaklı	4	3	Canlı merkezli etik
	İnsanların zarar görmesi	Sanayi kaynaklı	1	4	İnsan merkezli etik
Kirli hava kaynaklı		-	1		
Belirtilmemiş	-	6	-	-	

Ön teste 37 öğrenci, son teste 34 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin birinci soruya ait verdikleri cevaplar kodlar ile gösterilmiştir. Tablo 5 incelendiğinde öğrencilerin en çok sanayi kaynaklı hava kirliliği, su kirliliği ve toprak kirliliğini vurguladığı görülmüştür. Öğrencilerin ön testteki çevre sorunlarına ve nedenlerine ait görüşleri (f=51) ile yapılan çalışma sonunda son testte verilen cevaplar (f=73) incelendiğinde çevre sorunlarına ait farkındalıkları ve konuya ait bilgi birikiminde artış olduğu görülmektedir. Ön testte birinci soruya anlamlı cevap vermeyen 6 öğrenci bulunmaktadır. Bu cevaplar “Belirtilmemiş” kategorisinde verilmiştir. Aşağıda verilen örnekle bir durumda birden fazla kod ve temanın olabileceğini göstermektedir.

Ö17 “Kalabalık sebebiyle gürültü kirliliği olur. Göl kirlenir ve fabrika sebebiyle hayvanlar ile yaşam alanları zarar görür.” diyerek öğrenci gürültü kirliliği, su kirliliği ve hayvanların zarar görmesi sorunlarına değinmiştir.

Ö9 “Fabrikalardan toprak, su ve hava kirliliği olacaktır ve bundan insan, hayvan, bitki gibi canlılar; toprak, su, hava gibi cansız varlıklar etkilenecektir.” diyerek pek çok sorunu ifade etmiştir.

Tablo 7. İnsan Faaliyetleri ile Doğallık Arasındaki Olumlu-Olumsuz Durumlar

Kategori	Kod	Ön test (f)	Son test (f)
Fabrika ve yerleşim yeri kurulmasının olumlu sonuçları	Ekonomik sonuçlar	31	26
	Çalışma kolaylığı	1	2
	Belirtilmemiş	3	-
Fabrika ve yerleşim yeri kurulmasının olumsuz sonuçları	Çevre kirliliği	22	27
	İnsana ait sağlık problemi	1	1
	Hayvanlara ait problemler	6	4
	Tarım arazisi kaybı	1	-

Orman tahribi	4	3
Belirtilmemiş	7	3

Tablo 7 incelendiğinde öğrencilerin insan faaliyetleri ile doğallık arasındaki ilişkide insan faaliyetlerinin getirdiği olumlu sonuçlarında azalma, olumsuz sonuçlarında artış görülmektedir. İnsan faaliyetlerinin meydana getirdiği olumsuz sonuçlardan en çok belirtilen konu çevre kirliliği olmuştur.

Doğal Ortamın Korunmasını Sağlayacak Öneriler

Öğrencilerin doğal ortamın korunmasını sağlayacak önerilerine ilişkin elde edilen bulgular Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 8. *Doğal Ortamın Korunmasını Sağlayacak Öneriler*

Kategori	Kod	Ön test (f)	Son test (f)
Fabrikanın kurulmasına dair öneriler	Canlı yaşamının ve ormanın az olduğu bölgede fabrika kurulumu	5	4
	Fabrikanın kurulmasına dair Fabrika sayısını 1 ile sınırlı tutmak	2	3
	Hayvanların yaşayabileceği bahçe yapımı	3	-
	Yenilenebilir enerji kullanan, sürdürülebilirlik fikrini benimseyen, filtre ve arıtma bulunan fabrika kurulumu	6	12
	Kullanılmayan binaların yıkılıp yerine fabrika yapılması	1	-
Fabrikanın kurulmamasına dair öneriler	Halka ekonomik yardım	7	5
	Alternatif ticaret işleri	11	6
Tarafsız	Halkın oylaması sonucu karar verilmesi	1	1
Belirtilmemiş		1	3

340

Çalışma kağıdında yer alan, fabrikanın kurulup kurulmayacağına ait görüşleri açıklayan sorulara verdiği yanıtlardan hareketle kategoriler belirtilmiştir. Fabrika kurulmasını destekleyen öğrenciler, çevreye zarar verilmemesi için bazı öneriler sunmaktadır ve bu öneriler kod kısmında yer almaktadır. Tablo 8 incelendiğinde yenilenebilir enerji kullanan, sürdürülebilirlik fikrini benimseyen, filtre ve arıtma bulunan çevre kirliliğine sebep olmayan fabrika kurulması fikrinde artış olduğu görülmektedir. Yapılan çalışmalar sonunda öğrencilerin çevreci anlayış benimsemiş oldukları görülmektedir.

Öğrencilerin Çevre Etiği Görüşleri

Çevre temalı sosyobilimsel konuların öğretiminde web 2.0 araçlarının kullanımının ortaokul öğrencilerinin çevre etiği algılarına ilişkin elde edilen bulgular verilmiştir.

Tablo 9. *Öğrencilerin Çevre Etiği Görüşleri*

Kategori	Ön test (f)	Son test (f)
Canlı Merkezli Etik	9	3
Çevre Merkezli Etik	15	23
İnsan Merkezli Etik	9	4

Çevre Etiği Çalışma Kağıdına ait ön-testte öğrencinin çevre etiği görüşlerini ortaya çıkaracak soruya cevap vermeyen kişi sayısı 1 iken, son testte 4 kişiden cevap gelmemiştir.

Bu aşamada öğrencilerden gelen cevapların derinlemesine düşünülüp yorumlanması önem taşımaktadır. Öğrencilerden gelen yanıtlarda canlılar veya çevre önemseniyor gibi görünse bile verdikleri cevabın altında yatan düşünce daha farklı bir çevre etiği anlayışında olabilmektedir. Örneğin; Ö21 Çevre Etiği Çalışma Kağıdına ait ön-testte “Burada yaşayan canlıların yaşam alanlarının korunmasını seçerdim çünkü canlılarda bir insan gibidir, onların evlerini yıkamayız. Sonuçta bizim evimiz onların evi, onların evi bizim evimiz.” görüşünde öğrenci canlıların yaşam alanlarını önemseydiğini söylüyor olsa bile canlıların yaşam alanlarını önemseme sebebi olarak insanlar ile aynı yerde yaşıyor olmasını belirttiği için insan merkezli etik anlayış ağırlıklı bir cevap olarak kabul edilmiştir. Benzer şekilde Ö14 ön-testte “Canlı ve cansız çevrenin korunmasını isterim çünkü bana ağaçlar oksijen verir.” görüşü ile canlı ve cansız çevrenin korunmasını istediğini belirtse de canlı ve cansız çevrenin korunma sebebi olarak “bana oksijen verir” demesi, altında yatan düşünceyle yalnızca kendisini önemsiyor olması bu öğrencinin insan merkezli yaklaşım benimsediğini göstermektedir.

Web 2.0 araçları kullanılarak yapılan çalışmalar sonunda öğrencilerin çevre etiği algılarında gelişme olduğu görülmektedir. Bu durumu destekleyen ön-test ve son-test görüşleri aşağıda yer almaktadır:

Ö1: “Burada yaşayan canlıların yaşam alanlarının korunmasını seçerdim çünkü canlılar bizim için çok önemli. Mesela arılar bize bal yapar ama kirlilik olursa ne arı kalır, ne de bal...” (Ön test, insan merkezli etik)

Ö1: “Bölgenin doğal güzelliklerinin korunmasını desteklerim, dağlarımı ve gölümü korumuş olurum.” (Son test, çevre merkezli etik)

Ö29: “Ben doğanın güzel kalmasını tercih ederdim çünkü doğa olmazsa bizde olamayız ağaçlar sayesinde nefes alabiliyoruz. (Ön test, insan merkezli etik)

Ö29: “Bölgenin doğal güzelliklerini korurdum çünkü doğal güzellikler bozulduğunda bir daha yerine gelmez.” (Son test, Çevre merkezli etik)

Görüşme Sorularına Ait Bulgular

Web 2.0 araçları ile sosyobilimsel konuların öğretiminin gerçekleştiği çevre eğitimi uygulamasında alt problemlere cevap bulmak amacıyla uygulama sonrasında uygulamaya katılan 6 öğrenci ile görüşme yapılmıştır.

Öğrencilerin Çevre Konuları Hakkındaki Genel Görüşleri

Tablo 10. Web 2.0 Araçları ile Sosyobilimsel Konuların Öğretimi Uygulaması Sonrası Çevre Konularına İlişkin Eğilimler

Kategori	Kod	f
Bilişsel Alan	İnsan-çevre ilişkisi	6
Duyuşsal Alan	Çevreye ilişkin duyarlılık	3
Davranışsal Alan	Çevre dostu davranış	2

Görüşmede elde edilen veriler incelendiğinde öğrencilerin çevre sorunlarına ilişkin bakış açılarıyla ilgili olarak 4 öğrencide olumlu değişime sebep olduğu, 2 öğrencide ise uygulama öncesinde de çevre konusunda duyarlı olduğunu ancak uygulama sonrasında farkındalığında artış olduğu görülmüştür. Öğrenciler değişen bakış açılarına örnekler verdiğinde Tablo 10'daki

sonuçlar ortaya çıkmıştır. Bilişsel alan kategorisi incelendiğinde görüşmeye katılan öğrencilerin tamamının insan ve çevre ilişkisi hakkında bilgi birikimine sahip olduğu görülmüştür. Duyuşsal alan kategorisi incelendiğinde Ö4 “Aslında önceye göre çevre konusunda daha hassasım. Örneğin önceden çevre konusunda arkadaşlarımı uyarmak için kişiye göre karar veriyordum, şimdi herkesi uyarıyorum.” ifadesi ile çevreye ilişkin duyarlılığının arttığını ortaya koymuştur. Ö8’e ait “Bu derslerden önce çevre sorunları denildiğinde aklıma canlılar geliyordu. Canlıların zarar göreceğini düşünüyordum. Şimdi ise canlılar ile cansız çevre de geliyor. Artık yalnızca canlılara değil cansız varlıklara karşı da çok dikkatli ve özenliyim. Hikayeden ve videolardan öğrendiğim çevreye zarar veren hareketleri hayatımdan çıkartıyorum.” görüşü ile çevre sorunlarına ilişkin bakış açısında değişim yaşadığı ve davranışsal alanda değişim gerçekleştiği görünmektedir.

Öğrencilerin Dijital Öğretim Materyallerinin Derste Kullanımına İlişkin Genel Görüşleri

Tablo 11. Web 2.0 Araçlarının Derste Kullanımına İlişkin Görüşler

Kategori	Kod	f
Olumlu	Akılda Kalıcı	5
	İlgi Çekici	1
	Eğlenceli	6
	Öğrenmeyi Kolaylaştırıcı	4
	Somut Öğrenme	1
	Öğrenciyi Aktif Kılması	1
	Sınırsız Etkinlik Çeşitleri	1

Öğrencilerin dijital öğretim materyallerinin derste kullanılmasına ilişkin görüşleri “olumlu” ve “olumsuz” kategorileri altında toplanmıştır. Görüşmeye katılan öğrencilerin tamamının dijital araçların öğretimi olumlu yönde etkilediğini belirttiği görülmüştür. Görüşmeye katılan öğrencilerin görüşlerinin olumlu kategorisinin altında “akılda kalıcı”, “ilgi çekici”, “eğlenceli”, “öğrenmeyi kolaylaştırıcı”, “somut öğrenme”, “öğrenciyi aktif kılması”, “sınırsız etkinlik çeşitleri” kodlarında toplandığı görülmektedir. Öğrenciler olumsuz bir görüş belirtmemiştir.

Aşağıda web 2.0 araçlarının derste kullanımına ilişkin örnek görüşler yer almaktadır:

Ö8: “Uygulama iyi etkiledi çünkü su kirliliğindeki poşetin, plastiğin canlıları bu kadar etkilediğini bilmiyordum. Hikayenin görsellerle anlatılması beni çok etkiledi. Aklımda kalmasını sağladı. Daha kolay öğrenmemizi de sağladı ama yalnızca zoom kötü. Eskilerden beri su kirliliği, hava kirliliği, toprak kirliliği ve canlıların, çevrenin korunmasını dinliyorduk ama bu kadar etkili olmuyordu. Şimdi kendimi daha bilgili hissediyorum.”

Ö4: “Derste izlenen videolar, okuduğumuz hikayeler gerçeği anımsattığı için hem dersimizi daha güzel geçirdik hem de Dünyamıza ve çevremize yapılan haksızlıkları, önemsememe durumlarını görmüş olduk.”

Ö1: “Videolarla hikayelerle daha iyi anlamamı sağladı ve görmüş yaşamış gibi hissettirdiği için daha kalıcı oldu.”

Tablo 12. Öğrencilerin Beğendikleri Web 2.0 Araçları

Kategori	f
Storyjumper	2
Powtoon, Animoto	4
Scratch	3

Öğrencilerin derste kullanılmasını sevdiği dijital araçlar sorulduğunda hikaye, video, oyun ve soru çözümü yapılan uygulama cevapları verilmiştir. Kategoride yer alan etkinliklerin hazırlandığı web 2.0 araçlarının isimleri kodlar kısmında belirtilmiştir.

Web 2.0 araçlarının sosyobilimsel konuların öğretiminde kullanımına ilişkin öğrenci görüşlerine ait örnekler aşağıda verilmiştir. Öğrenciler tarafından en çok tercih edilen Powtoon ve Animoto uygulamasına ait görüşler aşağıda yer almaktadır.

Ö32: *“Videolar etkiliydi çünkü ileride gördüğümüzde daha çok aklımıza gelecek. Oyunlar da konuyu unutmamamızı sağlıyor.”*

Ö31: *“Oyun ve video güzel. Video akılda kalıcı, oyun ise ne bilip bilmediğimizi fark etmemizi sağlıyor. Eksiklerimizi eğlenceli şekilde öğrenip tamamlıyoruz.”*

Scratch uygulamasını beğenen öğrenciye ait görüş aşağıda verilmiştir:

Ö1: *“Bence en eğlenceli oyundu çünkü hem eğlenceli hem de öğreticiydi.”*

Quizlet uygulamasını beğenen öğrenciye ait görüş aşağıda verilmiştir:

Ö7: *“Kitaptan soru çözmek yerine akıllı tahtadan sınıfça görebileceğimiz şekilde soru çözmek daha keyifli ve akılda kalıcı oluyor.”*

Storyjumper uygulamasını beğenen öğrenciye ait görüşlerden biri aşağıda yer almaktadır:

Ö8: *“Hikayeyi beğendim çünkü normalde anlatılırken ya da kitaplarda yeterli görsel bulunmuyor. Dijital kaynaklarda daha iyi görebildik.”*

Öğrencilerin verdikleri cevaplar web 2.0 araçlarının derste kullanılmasını desteklemektedir. Ayrıca web 2.0 araçlarının kullanımının desteklediği, çevre merkezli etik ve canlı merkezli etiği konu alan cevap aşağıda belirtilmiştir.

Ö4: *“Bu görsellerle ve hikayelerle desteklenen çevremizin önemini anlatan videolarda doğamıza önem verilmemesi, bilinçsiz kirlilik oluşturulması çok etkilemişti beni. Çevreye yapılan saygısızlıklar herkesi etkiler. En başta hayvanları...”*

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada, sosyobilimsel konuların öğretiminde kullanılan web 2.0 araçlarının ortaokul öğrencilerinin çevre etiği algılarına etkisinin araştırılması amaçlanmıştır. Bu amaç çerçevesinde haftada 2 ders saati üzere 4 hafta uygulama gerçekleştirilmiştir. ÇEYAÖ ve “Çevre Etiği Çalışma Kağıdı” hem ön-test hem de son-test olarak uygulanmış ve uygulama sonunda görüşme formu ile veri toplanmıştır.

Sosyobilimsel konuların öğretiminde kullanılan web 2.0 araçlarının ortaokul öğrencilerinin çevre etiği algılarına etkisinin araştırıldığı bu çalışmadaki nicel verilere ait bulgular incelendiğinde insan merkezli etik ve çevre merkezli etik algılarında ön-test ve son-test arasında anlamlı farklılık bulunamazken, canlı merkezli etik algılarında ve ölçeğin geneli için çevre etiği algılarında son-test lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Nitel verilere ait “Çevre Etiği Çalışma Kağıdı” içerik analizi ile elde edilen bulgulardan öğrencilerin çevre etiği görüşlerini ortaya çıkaracak soruya ait veriler incelenmiş ve nicel bulguları destekler şekilde insan merkezli

etik anlayışta belirgin bir artış görülmemiştir. Çevre Etiği Çalışma Kağıdına ait nitel verilerde çevre merkezli etik ve çevre etiği algısının geneli için anlamlı farklılık olduğu söylenebilir.

Gürbüzöğlü Yalmanlı (2018), Dervişoğlu (2010) ile Yörek vd. (2009) tarafından yapılan araştırmalarda bu çalışmanın sonuçlarından farklı olacak şekilde öğrencilerin insan merkezli etik algısına yöneliminin daha baskın olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Öğrencilerin insan merkezli tutumların yüksek olması çevrenin uzun vadede korunmasına hizmet etmeyebilir. Çünkü burada söz konusu olan öğrenci algısında öncelikle insanın menfaatidir (Erten ve Aydoğdu, 2011). Bu sebeple öğrencilerin sahip olduğu insan merkezli etik yaklaşımın canlı odaklı etik yaklaşıma ve çevre merkezli etik yaklaşıma dönüşümünün gerçekleştirilmesi önemlidir ve bunun uzun vadede canlılığın devamı adına daha etkili ve sürdürülebilir sonuçlar doğurması muhtemeldir.

Araştırmanın nitel verilerine ait bulgular incelendiğinde ise web 2.0 araçlarının kullanımı ile gerçekleştirilen uygulama öncesi ön-test ve uygulama sonrası son-test sonuçları arasındaki farklılıktan öğrencilerin çevre sorunlarına ait farkındalıklarında ve konuya ait bilgi birikiminde artış olduğu görülmektedir. Doğal ortamın korunmasını sağlayacak önerilere ait bulgular incelendiğinde ön-test ve son-test arasındaki farklılık ile öğrencilerin çevreci anlayış benimsedikleri sonucuna ulaşılmaktadır. Bu sonuç çevrenin geleceği ve canlılığın sürdürülebilirliği açısından önemlidir. Amerigo vd. (2007) yaptıkları araştırma sonucunda belirttikleri gibi çevresel anlayışı gelişmiş olan kişilerin ekolojik eylemleri gerçekleştirme olasılığının daha yüksektir.

Araştırmanın nitel verilerine ait bulgular incelendiğinde öğrencilerin web 2.0 araçlarına ait görüşlerinin olumlu olduğu görülmüştür. Eğlenceli, akılda kalıcı ve öğrenmeyi kolaylaştırıcı görüşlerinin fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Görüşme sorularına ilişkin veriler incelendiğinde web 2.0 araçlarına ait uygulamalardan öğrenciler tarafından en beğenilen uygulamanın Powtoon ve Animoto olduğu görülmüştür. Bu öğrenciler tarafından Powtoon ve Animoto uygulamasının beğenilme sebebi akılda kalıcı olması olarak ifade edilmiştir. Bu bulgulardan yola çıkarak çevre eğitiminde web 2.0 araçlarının kullanımının öğrenme sürecini zenginleştirdiği ve çevreye yönelik olumlu düşünce geliştirmeyi sağladığı çıkarımında bulunulabilir.

Çevre konusunda yapılan çalışmalar incelendiğinde Brečka vd. (2022) yaptığı çalışmada dijital araçların çevre eğitiminde kullanılmasının öğretim sürecinin kalitesini ve öğrenci aktifliğini arttırdığını ortaya koymuştur. Ayrıca Brečka yaptığı araştırmadaki bulgulardan hareketle çevre eğitiminin öncelikli görevinin öğrencilere dünya üzerindeki yaşamın önemini anlamayı öğretmek olduğunu belirtmiş ve çevre eğitiminin öğrencilerin doğa ile olumlu ilişkilerini geliştirdiğini, böylece onlar doğada yaşayan tüm organizmaları korumak ve bu hareketlerinin gelecek nesiller için önemli olduğunu anlamak üzerine doğal bir ilgi sahibi olduklarını ifade etmiştir. Bu anlayış için öğrencilerin ihtiyacının doğa ile doğrudan temas olduğunu belirtirken, dijital araçların kullanımının etkili bir çözüm olduğu önerisinde bulunmaktadır. Benzer şekilde yapılan başka bir araştırmada da dijital teknolojilerin doğayla ya da oradaki temsilleri ile sanal olarak etkileşime girme fırsatı sunduğu açıklanmıştır (Buchanan vd, 2018).

Bulgular incelendiğinde görüşmeye katılan altı öğrencinin tamamının çevre etiği algılarının eğilimleriyle bilişsel alana yönelik davranış gösterdiği, üç öğrencinin duyuşsal alana yönelik davranış gösterdiği ve iki öğrencinin ise devinişsel alana yönelik davranış gösterdiği sonucuna

ulaşmıştır. Bilişsel alan, zihinsel öğrenmelerin ağırlık taşıdığı bir alan olup kişinin öğrenilmiş davranışlarından zihinsel yeti ve becerilerine daha çok yer veren özellikler içerir. Bilişsel alandan farklı olarak duyuşsal alan, ilgi, tutum, sevgi, nefret, güdüleme, alışkanlık vb. değer yargılarıyla ilgili ve duyuşsal yönlerin ağır bastığı öğretim hedeflerini içermektedir. Davranışsal hedefler ise zihin ve kas eşgüdümünü gerektiren becerilerin ağırlıkta olduğu bir alandır (Kablan, 2012). Bu açıklamalardan yola çıkarak görüşmeye katılan 6 öğrencinin de bilişsel alana yönelik davranış gösterdiği, başka bir deyişle konuya ait öğrenmelerin gerçekleştiği sonucuna ulaşabiliriz. Duyuşsal alana sahip 3 öğrencinin çevreye yönelik değerlere, çevre etiğine yönelik farkındalıklara sahip olduğu söylenebilir. Davranışsal alana sahip 2 öğrencinin de çevreye yönelik değerlerinde ve davranışlarında olumlu tutum olduğu söylenebilmektedir. Öğrencilerin çevre konularına ilişkin eğilimlerinde bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanda olumlu gelişmelerin görülmesi çevre etiği algısının gelişmesini etkileyeceği düşünülmektedir.

Web 2.0 araçlarının derste kullanımına ilişkin veriler incelendiğinde öğrencilerin tamamı olumlu görüş belirtmiş olup olumsuz görüş belirten öğrenci bulunmamaktadır. Öğrencilerin tamamı web 2.0 araçlarının derste kullanımının dersin eğlenceli olmasını sağladığını belirtmiştir. Buna ek olarak öğrencilerin çoğunluğu dersin düz anlatıma göre daha akılda kalıcı olduğunu ve öğrenmeyi kolaylaştırdığını belirtmişlerdir. Benzer çalışmalarda da web 2.0 araçlarıyla desteklenmiş öğretim programlarının öğrencinin konuyu öğrenme isteğini arttırdığı, daha eğlenceli hale getirdiği, anlamayı kolaylaştırıp başarıyı arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır (Bolatlı ve Korucu, 2018). Uygulama sürecinde kullanılan web 2.0 araçlarından en çok beğenilenler Powtoon ve Animoto uygulaması olmuştur. Scratch, Quizlet ve Storyjumper uygulamaları da öğrenciler tarafından beğenilmiştir. Brečka vd. (2022) yaptığı çalışmada dijital araçların çevre eğitiminde kullanılmasının öğretim sürecinin kalitesini ve öğrenci aktifliğini arttırdığını ortaya koymuştur. Çevre eğitimi için öğrenci ihtiyacının doğa ile temas olduğunu belirtmiş ancak buna alternatif olarak dijital araçların kullanılabileceğini belirtmiştir.

Ulaşılan sonuçlar doğrultusunda sosyobilimsel konuların öğretiminde web 2.0 araçlarının kullanımının ortaokul öğrencilerinin çevre etiği algısına olumlu etkisinin olduğu görülmektedir.

ÖNERİLER

1. Uygulayıcı öğretmenler tarafından rehberlik edilerek oyun, test, kavram haritası, hikaye gibi etkinlikler öğrenci tarafından oluşturulabilir.
2. Çevre kavramı ünite ve konuların içerisinde bulunmaktadır. Çevre bilincin ne kadar kazandırıldığı ve çevre ile ilgili verilen eğitim ne kadar etkili olduğu tespit edilerek eksikliklerin neler olduğunun belirlenmesi gerekmektedir (Özbuğutu, 2021). Bu öneriden yola çıkarak öğrencilerin başarıları çevre ile ilgili başarı testleri kullanılarak ölçülebilenken çevreye yönelik algılarının ise "Çevre Etiği Etkinlik Formu" ile ölçülmesi önerilmektedir.
3. Çevre eğitimi ve iklim değişikliği seçmeli dersi öğretim programının özel amaçları arasında öğrencilerin milli, kültürel, evrensel ahlak değerlerini ve çevre etiği ilkelerini benimsemeleri amacı yer almaktadır. Amacın gerçekleştirilmesi için bu çalışma uygulanabilir.
4. Araştırmada elde edilen verilerden web 2.0 araçlarının öğretimin eğlenceli, kolaylaştırıcı, akılda kalıcı olmasını sağladığı belirlenmiştir. Bilişsel ve duyuşsal alandaki kazanımların öğrencilere kazandırılabilmesi için web 2.0 araçlarının kullanılması araştırmacı tarafından önerilmektedir.

5. Web 2.0 destekli öğretim gerçekleştirilirken öğrenci sayısına yakın sayıda bilgisayar olması hazırlanan oyunların tüm öğrenciler tarafından oynanabilmesini ve tüm öğrencilerin aktif olmasını sağlayacaktır. Öğrenci sayısına yakın sayıda bilgisayar sağlanabilirse değerlendirme aşaması için çevrimiçi şekilde oynanacak oyunlar da geliştirilebilir.
6. Scratch kullanılarak öğretim materyali geliştirilirken bilişim teknolojileri ve yazılım öğretmenleri veya bu konuda uzmanlarla iş birliği yaparak daha donanımlı bir oyun geliştirilmesi araştırmacı tarafından önerilmektedir.
7. Benzer çalışmanın kontrol grubu eklenerek yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Kontrol grubunun eklenmesi ile sosyobilimsel konuların öğretiminin çevre etiği algısına etkisi ile web 2.0 aracı kullanılarak gerçekleştirilen sosyobilimsel konuların öğretiminin çevre etiği algısına etkisi karşılaştırılabilecektir.
8. Sosyobilimsel konuların öğretiminde web 2.0 araçlarının kullanımının artırılması sağlanabilir. Bunun sağlanabilmesi için öğretmen adaylarına yönelik öğretim programlarında derslere web 2.0 araçları eklenebilir, öğretmenlere yönelik web 2.0 araçları kullanımı ile ilgili hizmet içi seminerler verilebilir.
9. Bu araştırma daha önce web 2.0 araçlarıyla karşılaşmayan öğrenciler ile yapılmış olup web 2.0 araçları ile öğretimleri gerçekleştiren öğrencilere yapıldığında benzer görüşlerin ortaya çıkıp çıkmadığı araştırılabilir.
10. Benzer çalışma başka okullarda ve başka sınıf düzeylerinde yapılarak sonuçlar genellenebilir.

KAYNAKÇA

- Abedi Sarvestani, A. & Shah Vali, M. (2008). Necessity and features of conducting research on environmental education. *Journal of Ethics in Science and Technology*, 3(4), 56-61.
- Akkaya, A. (2019). *Bilgisayar donanımı konusunda web 2.0 araçlarıyla geliştirilen etkinliklerin öğrenci başarısına etkisi*. Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Alım, M. (2006). Avrupa birliği üyelik sürecinde Türkiye’de çevre ve ilköğretimde çevre Eğitimi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(2), 599-616. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/49104/626637>
- Amerigo, M., Aragonés, J., Frutos, B., Sevillano, V. & Cortes, B. (2007). Underlying dimensions of ecocentric and anthropocentric environmental beliefs. *The Spanish Journal of Psychology*, 10(1), 97-1003.

- Arslan, M. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Aydın, İ. (2017). Çocukların çevre etiği algısı. E. G. Türk (Ed.), *Çocuk ve çevre(si)*. Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.598299>
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/deuhfed/issue/46796/586804>
- Benton, R. & Benton, C. S. (2004). Why teach environmental ethics? Because we already do. *World Views: Environment, Culture, Religion*, 8(2/3), 227-242.
- Bolatlı, Z. & Korucu, A. T. (2018). Secondary school students' feedback on course processing and collaborative learning with web 2.0 tools-Supported STEM activities. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 7(2), 456-478. <https://dx.doi.org/10.14686/buefad.358488>
- Buchanan, J., Pressick Kilborn, K., & Maher, D. (2018). Promoting environmental education for primary school-aged students using digital technologies. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 15(2), 1661.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi Yayınları.
- Can, B. ve Usta, E. (2021). Web 2.0 destekli kavramsal karikatürün başarı ve tutuma etkisi. *Türk Akademik Yayınlar Dergisi (TAY Journal)*, 5(1), 51-69. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tayjournal/issue/61174/963828>
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage.
- Creswell, J. W. ve Plano Clark, V. L. (2015). *Karma yöntem araştırmaları: tasarımı ve yürütülmesi*. Anı Yayıncılık.
- Çalışkan, İ. (2014). Fen öğretmen eğitiminde fen defterleri kullanımına ilişkin uluslararası karşılaştırmalı bir durum çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39(175), 108-120. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2014.2854>
- Dervişoğlu, S. (2010). Value Orientations for living species of university students. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 132-141.
- Desjardins, J. R. (2006). *Çevre etiği: çevre felsefesine giriş*. (Çev. Ruşen Keleş). İmge Kitabevi.
- Dolmacı, N. & Bulgan, G. (2013). Turizm etiği kapsamında çevresel duyarlılık. *Journal of Yasar University*, 9(29), 4853-4871. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jyasar/issue/19141/203111>
- Ergün, T. & Çobanoğlu, N. (2012). Sürdürülebilir kalkınma ve çevre etiği. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 97-123. <https://doi.org/10.1501/sbeder.0000000041>
- Ertan, B. (2004). 2000'li yıllarda çevre etiği yaklaşımları ve Türkiye. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 93-108. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/comuybd/issue/4120/54198>

- Erten, S. & Aydoğdu, C. (2011). Türkiyeli ve Azerbaycanlı öğrencilerde, ekosentrik, antroposentrik ve çevreye karşı antipatik tutum anlayışları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 158-169.
- Fauville, G., Lantz-Andersson, A., & Säljö, R. (2014). ICT tools in environmental education: Reviewing two newcomers to schools. *Environmental Education Research*, 20(2), 248–283.
- Fırat, A. S. (2003). Çevre etiği kavramı üzerine yeniden düşünmek. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilimler Fakültesi Dergisi*, 58(3), 105-144. https://doi.org/10.1501/SBFder_0000001650
- Gerçek, C. (2016). Üniversite öğrencilerinin çevre etiğine yönelik algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(59), 1100-1107. <https://doi.org/10.17755/esosder.263217>
- Gömlüksiz, M. N. & Fidan, E. K. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının teknolojik pedagojik içerik bilgisi öz-yeterliklerine ilişkin algı düzeyleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 87-113. <https://dergipark.org.tr/pub/inuefd/issue/8694/108612>
- Greene, J. C., Caracelli, V. J., & Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(3), 255–274.
- Greene, J. C., Kreider, H. & Mayer, E. (2005). Combining qualitative and quantitative methods in social inquiry. *Research Methods in the Social Sciences*, 1, 275-282.
- Gündüzalp, C. (2022). *Eğitim & bilim*. Efe Akademik Yayıncılık.
- Gürbüzöğlü Yalmanlı, S. (2015). Investigation of environmental ethics approaches of students in terms of various variables. *Anthropologist*, 21(3), 385-394. <https://doi.org/10.1080/09720073.2015.11891850>
- Johnson, R. B. & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Johnson B. & Christensen L. (2014). *Eğitim araştırmaları*. (4. Basım) (S.B. Demir. Çev. Ed.). Eğiten Kitap.
- Kablan, Z. (2012). Hedef belirleme: Bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanlar. H. Şeker (Ed.), *Eğitimde program geliştirme kavramlar yaklaşımlar içinde*. Anı Yayıncılık.
- Karaca, C. (2007). Çevre, insan ve etik çerçevesinde çevre sorunlarına ve çözümlerine yönelik yaklaşımlar. *Çukurova Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 11(1). <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cuiibfd/issue/4155/54500>
- Kayaer, M. (2013). Çevre ve etik yaklaşımlar. *Siyaset, Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi* 1(2), 63-76.
- Karakoç, A. G. (2004). Çevre sorunlarına etik yaklaşım. Marin, Mehmet C. ve Uğur Yıldırım (Eds). *Çevre sorunlarına çağdaş yaklaşımlar içinde*. (ss. 59-72). Beta Yayınları.
- Laçın Şimşek, C. (2004). Fen bilgisi öğretim programı ve ders kitaplarına göre çevre eğitiminde etik ve estetik değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 2(7-8), 127-146. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ded/issue/36881/312464>
- Mete, F. ve Batıbay, E. F. (2019). Web 2.0 Uygulamalarının Türkçe eğitiminde motivasyona etkisi: Kahoot örneği. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 1029-1047. <https://doi.org/10.16916/aded.616756>

- Nasibulina, A. (2015). Education for sustainable development and environmental ethics. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 214, 1077 – 1082. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.708>
- Özbuğutu, E., Karahan, S. & Tan, Ç. (2014). Çevre eğitimi ve alternatif yöntemler–Literatür taraması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(25), 393-408. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkusbed/issue/19562/208480>
- Özbuğutu, E. (2021). 2018 İlköğretim ve ortaöğretim programlarında çevre konusunun yeri. *EKEV Akademi Dergisi*, (86), 249-268. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sosekev/issue/71569/1151674>
- Özdemir, O. (2007). Yeni bir çevre eğitimi perspektifi: Sürdürülebilir gelişme amaçlı eğitim. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 32(145), 24-38. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/813/166>
- Özdemir, O. (2016). *Ekolojik okuryazarlık ve çevre eğitimi*. Pegem Akademi.
- Özer, M. (2017). *Doğa etiği*. İmge Kitabevi Yayınları.
- Özerkmen, N. (2002). İnsan merkezli çevre anlayışından doğa merkezli çevre anlayışına. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 42(1-2), 167-185. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/dtcfdergisi/issue/66765/1044080>
- Pieper, A. (1999). *Etik*. Ayrıntı Yayınları.
- Praneetham, C. ve Thathong, K. (2016). Development of digital instruction for environment for global warming alleviation, *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 15(2), 20-24.
- Sadler, T.D. & Zeidler, D.L. (2004). The morality of socioscientific issues: Construal and resolution of genetic engineering dilemmas. *Science Education*, 88, 4-27.
- State Educational Programme. (2009). *Environmentálna výchova. Statpedu*. https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/environmentalna_vychova.pdf
- Sungur, S. A. (2017). Lise öğrencilerinin çevreye yönelik etik tutumları. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(41), 469-479.
- Tashakkori, A. ve Teddlie, C. (1998). *Mixed qethodology: Combining qualitative and quantitative approaches*. Sage.
- Türkmen, H., Pekmez, E. & Sağlam, M. (2017). Fen öğretmen adaylarının sosyo-bilimsel konular hakkındaki düşünceleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(2), 448-475. <https://doi.org/10.12984/egeefd.295597>
- Uğurlu, C. T. (2009). Ethical education in Turkish national education laws. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 1078-1082. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.194>
- Uyar, A. & Kazu, H. (2018). Bilgisayar destekli çevre eğitiminin bilgisayar teknolojileri programı öğrencilerinin çevre okuryazarlığına etkisinin incelenmesi. *The Journal of Social Science*, 5(24), 287-302. <https://sobider.com/DergiTamDetay.aspx?ID=4261>

- Van Uden, J. M., Ritzen, H. & Pieters, J. M. (2016). Enhancing student engagement in pre-vocational and vocational education: A learning history. *Teachers and Teaching*, 22(8), 983-999. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1200545>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, İ. (2020). 7. Sınıf ışığın madde ile etkileşimi ünitesinde web 2.0 araçlarının kullanılmasının öğrencilerin akademik başarılarına, teknoloji ile kendi kendine öğrenme düzeylerine ve fene yönelik tutumlarına etkisinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Yörek, N., Şahin, M. & Aydın, H. (2009). Are animals 'more alive' than plants? Animistic-anthropocentric construction of life concept. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 5(4), 369-378. <https://doi.org/10.12973/ejmste/75287>



Patriarchal Subordination of Women and Nature in Doris Lessing's *The Grass is Singing* and Margaret Atwood's *The Edible Woman*

Doris Lessing'in Türkü Söylüyor Otlar ve Margaret Atwood'un Evlenilecek Kadın Romanlarında Ataerkil Boyunduruk Altındaki Kadınlar ve Doğa

Bariş Ağır^{1*}

* Sorumlu yazar
Corresponding author

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi, Türkiye
Assist. Prof. Dr., Osmaniye Korkut Ata University, Türkiye
barisagir@hotmail.com

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-7132-5844>

Makale geliş tarihi / First received : 12.04.2023

Makale kabul tarihi / Accepted : 26.05.2023

Bilgilendirme / Acknowledgement:

Yazar aşağıdaki bilgilendirmeleri yapmaktadır:

- 1- Makalemizde etik kurulu izni ve/veya yasal/özel izin alınmasını gerektiren bir durum yoktur. Makale doküman incelemesine dayanmaktadır.
- 2- Bu makalede araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

This article was checked by *iThenticate*. Similarity Index 03%

Atıf bilgisi / Citation:

Ağır, B. (2023). Patriarchal subordination of women and nature in Doris Lessing's *The Grass is Singing* and Margaret Atwood's *The Edible Woman*. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (14), 351-369.

ÖZ

Ekofeminizm, insanlar, insan olmayanlar ve doğal dünya arasında yeni ve daha uyumlu ilişkileri teşvik ederken, ataerkil dünya görüşlerine ve insanmerkezci ideolojiye karşı çıkarak toplumsal cinsiyet ve çevresel bozulma arasındaki ilişkiyi anlamlandırmaya çalışır. Ekofeminist teoride kadınların ve doğal çevrenin erkekler tarafından boyunduruk altına alınması öncelikle insanmerkezcilik ve ataerkilliğe atfedilir ve önerilen çözüm, biyomerkezli bir dünya görüşünün benimsenmesidir. Batı edebiyat kanonunun önde gelen yazar kadınları Doris Lessing ve Margaret Atwood, romanlarında modern ataerkil toplumlarda hem doğanın hem de kadınların marjinalleştirilmiş statüsüne ilişkin endişelerini dile getirmişlerdir. Bu çalışma, Doris Lessing'in *Türkü Söylüyor Otlar* ve Margaret Atwood'un *Evlenecek Kadın* romanlarını karşılaştırarak, bu eserlerde kadın kahramanların ve yaşadıkları çevrenin maruz kaldığı trajediyi incelemeyi amaçlamaktadır. Her iki anlatı da kadınlar ve doğa arasındaki doğal ve içten bağı göstererek, ikisi arasındaki bağlantıya vurgu yapmaktadır. Çalışma, ekofeminist bakış açısıyla, söz konusu eserlerde ataerkil toplumsal normların kadınlar ve doğa üzerindeki zararlı etkisinin eleştirel bir değerlendirmesinin yanı sıra, her iki eserde kadınların ve doğanın karşılıklı refahının nasıl sunulduğunu göstermeyi amaçlamaktadır.

Anahtar kelimeler

Ataerkillik, İnsanmerkezcilik, Boyunduruk, Ekofeminizm

ABSTRACT

Ekofeminism endeavors to comprehend the correlation between gender and environmental degradation by contesting patriarchal worldviews and anthropocentric ideology, while promoting novel, more concordant relationships among humans, non-humans, and the natural world. The oppression of women and the natural world by men is primarily attributed to anthropocentrism and patriarchy, and a proposed solution is the adoption of a biocentric worldview. Doris Lessing and Margaret Atwood, prominent female authors in the Western literary canon, have expressed concerns about the marginalized status of both nature and women in modern patriarchal societies. This study undertakes a comparative examination of Doris Lessing's *The Grass is Singing* and Margaret Atwood's *The Edible Woman*, with a particular emphasis on the tragic denouements that befall the female protagonists and the environment they inhabit in each respective work. Both narratives illustrate the inherent and intimate bond between women and nature, highlighting their interconnection. Upon being analyzed through an ecofeminist perspective, the two aforementioned works demonstrate a mutual preoccupation with the well-being of women and the environment, alongside a critical evaluation of the detrimental impact of patriarchal societal norms on both.

Keywords

Patriarchy, Anthropocentrism, Subordination, Ecofeminism

INTRODUCTION

Anthropocentrism is a philosophical perspective that serves as a standard for assessing value, asserting that human interests are the foundation of value and ethical appraisal, and that intrinsic value is exclusive to humans. Given that all other living beings are believed to exist primarily for the benefit of humans rather than for their own intrinsic value, it is both logical and justifiable for humans to exert control over the natural world for their own advantage. Anthropocentric philosophies are based on the principle of human-centeredness, which asserts that humans occupy a preeminent position in the relationship between humans and nature. This stance is strongly contested by environmental philosophies. As an environmental and feminist philosophy, ecofeminism, a term coined by Francoise d'Eaubonne in 1974, advocates that anthropocentrism and patriarchy are the conceptual roots of the oppression of women and nature by humans. The term “posits that the domination of ‘nature’ is linked to the domination of ‘woman’ and that both dominations must be eradicated” (Adams and Gruen, 2022, p.1). Behind this domination is the patriarchy as “manifestation and institutionalization of male dominance over women and children in the family and the extension of male dominance over women in society in general” (Lerner, 1986, p. 239). The concept of patriarchy can encompass not only the subjugation of women and children both within and beyond the household, but also the subordination of men, animals, and the natural world to male authority. Valeria Padilla Carroll confirms this notion as follow:

[...] many ecofeminists, while centering women, also integrated race, class, nation, sexualities, species, ecosystems, and global location among other identities and positions within an ecofeminist matrix. This productive expansion of ecofeminist foci explicated how the unjustified domination of nature and of marginalized populations—such as women, people of color, animals, nature, and citizens of the global South—are conceptually linked in mutually reinforcing systems of oppression. (2018, p. 2)

In Western patriarchal culture, as the “instrument[s] of oppression” (Plumwood, 2003, p. 20), the internalization of masculine constructs and values is evident in various societal institutions and is reflected in power-based social relations both locally and globally. The binary perspective, which perceives the world as a set of opposing terms with one being dominant and the other subordinate, is an inherent characteristic of patriarchal ideology. The hierarchical model posits a fundamental divide between nature and culture, men and women, reason and emotion, and the mind and body. As per the tenets of this dualistic philosophy, the male gender is perceived as the dominant entity, exercising mastery over all aspects of existence, whereas women and nature are relegated to a subordinate position. The masculine hierarchy bears responsibility for both the subjugation of women and the exploitation of nature. Hence, the prevalence of dualistic thinking can be attributed to the subjugation and domination of women and the natural world by men. Ecofeminist activists strongly oppose the prioritization of human interests over those of the environment and challenge the binary system of thought that privileges masculine perspectives. Their concern for the well-being of women and the environment stems from their belief in the interconnectedness of all life and rejection of the notion that males are the apex of existence on our planet.

Ecofeminists advocate for the convergence of the ecology and feminism movements to eradicate anthropocentrism and patriarchy, which are the underlying causes of male domination over nature and women. This is because ecofeminists recognize that these two ideologies are interrelated and contribute to the imbalance in ecological harmony and sustainability, as well as gender equality. Ecofeminism posits that there exists a fundamental correlation between the subjugation of women and the subjugation of the natural world. It contends that any attempt to isolate the protection of women and the environment would prove to be deleterious. The term implies that the entire universe is interconnected and interdependent, thus "juxtaposing the goals of" feminism and environmentalism "can suggest new values and social structure [...] on the maintenance of environmental integrity" (Merchant, 1980, p. xix). In this sense, "recognizing and utilizing the convergence of gender and environmental issues" (Murphy, 2023, p. 1), the aim of ecofeminism is to establish a state of concordant coexistence between humanity and the natural world, encompassing individuals of all genders and all living organisms, thereby facilitating the perpetuation and progression of the natural environment.

Doris Lessing and Margaret Atwood, notable female writers within the Western literary tradition, have been vocal about their apprehension regarding the subjugated state of nature and women in contemporary patriarchal societies. From the onset of her writing career, Lessing has demonstrated a preoccupation with issues pertaining to women, race, and environmental circumstances. The primary focus of the debut novel, *The Grass is Singing*, centers around the character of Mary, who is portrayed as a vulnerable Caucasian female. The narrative delves into the challenges faced by her family, including her father's alcoholism and her mother's bitterness, as they strive to maintain financial stability. The protagonist's search for a suitable spouse proves to be unsuccessful, leading her to reluctantly enter into matrimony with Dick, an agriculturist lacking in proficiency. Dick's decision to wed the protagonist stems from his belief that she possesses the ability to create a domestic environment for him. The marriage commenced without affection as it was established solely on the basis of their individual requirements. Furthermore, both parties exhibit an unwillingness to engage in any form of intimate behavior. Following their marriage, Mary gradually becomes aware of Dick's lack of farming expertise, which has resulted in a series of financial difficulties due to his poor management skills. Mary exhibits a strong aversion towards being associated with a lack of success, yet she appears to possess an unconscious inclination towards relinquishing control to a more dominant male figure. At this juncture of Mary's cognitive maturation, the African American domestic worker Moses becomes a significant presence in her life. Mary exhibits a sense of superiority towards individuals of African descent, however, her influence over Moses diminishes. Moreover, a sexual liaison ensues between the two individuals. Mary refutes the claim and endeavors to eject Moses. Finally, he commits the act of homicide against her. Consequently, her spouse becomes mentally unstable. Mary aspires to achieve happiness throughout her lifetime. As a result of her limited capacity to embrace the inevitability of events, she finds herself incapable of rescuing herself.

Atwood's inaugural novel, *The Edible Woman*, centers around Marian, a solitary Canadian female who secures a role as a market researcher at a research organization subsequent to completing her studies. Peter, the significant other of the subject, is perceived as possessing exceptional physical attractiveness, yet displaying a demeanor of conceit and possessing

substantial financial resources. From the standpoint of other individuals, they are deemed to be a flawless match. Nevertheless, Marian experiences dissatisfaction and gradually develops eating disorders. This is due to her persistent perception of Peter's oppressive behavior. As the date of their engagement ceremony draws near, she experiences growing restlessness and a decreased ability to consume substantial amounts of food. Subsequent to that juncture, her resistance towards matrimony is concomitant with resistance towards sustenance. Ultimately, Marian manages to rescue herself by crafting a cake in the likeness of a female figure, which she presents to Peter as a replacement for the genuine Marian. Peter, nonetheless, declines to partake of the cake and departs, leaving Marian in a state of fury. The aforementioned outcome suggests that Marian is severing all ties with her betrothed, Peter, who serves as a representative of the male demographic in society. In the end, Marian ingests the cake resembling a female figure, which subsequently results in the restoration of her appetite. Through this process, Marian emancipates her previous identity and establishes a novel self-perception. The protagonist achieves a state of internal equilibrium and rejuvenation by the conclusion of the narrative.

Although there exist a limited number of articles that address the ecofeminist motifs present in both *The Grass is Singing* and *The Edible Woman*, the majority of these publications fail to establish significant connections between the two literary works. From an ecofeminist standpoint, both pieces of work demonstrate a shared concern for the welfare of women and the environment, and a condemnation of the harmful consequences of patriarchal systems on both. The objective of this study is to perform comparative analyses pertaining to the symbols of climate and weather, the correlation between patriarchy and the destruction of nature, and the fate of women in order to discern the ecofeminist viewpoints that are apparent in the literary works under consideration. Additionally, this study seeks to analyze the tragic outcomes that befall the female protagonists and the natural environment within the novels.

THE SYMBOLS OF CLIMATE AND WEATHER

The novels in consideration showcase an allegorical correlation between the female gender and the environment. In summary, women are inherently inclined to act as vigilant guardians of their surroundings, and they derive a sense of security from their interactions with the natural environment. Individuals provide mutual support and solace to each other during periods of distress. The main characters of both novels derive comfort and motivation from the natural environment that surrounds them. The climatic conditions function as a figurative gauge for Mary's religious condition and a signal of Marian's emotional disposition. In *The Grass is Singing*, the description of nature is pervasive from beginning to end; the changing weather and "brutality hot climate [...] function as active agents of" (Fishburn, 1994, p. 3) Mary's emotions and even her destiny. When Mary was young, "she remembered an exposed dusty village that was backed by a file of bunchy gum trees, with a square of dust always swirling and settling because of passing ox-wagons; with hot sluggish air that sounded several times a day with the screaming and coughing of trains" (Lessing, 1973, p. 27). Mary's childhood was characterized by parental conflicts and extreme financial hardship. She has been habituated to the climate characterized by "hot sluggish air," which has become an integral part of her childhood recollections. The adverse circumstances of Mary's life are compounded by the presence of a warm climate.

Mary is compelled to wed Dick, a destitute farmer, due to the influence of patriarchal norms, and subsequently departs from the locality where she was employed. Mary experiences a positive emotional state subsequent to her initial overnight stay at Dick's agricultural property: "When she woke she found she was alone in the bed, and there was the clanging of a gong somewhere at the back of the house. She could see a tender gold light on the trees through the window, and faint rosy patches of sun lay on the white walls, showing up the rough grain of the whitewash" (Lessing, 1973, p. 48). The presence of "tender gold light" and "faint rosy patches of sun" may suggest a positive emotional state. The climate undergoes fluctuations similar to the changes in Mary's emotions, ultimately resulting in her eventual distress: a "complete nervous breakdown" (Lessing, 1973, p. 160). The novel takes place in South Africa during the mid-twentieth century, characterized by a tropical climate that was persistently hot, except for the winter season spanning three months. Mary's optimistic perspective on life initially mitigates her discomfort with the hot air: "In the first flush of energy and determination she really enjoyed the life, putting things to rights and making a little go a long way. She liked, particularly, the early mornings before the heat numbed and tired her; liked the new leisure; liked Dick's approval" (Lessing, 1973, p. 53). The narrative would be more captivating if the female protagonist had a specific role or task to fulfill. Mary derives satisfaction from the autonomy and accountability that accompany returning to an unoccupied dwelling: "Because it was new, she really enjoyed it. But when everything was clean and polished, and the pantry was full of food, she used to sit on the old greasy sofa in the front room, suddenly collapsing on it as if her legs had been drained of strength. It was so hot! She had never imagined it could be so hot" (Lessing, 1973, p. 57). She exhibits a persistent tendency to sweat profusely, resulting in the accumulation of moisture on her thighs and ribcage beneath her garments. She remains in a state of immobility with closed eyes, experiencing the sensation of high temperature emanating from the impact of the iron on her cranium.

Following her nuptials, Mary's existence is replete with sweltering climatic conditions. The fluctuating climatic conditions serve as an apt analogy for the wretched existence of Mary while being subjected to the dominance of Dick. As the temperature rises, Mary experiences a progressive depletion of her spiritual well-being. Mary may experience a transient sensation of pleasure when the temperature decreases: "As time passed, the heat became an obsession. She could not bear the sapping, undermining waves that beat down from the iron roof" (Lessing, 1973, p. 59). The expectation of Mary is that precipitation will replenish her energy levels, implying that rain could potentially serve as a beneficial and rescuing force for females. Nevertheless, the level of humidity does not have any impact on Dick. He consistently refuses to modify the roof as per her request. As long as Mary remains deceased, the iron roof will continue to subject her remains to high temperatures.

Margaret Atwood is recognized as a proficient writer who possesses both feminist and ecological awareness, akin to the ecofeminist consciousness espoused by Doris Lessing. The author's debut novel, *The Edible Woman*, delves deeply into the predicaments faced by women in a patriarchal society and the ecological distress. The protagonist of the literary work is Marian, an unmarried female who is employed as a market researcher for a commercial enterprise. In contrast to the character of Mary in *The Grass is Singing*, the individual in question does not submit to the societal constraints imposed by tradition.

Rather than depending on external factors, the protagonist draws upon her personal fortitude to overcome the subjugation imposed upon her and successfully liberates herself from the dominance of her betrothed, Peter. During the entirety of the process, there are alterations in the natural environment and atmospheric conditions, which are accompanied by fluctuations in Marian's emotional state. At the outset of the novel, Marian frequently alludes to the heat, which can be attributed to her unfulfilling occupation at Seymour Surveys and her despondent state during her visit to Clara, a former college peer who is currently expecting her third child: "The day was going to be hot and humid; already I could feel a private atmosphere condensing around me like a plastic bag [...] She could work in a shiny new air-conditioned office building, whereas mine was dingy brick with small windows" (Atwood, 2010, pp. 16-20). Marian perceives her current work environment as being constricting and stifling due to the elevated temperature and lack of ventilation. Additionally, she feels that there are no opportunities for career advancement within her current position. While on her way to Clara's home, she walks "down towards the subway station along the late-afternoon sidewalk through a thick golden haze of heat and dust. It was almost like moving underwater" (Atwood, 2010, p. 35) The lexical items "heat" and "moving underwater" convey the notion that Marian's encounter with Clara may not be entirely pleasurable. Once Marian achieves her objective, this statement holds true. It is incumbent upon her to convey empathy and sorrow in light of Clara's circumstances. The individual expresses concern regarding the possibility of encountering a similar destiny in the interim period. She thus feels as though she "was enclosed in a layer of moist dough" (Atwood, 2010, p. 44) on the trip back.

The two novels under consideration demonstrate a consistent correlation between hot weather and melancholic feelings experienced by female characters such as Marian and Mary. Conversely, the arrival of cold weather serves as an emotional signal of comfort for the heroines. Marian exhibits inherent qualities of purity, kindness, decency, and submissiveness. However, as she develops a relationship with her arrogant partner Peter, she gradually realizes that she is merely a subject of his authority and will consistently occupy a subservient position. Consequently, she experiences a strong urge to break free from the limitations imposed by Peter: "On the street the air was cooler; there was a slight breeze. I let go of Peter's arm and began to run" (Atwood, 2010, p. 82). Peter obstructs her from fleeing during her first endeavor. Upon their arrival at Len's apartment, Marian, accompanied by another one of her high school classmates, endeavors once again to relinquish their patriarchal societal norms: "I began to find something very attractive about the dark cool space between the bed and the wall. It would be quiet down there, I thought; and less humid" (Atwood, 2010, p. 86). Marian exhibits a heightened cognitive state during cooler temperatures and is actively striving to attain a state of equilibrium between her internal and external environments. As meteorological conditions deteriorate, women are increasingly subjected to the oppressive forces of patriarchal societal structures. Concurrently, tumultuous weather patterns and associated natural phenomena, such as lightning and thunder, often mirror the discord and misfortune that befalls these marginalized individuals. Marian's personal encounters or observations:

the wind was now stronger and colder and the lightning seemed to be moving closer by the minute. In the distance the thunder was beginning [...] "Why the hell you had to

ruin a perfectly good evening I'll never know," he said, ignoring my remark. There was a crack of thunder [...] We sat silently, listening to the storm. It must have been right overhead; the lightning was dazzling and continuous, and each probing jagged fork was followed almost at once by a rending crash, like the trees of a whole forest splitting and falling. In the intervals of darkness we heard the rain pounding against the car; water was coming through in a fine spray around the edges of the closed windows [...] He stroked my hair, forgiving, understanding, a little patronizing. "Marian." I could feel his neck swallow. I couldn't tell now whether it was his body or my own that was shuddering; he tightened his arms around me. "How do you think we'd get on as ... how do you think we'd be, married?" I drew back from him. A tremendous electric blue flash, very near, illuminated the inside of the car. As we stared at each other in that brief light I could see myself, small and oval, mirrored in his eyes. (Atwood, 2010, pp. 90-93)

The severe weather brings Marian Peter's proposal, which appears as "a tremendous electric blue flash," upsetting Marian's tranquil existence. She has a perception that Peter will exert control over them in the future, whereas Peter himself holds the belief that he is acting in a patronizing manner. Based on the preceding information, it is apparent that although lightning and thunder may not have a substantial effect on males, their occurrence is intimately connected to the distress experienced by females. Women are often subjected to male indifference and exhibit more similarities than differences.

PATRIARCHY AND DEVASTATED NATURE

The concept of patriarchy posits that women and the natural environment are primarily intended to fulfill the material needs of men. According to Marti Kheel's argument, there has been a longstanding association between nature and femininity and nature "has been depicted as "the other", the raw material out of which culture and masculine self-identity are formed" (1993, p. 244). Val Plumwood explains that "in terms of the assumptions of nature/culture dualism, women's 'uncontrollable' bodies make them part of the sphere of nature" (2003, p. 37). The influence of patriarchal ideology has resulted in an inherent and unbridled inclination among individuals to exert dominance over the environment. Consequently, it is feasible to establish similarities between women who have been subjugated and the environment that has been harmed, both of which have been caused by patriarchal devastation. .

In *The Grass is Singing*, Charlie Slatter is an unscrupulous farmer "who survives on the [...] material level by exploiting the labour of the blacks on his farm for more than twenty years" (Divya, nd., p. 33). Prior to the onset of World War I, Charlie's standard of living was modest. However, subsequent to the conclusion of the war, he was able to amass a substantial fortune by cultivating tobacco. In general, he "appreciates the non-human aspects of the environment for their instrumental value and being symbolic of forms of human exploitation as well as the commodification of nature" (Mondal and Dey, 2022, p. 45). While he over-exploits his farm with planting tobacco for money, his "farm had hardly any trees left on it. It was a monument to farming malpractice, with great gullies cutting through it, and acres of good dark earth gone dead from misuse. But he made the money, that was the thing" (Lessing, 1973, p. 70). Charlie is proud of his unconventional approach to making a living and "his consciousness is mediated and informed by a teleology of domination" (Mutekwa and Musanga, 2013, p. 243). The discourse during his visits with his neighbor

Dick consistently revolves around agricultural topics. Upon learning about Dick's agricultural difficulties, he promptly proposes an option that is financially lucrative but not environmentally sustainable, which involves transitioning from maize cultivation to tobacco production. He spends "three hours trying to persuade Dick to plant tobacco, instead of mealies and little crops" (Lessing, 1973, p. 70). His only motivation for farming is financial as his "capitalist bent restricts his views to profit making in the short term" (Iheka, 2018, p. 670). Dick's persistent efforts in agricultural cultivation and tree-planting do not yield any financial gains, which exacerbates his frustration. Charlie holds the belief that Dick's investment in tree-planting is not a financially sound decision. Conversely, his sole concern appears to be generating revenue, with no regard for any other matters. But Charlie, "as an ecoambiguous character" (Iheka, 2018, p. 667), is aware that his abuse of the planet is negative. The sentiment in question is revealed through Dick's remarks regarding his personal property: "This was a hundred acres of some of the best ground on his farm, which he had planted with young gums a couple of years before. It was this plantation that had so annoyed Charlie Slatter – perhaps because of an unacknowledged feeling of guilt that he himself never put back in his soil what he took from it" (Lessing, 1973, p. 74). Charlie Slatter, in actuality, exhibits egocentric tendencies as a white farmer, and his expressed concern for Dick is characterized by hypocrisy, driven by a fervent aspiration for occupation: "The real reason why the Slatters, particularly Charlie, maintained their interest in the Turners, was that they wanted Dick's farm still: more even than they had" (Lessing, 1973, p. 147). Charlie's utilitarian outlook is what fuels his growing excitement for Dick's land. Charlie's dark soil farm becomes lifeless because of his "capitalist orientation" which "engenders environmental degradation" (Iheka, 2018, p. 669). The individual in question operates in a specific geographic region before transitioning to the subsequent area, propelled by the incentive to generate revenue. The individual is in dire need of acquiring Dick's farm, which boasts 100 acres of exceptionally fertile soil, due to this particular reason. Consequently, he is motivated by an incessant and escalating urge to surpass and capitalize on the nation and its inherent resources. As Mutekwa and Musenga state, "his ecological philosophy is in tandem with the dominant Western world view and so it is quintessentially anthropocentric and instrumentalist" (2013, p. 243). Charlie exhibits a lack of understanding regarding the interrelationship between the human species and the natural environment. Mary's eventual downfall can be attributed to Charlie's excessive utilization of his property, which subsequently fuels his fervent ambition to acquire Dick's property.

The devastated natural environment is also portrayed by Atwood in *The Edible Woman* through her depiction of Duncan's place of origin and the issue of pollution:

The thing I like about the place I came from, it's a mining town, there isn't much of anything in it but at least it has no vegetation. A lot of people wouldn't like it. It's the smelting plants that do it, tall smokestacks reaching up into the sky and the smoke glows red at night, and the chemical fumes have burnt the trees for miles around, it's barren, nothing but the barren rock, even grass won't grow on most of it, and there are the slag-heaps too; where the water collects on the rock it's a yellowish-brown from the chemicals. Nothing would grow there even if you planted it, I used to go out of the town and sit on the rocks, about this time of year, waiting for the snow. (Atwood, 2010, p. 157)

Duncan's conversation with Marian "exposes the pathetic condition of Nature in the hand of man" (Lakshmi, 2022, p. 257) and clearly demonstrates that the environmental problem caused by industrial development had become very serious at the time. The environmental degradation resulting from industrial civilization may elicit strong negative emotions from a significant portion of the population. However, Duncan does not appear to be among this group. He frequently exhibits apathy towards the ravaged environment and even holds contempt for the principles of organic development. Duncan exhibits a lack of affection or affinity towards the natural world and appears to be oblivious to the ways in which human beings engage with the environment beyond the realm of humanity. The individual exhibits an aversion towards encountering natural phenomena. When discussing the guest towels, he says, "I can't stand things with flowers embroidered on them" (Atwood, 2010, p. 153). The village of Duncan, which has been contaminated, provides a compelling example of how the contemporary industry has not only polluted the physical environment but also had a negative impact on the mental well-being of individuals. The narrative exhibits a discernible decline in the climate. Commonly, the atmosphere exhibits a gray hue and terrestrial objects manifest a smoky haze: "The sky was cloudless but not clear: the air hung heavily, like invisible steam, so that the colours and outlines of objects in the distance were blurred" (Atwood, 2010, p. 52). In the event of air contamination, a catastrophic outcome is likely to occur as all living organisms rely on it for sustenance.

THE FATE OF WOMEN

Within a patriarchal societal structure, the father figure conventionally assumes a pivotal position in both familial and communal spheres. The existing patriarchal order subjugates and marginalizes both women and the natural world. According to ecofeminist ideology, there exists a pattern of male domination over the natural environment, which is accompanied by the marginalization of women within society. The detrimental effects of patriarchy extend to both women and the environment. Ecofeminist theory posits that the environmental degradation and oppression of women can be attributed to the dualistic worldview and androcentric values of patriarchal societies. Evidently, there exists a perception that women and the natural environment are regarded as mutually supportive entities. The female protagonists in the novels, Mary and Marian, encounter significant obstacles due to the prevalence of male dominance within their culture. However, their distinct viewpoints regarding this issue ultimately shape their disparate fates. The protagonist's antagonistic disposition towards the natural world constitutes a significant contributing element to her ultimate demise in *The Grass is Singing*. Mary's demise can be attributed to her hostility towards the natural surroundings and the ecosystem. Despite having lived in South Africa her entire life, Mary has never regarded it as her home. The individual envisions a distant and picturesque England that has yet to be visited. The root cause of her unfortunate circumstances and ultimate demise can be attributed to her antagonistic attitude towards the indigenous population and the plant life present on the agricultural property. It is an undeniable truth that attempting to combat natural forces invariably leads to unfavorable outcomes. Mary perceives her engagements with the environment as an ongoing conflict, and furthermore, derives pleasure from the confrontation. Mary exhibits an unidentified and disconcerting phobia of the topography, resulting in her avoidance of the foliage encompassing the farm. The tragic decline of Mary

can be attributed to her persistent conflict with the natural world and her incapacity to derive satisfaction or pleasure from it throughout her life. Mary's full appreciation of her error and her subsequent affinity towards nature only manifests itself shortly before her demise. Ultimately, the protagonist attains an unyielding state of equilibrium through the act of passing away. She has resided in a small and uninviting rural settlement since her childhood. She recollects her place of origin as featuring a square covered in dust, a dusty village, the presence of dust and domestic fowl, the coexistence of dust and children, and the existence of a store amidst the dusty surroundings. Therefore, Mary does not place significance on her upbringing, which inevitably influences her later years. The first interaction she had with Dick in proximity to a nearby cinema provides substantiation for this claim. Dick halts his agricultural vehicle, laden with a pair of harrows and sacks of grain. Mary displays a facial expression of contentment while analyzing these unfamiliar objects. She possesses a valid rationale for engaging in this behavior, as they harbor a fondness for the community and perceive it as a secure environment. She always "associated the country with her childhood, because of those little dorps she had lived in, and the way they were all surrounded by miles and miles of nothingness – miles and miles of veld" (Lessing, 1973, p. 36). Nonetheless, the affectionate society coerces her to enter into matrimony with Dick, an impoverished agriculturist. To clarify, the individual's idyllic existence in the urban setting has forsaken her due to her unmarried status. Due to her inability to alter others' perceptions of her, she relocates to a rural area alongside Dick. Despite her inner reluctance, she acquiesces to life on the farm as it represents her only viable alternative. As she sets off for Dick's property, she tells herself that she is going there so that "she would get close to nature" (Lessing, 1973, 42). Upon her arrival, she displays an inability to conceal her anxious state from the residents of the farm. "She looked round her, shivering a little, for a cold breath blew out of the trees and down in the vlei beyond them hung a cold white vapour" (Lessing, 1973, p. 43). Given her lack of familiarity with agricultural life, it is reasonable for her to experience feelings of apprehension. In actuality, she is a female individual who fulfills the reproductive role inherent in nature, yet she does not inherently hold contempt for the natural realm. Consequently, she ambles towards the trees in a thoughtless manner, observing their enlargement and softening as she approaches. But "then a strange bird called, a wild nocturnal sound, and she turned and ran back, suddenly terrified, as if a hostile breath had blown upon her, from another world, from the trees" (Lessing, 1973, p. 43). Following that experience, she develops a phobia of trees and refrained from interacting with them until the final day of her existence. Undoubtedly, the animosity towards agriculture and forestry involves factors beyond mere fear. The tumultuous period she spends with Dick is the primary factor responsible for this outcome. The gradual development of aversion towards all things associated with Dick can be attributed to the lack of affection from her spouse and the frequent encounters with his apathy. Given that Dick's primary source of income is derived from farming, Mary exhibits hesitancy towards engaging in physical intimacy with him and his preferred activities. However, as a conventional spouse, she acquiesces to her husband's desires.

Ecofeminist literary theory prioritizes the exploration of the underlying factors that fuel the dual dominance of women and the natural world through an analysis of their dynamics. Ecofeminist scholars refute the notion of a clear-cut dichotomy between distinct categories

such as male and female, nature and culture, and mind and body, as they maintain that these categories are fundamentally interconnected. During the period subsequent to their nuptials, Dick inflicts severe harm upon Mary, while the environment experiences a decline as a result of both natural factors and excessive human exploitation. Mary is subjected to the dominance of the male-dominated society, leading to a state of emotional detachment and hopelessness. She displays apathy towards the suffering of nature:

The week before a fire had swept over part of their farm, destroying two cowsheds and acres of grazing. Where it had burnt, lay black expanses of desolation, and still, here and there, fallen logs smoked in the blackness, faint tendrils of smoke showing grey against the charred landscape. She turned her eyes away, because she did not want to think of the money that had been lost (Lessing, 1973, p. 64).

Her pessimistic perspective on nature and the world is likely to lead her towards a path of misery and suffering. Whenever she engages in a disagreement with Dick, she departs from the enclosed dwelling to seek solace in the refreshing outdoor atmosphere, albeit with a resentful disposition towards the surrounding locality. Mary's fallacy lies in her refusal to acknowledge the inherent correlation between women and the natural world, and instead attributes her misfortunes to the dichotomy between urban and rural environments. The protagonist remains unaware of the root cause of her misfortune until her untimely demise. On the final day of her journey, she ultimately acknowledges that nature is an enduring presence in her life, notwithstanding her antipathy towards it over the course of numerous years: "She ran away from the house, across the hard, baked earth where the grains of sand glittered, towards the trees. The trees hated her, but she could not stay in the house. She entered them, feeling the shade fall on her flesh, hearing the cicadas all about, shrilling endlessly, insistently" (Lessing, 1973, p. 171). Even in her final moments under Moses' knife, her only thought is that "the bush avenged itself: that was her last thought. The trees advanced in a rush, like beasts, and the thunder was the noise of their coming" (Lessing, 1973, p. 178). The demise of Mary can be attributed to the restrictive circumstances imposed by a patriarchal society, coupled with her own limited capacity to come to terms with her unjust circumstances and the misguided rejection of solace from nature. The individual in question has undergone a process of socialization that has instilled within her a strict adherence to both anthropocentrism and patriarchy. Consequently, she has become subject to the negative effects of these dominant ideologies. The deficiency lies in her inability to perceive the interdependence of all living organisms and the imperative for them to coexist in a state of symbiosis. The notion that all life is inherently equal within the biosphere, coupled with the protagonist's transgression against the natural order through her exploitation of the environment and the indigenous population, leads to the inference that her ultimate demise at the hands of Moses is predestined from the outset of the narrative.

In comparison to *The Grass is Singing*, wherein the protagonist's demise and the devastation of the natural world and surroundings are portrayed as a complete tragedy caused by men, Atwood emphasizes the significance of preserving tranquility and concord among all living beings, irrespective of the historical dominance of men over women and the environment. Atwood's ultimate objective does not involve the resolution of oppositional dualism. The main objective of the individual is to determine effective strategies for cultivating harmony

in various types of relationships, encompassing those with oneself, fellow women, and the environment. The portrayal of Mary's submission to authority and disdain for nature in *The Grass is Singing* is a source of great suffering for her, whereas Marian's resistance against the oppression of a patriarchal society in *The Edible Woman* serves as a positive example. Yawer Ahmad Mir states that states that "the title 'edible' itself shouts of the heartbreaking status of woman as an object for entertainment and consumption" (2019, p. 1). Despite the pressure exerted by her fiance Peter, she remains steadfast in her refusal to acquiesce to his demands. Assisted by her companions, she acquires the self-assurance to challenge established societal conventions and attain genuine serenity.

Carol Ann Howells writes that "as a woman writer Atwood has always been intensely aware of the significance of representations of female body, but in terms of a woman's self-definition and as a fantasy object" (1996, p. 43). The novel portrays women solely in terms of their physical attributes and marital status. Madeleine Davies writes that

Atwood's female bodies are inevitably coded bodies that tell the story of the subject's experience within a political economy that seeks to consume them, convert them into consumers in turn, shrink them, neutralize them, silence them, and contain them physically or metaphorically. (2006, p. 60)

Within the novel, Clara and Ainsley are portrayed as being among Marian's most intimate companions. Marian rediscovers her personal identity by assimilating insights from the life experiences of her closest companions, thereby determining the optimal trajectory for women. As Pelin Acar states, "Atwood criticises the value that patriarchal traditions put on the female body as fertility objects through Marian's college friend Clara" (2019, p. 57). At the end of her second year of college, Clara marries Joe Bates, who is seven years older than she is and "legitimizes man's natural superiority over woman" (Uğurel Özdemir, 2019, p. 84). Clara, at the outset of her narrative, has already given birth to two offspring and is currently anticipating the arrival of her third child. In this sense, Clara is a character who celebrates "women's biological destiny" (Howells, 1996, p. 44) and it would appear that she is the archetypal subordinate middle-class woman who "lets her personality be captured, ruled and tyrannized by her husband" (Uğurel Özdemir, 2019, 88). It is anticipated that she will fulfill her calling as an affectionate mother and committed spouse, thereby progressing towards the status of a domestic angel. According to Julia Zimmer, "Clara is being swallowed by the role of motherhood and has lost her sense of self, she is a passive body and no longer has any control over what happens to her" (2021, p. 34). In contrast to Clara, Marian does not associate herself with the cohort of insurgent young women, although she does express similar dissent towards the conventional societal expectations imposed on married women. In her eyes, "Clara's body is so thin that her pregnancies are always bulgingly obvious, and now in her seventh month she looked like a boa constrictor that has swallowed a watermelon" (Atwood, 2010, p. 36). Marian realizes that Clara has lost her identity as a result of exhaustion at "her reproductive function" (Tolan, 2007, p. 13). Marian is significantly troubled by the frequency of her pregnancies. Upon gaining knowledge of Clara's third childbirth, the individual made a spontaneous choice to procure a bouquet of roses as a gesture of gratitude for her recuperation and return to her own ailing physique. Marian holds a negative perception of pregnancy, as she perceives it as evidence of the lack

of ownership women have over their bodies. When Clara discusses her forthcoming third offspring, Marian appears to be less enthusiastic than her: "'Of course it hurts like hell,' Clara said smugly, 'and they won't give you anything till quite far along, because of the baby; but that's the funny thing about pain. You can never remember it afterwards. I feel just marvelous now'" (Atwood, 2010, p. 141).

Clara, nevertheless, fails to effectively and joyfully manage her responsibilities as a spouse and parent. In actuality, Clara experiences a degree of astonishment regarding her post-nuptial existence. The loss of her ability to lead a liberated and unburdened existence akin to that of an angel is accompanied by a concomitant loss of her feminine allure. The domicile, akin to the individual's existence, is in a state of utter chaos; both the exterior and interior areas are persistently disheveled and congested. Regrettably, Clara exhibits a lack of maternal dedication, resulting in her child being confronted with a complex array of decisions pertaining to nourishment, attire, and overall way of life. The children's attire often appears unkempt. Furthermore, the subject exhibits a lack of spousal consideration and declines to contribute to domestic duties. The individual's inability to confront actuality and exhibit autonomous discernment and decision-making is evidently demonstrated by her inadequate management of her enterprise. The subject undergoes a gradual metamorphosis into a woman who exclusively embraces a lifestyle that is in harmony with nature. She experiences exhaustion subsequent to childbirth and nearly severs all ties with modern society. Despite the predicament, Clara exhibits minimal inclination to depart from the inactive circle. The woman in question appears to exhibit a sense of complacency towards her husband's protective measures, and displays a nonchalant attitude towards the various unfavorable and restrictive situations that arise. Marian periodically endeavors to provide solace to Clara due to her empathetic disposition towards her. The protagonist gains insight into the potential trajectory of her life should she opt to adhere to conventional norms of matrimony and procreation in the interim. She has created a psychological distance from the aforementioned circumstance: "Whatever was going to happen to Clara had already happened: she had turned into what she was going to be. It wasn't that she wanted to change places with Clara; she only wanted to know what she was becoming, what direction she was taking, so she could be prepared" (Atwood, 2010, p. 224). The prevalence of submissive female characters is a recurring theme throughout the novel. The characters portrayed in the work are depicted as two-dimensional, representing the patriarchal social and cultural milieu that serves as a backdrop against which the non-conformist characters are juxtaposed.

Ainsley and Marian are the two female characters in the novel who exhibit rebellious behavior. In contrast to Clara, "Ainsey is a juxtaposition to [...] anxious portrayal of motherhood in which the woman loses control over her body" (Zimmer, 2021, p. 34). She has somewhat more radical views on life and marriage because she "is not among the favorable stereotype woman that could be easily manipulated by patriarchal norms and ideals" (Uğurel Özdemir, 2019, p. 102). She derives pleasure from engaging in smoking and alcohol consumption, and exhibits a tendency to frequently change romantic partners. Ainsley's decision to embark on single motherhood and have a child has left Marian in a state of surprise. She explains,

No, I'm not going to get married. That's what's wrong with most children, they have too

many parents. You can't say the sort of household Clara and Joe are running is an ideal situation for a child. Think of how confused their mother-image and their father-image will be; they're riddled with complexes already. And it's mostly because of the father. (Atwood, 2010, p. 46)

Marian does not endorse Ainsley's attempt to seduce her friend Len, as she is unable to comprehend her unconventional thought process. However, Ainsley exhibits a high level of determination in executing her preconceived plan. After multiple encounters, she effectively entices Len and "she manipulates [him] to impregnate her" (Zimmer, 2021, p. 34). However, she is compelled to beseech Len to enter into matrimony with her and assume the role of father to her offspring upon discovering that a child lacking a paternal figure may experience cognitive abnormalities and health issues. Ainsley successfully secures a marital partner in Fischer Symthe, who happens to be one of Duncan's cohabitants, subsequent to experiencing rejection from Len due to her impractical expectations, which had a detrimental impact on his mental well-being. Broadly speaking, Ainsley exhibits a radical disposition in both ideology and action. The subject in question attributes the act of assuming the role of a conventional marriage archetype to Clara, with the intention of undermining said archetype. Although her comments regarding Clara may be laudatory, she nevertheless aligns herself with Clara's opposite. Upon implementation of her defiant strategy, she solely encounters animosity and descends into the marshland she has consistently opposed. The outcome pertaining to Ainsley indicates a potential compromise of the convention. Ainsley, a proponent of radical feminism and an advocate for those dissatisfied with established societal and moral norms, endeavors to effectuate a transformation of the existing reality, albeit with limited success. While her choices may be deemed socially acceptable, they are also comprehensible.

In the end, Marian, who "does not wish to turn into any of the models of adult women offered by society" (Howells, 1996, p. 46), also rejects the traditional marriage. The monotonous daily regimen that Clara adheres to post-marriage, coupled with Ainsley's unsuccessful strategy as a single mother, impart significant insights to her. She possesses an understanding that women possess capabilities beyond that of domestic labor and procreation, and recognizes that completely disassociating from the male gender is not necessarily conducive to achieving personal contentment. Marian endeavors to overcome the limitations imposed upon her by the predominantly patriarchal society in her milieu, ultimately achieving a state of inner tranquility and harmonious cohabitation with the natural world. Marian's profound spiritual depression is attributed to her association with Peter and the environmental factors surrounding her. Despite acknowledging the limitations imposed by societal norms and economic activities on contemporary individuals, she deems it unacceptable to perceive herself solely as an extension of Peter. This proves that "male body is made rational by being made the instrument of a rationality which transforms nature, the female body is made part of culture by being subject to the control of others taken to represent rationality" (Plumwood, 2003, p. 38). In this sense, "Marian is actually being symbolically consumed, oppressed and by people surrounding her" (Bornancin, 2019, p. 30). At first, Marian makes an effort to act normally and "gradually distances from her real self and lets herself to be consumed and subjugated at the helm of her husband" (Mir, 2019, p.2 Although she may attempt to appear conventional, she has surpassed the majority of individuals in society. She is unable to refute

her true identity, in other words. The act of abstaining from food can be interpreted as an attempt to distance oneself from their inherent femininity or authentic identity as "the only escape from this consumption of her self proves to be non-eating" (Zimmer, 2021, p. 38). Marian strives to create a "masculine" shell around her "feminine" self because she is terrified of being disintegrated and "with the fear of being consumed, she begins to refuse to consume, as well" (Acar, 2019, p. 60). The subject endeavors to remove the bandage, exhibiting a dualistic behavior. On one hand, she repudiates her feminine identity by abstaining from nourishment, while on the other hand, she is subjected to torment and necessitates a support system to facilitate her escape to a secure environment.

Marian is rescued from her predicament by Duncan who is "a sort of alter ego for Marian" (Macpherson, 2010, p. 28). Duncan serves as an intermediary between Marian's tangible reality and the unfamiliar realm in which she resides. Marian maintains her social connections with Peter and Duncan, all the while exhibiting signs of inner turmoil. Duncan, an individual with distinct characteristics, exhibits remarkable resilience within his imaginative realm. This data instills in Marian a sense of assurance to disclose her genuine identity; his idiosyncrasy motivates Marian to reacquaint herself with her true self. The individual gains insight from Duncan regarding the extent to which they have been socialized into gender stereotypes, and the potential fragility and insignificance of such societal constructs. Marian creates a cake that is shaped like a female figure and presents it to Peter as a surrogate for her own persona, subsequent to her realization of her true identity and her decision to depart from Peter. The cake is "a metaphor for power" (Parker, 1995, p. 349) and has a wide variety of symbolic connotations. Initially, the replacement of Marian's identity as a commodity within a consumerist society is substituted by the cake. Peter's decision to refuse the cake and depart stems from his failure to recognize the detrimental impact of his conduct within his association with Marian. The protagonist comes to the realization that the encompassing group is attempting to harm her instead of Peter. The solitary act of Marian baking and consuming the cake serves as evidence of her transformation from her previous identity. "You look delicious [...] that's what you get for being food" (Atwood, 2010, p. 290) she says to the cake. The cake serves as a representation of Marian's previous character, which ought to be ingested. She eats the cake-lady, a stand-in for herself, "her body returns to normal metabolism" (Pundir, 2012, p. 3) and reveals her true personality.. The resurgence of Marian's appetite serves as evidence of her reinstated human condition. Food is linked to frailty as "an indicator of the state of female subjectivity" (McWilliams, 2016, p. 76) while eating is linked to strength as "eating the cake is an act of celebration which marks the decisive moment of Marian's recovery from an hysterical illness and her return to social order" (Howells, 1996, p. 43). Now that her confidence has returned, she consumes what others can "which means that she alludes no longer woman is to be treated as a base object in the society in the consumer-ridden world" (Gautam and Sinha, 2012, p. 708). Consequently, she regains her freedom and identity as a typical person and "reconstructs that new persona or concept of self through a renewed relationship to food" (Royanian and Yazdani, 2011, p. 1). Primarily, Marian has acquired self-assurance through the act of producing and consuming the "cake lady," thereby exhibiting boldness in challenging the societal norms that dictate gender roles. Marian's act of rebellion encompasses more than mere separation from an unsatisfying marital union, despite its

apparent singularity. Through the utilization of her cognitive abilities and creative faculties, she devises a figurative representation of herself in the form of a "cake lady". This statement suggests that Marian successfully challenges the dominance of the patriarchal system and ultimately reclaims her sense of self.

CONCLUSION

This study conducts a comparative analysis of *The Grass is Singing* and *The Edible Woman* through the lens of ecofeminism. Both narratives depict the interconnection between women and nature as an inherent and intimate bond. The correlation between the fluctuating weather patterns and the characters' dispositions serves as a symbolic connection between the two narratives. However, there exist experiential connections between women and the environment. Lessing and Atwood utilize a clear ecofeminist perspective to depict the lives of two educated women and the changes in their respective environments, based on their fleeting connections. Both works effectively depict the multifaceted manners in which women are subjected to oppressive patriarchal norms. Mary's life is significantly impacted by the dominant influence of her spouse, next-door neighbor, native houseboy, father, employer, and first boyfriend. Moreover, Marian's romantic relationships and employment opportunities are bleak due to the influence of men. The works of Lessing and Atwood establish a correlation between the oppression of women and the degradation of the environment, as well as the improper utilization of natural resources. However, the responses of the two main characters towards persecution and coercion exhibit stark contrasts. Mary's submission to men and expression of hostility towards those around her have resulted in catastrophic outcomes. However, Marian is determined to resist the advances of the male hunters and not be consumed like prey. Despite differences in their perspectives, both novels arrive at a shared conclusion that opposing injustice and advocating for liberty is the sole means of attaining genuine harmony between humanity and the natural world.

REFERENCES

- Acar, P. (2019). *An ecofeminist reading of Herland, The Edible Woman and Woman on the Edge of Time*. Master's Thesis, Celal Bayar University, Manisa.
- Adams, C. J. & Gruen, L. (2022). Ecofeminist footings. Carol J. Adams & Lori Gruen (Eds), In *Ecofeminism: Feminist intersections with other animals and the earth* (pp. 1-43). Bloomsbury Academic.
- Atwood, M. (2010). *The Edible Woman*. Emblem.
- Bornancin, E. (2019). *Breakdown as breakthrough: Female emancipation in Margaret Atwood's The*

- Edible Woman and Surfacing*. Master's Thesis, Universita Ca'Foscari Venezia, Venice.
- Carroll, V. P. (2018). Introduction: Ecofeminist dialogues. Douglas A. Vakoch & Sam Mickey (Eds), In *Ecofeminism in dialogue* (pp. 1-12). Lexington Books.
- Davies, M. (2006). Margaret Atwood's female bodies. Corall Ann Howells (Ed), In *The Cambridge companion to Margaret Atwood* (pp. 58-71). Cambridge University Press.
- Divya, S. (nd). *An extended literary evocation of South Africa: Interpreting neo-humanism in Doris Lessing's fiction*. Archers and Elevators Publishing House.
- Fishburn, K. (1994). The manichean allegories of Doris Lessing's "The Grass is Singing." *Research in African Literatures*, 25(4), 1-15.
- Gautam, V. & Sinha, J. (2012). Female self-enslavement in Margaret Atwood's *The Edible Woman*. *Academic Research International*, 2(1), 705-709.
- Howells, C. A. (1996). *Margaret Atwood*. Macmillan Education.
- Iheka, C. (2018). Dispossession, postcolonial ecocriticism, and Doris Lessing's *The Grass is Singing*. *ISLE: Interdisciplinary Studies in Literature and Environment*, 25(4), 664-680.
- Kheel, M. (1993). From heroic to holistic ethics: The ecofeminist challenge. Greta Gaard (Ed), In *Ecofeminism: Women, animals, nature* (pp. 243-271). Toronto University Press.
- Lakshmi, V. (2022). Consumption of woman and nature: An ecofeminist reading of Margaret Atwood's *The Edible Woman*. *Research Journal of English Language and Literature*, 10(1), 254-259.
- Lerner, G. (1986). *The creation of patriarchy*. Oxford University Press.
- Lessing, D. (1973). *The Grass is Singing*. Heinemann.
- Macpherson, H. S. (2010). *The Cambridge introduction to Margaret Atwood*. Cambridge University Press.
- McWilliams, E. (2016). *Margaret Atwood and the female bildungsroman*. Routledge.
- Merchant, C. (1980). *The death of nature: Women, ecology, and the scientific revolution*. Harper and Row, Publishers.
- Mir, Y. A. (2019). Resuscitating ecofeminism in *The Edible Woman*. *International Journal of English Language, Literature and Translation Studies*, 6(4), 1-4.
- Mondal, S. & Dey, S. (2022). Role of literature in environment making. Tawhida Akhter & Tariq Ahmad Bhat (Eds), In *Literature and nature* (pp. 22-90). Cambridge Scholars Publishing.
- Murphy, P. D. (2023). Ecofeminism and literature. Douglas A. Vakoch (Ed), In *The Routledge handbook of ecofeminism and literature* (pp. 1-14). Routledge.
- Mutekwa, A. & Musanga, T. (2013). Subalternizing and reclaiming ecocentric environmental discourse in Zimbabwean literature: (Re)reading Doris Lessing's *The Grass is Singing* and Chenjerai Hove's *Ancestors*. *ISLE: Interdisciplinary Studies in Literature and Environment*, 20(2), 239-257.

- Parker, E. (1995). You are what you eat: The politics of eating in the novels of Margaret Atwood. *Twentieth Century Literature*, 41(3), 349-368.
- Plumwood, V. (2003). *Feminism and the mastery of nature*. Routledge.
- Pundir, L. (2012). Marian's search for self in Margaret Atwood's *The Edible Woman*. *The Criterion: An International Journal in English*, 3(4), 1-4.
- Royanian, S. & Yazdani, Z. (2011). Metaphor of body in Margaret Atwood's *The Edible Woman*. *The Criterion: An International Journal of English*, 2(2), 1-8.
- Tolan, F. (2007). *Margaret Atwood: Feminism and fiction*. Rodopi.
- Uğurel Özdemir, E. (2019). Postmodern feminist treatment of the female body: Subversion of somatophobia through eating disorders in Atwood's *The Edible Woman*, Weldon's *The Fat Woman's Joke*, and Green's *Jemima J*. Phd Dissertation, Erciyes University, Kayseri.
- Zimmer, J. (2021). Rejecting meat, resisting violence: Feminism and animal advocacy in Margaret Atwood's *The Edible Woman* and Ruth Ozeki's *My Year of Meats*. Master's Thesis, University of Oslo, Oslo.