



JRES

JOURNAL OF RESEARCH IN EDUCATION AND SOCIETY

EĞİTİM VE TOPLUM ARAŞTIRMALARI DERGİSİ

Vol / Cilt: 9

Issue / Sayı: 2

Year / Yıl: 2022



Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Gazi University Institute of Educational Sciences

Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi

Journal of Research in Education and Society (JRES)

Cilt/Volume: 9 Yıl/Year: 9 Sayı/Issue: 2-2022

e-ISSN: 2458 – 9624

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

Baş Editör / Editor-in-Chief

Prof. Dr. Şaban ÇETİN

Editörler / Editors

Prof. Dr. Muhammet KOÇAK– Doç. Dr. Ayşe YALÇIN ÇELİK

Yayın Editörü / Publishing Editor

Prof. Dr. Şaban ÇETİN

Alan Editörleri / Supervisory Board

Prof. Dr. Ali GÜL, Prof. Dr. Ateş BAYAZIT HAYTA, Prof. Dr. Ayşe Dilek ÖĞRETİR ÖZÇELİK, Prof. Dr. Bülent AKSOY, Prof. Dr. Fatma ARPACI, Prof. Dr. Gürcü ERDAMAR, Prof. Dr. Hüseyin AKKUŞ, Prof. Dr. İhsan KALENDEROĞLU, Prof. Dr. İlkey ULUTAŞ, Prof. Dr. İsmail KARAKAYA, Prof. Dr. Mehmet Akif SÖZER, Prof. Dr. Mehmet Ali DOMBAYCI, Prof. Dr. Mehmet KARA, Prof. Dr. Mehmet YILMAZ, Prof. Dr. Muhammet KOÇAK, Prof. Dr. Osman ÇİMEN, Prof. Dr. Perihan YALÇIN, Prof. Dr. Pervin ÜNLÜ YAVAŞ, Prof. Dr. Seyfullah YILDIRIM, Prof. Dr. Şaban ÇETİN, Prof. Dr. Şebnem KANDİL İNGEÇ, Prof. Dr. Şeref TAN, Prof. Dr. Yasin ÜNSAL, Prof. Dr. Zeynep Fulya TEMEL, Doç. Dr. Ayşe Yalçın ÇELİK, Doç. Dr. Cem ASLAN, Doç. Dr. Cemal ÇAKIR, Doç. Dr. Ekrem Ziya DUMAN, Doç. Dr. Filiz ÇETİN, Doç. Dr. İbrahim Ethem POLAT, Doç. Dr. Kerim LAÇINBAY, Doç. Dr. Mahmut ÇİTİL, Doç. Dr. Mehmet YILDIZ, Doç. Dr. Mine AKTAŞ, Doç. Dr. Özden DEMİRKAN, Doç. Dr. Selami ERYILMAZ, Doç. Dr. Sevil BÜYÜKALAN FİLİZ, Doç. Dr. Togay Seçkin BİRBUĞAK, Doç. Dr. Türker KURT, Doç. Dr. Ülker ŞEN, Dr. Öğr. Üyesi Leyla ERCAN ESENTÜRK, Dr. Öğr. Üyesi Ufuk ÖZKUBAT

Teknik Editör / Technical Editor

Arş. Gör. Kübra EKE

Arş. Gör. Tülay Gül TAŞKIN GÖKÇE

Dil Düzeltisi / Language Redaction

Doç. Dr. Cemal ÇAKIR

Arş. Gör. Büşra GÜVEN

Kapak Tasarım / Cover Design

Doç. Dr. Kerim LAÇINBAY

Yazışma Adresi / Submission Address

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü/Gazi University Institute of Educational Sciences

06500 Teknikokullar /Ankara

e-posta / e-mail: etader@gazi.edu.tr

Tel / Phone : +90 312 202 37 51

Basım / Edition: Online

Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi

Cilt: 9 Yıl: 9 Sayı: 2- 2022

- Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünce yayımlanan hakemli bir dergidir.
- Dergide yayımlanmak üzere gönderilen yazılar, belirtilen kurallara uygun olarak hazırlanmalıdır.
- Dergide yayımlanan makalelerin içerikleriyle ilgili her türlü yasal sorumluluk yazar (lar)a aittir.
- Aday makale kabul ve yayım süreci hakkında sorularınız için etader@gazi.edu.tr adresine yazabilirsiniz.
- Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi'nde yer alan yazılardan kaynak göstermek suretiyle aktarma ve alıntı yapılabilir.

Journal of Research in Education and Society (JRES)

Volume: 9 Year: 9 Issue: 2 - 2022

- Journal of Research in Education and Society (JRES) is a journal published by Gazi University Institute of Educational Sciences. JRES publishes peer-reviewed studies in the fields of social sciences.
- Submitted articles should strictly follow the format of the author guidelines.
- All legal responsibilities related to the contents of the articles published in the journal belong to the author(s).
- If you have any questions regarding the submission process, please send an email to etader@gazi.edu.tr to contact the editorial office.
- Articles in JRES can be quoted by following citation rules.

Akademik Danışma Kurulu / Academic Advisory Board

Cilt/Volume: 9 Yıl /Year: 9 Sayı/Issue: 2- 2022

Prof. Dr. Akeel ALMARAI, Università per Stranieri di Siena, Italy

Prof. Dr. Ali Merthan DÜNDAR, Ankara Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. George GRIGORE, University of Bucharest, Romania

Prof. Dr. İbrahim ŞAHİN, Osman Gazi Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. İlhami SİĞIRCI, Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Kalipa T. ATEMOVA, Akhmet Yassawi International Kazakh-Turkish University,
Kazakhstan

Prof. Dr. Lamia Khalil HAMMAD, Yarmouk University, Jordan

Prof. Dr. Muhammet KOÇAK, Gazi Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Naciye AKSOY, Gazi Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Nazymgul ALBYTOVA, L. N. Gumilyov Eurasian National University, Kazakhstan

Prof. Dr. Perihan YALÇIN, Gazi Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Turgunbayeva Botagül ALTAYEVNA, Pavlodar Pedagogical University, Kazakhstan

Doç. Dr. Abdüssamet YEŞİLDAĞ, Kırıkkale Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Celal Turgut KOÇ, Gazi Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Elza SEMEDOVA, Khazar University, Azerbaijan

Doç. Dr. Maria AVINO, Università di Napoli "L'Orientale", Italy

Doç. Dr. Rasha SOLIMAN, University of Leeds, England

Dr. Clay M. STARLIN, Worcester State University, USA

Dr. Sue F. Foo, Worcester State University, USA

Dr. Tahsin Khalid, Southeast Missouri State University, USA

Dr. Vina ADRIANY, Universitas Pendidikan Indonesia, Indonesia

Bu Sayının Hakemleri / Reviewers of this Issue

Cilt/Volume: 9 Yıl /Year: 9 Sayı/Issue: 2- 2022

Prof. Dr. Bayram TAY, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi

Prof. Dr. Fatih Çetin ÇETİNKAYA, Düzce Üniversitesi

Prof. Dr. Ferudun KESKİN, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Mustafa ULUSOY, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Nurcan YABANCI AYHAN, Ankara Üniversitesi

Prof. Dr. Ömer TARAKCI, Atatürk Üniversitesi

Doç. Dr. Ahmet GÖKMEN, Gazi Üniversitesi

Doç. Dr. Filiz ÇETİN, Gazi Üniversitesi

Doç. Dr. Halil TOKCAN, Niğde Üniversitesi

Doç. Dr. Halil İbrahim YILDIRIM, Gazi Üniversitesi

Doç. Dr. Özden DEMİRKAN, Gazi Üniversitesi

Doç. Dr. Şenay ÖZEN ALTINKAYNAK, Kafkas Üniversitesi

Doç. Dr. Yaşar BARUT, Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Doç. Dr. Yavuz BOLAT, Mustafa Kemal Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Ayşe Fikriye SARSIKOĞLU, Kastamonu Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Cengiz ASLAN, Ankara Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Ferhat KARAKAYA, Yozgat Bozok Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Fulya SARPEN, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Hasan ES, Gazi Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Melek YAMAN, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Selda ARAS, Hacettepe Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Ümre KAYNAK, Amasya Üniversitesi

Dr. Özge ÇİÇEK ŞENTÜRK, Kilis 7 Aralık Üniversitesi

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi

Cilt: 9 Yıl: 9 Sayı: 2- 2022

e-ISSN: 2458 – 9624

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

İÇİNDEKİLER

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Beslenme Davranışlarının ve Beslenme Ortamının İncelenmesi229-242

Leyla ÖZGEN, Serap DEMİRİZ

Kültürel Öğelerin Eğitim Kurumlarına Yansımaları243-268

Hamza ÖZ

Rasyonel Sayılar Konusunun Öğretiminde Animasyon ve Karikatür Kullanılmasının Bilgilerin Kalıcılığına Göre İncelenmesi.....269-279

Mine AKTAŞ, Halil İbrahim KOÇ

Sandıklı İlçesinde Görev Yapan Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Öz Yeterliklerinin Belirlenmesi.....280-296

Abdurrahman GÜDÜCÜ, Fatih ÇEMREK

Pandemi Sürecinde Ortaokul Öğretmenlerinin Online Eğitimden Yüz Yüze Eğitime Geçişlerde Yaşananlara İlişkin Görüşleri297-326
Sevil FİLİZ, Fatma GÖKMEN

Çocukluk Çağı Travmaları ve Sağlıklı Aile Ebeveynlik Risk Faktörlerinin İncelenmesi.....327-351
Rabia KARAÇAY, Berna GÜLOĞLU

Ortaokul Öğrencilerinin Karar Verme Biçimleri ve İnfomal Muhakeme Becerilerinin İncelenmesi352-378
Eren ZORLU, Seyit ATEŞ

Çocuk Kitapları Seçiminin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonu Üzerine Etkisi379-402
Mihriban YILMAZ, İhsan Seyit ERTEM

DERLEME MAKALE

Ortaokul Fen Bilimleri Ders Kitaplarının Bilim İnsanları Bağlamında İncelenmesi.....403-429
Emre ÖZDEMİR

2008-2020 Yılları Arasında Fen Bilgisi Eğitiminde Sosyobilimsel Konular Üzerine Yayınlanmış Lisansüstü Tezlerin Değerlendirilmesi430-446
Ceyda SEVGİLİ, Mahmut SELVİ, Meltem IRMAK

Ülkemizde 2000-2021 Yılları Arasında Yayınlanan Erken Okuryazarlık ile İlgili Makalelerin İncelenmesi447-468
Beyza ÇAKICI, Esranurname ÇETİNER, Ecem EFECAN, Esra YİRİK, Gülden UYANIK

Gazi University Institute of Educational Sciences

Journal of Research in Education and Society (JRES)

Volume: 9 Year: 9 Issue: 2- 2022

e-ISSN: 2458 – 9624

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

CONTENTS

RESEARCH ARTICLE

Investigation of Preschool Children's Eating Behaviors and Eating Environments.....229-242

Leyla ÖZGEN, Serap DEMİRİZ

Reflections of Cultural Elements on Educational Institutions243-268

Hamza ÖZ

Examination of the Use of Animation and Cartoon in the Teaching of the Subject of Rational Numbers According to the Persistence of Information.....269-279

Mine AKTAŞ, Halil İbrahim KOÇ

Determining the Professional Self-efficacy of the Teachers in Sandıklı.....280-296

Abdurrahman GÜDÜCÜ, Fatih ÇEMREK

The Secondary School Teachers' Opinions About Experienced During the Pandemic Process from Online Training to Face-to-face Training297-326

Sevil FİLİZ, Fatma GÖKMEN

Investigation of Childhood Trauma and Healthy Family-Parenting Risk.....327-351

Rabia KARAÇAY, Berna GÜLOĞLU

Examining the Decision Making Styles and Informal Reasoning Skills of Secondary School Students352-378
Eren ZORLU, Seyit ATEŞ

Effect of Choice of Children's Books on Reading Motivation of 4th Grade Students in Primary School379-402
Mihriban YILMAZ, İhsan Seyit ERTEM

REVIEW ARTICLE

Analysis of Secondary School Science Textbooks in the Context of Scientists.....403-429
Emre ÖZDEMİR

Evaluation Of Postgraduate Theses On Socio-Scientific Issues In Science Education Between The Years 2008 And 2020 430-446
Ceyda SEVGİLİ, Mahmut SELVİ, Meltem IRMAK

An Analysis of Early Literacy Studies in Turkey Between 2000-2021.....447-468
Beyza ÇAKICI, Esranurname ÇETİNER, Ecem EFECAN, Esra YİRİK, Gülden UYANIK



JOURNAL OF RESEARCH
IN EDUCATION AND SOCIETY
EĞİTİM VE TOPLUM
ARAŞTIRMALARI DERGİSİ
e-ISSN:2458-9624



Cilt: 9 Sayı:2 Sayfa Aralığı: 229-242 e-ISSN:2458-9624 DOI: 10.51725/etad.1003605

RESEARCH

Open Access

ARAŞTIRMA

Açık Erişim

Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Beslenme Davranışlarının ve Beslenme Ortamının İncelenmesi

Investigation of Preschool Children's Eating Behaviors and Eating Environments

Leyla Özgen, Serap Demiriz

ÖZ

Bu çalışmada, 48-72 ay çocuklarının beslenme davranışlarının ve beslenme ortamının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma tarama modeli olup, çalışma grubunu Ankara ili Çankaya ve Yenimahalle ilçelerinde anaokulları ve anasınıflarına devam eden 229 çocuğun anneleri oluşturmuştur. Veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen formlar ile toplanmıştır. Çocukların beslenme davranışları anne ve baba öğrenim durumuna göre incelendiğinde; çocukların iştah durumu, yeme hızı ve tabağında tükettiği yemek miktarında gruplar arasında anlamlı fark olmadığı saptanmıştır ($p>0,05$). Ancak, çocukların sağlıklı ve sağlıksız besinleri ayırt etme durumlarında gruplar arasında anlamlı fark bulunmuştur ($p<0,05$). Çocukların yemek yeme koşullarından olan sofraya ortamı ve farklı ortamda yemek yeme durumları arasında da anlamlı fark saptanmıştır ($p<0,05$). Çocukları yemek yemediğinde ebeveyn öğrenim durumuna göre yaklaşımlarında; annelerin öğrenimine göre çocukları yemek yemediğinde gösterdikleri yaklaşımlarda anlamlı fark saptanmamışken ($p>0,05$), babaların yaklaşımları arasında anlamlı fark belirlenmiştir ($p<0,05$). Ebeveynler eğitimciler ve kitle iletişim araçları ile verilecek eğitimler yoluyla bilinçlendirilerek çocuklarına sağlıklı beslenme davranışı kazandırabilir.

ABSTRACT

This study aimed to examine the eating behaviors and environments of children aged 48-72 months. The study used the survey model and the working group consisted of the mothers of 229 children attending kindergartens and preschools in the Çankaya and Yenimahalle districts of Ankara. The data were collected with the forms developed by the researchers. On examination of the children's eating behaviors according to their parents' education levels, no significant difference was found between the groups in the children's appetites, eating speed, and the amount of food on the plate that they consumed ($p>0,05$). But a significant difference was found between the groups in the children's ability to distinguish between healthy and unhealthy foods ($p<0,05$). A significant difference was found between the eating statuses of children who eat under different conditions, i.e., at the table or in a different environment ($p<0,05$). When their children do not eat, in their approach according to the educational status of the parents; There is no significant difference in the approaches of mothers when their children do not eat, according to their learning. There is a significant difference between the approaches of the fathers. By raising awareness of parents through trainings to be given with educators and mass media, healthy eating behavior can be gained to their children.

Yazar Bilgileri

Leyla Özgen

Prof. Dr., Gazi Üniversitesi,
Ankara, Türkiye
lozgen@gazi.edu.tr

Serap Demiriz

Dr. Öğr. Üyesi, Gazi
Üniversitesi, Ankara, Türkiye
demiriz.serap@gmail.com

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler

Beslenme davranışı
Beslenme ortamı
Yemek
Okul öncesi

Keywords

Feeding behaviour
Feeding environment
Food
Preschool

Makale Geçmişi

Geliş: 01/10/2021
Düzeltilme: 03/08/2022
Kabul: 11/08/2022

Atıf için: Özgen, L. ve Demiriz, S. (2022). Okul öncesi dönem çocuklarının beslenme davranışlarının ve beslenme ortamının incelenmesi. *JRES*, 9(2), 229-242. <https://doi.org/10.51725/etad.1003605>

Etik Bildirim: Gazi Üniversitesi Etik Komisyonundan (Tarih:25.02.2016-Sayı:77082166-604.01.02) onay alınmıştır.

Giriş

Okul öncesi dönemi çocuğu aile içerisinde bir birey olmaya başlarken, bu süreçte sayısız gelişim ve değişim gösterdiği belirtilmiştir (Merdol Kutluay, 2017). Bu gelişim ve değişim sürecinde çocuğun yeme alışkanlıkları kendisinden ve çevresinden kaynaklanan çeşitli sebeplerle doğrudan veya dolaylı olarak etkilenmektedir (Scaglioni, De Cosmi, Ciappolino, Parazzini, Brambilla ve Agostoni, 2018). Çocuktan kaynaklanan faktörler arasında çocuğun gelişimi (Stephenson vd.,2018), sağlığı (B.Coghlan, Coghlan ve Wilson, 2019), yiyecek tercihi, yemek yeme hızının yer aldığı (De Costa, Møller, Frøst ve Olsen, 2017; Kobak ve Pek, 2015) görülürken, aileden kaynaklanan faktörler arasında ise model olma (Dinçer, Demiriz ve Ergül, 2017; Küren, 2019), ebeveynlerin öğrenim durumu (Yuan vd., 2019), sosyo ekonomik durum (Küren, 2019), yemek ortamı gibi faktörlerin yer aldığı ifade edilmiştir (Keleş Ertürk vd., 2019).

Çocukların hızlı büyümesi ve gelişmesine bağlı olarak iştahları azalabilir veya artabilir (Çetin, 2018; Kaymaz vd., 2015). Ebeveynler çocukları az yediklerinde iştahsız olduğunu düşünse de yaşına uygun boy ve kilo aralığına sahip olmaları önemlidir (Çetin, 2018). Okul öncesi dönemi çocuklarının iştah durumu yanısıra yemek yeme hızında da farklılıklar bulunabilir. Hu vd., (2019) çocuklar on dakika içinde yemeklerini yerlerse hızlı, otuz dakikadan daha geç bitirirlerse yavaş ve otuz dakika içinde yemekleri bitirirse normal hızda yediklerini belirtmiştir. Çocuklar sevdikleri yemeği tamamen tüketirken, sevmedikleri yemek için direnç gösterdiği tespit edilmiştir (Silva Garcia, Power, Fisher, O'Connor ve Hughes, 2016). Ayrıca iştah düzeyleri normal olmakla birlikte, yetişkinlerin uyguladıkları yeme yaklaşımları ve ailedeki birey sayısı çocukların iştahlarını etkileyebilmektedir (De Costa, Møller, Frøst ve Olsen, 2017). Geniş aileye sahip çocuklarda öğünün kalabalık ortamda yenmesi nedeniyle iştahsızlık düzeyinin daha az olduğu belirlenmiştir (Chen, Berkman, Bardouh, Ng ve Allman-Farinelli, 2019). Anne ve babanın olumlu yaklaşımı çocukların yemek yeme uyumunu sağlarken olumsuz yaklaşımları ise uzaklaşmasına neden olduğu saptanmıştır (Ozgen ve Demiriz, 2015).

Okul öncesi dönemde çocukların farklı yiyecekleri deneyimlemeleri besinleri ayırt edebilmeleri ve yeni tatlara açık olmaları açısından önem taşımaktadır (Scaglioni vd., 2018). Bebeklikte ek besinle başlayacak yiyecek deneyimlerinin ilerleyen zamanla çeşitlendirilmesi ve yemeklerde ise yaratıcı davranışların sunulması, böylece çocukların yemek çeşidine yönelik olumsuz tepkileri azaltılabileceği ve sağlıklı yeme alışkanlıklarının kazanılabileceği belirlenmiştir (Scaglioni vd., 2018).

Çocukların doğru ve sağlıklı beslenme alışkanlığı kültürden de etkilenmekte olup; büyükanneden, anneye, anneden kızına, toruna kadar devam eden bir süreç olduğu vurgulanmaktadır (Daniels, 2019). Bu süreçte ebeveynlerin sağlıklı ve sağlıksız yeme davranışları çocukları da teşvik etmektedir (Litterbach, Campbell ve Spence, 2017).

Çocukların sağlıklı ve sağlıksız besinleri ayırt etmesi ile beslenme alışkanlıklarının da gelişmeye başladığı, fakat bu farkındalık için öncelikle yetişkinlerin sağlıklı besinleri ayırt etmesi ve model olması gerekmektedir. Roach, Viechnicki, Retzlöff, Davis-Kean, Lumeng ve Miller, (2017) tarafından yapılan araştırmada, babaların çocuklarının tükettiği yiyeceklerin sağlıklı olup olmadığını ayırt etmede başarısız olduklarını belirtirken, (Öztoprak Hacıoğlu, 2015) annelerin ise daha başarılı olduklarını belirtmiştir. Bu durum annelerin çocuğu ile doğum öncesinde başlayan bağının beslenme üzerindeki hassasiyetinin sürdüğünü ortaya koymaktadır.

Çocuklara sağlıklı beslenme alışkanlıkları kazandırmada belirli zaman aralıklarının belirlenmesi ve sofraya hep birlikte oturulması ve kalkılması gibi yeme kuralları da belirleyici olabilmektedir (Dinçer, Demiriz ve Ergül, 2017; Scaglioni vd., 2018). Çocuklar rutinleri severler, öğünler düzenli aralıklarla sunulduğunda daha kolay uyum gösterebilirler. Çocuğun belirli aralıklarla yemek yemesi, ailede birlikte yemek yemenin alışkanlık haline gelmesi ve tüketileceği miktara karar vermesi beslenmeye olumlu tutumlar geliştirmesini sağladığı tespit edilmiştir (Koç, 2020; Roach vd., 2017; Wormley, 2015).

Erken yıllarda çocukların beslenme davranışlarının ve beslenme ortamlarının öneminden yola çıkılan bu çalışmada 48-72 ay çocuklarının beslenme davranışlarının ve beslenme ortamının ebeveynlerin öğrenim durumuna göre belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

1. Çocukların beslenme sırasındaki;

- İştah düzeyi,
- Yeme hızı,
- Tükettiği yemek miktarı ve
- Sağlıklı ve sağlıksız besinleri ayırt etme durumu ebeveynlerinin öğrenim durumlarına göre fark göstermekte midir?

2. Çocuğa sunulan yemek ortamı ebeveynlerinin öğrenim durumlarına göre fark göstermekte midir?

3. Çocuklar yemek yemediğinde ebeveynlerin gösterdiği yaklaşımlar öğrenim durumlarına göre fark göstermekte midir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma tarama modelinde yapılandırılmıştır. Tarama modeli geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Creswell, 2016). Bu çalışmada da anket formu ile çocukların beslenme davranışlarının ve çocuk yemek yemediğinde ebeveyn yaklaşımlarının taranması gerçekleştirilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubuna Ankara ili Çankaya ve Yenimahalle ilçelerinde bulunan anaokulları ve anasınıflarına devam eden 48-72 ay grubu 250 çocuğun annesi uygun örnekleme yöntemi ile alınmıştır. Uygun örnekleme yöntemi, yakın çevrede bulunan ve ulaşılması kolay, elde mevcut ve araştırmaya katılmak isteyen gönüllü bireyler üzerinde yapılan örneklemedir (Erkuş, 2013). Bu çalışmada, annelere çocukların devam ettiği okul öncesi eğitim kurumları aracılığı ile ulaşılmış ve gönüllülük esasına göre çalışmaya katılmaları sağlanmıştır. Çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden annelere anket formu araştırmacılar tarafından dağıtılmıştır. Elde edilen 250 anket formundan eksik verilerin çıkarılması sonucu çalışma 229 veri ile yürütülmüştür.

Etik Bildirim

Veri toplama sürecine geçilmeden önce Gazi Üniversitesi Etik Komisyonundan (Tarih:25.02.2016–Sayı:77082166-604.01.02) onay alınmıştır. Veri toplama araçlarının uygulanması için gerekli izinler alındıktan sonra çocukların devam ettiği okulların yönetimi ve sınıf öğretmenleri ile

görüülerek gönüllülük esasına dayalı olarak iş birliğı sağlanmıştır. Annelere öğretmenler aracılığı ile veri toplama formu ulaştırılarak, öncelikle çalışmada çocukların adına karar veren annelerden bilgilendirilmiş yazılı gönüllü onamları alınarak, veri toplama araçlarını doldurmaları sağlanarak veriler toplanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri, “Demografik Bilgi Formu” ve “ocukların Beslenme Davranışlarını Belirleme Formu” ile toplanmıştır.

Demografik Bilgi Formu

Çocuğun cinsiyeti, doğum tarihi ve ailedeki ocuk sayısı, anne ve babanın öğrenim durumu gibi ocuk ve aileye yönelik sorulardan oluşmaktadır.

Çocukların Beslenme Davranışlarını Belirleme Formu

Araştırmacılar tarafından oluşturulan bu anket formu için elektronik veri tabanı olarak (PubMed, Medline, Embase ve Google Schooler) alan yazın taraması yapılarak çocukların beslenme davranışları ile ilgili çalışmalar belirlenmiştir (Aydın, Akay ve İbiş, 2017; Canals-Sans vd., 2016; Daniels, 2019; DeCosta, Møller, Frøst ve Olsen, 2017; Hu vd., 2019; Küren, 2019; Litterbach, Campbell ve Spence, 2017; Scaglioni vd., 2018; Srivastava, Torquati, de Guzman ve Dev, 2019; Vollmer, Adamsons, Foster ve Mobley, 2017; Yuan vd., 2019). Önceki çalışmalardan yola çıkılarak soru havuzu oluşturulmuş, bu havuzdan formda yer alacak sorular seçilmiştir. Anket formu, kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla bir beslenme eğitimi uzmanı, iki okul öncesi eğitimi uzmanı ve bir ölçme ve değerlendirme uzmanı olmak üzere toplam dört uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşlerinin % 80.0'ninin örtüştüğü belirlenmiştir ve öneride bulunulduğu maddeler yeniden düzenlenmiştir. Büyüköztürk, akmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, (2022)'e göre uzmanların her bir sorusunun geçerli olduğu noktasında uyuşma düzeylerinin % 90.0-100.0 olması beklendiği, uzmanların % 70.0–80.0 oranında uyuşma gösterdikleri sorularda, uzman görüşlerine göre düzeltmeler yapılarak görüşme formunda soruların kalabileceği ifade edilmiştir. Wolf, (1988)'e göre nicel çalışmalarda pilot çalışmada yer alan sorulara verilen cevapların uygunluğu ve güvenilirliği, aynı amaca yönelik soruların olup olmadığı, soruların yeterliliği test edilmesi gerektiği belirtilmektedir. Hazırlanan anket formunun 18 anne ile yüz yüze görüşülerek pilot çalışması yapılmıştır. Bu pilot çalışmada soruların anlaşılabilirliği, sorulara verilen cevapların uygunluğu ve güvenilirliği, aynı amaca yönelik soruların olup olmadığı, soruların yeterliliği test edilerek, forma son hali verilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi ilgili istatistik programında yapılmıştır. ocuk ve aileye ait demografik bilgiler frekans ve yüzde değerleri ile verilmiş, çocukların beslenme sırasındaki davranışları ve ebeveynlerin çocuklara sundukları yemek ortamı, çocukları yemek yemediğinde ebeveynlerin gösterdikleri yaklaşımın ebeveyn öğrenim düzeyine göre dağılımı ki kare (χ^2) ile karşılaştırılmıştır. Büyüköztürk, (2005)'e göre araştırmalarda katılımcıların iki ya da daha çok kategorik değişkenlere göre frekans ve yüzde dağılımı vermek gerektiğinde ki kare (χ^2) analizi kullanılmıştır. Bütün analizlerde anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ değeri olarak kabul edilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde, 48-72 ay çocuklarının beslenme davranışlarının ve beslenme ortamının anne baba öğrenim durumuna göre belirlenmesi amacıyla planlanarak yürütülen bu çalışmadan elde edilen bulgular aşağıda tablolar halinde verilmiştir.

Tablo 1. Çocuğa ve Ebeveynlere Ait Demografik Bilgilerin Dağılımı (n=229)

Değişkenler	Kategoriler	n	%
Çocuğun cinsiyeti	Kız	116	50,7
	Erkek	113	49,3
Çocuğun yaşı (ay olarak)	48-60	81	35,4
	61-72	148	64,6
Ailedeki çocuk sayısı	Tek çocuk	65	28,4
	İki çocuk	116	50,6
	Üç çocuk ve üzeri	48	21,0
Anne öğrenim	İlköğretim mezunu	50	21,8
	Lise mezunu	96	41,9
	Üniversite mezunu	83	36,3
Baba öğrenim	İlköğretim mezunu	40	17,5
	Lise mezunu	85	37,1
	Üniversite mezunu	104	45,4

Tablo 1’de görüldüğü gibi çalışma grubundaki çocukların % 50,7’sinin kız çocuğu ve % 64,6’sının 61-72 aylık, % 35,4’ünün 48-60 aylık olduğu tespit edilmiştir. Ailedeki çocuk sayısına bakıldığında % 50,6’sının iki çocuğa, % 28,4’ünün tek çocuğa ve % 21,0’ının üç ve üzeri çocuğa sahip olduğu saptanmıştır. Annelerin % 41,9’unun lise % 21,8’inin ilköğretim mezunu, babaların ise % 45,4’ünün üniversite % 17,5’inin ilköğretim mezunu olduğu bulunmuştur.

Tablo 2. Ebeveynlerin Öğrenim Durumuna Göre Çocukların Beslenme Davranışlarının Dağılımı (n=229)

Çocukların beslenme davranışı	Öğrenim durumu					
	Anne			Baba		
	İlköğretim (n:50) %	Lise (n:96) %	Üniversite (n:83) %	İlköğretim (n:40) %	Lise (n:85) %	Üniversite (n:104) %
Çocukların iştah durumu						
İştahlı	28,2	38,5	33,3	17,9	35,9	46,2
Normal	19,0	46,2	34,8	16,5	39,2	44,3
İştahsız	28,1	25,0	46,9	21,9	28,1	15,4
	$\chi^2=6,058$	SD=4	p=0,195	$\chi^2=1,554$	SD=4	p=0,817
Yemek yeme hızı						
Yavaş yer	25,6	40,7	33,7	18,6	33,7	47,7
Normal hızda yer	19,6	42,7	37,8	16,8	39,2	44,1
	$\chi^2=1,177$	SD=2	p=0,332	$\chi^2=,685$	SD=2	p=0,402
Tüketilen yemek miktarı						
Tamamını yer	15,2	39,1	45,7	13,0	32,6	54,3
Bazen bırakır	21,3	45,3	33,3	18,0	40,0	42,0
Sık sık bırakır	33,3	30,3	36,4	21,2	30,3	48,5
	$\chi^2=5,977$	SD=4	p=0,201	$\chi^2=3,067$	SD=4	p=0,547

Sağlıklı ve sağlıksız besinleri ayırt etme						
Ayırt eder	18,7	42,9	38,4	14,1	37,4	48,5
Ayırt edemez	41,9	35,5	22,6	38,7	35,5	25,8
	$\chi^2=8,836$	SD=2	p=0,012	$\chi^2=12,323$	SD=2	p=0,002

Tablo 2’de çocukların iştah durumu anne ve baba öğrenim durumuna göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır ($p > 0,05$). Çocukların iştah düzeyine annelerinin öğrenim durumuna göre bakıldığında, çocuklarını iştahlı olarak ifade eden annelerin % 38,5’inin lise, % 33,3’ünün üniversite mezunu olduğu, babaların % 46,2’sinin üniversite ve % 35,9’unun lise mezunu olduğu tespit edilmiştir. Çocukların iştahını normal olarak belirten annelerin % 46,2’si lise, % 34,8’i üniversite mezunu iken, babaların % 44,3’ü üniversite ve % 39,2’si lise mezunudur. Çocuğunu iştahsız olarak belirten annelerin % 46,9’unun üniversite, % 25,0’inin lise mezunu olduğu, babaların ise % 28,1’inin lise ve % 15,4’ünün üniversite mezunu olduğu belirlenmiştir.

Çocukların yeme hızına anne ve baba öğrenim durumuna göre bakıldığında gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir ($p > 0,05$). Yavaş yemek yiyen çocukların annelerinin % 40,7’sinin lise, % 33,7’sinin üniversite mezunu, babaların ise % 47,7’sinin üniversite, % 33,7’sinin lise mezunu olduğu belirlenmiştir. Normal hızda yemek yiyen çocukların annelerinin % 42,7’sinin lise ve % 37,8’inin üniversite mezunu, babaların % 44,1’inin üniversite ve % 39,2’sinin lise mezunu olduğu tespit edilmiştir.

Çocukların tabağında tükettiği yemek miktarına anne ve baba öğrenim durumuna göre bakıldığında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı saptanmıştır ($p > 0,05$). Tabağındaki yemeğin hepsini yiyen çocukların annelerinin % 45,7’sinin üniversite ve % 39,1’inin lise mezunu iken, babaların % 54,3’ünün üniversite ve % 32,6’sının lise mezunu olduğu bulunmuştur. Tabağında bazen yemek bırakan çocukların annelerinin % 45,3’ünün lise ve % 33,3’ünün üniversite mezunu, babaların % 42,0’sinin üniversite ve % 40,0’inin lise mezunu olduğu belirlenmiştir. Tabağında sıklıkla yemek bırakan çocukların annelerinin % 36,4’ünün üniversite ve % 30,3’ünün lise mezunu iken, babaların ise % 48,5’inin üniversite ve % 30,3’ünün lise mezunudur.

Çocukların sağlıklı ve sağlıksız besinleri ayırt etme durumları anne ve baba öğrenim durumuna göre incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur ($p < 0,05$). Çocukların sağlıklı ve sağlıksız besinleri ayırt etme durumları anne öğrenimine göre bakıldığında; sağlıklı besinleri ayırt eden annelerin % 42,9’unun lise ve % 38,4’ünün üniversite mezunu, babaların ise % 37,4’ünün lise, % 48,5’inin üniversite mezunu olduğu tespit edilmiştir. Sağlıklı ve sağlıksız besinleri ayırt edemeyen çocukların annelerinin de % 41,9’unun ilköğrenim ve % 35,5’inin lise mezunu, babaların da % 38,7’sinin ilköğrenim ve % 35,5’inin lise mezunu olduğu belirlenmiştir.

Tablo 3. Ebeveynlerin Öğrenim Durumuna Göre Çocuğa Sunulan Yemek Ortamının Dağılımı (n=229)

Çocuğa sunulan yemek yeme ortamı	Öğrenim durumu					
	Anne			Baba		
	İlköğrenim (n:50) %	Lise (n:96) %	Üniversite (n:83) %	İlköğrenim (n:40) %	Lise (n:85) %	Üniversite (n:104) %
Birlikte yemek yenilen kişiler						
Aile üyelerinin dışında bireyler	34,9	31,7	33,3	28,6	41,3	30,2
Aile üleriyle birlikte	16,9	45,8	37,3	13,3	35,5	51,2

	$\chi^2=9,167$	SD=2	p=0,028	$\chi^2=10,993$	SD=2	p=0,015
Yemek yeme koşulları						
Sofra ortamı						
Farklı ortam (Tv karşısı, oyun ortamı vb.)	14,4	43,7	41,9	11,4	35,9	52,7
	41,9	37,1	21,0	33,9	40,3	25,8
	$\chi^2=21,680$	SD=2	p=0,000	$\chi^2=20,530$	SD=2	p=0,000

Tablo 3'te çocukların birlikte yemek yediği kişiler anne ve baba öğrenim durumuna göre incelendiğinde gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur ($p < 0,05$). Aile üyelerinin dışında bireylerle yemek yiyen çocukların annelerinin % 34,9'u ilköğrenim ve % 31,7'si lise mezunu iken, babaların da % 41,3'ünün lise ve % 30,2'sinin üniversite mezunu olduğu dikkati çekmektedir. Çocukları aile üyeleriyle birlikte yemek yiyen annelerin % 45,8'inin lise ve % 37,3'ünün üniversite mezunu iken, babaların % 51,2'sinin üniversite ve % 35,5'inin lise mezunu olduğu tespit edilmiştir.

Çocukların yemek yeme koşullarından olan sofranın ortamı ve farklı ortamda (Tv karşısı vb.) yemek yeme durumları ebeveynlerin öğrenim durumlarına göre karşılaştırıldığında gruplar arasında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir ($p < 0,01$). Çocukların yemek yeme koşulları incelendiğinde, sofranın ortamında yemek yediğini belirten annelerin % 43,7'sinin lise ve % 41,9'unun üniversite mezunu, babalarında % 52,7'sinin üniversite ve % 35,9'unun lise mezunu olduğu belirlenmiştir. Çocukların farklı ortamda (Tv karşısı, oyun ortamı vb.) yemek yediğini belirten annelerin % 41,9'unun ilköğrenim ve % 37,1'inin lise mezunu, babaların da % 40,3'ünün lise ve % 33,9'unun da ilköğrenim mezunu olduğu saptanmıştır.

Tablo 4. Ebeveynlerin Öğrenim Durumuna Göre Çocukları Yemek Yemediğinde Gösterdikleri Yaklaşımların Dağılımı (n=138)*

Ebeveyn yaklaşımı	Öğrenim durumu					
	Anne			Baba		
	İlköğrenim (n:25) %	Lise (n:62) %	Üniversite (n:51) %	İlköğrenim (n:19) %	Lise (n:50) %	Üniversite (n:69) %
Faydasını anlatma	15,9	46,4	37,7	8,7	36,2	55,1
Ödül	20,0	35,0	45,0	17,5	25,0	57,5
Ceza	20,7	55,2	24,1	20,7	51,7	27,6
	$\chi^2=3,951$	SD=4	p=0,110	$\chi^2=9,736$	SD=4	p=0,026

*Çocukları yemek yemediğinde annelerin % 39,7 (n=91) bir yaklaşım göstermediği, % 60,3 (n=138) bir yaklaşım gösterdiği belirlenmiştir.

Tablo 4'te çocukları yemek yemediğinde gösterdikleri yaklaşımlarda ebeveynlerin öğrenim durumuna göre bakıldığında, annelerin öğrenim durumuna göre çocukları yemek yemediğinde gösterdikleri yaklaşımlarda istatistiksel olarak anlamlı fark saptanmamışken ($p > 0,05$), babaların yaklaşımları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmiştir ($p < 0,05$). Çocukları yemek yemediğinde faydasını anlatarak yemesini sağlayan annelerin % 46,4'ünün lise, % 37,7'sinin üniversite, babaların % 55,1'inin üniversite, % 36,2'sinin lise mezunu olduğu, ödüllendirerek yemeye teşvik eden annelerin % 45,0'inin üniversite, % 35,0'inin lise, babaların ise % 57,5'inin üniversite, % 25,0'inin lise mezunu olduğu, cezalandırarak yemeye zorlayan annelerin % 55,2'sinin lise, % 24,1'inin üniversite, babaların ise % 51,7'sinin lise ve % 27,6'sının üniversite mezunu olduğu bulunmuştur.

Bulguya göre faydasını anlatma, ödüllendirerek yemeye teşvik etme yaklaşımlarında üniversite mezunu babalar yüksek oranda iken, cezalandırmada ise lise mezunu babaların yüksek, üniversite mezunu babaların düşük oranda oldukları tespit edilmiştir.

Tartışma

Okul öncesi 48-72 ay çocuklarının beslenme davranışlarının ve beslenme ortamının ebeveynlerin öğrenim durumuna göre incelenmesi amacıyla yapılan çalışma bulgularında, çocukların iştah düzeyi, yeme hızı ve tükettiği yemek miktarının ebeveynlerin öğrenim durumuna göre anlamlı fark olmadığı ($p > 0,05$) ancak sağlıklı ve sağlıksız besinleri ayırt etme durumlarında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir ($p < 0,05$).

Yapılan bazı araştırmalarda, anne ve baba öğrenim durumu yükseldikçe (Vollmer, Adamsons, Foster ve Mobley, 2017), çocukların iştah düzeylerinin arttığına dikkat çekilmektedir (Litterbach, Campbell ve Spence, 2017). Ancak bu çalışma sonucu çocukların iştah durumunun anne-baba öğrenim durumunda farklı nedenlere bağlı olabileceğine işaret etmektedir. Aile içinde öğünlerin zamanlı olması (Liu vd., 2018), her besin grubundan farklı yiyeceklerin alınmasına özen gösterilmesi (Yılmaz-Akyüz ve Sezgin, 2021) ve porsiyonların çocuğa uygun olması çocuğun iştah düzeyini doğrudan etkileyebilmektedir (Srivastava, Torquati, de Guzman ve Dev, 2019).

Çocuğun yemek yeme hızı yetişkinlerin yaklaşımlarından etkilenmekle birlikte bu çalışmada anne ve baba öğrenim durumuna göre fark olmadığı saptanmıştır ($p > 0, 05$). Hu vd., (2019) çocukların yeme hızının çocuğun yaşına, çocuğun kişisel özelliğine veya çocuğun hoşlanmadığı yiyeceği yemesi için ailenin ısrar etmesi gibi durumlara bağlı olduğunu belirtmiştir. Çocukların yemek yeme hızı besinleri sindirimini kolaylaştırması açısından önemlidir. Besinleri çiğnmeden tüketme sindirim rahatsızlıklarının yanısıra obeziteye de neden olabilmektedir (Cheng vd., 2020). Bu bağlamda öğrenim durumuna göre çocukların yemek yeme hızında fark olmaması olumlu olarak değerlendirilebilir.

Çocukların tabağında tükettiği yemek miktarında anne ve baba öğrenim durumuna göre fark tespit edilmemiştir. Silva Garcia vd., (2016), evde çocuğun istediği yemek olduğunda tabağında yemek bırakmadığını, Litterbach, Campbell ve Spence (2017) ise çocuğun tabağında tükettiği yemek miktarı ile ilgili olarak aile içinde çocuğa gösterilen tutumların etkili olduğunu belirtmiştir (Srivastava, Torquati, de Guzman ve Dev, 2019). Anne öğrenimi ise annenin deneyimi ile ilişkilendirilmiş olup, anne öğrenimi yüksek olsa da genç ve deneyimsiz annelerin yemek bitirmeye müdahale etmedikleri tespit edilmiştir (Moreira vd., 2016).

Ebeveynlerin öğrenim durumuna göre çocuklarının sağlıklı ve sağlıksız besinleri ayırt etme ve ayırt etmeme durumlarında gruplar arasında anlamlı fark olduğu bulunmuştur ($p < 0,05$). Çalışma bulgularında annelerin % 42,9'unun lise ve % 38,4'ünün üniversite mezunu olanlar çocuklarının sağlıklı besinleri ayırt ettiklerini bildirdikleri tespit edilmiştir. Araştırmalarda anne ve baba öğrenim durumu düşük olduğunda çocukların daha az yeterli ve dengeli beslendiklerine dikkat çekilmiştir (Hu vd., 2019). Peters, Campbell ve John (2014)'tarafından yapılan çalışmada, kültürel farklılıkların ebeveyn görüşlerinde farklılık oluşturduğu bu durumun çocuğun yeme davranışlarını doğrudan olumlu yönde etkilediği şeklinde belirtilmiştir. Srivastava vd., (2019)'nın yaptıkları araştırmada, anne ve babanın öğrenim durumu yükseldikçe, çocuklara esnek münü uygulaması yaptıklarını, sağlıklı besin gruplarından oluşan münüler arasında ara sıra sağlıksız besinleri de verdikleri ifade edilmiştir. Besin öğelerinin özelliklerini ayırt etme beslenme bilgisi edinmeyi gerektirmektedir. Günümüzde anne-babalar hamilelik sürecinden itibaren çocuk beslenmesi konusunda bilinçlenmeye başlamakta ve öğrenim düzeyinin artması ile de bilinçli farkındalıklar artmaktadır.

Çalışmada anne ve baba öğrenim durumuna göre çocuklara sunulan yemek yeme ortamları arasında fark olduğu tespit edilmiştir ($p < 0,05$). Ebeveynlerin öğrenim düzeyi arttıkça çocuklarının aile üyelerinin dışında bireylerle yemek yediklerini bildiren annelerin % 34,9'unun ilköğrenim ve % 31,7'sinin lise mezunu, babaların ise % 41,3'ünün lise ve % 30,2'sinin üniversite mezunu olduğu saptanmıştır. Roach vd., (2017) yaptıkları çalışmada, çocuklarla aile bireyleri masada birlikte yemek yediklerinde daha çok zaman geçirdikleri hem de çocuğun sağlıklı beslenme davranışı geliştirmesinde daha etkili olduğu bulunmuştur. Vaughn vd., (2016) tarafından yapılan çalışmada, ailenin rutin olarak yemek saatlerinin aynı olması, yemek yeme zamanının tüm aile bireyleri içinde kolay benimsenmesi ve ailede birlikte yemek yemede herkesin aynı yemeği yemesi gerektiği hem ailenin sosyalleşmesine hem de aile içinde çocuk ile sağlıklı ilişkiler kurulmasına katkı sağladığı saptanmıştır. Birlikte yemek yeme çocuğun öz bakım becerilerini güçlendirmesi, model alma ve ailelerinin de etkileşimi açısından önemli katkılar sağlamaktadır. Çocuklar ebeveynleri ile yemek yerken, yemeğe, başlama, tüketme, sofraya kuralları gibi sosyal beceriler de edinmektedir. Çocuğun aile ile birlikte yemek yemesi öğün düzeninin sağlanması ve ailenin rol model olması çocuğa doğru beslenme davranışı kazandırmasını sağlayacaktır.

Çocuğun yemek ortamı ile ilgili yapılan çalışmalar ebeveynlerin öğrenim düzeyi düştükçe çocukların daha çok Tv karşısında yemek yediklerine dikkat çekmektedir (Hu vd.,2019; Litterbach, Campbell ve Spence, 2017). Çocuğun sağlıklı beslenmesi açısından dışarıda değil de ev ortamında yemek yemenin önemli olduğu belirtilmektedir (Kasparian, Mann, Serrano ve Farris, 2017). Bu çalışma sonuçlarında, ebeveynlerin evde masa ortamında çocukları ile yemek yemesi sağlıklı beslenmeye olan eğilimlerini göstermektedir.

Ebeveynlerin öğrenim düzeyine göre çocukları yemek yemediğinde gösterdikleri yaklaşımlar incelendiğinde, anne öğrenim durumuna göre fark bulunmazken, baba öğrenim durumuna göre fark olduğu belirlenmiştir. Üniversite mezunu babaların daha çok yemeğin faydasını anlatma, ödüllendirerek yemeye teşvik etme yaklaşımlarını kullandıkları, lise mezunu babaların ise cezalandırmayı daha çok kullandıkları dikkati çekmiştir. Literatüre bakıldığında anne öğrenim durumunun çocukların beslenme alışkanlıkları üzerinde anlamlı fark yarattığı, anne öğrenim durumu arttıkça ödül ceza yaklaşımının daha az kullanıldığı saptanmıştır (Broilo, Vitolo, Stenzel ve Levandowski, 2017). Babaların ise çocukları daha çok cezalandırarak yemeye zorladıkları belirtilmektedir (Vollmer, Adamsons, Foster ve Mobley, 2017). Yiyeyeğin faydasını anlatan yaklaşımlarda besinin özellikleri, yararları açıklanarak çocuğun farkındalığı artırılır. Ödüllendirme yaklaşımı çocuğun yemesi için "istediği yiyeceği verme, alkışlama, övme vb. tepkileri içermektedir. Bu yaklaşım olumlu görünmekle birlikte çok sık kullanıldığında çocuğun ödülle koşullanmasına neden olur. Ceza verme yaklaşımı ise çocuk yemediğinde sevdiği bir şeyden yoksun bırakma veya tehdit etme gibi yaklaşımları içermektedir. Araştırmalar ödül, ceza yerine açıklama, farklı alternatiflerde yemeği sunma vb. etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Ebeveynlerin çocuğuna yemek yemediğinde ceza verme, ısrar etme gibi yemek yedirme uygulamaları sonrasında, çocukta obezite ve/veya yeme davranışı bozuklukları görülebileceği belirtilmektedir (Daniels, 2019; Kasparian, Mann, Serrano ve Farris, 2017). Srivastava vd. (2019), çocuklara sağlıklı bedenini olacağını anlatma gibi yemek yedirme yaklaşımlarının en uygun olduğunu belirtmektedir. Bu çalışmada anne öğrenim durumunun yemeğin faydasını anlatma ve ödüllendirme eğilimleri lehine fark çıkmaması çocuk beslenmesine yönelik erken dönemden itibaren ebeveynlere yapılan eğitimler, medya vb. araçlar ile yapılan farkındalık çalışmalarından kaynaklı olabilir. Ayrıca bu çalışmada da öğrenim durumu yüksek babaların okul öncesi çocuk beslenmesi konusunda farkındalıklarının artmasından kaynaklı

annelerle birlikte babanın da okul öncesi çocukların beslenme davranışlarında olumlu davranışlar kazanmasında bilinçli oldukları söylenebilir. Küren (2019) tarafından yapılan çalışmada da ebeveynlerin öğrenim durumları incelendiğinde ilkökul mezunu anne ve babaya göre, doktora öğrenimi olan anne ve babanın bilgi düzeylerinin okul öncesi çocuğa doğru beslenme alışkanlığı kazandırma konusunda bilinçli olduğu saptanmıştır.

Sonuç ve Öneriler

Çalışmada annelerin % 41,9'unun lise, % 36,3'ünün üniversite ve % 21,8'inin ilköğretim mezunu babaların ise % 45,4'ünün üniversite, % 37,1'inin lise ve % 17,5'inin ilköğretim mezunu olarak tespit edilmiştir. Çocukların beslenme davranışları anne ve baba öğrenim durumuna göre incelendiğinde; çocukların iştah durumu, yeme hızı ve tabağında tükettiği yemek miktarında gruplar arasında anlamlı fark olmadığı saptanmıştır ($p>0,05$). Ancak, çocukların sağlıklı ve sağlıksız besinleri ayırt etme durumlarında gruplar arasında anlamlı fark bulunmuştur ($p<0,05$). Sofra ortamında yemek yediğini belirten annelerin %43,7'sinin lise ve % 41,9'unun üniversite mezunu, babaların ise % 52,7'sinin üniversite ve % 35,9'unun lise mezunu olduğu belirlenmiştir. Çocukların farklı ortamda (Tv karşısı vb.) yemek yediğini belirten annelerin %41,9'unun ilkökul ve %37,1'inin lise mezunu, babaların da %40,3'ünün lise ve %33,9'unun da ilköğretim mezunu olduğu saptanmıştır. Çocukların yemek yeme koşullarından olan sofraya ortamı ve farklı ortamda yemek yeme durumları arasında da anlamlı fark olduğu saptanmıştır ($p<0,05$). Çocukları yemek yemediğinde gösterdikleri yaklaşımlarda ebeveynlerin öğrenim durumuna göre bakıldığında, annelerin öğrenim durumuna göre çocukları yemek yemediğinde gösterdikleri yaklaşımlarda istatistiksel olarak anlamlı fark saptanmamışken ($p>0,05$), babaların yaklaşımları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmiştir ($p<0,05$). Çalışmadan elde edilen bulgular doğrultusunda şu öneriler sunulabilir: Çocuğun beslenme davranışlarını değiştirmenin en kolay uygulanabilirliği, anne ve babanın öğünleri zamanında tüketmesi, hızlı tüketilen besinlerden uzak durması, anne ve babanın tutarlılığı, sofraya ailece oturulması ve çocuğun aile ile birlikte yemek yemesi gibi doğru beslenme alışkanlıklarını geliştirilmesinde çocuklar üzerinde rol model olma olasılığı üzerine dikkat çekilebilir. Çocuklarla ilgili bilgi sadece annelerden alınmış olup; bundan sonra yapılacak araştırmalarda hem anne hem de çocuktan bilgi alınarak çalışma yapılabilir. Çocukların görüşleri alınırken yaş aralığı küçük olduğu için araştırmacılar tarafından, çocuklara hiç, az, orta, çok dereceleri belirten görseller kullanılarak çocukların tüketim sıklıklarını belirtmeleri istenerek çalışma yapılabilir. Araştırmacının çocukları gözlemi ve annenin gözlemi kıyaslanarak ev ve okul ortamına ilişkin verilerle beslenme davranışları incelemesi yapılabilir. Çalışmada ebeveynlere eğitim verilmeden sadece öğrenim durumlarına göre çocukların beslenme davranışları incelenmiştir. Bundan sonraki çalışmalarda ebeveynlere eğitim verilerek çocukların beslenme davranışları karşılaştırılmasına yönelik araştırmalar planlanabilir. Medyada ve okullarda okul öncesi çocuk beslenmesi ile ilgili olarak farkındalığı arttırmak için ebeveynlere eğitimler verilebilir. Toplumsal hizmet programları içerisinde farklı öğrenim düzeyindeki anne ve babaların bilinçlendirilmesine yönelik, okul öncesi çocukların beslenmesi konularında eğitimler verilerek çocuklarına doğru beslenme davranışlarının kazandırılmasında etkili olmaları sağlanabilir.

Kaynaklar

Aydın, G., Akay, D. ve İbiş, E. (2017). 3-7 Yaş çocuğa sahip annelerin beslenmeyle ilgili davranışlarının incelenmesi, *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 683-700.

- Broilo, M.C., Vitolo, M.R., Stenzel, L.M. ve Levandowski, D.C. (2017). What can I do when he/she doesn't want to eat?: Maternal strategies for ensure children's food consumption in early childhood, *Appetite*, 116, 575-583. <https://doi.org/10.1016/j.appet.2017.05.052>.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2022). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Canals-Sans, J., Blanco-Gómez, A., Luque, V., Ferré, N., Ferrando, P.J., Gispert-Llauradó, M., Escribano, J. ve Closa-Monasterolo, R. (2016). Validation of the child feeding questionnaire in Spanish parents of school children, *Journal of Nutrition Education and Behavior*, 48(6), 383-391. <https://doi: 10.1016/j.jneb.2016.03.017>.
- Çetin, H.S. (2018). *İştahsızlığı olan 2-10 yaş arası çocukların ve ailelerinin incelenmesi ve sağlıklı beslenme eğitiminin verilerek eğitim sonrası sonuçların değerlendirilmesi*. Uzmanlık Tezi. Dumlupınar Üniversitesi Tıp Fakültesi, Kütahya.
- Chen, J., Berkman, W., Bardouh, M., Ng, C.Y.K. ve Allman-Farinelli, M. (2019). The use of a food logging app in the naturalistic setting fails to provide accurate measurements of nutrients and poses usability challenges, *Nutrition*, 57, 208-216. <https://doi: 10.1016/j.nut.2018.05.003>.
- Cheng, L., Li, Q., Hebestreit, A., Song, Y., Wang, D., Cheng, Y. ve Wang, H.J. (2020). The associations of specific school and individual level characteristics with obesity among primary school children in Beijing, China, *Public Health Nutrition*, 23(10), 1838-1845. <https://doi.org/10.1017/S1368980019004592>.
- Coghlan, B., Coghlan, S. ve Wilson, A. (2019). Nutrition education fit for modern health systems, *Lancet*, 394 (10214), 2071. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(19\)32627-3](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(19)32627-3).
- Creswell, J.W. (2016). *Araştırma deseni. Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (Çev. Demir, S. B.). Ankara: Eğitim.
- Daniels, L.A. (2019). Feeding practices and parenting: A path way to child health and family happiness, *Annals of Nutrition and Metabolism*, 74 (2), 29-42. <https://doi: 10.1159/000499145>.
- DeCosta, P., Møller, P., Frøst, M.B. ve Olsen, A. (2017). Changing children's eating behaviour-A review of experimental research, *Appetite*, 113, 327-357. <https://doi.org/10.1016/j.appet.2017.03.004>.
- Dinçer, Ç., Demiriz, S. ve Ergül, A. (2017). Okul öncesi dönem çocukları (36-72 ay) için öz bakım becerileri ölçeği-öğretmen formu'nun geçerlik ve güvenilirlik çalışması, *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 45, 59-78. <https://doi.org/10.15285/maruaebd.2686>
- Erkuş, A. (2013). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci*. Ankara: Seçkin.
- Hu, H., Yang, C., Tan, F., Zhao, X., Du, X., Liang, J., Wu, T., Wang, H., Qiu, Z., Zhang, H., Zhang, J. ve Liu, W. (2019). Parental influence in forming preschool children's eating behaviors a cross-sectional survey in Chongqing, China, *Healthcare (Basel)*, 7(4), 140. <https://doi:10.3390/healthcare7040140>.
- Kasparian, M., Mann, G., Serrano, E.L. ve Farris, A.R. (2017). Parenting practices to ward food and children's behavior: eating away from home versus at home, *Appetite*, 114,194-199. <https://doi.org/10.1016/j.appet.2017.03.045>.

- Kaymaz, N., Bulur, N., Yıldırım, Ş., Cevizci, S., Topaloğlu, N., Tekin, M., Binnetoğlu, F.K. ve Özmert, E.N. (2015). Okul çağı çocuklarında iştahsızlık sorunu: ailelerin yanlış algısı mı? *The Journal of Pediatric Research*, 2(1), 1-6. <https://doi.org/10.4274/jpr.58077>.
- Keleş Ertürk, C., Doğan, Ö.F., Yıldırım, B., Köroğlu, A.Y., Demirel, Ö., Çoban, Ç. ve Önay Derin, D. (2019). 3-6 Yaş grubu çocukların beslenme alışkanlıkları üzerine bir araştırma, *SSS Journal*, 5 (52), 7240-7248. <https://doi.org/10.26449/sss.1977>.
- Kobak, C. ve Pek, H. (2015). Okul öncesi dönemde (3-6 yaş) ana çocuk sağlığı ve anaokulundaki çocukların beslenme özelliklerinin karşılaştırılması, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 42-55.
- Koç, M.(2020). *Okul öncesi çocuklara verilen beslenme eğitimi sonrasında çocukların beslenme bilgi ve davranışları üzerine etkisinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Aydın.
- Küren, M. (2019). *Ebeveynlerin çocuk beslenmesine yönelik genel görüşleri ile kendi çocuklarının beslenme alışkanlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. KKTC Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Lefkoşa.
- Litterbach, E.V., Campbell, K.J. ve Spence, A.C. (2017). Family meals with young children: An online study of family meal time characteristics, among Australian families with children aged six months to six years, *BMC Public Health*, 17(1),111. <https://doi:10.1186/s12889-016-3960-6>.
- Liu, H., Xu, X., Liu, D., Rao, Y., Reis, C., Sharma, M., Yuan, J., Chen, Y. ve Zhao, Y. (2018). Nutrition-related knowledge, attitudes, and practices (KAP) among kindergarten teachers in Chongqing, China: a cross-sectional survey, *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(4), 615. <https://doi:10.3390/ijerph15040615>.
- Merdol Kutluay, T. (2017). *Okul öncesi dönem eğitimi veren kişi ve kurumlar için beslenme eğitimi rehberi*. Ankara: Hatipoğlu.
- Moreira, I., Severo, M., Oliveira, A., Durão, C., Moreira, P., Barros, H. ve Lopes, C. (2016). Social and health behavioural determinants of maternal child-feeding patterns in preschool-aged children, *Maternal & Child Nutrition*, 12(2), 314-25. <https://doi.org/10.1111/mcn.12132>.
- Ozgen, L. ve Demiriz, S. (2015). Determining mothers attitude in developing pre school children eating behaviours, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 191(2), 662-667.
- Öztoprak Hacıoğlu, S.D. (2015). *Okul öncesi dönemdeki çocukların ailelerine uygulanan sağlıklı yaşam girişimlerinin çocukta obeziteye ve sağlıklı yaşam biçimi davranışlarına etkisi*. Tıpta Uzmanlık Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Peters, J., Parletta, N., Campbell, K. ve Lynch, J. (2014). Parental influences on the diets of 2- to 5-year-old children: Systematic review of qualitative research, *Journal of Early Childhood Research*, 12(1), 3–19. <https://doi.org/10.1177/1476718X13492940>.
- Roach, E., Viechnicki, G.B., Retzliff, L.B., Davis-Kean, P., Lumeng, J.C. ve Miller, A.L. (2017). Family food talk, child eating behavior, and maternal feeding practices, *Appetite*, 117, 40-50. <https://doi:10.1016/j.appet.2017.06.001>.

- Scaglioni, S., De Cosmi, V., Ciappolino, V., Parazzini, F., Brambilla, P. ve Agostoni, C. (2018). Factors influencing children's eating behaviours, *Nutrients*, 10(6), 706. <https://doi.org/10.3390/nu10060706>.
- SilvaGarcia, K., Power, T.G., Fisher, J.O., O'Connor, T.M. ve Hughes, S.O. (2016). Latina mothers' influences on child appetite regulation, *Appetite*, 103, 200-207. <https://doi.org/10.1016/j.appet.2016.04.013>.
- Srivastava, D., Torquati, J., de Guzman, M.R.T. ve Dev, D.A. (2019). Understanding parental ethnotheories and practices about healthy eating: Exploring the developmental Niche of pre schoolers, *American Journal of Health Promotion*, 33(5), 727-735. <https://doi.org/10.1177/0890117118810247>.
- Stephenson, J., Heslehurst, N., Hall, J., Schoenaker, D.A.J.M., Hutchinson, J., Cade, J.E., Poston, L., Barrett, G., Crozier, S.R., Barker, M., Kumaran, K., Yajnik, C.S., Baird, J. ve Mishra, G.D. (2018). Before the beginning: nutrition and lifestyle in the preconception period and its importance for future health, *Lancet*, 391(10132), 1830-1841. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(18\)30311-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(18)30311-8).
- Vaughn, A.E., Ward, D.S., Fisher, J.O., Faith, M.S., Hughes, S.O., Kremers, S.P., Musher-Eizenman, D.R., O'Connor, T.M., Patrick, H. ve Power, T.G. (2016). Fundamental constructs in food parenting practices: a content map to guide future research, *Nutrition Reviews*, 74(2), 98-117. <https://doi.org/10.1093/nutrit/nuv061>.
- Vollmer, R.L., Adamsons, K., Foster, J.S. ve Mobley, A.R. (2017). How are fathers' demographic characteristics related to preschool age children's weight and obesity risk factors? *Ecology of Food and Nutrition*, 56(5), 381-392. <https://doi.org/10.1080/03670244.2017.1343726>.
- Wormley, A.M. (2015). Healthy eating habits of school aged children in rural-areas, *the Spectrum: A Scholars Day Journal*. 3(1), 12. <http://digitalcommons.brockport.edu/spectrum/vol3/iss1/12>.
- Wolf, R. M. (1988). *Questionnaire. Educational research methodology and measurement* (Ed. P.S. Keeves). Oxford: Pergaman.
- Yılmaz-Akyüz, E. ve Sezgin, E. (2021). Üsküdar ilçesi anaokulu menülerinin değerlendirilmesi, *ACU Sağlık Bilimleri Dergisi*, 12(1), 94-99. <https://doi.org/10.31067/acusaglik.832707>.
- Yuan, J., Zhang, Y., Lu, Z., Xu, T., Zhang, H., Tan, Z., Yu, L., Jiang, X. ve Shang, L. (2019). Correlation between Children's eating behaviors and caregivers' feeding behaviors among preschool children in China, *Appetite*, 138, 146-152. <https://doi.org/10.1016/j.appet.2019.03.022>.

Yazarların Katkı Oranı Beyanı

Araştırmanın birinci yazarının, araştırma taslağının hazırlanması ve veri toplama araçlarının uygulanması, verilerin analizi, bulgular ile tartışma ve sonuç bölümlerinin yazımında katkısı olmuştur. Araştırmanın ikinci yazarının, araştırmanın taslağı ve veri toplama aracının oluşturulması, verilerin analizi, bulgular, tartışma ve sonuç bölümlerinin yazımında katkısı olmuştur.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada Ankara İli Çankaya ve Yenimahalle ilçelerinde görev yapan anaokulları Müdürlerine, öğretmenlerine, çocuklara ve annelere çalışmaya katılımlarından ötürü teşekkür ederiz.

Çatışma Beyanı

Araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Bildirim

Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan 25.02.2016 tarih ve 77082166-604.01.02 sayısı ile onay alınmıştır.



JOURNAL OF RESEARCH
IN EDUCATION AND SOCIETY
EĞİTİM VE TOPLUM
ARAŞTIRMALARI DERGİSİ
e-ISSN:2458-9624



Cilt: 9 Sayı: 2 Sayfa Aralığı: 243-268 e-ISSN: 2458-9624 DOI: 10.51725/etad.1031709

RESEARCH

Open Access

ARAŞTIRMA

Açık Erişim

Kültürel Ögelerin Eğitim Kurumlarına Yansımaları Reflections of Cultural Elements on Educational Institutions

Hamza Öz, Nuri Baloğlu

ÖZ

Bu çalışmanın temel amacı yönetici ve öğretmenlerin algılarına dayalı olarak kültürel öğelerinin eğitim kurumlarına yansımalarını ortaya koymaktır. Araştırma nitel araştırma paradigmasına uygun olarak tasarlanmıştır. Çalışma grubu Türkiye’de 21 farklı ilde farklı eğitim kurumlarında görev yapan 71’i kadın ve 80’i erkek olmak üzere toplam 151 öğretmenden oluşmuştur. Veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen soru formuna yazılı olarak verilen cevaplar yardımı ile toplanmıştır. Veri toplama aracı araştırmanın katılımcısı olan öğretmenlere sosyal paylaşım yoluyla iletilmiş ve yine aynı yolla toplanmıştır. Elde edilen veriler içerik analizine tabi tutularak çözümlenmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen bulgular resmî ve özel okullardaki yönetici ve öğretmen görüşlerine göre okullardaki değerler, inançlar, varsayımlar, semboller, normlar, ritüeller, kahramanlar, efsaneler ve hikâyeler olmak üzere toplam 9 boyutta 54 farklı kategori altında çok farklı uygulamaların yansıdığını ortaya koymuştur. Eğitim kurumlarında törenlerin sayılarının artırılması, törenlerin, ritüellerin, seremonilerin, sloganların vs. daha çok kitle ile buluşturulması çalışmalarına yer verilmesi önerilmiştir.

ABSTRACT

The main purpose of this study is to reveal the reflections of cultural elements on educational institutions based on the perceptions of administrators and teachers. The research was designed in accordance with the qualitative research paradigm. The study group consisted of a total of 151 teachers, 71 women and 80 men, working in different educational institutions in 21 different cities in Turkey. The data were collected with the help of written answers to the questionnaire developed by the researchers. The data collection tool was communicated through social sharing to the teachers who were the participants of the research, and was collected in the same way. The obtained data were analyzed through content analysis. The findings obtained within the scope of the research revealed that very different practices were reflected in 54 different categories in 9 dimensions, including values, beliefs, assumptions, symbols, norms, rituals, heroes, legends and stories, according to the opinions of administrators and teachers in public and private schools. It has been suggested that the number of ceremonies in educational institutions be increased, and that more masses of people be engaged in ceremonies, rituals, ceremonies, slogans, etc.

Yazar Bilgileri

Hamza Öz

Doktora Öğrencisi, Kırşehir
Ahi Evran Üniversitesi,
Kırşehir, Türkiye
hamza.oz@bozok.edu.tr

Nuri Baloğlu

Prof. Dr., Kırşehir Ahi Evran
Üniversitesi, Kırşehir, Türkiye
nbaloglu@ahievran.edu.tr

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler

Okul
Örgüt kültürü
Okul kültürü
Eğitim kurumları

Keywords

School
Organization culture
School culture
Educational institutions

Makale Geçmişi

Geliş: 02/12/2021
Düzeltilme: 22/06/2022
Kabul: 19/10/2022

Atıf için: Öz, H. ve Baloğlu, N. (2022). Kültürel öğelerin eğitim kurumlarına yansımaları. *JRES*, 9(2), 243-268.
<https://doi.org/10.51725/etad.1031709>.

Etik Bildirim: Bu çalışma Yozgat Bozok Üniversitesi Etik Komisyonunun 20.10.2021 tarihli ve 26/13 sayılı kararı ile gerçekleştirilmiştir.

Giriş

Bir okul kültürünün toplumunun davranışları üzerinde güçlü bir etkisinin olduğu açık bir şekilde düşünüldüğünde okulun kültürünü anlamak, öğrenci başarısının artırılmasında ve okulun gelişimi üzerinde etkili olacaktır (Gün ve Çağlayan, 2013). Okul kültürü, çalışanların enerjisini, canlılığını ve güvenini artırır (Tschannen-Moran, 2014); okul çevresinde neyin önemli ve değerli olduğuna odaklanılmasını sağlar (Fullan, 2001; Schein, 2010).

Kültür; insanların dayanışmasını, iletişimini ve problem çözme becerisini geliştirmektedir (DuFour, 2007; Fullan, 2001; Kruse ve Louis, 1997). Kültür, toplumların tarihten getirdikleri ve gelecek kuşaklara aktardıkları kendilerine özgü maddi ve manevi ürünlerin toplamıdır (Nişancı, 2012). Kültür; bir yaşam tarzıdır. Toplumun yaşam karakteristiği içerisindeki içeriği etkileyen, örgütsel yaşamda ise kurulan sistem veya faaliyetleri destekleyen bir olgudur (Çelikten, 2006). Bu olgu, örgüt çalışanlarının etkililiğini ve verimliliğini güçlendirmeye de önemli katkılar sağlar (Leithwood, Leonard ve Sharratt, 1998; Leithwood, Louis, Anderson ve Wahlstrom, 2004; Levine ve Lezotte, 1990). Kültür; yeniliği ve gelişmeyi teşvik eder (Fullan, 2001; Kruse ve Louis, 1997; Waters, Marzano ve McNulty, 2004), toplumun birbirine olan bağına güçlendirerek motivasyonu artırır (Fullan, 2001; Schein, 2010).

Spencer-Oatey (2012) kültürün bazı özellikleri üzerinde durmuştur. Bu yazara göre kültür toplumun tüm katmanlarında kendini gösterebilmekte, davranış kurallarını belirlemekte ve insanı doğası ve bireysel kişiliğinden farklılaştırabilmektedir. Kültür sosyal gruplarla ilişkili olup hem bireysel hem de sosyal bir yapı içermekte, değişimden etkilenmekte, değerlendirici olmaktan ziyade tanımlayıcı bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır.

Kültürün yukarıdaki özelliklerinin örgütlere yansıma şekli farklı farklı olabilmektedir. Bu farklılık özellikle eğitim kurumlarında kendini daha yakından hissettirmektedir. Okul kültürü; Barth (2002) tarafından okul içerisindeki yaşam alanı ve öğrenme üzerinde etkiye sahip olan şeyler olarak ifade edilmektedir. Deal ve Peterson (2016) tarafından ise öğretmen ve öğrencilerin nasıl giyinmesi gerektiğini, neleri konuştuğunu, değişime istekliliğini, öğretim uygulamalarını ve öğrenciye verilen önemi etkileyen olgulardır şeklinde tanımlanmakta, Özdemir'e (2012) göre de okulun hedefine ulaşması noktasında kültürün bir pusula görevi yaptığı dile getirilmektedir.

Okul kültürü, okulda oluşturulan inanç setlerine, amaçların açıkça paylaşılmasına, öğretmenlerin birbirini tanınmasına, öğrencilerin zihinsel kazanımına ve başarının kutlanmasına odaklanır. Okulda istenen ortam ancak sağlıklı okul iklimi ile gerçekleşebilir. Sağlıklı okul kültürü ve iklimi için okuldaki yapı önemlidir (Anderson, 1982; Fester ve Lopez, 2013). Bu yapının doğru olarak oluşturulmasında eğitim liderlerinin liderlik rolleri de büyük önem taşır. Bulach'a (2001) göre bir liderin okulun kültürünü değiştirmeye çalışmadan önce kültür öğelerinin okula yansımalarını anlaması gerektiği oldukça açıktır.

Eğitim liderleri okulda bir öğrenme kültürü oluşturmak ya da var olan kültürü dönüştürmek için gerekli olan değişime aracılık rolü oynarlar (Fullan, 2001). Öğrenme ortamlarının güçlendirilmesi için uzun vadeli kültürel hedefler üzerine odaklanırlar (Taylor ve Williams, 2001) ve izleyenlerine ilham vererek, kültür oluşturulması için çaba sarf ederler (Chiang, 2003). Okulda değişimi uygulamaya başlamadan önce okul kültürünü tanımak eğitim liderleri için çok önemlidir (Leithwood vd., 2004).

Waters, Marzano ve McNulty (2004) tarafından öğrenci başarısı ve liderlik üzerine yapılan bir meta analiz çalışmasında okul kültürü ile öğrenci başarısı arasında güçlü bir korelasyon bulunmuştur. Cheng (1993) yaptığı bir araştırma da güçlü bir kültür, iş birliği ve etkili liderliğin bulunduğu ortamlarda öğretmenlerin iş tatmininin ve verimliliğinin arttığını ortaya koymuştur. Okul kültürü, okulların akademik olarak başarılı olmasına yardımcı olabilmede çözümün bir parçası olabileceği gibi, okulların iyileştirilmesinde, olumlu ilişkileri teşvik ederek öğrencileri öğrenmeye dâhil eden bir ortam yaratmak için de kullanılmaktadır (California Department Of Education, 2018; Voight, Austin ve Hanson, 2013).

Okul kültürünün temel öğeleri; paylaşılan inançlar, umutlar, değerler, norm ve davranışlardan oluşur (Çelikten, 2006). Okul kültürünün temel öğeleri Peterson'a (2002) göre, okulun kimliğini oluşturan normlar, değerler ve inançlar, ritüeller ve törenler, semboller ve hikâyeler, Chen ve Weikart'a (2008) göre, genel olarak üyelerinin sahip olduğu izlenimler, inançlar ve beklentiler, Schein'e (2010) göre, okulun dış çevreye uyumunu ve kendi iç sorunları ile başa çıkma şeklini etkileyen varsayımlar, normlar ve değerlerdir. Bolman Lee ve Deal'e (2013) göre ise, okulun kurallarını ortaya çıkaran semboller, mitler ve ritüellerdir.

Literatürde farklı eğitim kademelerinde okul kültürü ile ilgili araştırmalara rastlanılsada (Açıklar, 2021; Ankaralıoğlu, 2020; Arslan, Kuru ve Satici, 2005; Aslan, 2008; Çetin, 1999; Esinbay, 2008) yapılan bu çalışmalarda kültürel öğelerin okullara yansımalarını belirleme noktasında alanda bir boşluk olduğu ve boşluğun farklı kurumlarda nitel araştırmaların yapılması yoluyla doldurulması gerektiği önerilmektedir. Yine aynı öneri Oğulluk (2010) tarafından farklı kademelerde görev yapan öğretmen ve yöneticilerin okul kültürü algısının ele alınması gerektiği şeklinde belirtilmektedir.

Bu çerçevede, okul kültürü öğelerinin okullara yansımaları konusunda farklı eğitim kademelerinde görev yapan öğretmen ve yöneticilerin genel olarak nasıl bir algıya sahip olduklarının belirlenmesine ihtiyaç bulunmaktadır. Okul kültürünü meydana getiren öğelerin belirlenmesi ve bu öğelerin eğitim kurumlarına yansımalarının okulun en önemli paydaşları olan öğretmen ve yöneticilerin algıları çerçevesinde ortaya konulması gerektiği bu araştırmanın temel problemini oluşturmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın temel amacı, okul kültürüne ait öğelerin eğitim kurumlarına yansımalarını yönetici ve öğretmen görüşleriyle ortaya koymaktır. Bu çalışmada araştırmanın genel amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır.

1. Eğitim kademelerinde görülmekte olan kültür öğeleri nelerdir?
2. Kültür öğelerinin eğitim kurumlarına yansımaları nasıl gerçekleşmektedir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, Türkiye'de farklı eğitim kademelerinde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin bakış açısıyla kültürel öğelerin eğitim kurumlarına yansımalarını keşfetmek amacıyla taşımakta olup nitel araştırma paradigmasına uygun olarak tasarlanmıştır. Nitel araştırma daha önceden bilinen veya farkedilmemiş problemlerin, probleme ilişkin olguların derinlemesine incelenmesi, olguların gerçekçi

bir şekilde ortaya konulmasını içeren yorumlayıcı bir araştırma yaklaşımıdır (Seale, 1999). Kültür öğelerinin eğitim kurumlarına yansımalarının farkında olmamıza rağmen bu yansımaların nasıl ve ne düzeyde olduğunun derinlemesine incelenmesi gerektiği düşünüldüğünden bu yöntemin daha uygun bir yaklaşım olduğu söylenebilir.

Çalışma Grubu

Bu çalışmada, çalışma grubu olarak o olguyu yaşayan kimseler seçilmektedir. Çalışmanın katılımcıları maksimum çeşitlilik örnekleme tekniğine dayalı olarak oluşturulmuştur. Bu kapsamda araştırmaya Türkiye’de 21 ilde kamu veya özel okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 71’i kadın ve 80’i erkek olmak üzere toplam 151 eğitim personeli katılmıştır. Araştırmanın katılımcılarından 22’si okul müdürü ve 25’i de müdür yardımcısı olarak görev yapmaktadır. Katılımcıların 17’si okul öncesi eğitim, 56’sı ilkokul, 42’si ortaokul ve 36’sı da liselerde görevli bulunmaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırma verileri katılımcıların okul kültürü öğelerine ait algılarının ne durumda olduğunu keşfetmek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen açık uçlu bir soru formu yardımı ile toplanmıştır. Soru formu iki bölüm ve üç sorudan oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcıların görev yaptığı eğitim kademesini ve görevini belirlemeye yönelik olarak sorulan “Hangi eğitim kademesinde görev yapmaktasınız? Görevinizi de belirterek açıklayabilir misiniz?” sorusu yer alırken ikinci bölümde “Size göre eğitim kademelerinde kültürün hangi öğeleri görülmektedir?” ve “Sizin görev yaptığınız eğitim kurumuna kültürün öğeleri nasıl yansımaktadır? Örneklerle açıklayınız” soruları yer almaktadır. Verilerin toplanması amacıyla geliştirilen soru formu ile ilgili ilk önce araştırmacılar tarafından soru havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan soru havuzu ile ilgili olarak eğitim yönetimi, ölçme ve değerlendirme uzmanları ve Türkçe öğretmenlerinden oluşan üç kişilik bir uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan soru havuzunu anlaşılabilirlik ve kapsam açısından değerlendirmeleri istenmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda iki sorudan oluşan soru formu ortaya konulmuş ve Yozgat İl Millî Eğitim Müdürlüğünde görev yapmakta olan öğretmenlerden beş kişi ile pilot uygulaması yapılmıştır. Pilot uygulaması sonucunda soruların çalıştığı görülmüş ve soru formuna katılımcının görev yaptığı eğitim kademesini belirlemeye yönelik soru eklenerek soru formuna son şekli verilmiştir.

Verileri toplamak için Türkiye’de Orta Anadolu’da bulunan bir üniversitenin Eğitim Fakültesi mezunları veya bu fakültede formasyon eğitimi alarak atanmış olan öğretmenlerin yardımı alınmıştır. Veri toplama aracı sosyal paylaşım yoluyla öncelikli olarak resmi ve özel okullarda görevli olan bu kişilere iletilmiş ve ilgililerden gönderilen formu kendi görev çevrelerinde paylaşmaları istenmiştir. Veri toplama aracında katılımcıların okullarındaki kültür öğelerinin durumuna birkaç cümle ile cevap yazarak ifade etmeleri istenmiştir. Toplanan veriler oluşturulan bir içerik dosyasına alınarak analiz süreci için hazır hâle getirilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen veriler Nvivo programında içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. İçerik analizi, verilerin kavramsallaştırılması ve olguyu tanımlayabilecek temaların oluşturulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Diğer bir ifade ile içerik analizi, belgelerin ya da kayıtların betimlenmesi ve karşılaştırılması için kullanılan bir yöntemdir (Altunışık, Coşkun,

Bayraktaroğlu ve Yıldırım, 2010). Verilerin içerik analizi kapsamında tümdengelimsel analiz yöntemleri bir arada kullanılmıştır.

Araştırmanın amacına uygun olarak kültürel öğelerin eğitim kurumlarına yansımaları belirleyebilmek için tümdengelimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Tümdengelimsel analiz yönteminde; elde edilen veriler konuya ilişkin var olan yapıya uygun şekilde analiz edilmektedir (Patton, 2014). Bu çalışmada veriler ilk önce anlamlı bölümlere ayrılmış ve her bölümün hangi kavrama karşılık geldiği belirlenmiştir. Daha sonra tümdengelimsel analiz mantığına uygun olarak veriler problem durumunda ortaya konulan kültür öğelerine göre kategorilere ve temalara ayrılmıştır. Bu aşamadan sonra toplanan veriler belirlenen kategorilere ve temalara göre yeniden düzenlenmiştir. Son aşamada ise veriler kategori ve temalara göre kodlanmış ve elde edilen sonuçlar yorumlanmıştır.

Araştırmada geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması amacıyla, veri toplama süreci ve verilerin analiz süreci ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. İki araştırmacı birbirinden bağımsız olarak kodlama yapmışlardır. Bu kodların tutarlığı “Görüş Birliği” ya da “Görüş Ayrılığı” şeklinde işaretlemeler yapılarak belirlenmiştir. Araştırmada tüm kodlamalar güvenilirlik hesaplaması için; Miles ve Huberman’ın (1994) önerdiği güvenilirlik formülü, [uzlaşılan kod sayısıx100/toplam kod sayısı] kullanılmıştır. Bu formüle göre güvenilirlik oranı % 90 olarak hesaplanmıştır. Araştırma Miles ve Huberman’ın (1994) “Güvenirlik hesaplarının %70’in üzerinde çıkması, araştırma için güvenilir kabul edilir” ölçütüne uymaktadır. Uzlaşılamayan kodlar ve temalar için tekrar bir araya gelmiş, araştırmacıların birbirinden bağımsız olarak yakın kodlar yazmaları sağlanmış ve yakın kodlar üzerinde karşılıklı konuşularak uzlaşma sağlanmıştır.

Etik Bildirim

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Araştırmanın teorik temelini oluşturmak için kullanılan literatür alıntıları tam ve doğru olarak belirtilmiştir. Araştırmacıların birisinin görev yaptığı üniversitenin Rektörlüğüne bağlı olarak görev yapan Etik Kurul’dan gerekli izinler alınmış ve çalışma ekinde dergi editörlüğüne sunulmuştur.

Etik Değerlendirme Kararının Tarihi:20.10.2021

Etik Değerlendirme Belgesi Sayı Numarası:26/13

Bulgular

Araştırma bulguları katılımcılardan gelen yazılı ifadelerin içerik analizine tabi tutularak çözümlenmesi yoluyla elde edilmiştir. Kültürel öğelerin eğitim kurumlarına yansımaları ile ilgili belirlenen temalar, alt temalar ve frekansları Tablo 1’de gösterilmiştir. Tablo 1’e göre kültürel öğelerin eğitim kurumlarına yansımaları ile ilgili olarak toplam 9 tema, 54 alt tema ve bu temalara ilişkin 727 ifade olduğu görülmektedir.

Tablo 1. Kültürel Öğelerin Eğitim Kurumlarına Yansımalarına İlişkin Oluşturulan Tema ve Alt Temalar

TEMA	ALT TEMA	f	KATILIMCI
DEĞERLER	AHLAKİ DEĞERLER	7	K030,K038,K051,K064,K065,K116,K148
	KİŞİSEL DEĞERLER	42	K015,K026,K027,K032,K035,K037,K039,K040,K045,K047,K049,K050,K056,K060,K065,K068,K071,K072,K074,K086,K090,K091,K100,K101,K109,K115,K136,K138,K141,K147,
	DİNİ DEĞERLER	12	K018,K032,K038,K044,K069,K077,K079,K089,K122,K125,K144,K148
	MİLLİ DEĞERLER	39	K005,K008,K009,K010,K011,K012,K014,K017,K018,K019,K020,K025,K028,K031,K032,K038,K042,K043,K050,K052,K054,K055,K066,K069,K070,K071,K073,K085,K087,K094,K101,K113,K119,K120,K124,K146,

	TOPLUMSAL DEĞERLER	42	K001,K002,K005,K015,K023,K024,K026,K027,K032,K037,K040,K050,K055,K060,K061,K068,K072,K075,K087,K091,K097,K100,K101,K104,K105,K110,K120,K121,K128,K133,K138,K139
	TOPLAM	142	
İNANÇLAR	ADALET	4	K002,K074,K091,K109
	BAŞARI	2	K054,K127
	DİSİPLİN	14	K008,K014,K030,K032,K038,K044,K066,K089,K093,K104,K122,K126,K131,K151,
	FARKLILIKLARA SAYGI	13	K005,K015,K033,K048,K084,K093,K096,K102,K121,K124,K133,K139,K145
	İŞ BİRLİĞİ	33	K005,K007,K015,K018,K020,K021,K046,K047,K049,K056,K058,K059,K060,K065,K072,K078,K082,K085,K091,K101,K103,K104,K105,K109,K115,K119,K120,K136,K148
	ÖĞRENMEYE AÇIKLIK	3	K001,K028,K050
	SEVGİ	4	K022,K073,K106,K111,
	ŞEFFAFLIK	2	K120,K128
	TOPLAM	75	
VARSAYIMLAR	AYRIMCILIK	3	K008,K009,K038
	BAŞARISIZLIK	7	K014,K016,K020,K046,K068,K117
	BAŞARI İNANCI	11	K005,K029,K031,K032,K037,K042,K044,K106,K107,K130,
	ÖNEMLİ GÖRMEME	5	K025,K027,K050,K054,K057,
	REHBERLİK	4	K005,K013,K019,K044,
	REKABET	2	K024,K132
	TOPLAM	32	
SEMBOLLER	ARMA VE ROZET	11	K005,K007,K026,K027,K031,K045,K062,K076,K101,K114,K139,
	BAŞARI VE ÖDÜLLER	8	K026,K071,K076,K080,K099,K117,K126,K138
	BAYRAK VE FLAMA	9	K005,K007,K019,K021,K048,K050,K057,K075,K080,
	DİL	36	K017,K018,K019,K020,K022,K023,K032,K037,K038,K040,K041,K042,K043,K044,K046,K048,K051,K055,K061,K062,K066,K069,K072,K074,K075,K076,K078,K083,K084,K089,K109,K110,K119,K120,K125,K146,
	FİZİKİ YAPILAR	9	K059,K061,K072,K098,K105,K106,K108,K111,K140
	GİYSİLER	6	K053,K059,K067,K101,K119,K148
	LOGO	31	K008,K009,K010,K012,K017,K018,K022,K023,K028,K032,K034,K038,K040,K042,K048,K051,K052,K056,K062,K065,K069,K071,K074,K075,K078,K087,K100,K102,K119,K120,K126
	SLOGANLAR	26	K036,K039,K041,K045,K046,K047,K048,K055,K057,K059,K060,K063,K064,K081,K082,K083,K084,K093,K117,K118,K129,K135,K142,K143,K149,K150
	ÖZEL MEKANLAR	7	K006,K007,K037,K070,K089,K137,K139
	TOPLAM	143	
NORMLAR	KURALLAR	38	K005,K007,K008,K009,K010,K012,K013,K014,K016,K017,K019,K020,K022,K023,K025,K026,K028,K031,K033,K034,K038,K042,K043,K050,K051,K054,K055,K074,K077,K084,K110,K119,K120,
	TOPLANTILAR	4	K005,K033,K043,K053
	ZİYARETLER	1	K037
	TOPLAM	43	
RİTÜELLER	FESTİVALER VE FUAR	7	K005,K006,K025,K037,K088,K112,K145
	GEZİ VE ZİYARETLER	6	K005,K025,K034,K055,K062,K109
	KERMESLER	7	K006,K018,K021,K025,K071,K073,K091,
	ANMA VE KUTLAMALAR	31	K001,K004,K005,K007,K008,K009,K010,K011,K013,K014,K016,K017,K019,K021,K022,K023,K025,K028,K032,K033,K044,K045,K065,K073,
	ÖZEL GÜNLER	40	K025,K029,K031,K032,K033,K034,K038,K040,K044,K045,K046,K047,K048,K049,K050,K051,K052,K053,K054,K056,K057,K061,K065,K066,K069,K070,K071,K072,K074,K080,K083,K084,K094,K120,K127,
	SELAMLAŞMA	7	K006,K009,K015,K017,K020,K034,K071
	TÖRENLER	57	K002,K004,K005,K007,K008,K009,K010,K012,K014,K015,K017,K018,K019,K022,K026,K027,K028,K030,K033,K034,K035,K037,K038,K039,K040,K042,K043,K044,K046,K050,K054,K055,K056,K057,K058,K062,K064,K067,K068,K069,K070,K072,K073,K074,K083,K120,
	YARIŞMALAR	11	K009,K010,K023,K029,K042,K055,K057,K066,K077,K079,K087
	TOPLAM	166	
KAHRAMANLAR	AİLE ÜYELERİ	2	K009, K032
	ÇALIŞANLAR	6	K037,K051,K074,K087,K089,K120
	HAYİRSEVERLER	4	K048,K067,K097,K107
	KURUCULAR	3	K015,K057,K091
	MÜDÜR YARDIMCISI	14	K005,K018,K020,K022,K034,K038,K040,K042,K054,K056,K062,K072,K120,K126
	OKUL MÜDÜRÜ	28	K005,K007,K008,K012,K014,K017,K018,K019,K020,K024,K033,K034,K038,K040,K042,K044,K052,K053,K054,K055,K061,K062,K068,K069,K074,K075,K119,K126
	ÖĞRETMENLER	10	K005,K025,K043,K044,K053,K054,K065,K073,K074,K120
	TÜRK BÜYÜKLERİ	6	K008,K012,K050,K063,K071,K076
	TOPLAM	73	
EFSANELER	ÇALIŞANLAR	3	K023,K028,K089
	DİSİPLİNKURULLARI	7	K007,K008,K034,K038,K050,K052,K055
	YÖNETİCİLER	7	K009,K017,K023,K037,K051,K054,K071
	ÖĞRENCİLER	4	K010,K017,K079,K101
	TOPLAM	21	
HİKÂYELER	ANILAR	13	K005,K012,K014,K053,K057,K069,K074,K079,K086,K090,K092,K119,K143
	BAŞARI	7	K001,K027,K035,K036,K039,K075,K134,
	KURULUŞ	12	K002,K003,K017,K019,K020,K030,K034,K087,K089,K106,K120,K121,
	TOPLAM	32	
	TOPLAM	727	

1. Değerler

Değerlerin eğitim kurumlarına yansımaları ile ilgili olarak; “ahlaki değerler (f=7)”, “kişisel değerler (f=42)”, “dini değerler (f=12)”, “milli değerler (f=39)” ve “toplumsal değerler (f=42)” alt temaları olmak üzere toplam beş alt tema ve 142 ilgili ifade tespit edilmiştir.

“Ahlaki Değerler” alt teması ile ilgili olarak, “Okulumuzda öğrencilerimizin iyi bir ahlaki gelişiminin sağlanmasına önem verilir.” (K030), “Okulumuzda öncelikli olarak etik değerler ön planda tutulur.” (K064) ve “Okulumuzda her şeyden öte ahlak kavramının temel alındığı bir düzen

mevcuttur.” (K148) benzeri ifadeler kullanılmıştır. Bu ifadelere göre eğitim kurumlarında etik davranışlar ve ahlaki değerlerin yansımalarının ön planda tutulduğu görülmektedir.

“Kişisel Değerler” alt teması altında da 10 alt tema belirlenmiştir. Bu alt temalar “başarı (f=3)”, “doğruluk ve dürüstlük (f=8)”, “güven ve güvenlik (f=5)”, “mutluluk (f=4)”, “nezaket (f=2)”, “saygı ve sevgi (f=16)”, “tarafsızlık (f=1)”, “tasarruf (f=1)” ve “zaman yönetimi (f=1)” olarak isimlendirilmiştir.

Kişisel değerler alt teması altında yer alan “başarı” teması ile ilgili olarak, “Okulumuzda en önemli değer olarak öğrenci başarısı kabul edilir.” (K015), “Okulumuzda öne çıkan değer başarıdır.” (K026) ve “Okulun en önemli değerlerinden birisi başarıdır.” (K147) benzeri ifadeler yer almaktadır. Doğruluk ve Dürüstlük alt temasında ise “Bu okulun öğrencileri dürüst olmalıdır.” (K068), “Doğruluk ve dürüstlük öğrenciyi besler.” (K074), “Okulumuzda öğretmenler, öğrenciler, veliler birbirlerine karşı dürüsttüler.” (K109) ve “Okulumuzda dürüst bireyler yetiştirmeye önem verilmektedir.” (K115) benzeri ifadeler kullanılmıştır. “Okulumuz güvene öncelikli olarak değer vermektedir.” (K056), “Karşılıklı güven okul kültüründe yerleştirilmeye çalışılmaktadır.” (K090) ve “Okul çalışanları okulumuzu güvenli bulmaktadır.” (K091) ifadeleri okullarda “güven ve güvenlik” değerlerine önem verildiğini göstermektedir. “Okulumuzda en önemli değer olarak mutlu ve nitelikli bireyler yetiştirmek gelir.” (K071) ifadesi “mutluluk” değerinin ön plana çıkarıldığını, “Okulumuzda tüm paydaşlar arasında karşılıklı nezaket kurallarına dikkat edilir.” (K032) ifadesi “nezaket” değerinin ön plana çıkarıldığını, “Okullarda yeni gençliğin kaybetmekte olduğu saygı davranışının oluşturulması ve kalıcılık arz etmesi için rehberlik bölümü tarafından çocuklara anlatımlarda bulunmaktadır.” (K035) ifadesi “saygı” değerine önem verildiğinin göstergesi olarak değerlendirilebilecekken, “Okullarda vatan, bayrak, millet ve yurt sevgisi değerlerinin kazandırılması için değerler köşesi oluşturulmaktadır.” (K015) ifadesi “sevgi” değerinin ön plana çıkarıldığını göstermektedir. “Canlılara karşı şefkatli olma düşüncesi öğrencilerimize aşılanmaktadır.” (K141) ifadesi “şefkat” değerinin önemine, “Okulumuz da görevler yerine getirilirken tarafsızlık ilkesi göz önünde bulundurulur.” (K049) ifadesi “tarafsızlık” değerinin önemine, “Özellikle zaman yönetimi değeri tüm toplantılarda ve görüşmelerde vurgulanmaktadır.” (K027) ifadesi “zamanı doğru kullanabilme” değerinin önemine örnek verilebilecek ifadelerdir. Eğitim kurumlarında “tasarruf” değerinin önemine vurgu yapmak için bazı uygulamalara yer verildiği de görülmektedir. Bu uygulama örneklerine, “Okullarımızda tasarruf değerine ayrı bir önem verilmekte olup, bunun öğrencilerde kazanım olması için; elektrik düğmelerinin üzerine ‘Lüzumsuz ise yakmayınız!’ uyarı yazılarının yazılması, bazı atıkların tekrar kullanımıyla ilgili geri dönüşüm kutularının okullarımızın koridorlarına yerleştirilerek atıkların ziyan olmadan tekrar kullanımı öğretilmeye çalışılmaktadır.” (K086) ifadesinde rastlanılmaktadır. Kişisel değerler alt teması ile ilgili dikkat çeken nokta, eğitim kurumlarında önem verilen en önemli şeyin tüm çalışanların bireysel olarak temel değerlerle donanımlı şekilde yetişmelerini sağlamaktır.

“Dini değerlerin” yansımaları ile ilgili olarak, “Kandillerde ve dini bayramlarda tüm öğretmenlerimiz sınıflarında o günlere özel etkinlikler yaparlar.” (K038), “Okulumuzda herkesin ibadetlerini uygun bir şekilde yerine getirebilmeleri için ayrı ayrı kadın ve erkek mescitleri vardır.” (K044), “Cuma günleri öğle araları namaz göz önüne alınarak ayarlanır.” (K079) ve “Özellikle büyük yaş grubu öğrencilerimizin veli izinleri ile cuma namazına katılmalarına izin verilir.” (K125) ifadelerinde rastlanılmaktadır.

“Milli Değerler” alt temasının eğitim kurumlarına yansımaları ile ilgili olarak; bayrak törenleri, Atatürk köşeleri, şehitlerimizle ilgili oluşturulan köşeler, milli bayramlardaki kutlamalar, okulların koridorlarında oluşturulan Türk büyükleri köşeleri örnek olarak verilmektedir.

“Okulumuzda milli değerlere ayrı bir önem verilir. İstiklal Marşı’mız her pazartesi ve cuma günleri okunmaktadır. Belirli gün ve haftalarda, milli bayramlarda İstiklal Marşı’nın okunmasına ve

Atatürk'e olan saygı duruşunun yapılmasına özen gösterilir. Okulumuzun koridorlarında Türk tarihinde yeri olan önemli kişilerin resimleri bulunur. Sınıfların her birinde İstiklal Marşı, Gençliğe Hitabe ve Atatürk'ün resmi sınıf tahtasının üzerinde öğrencilerin görebileceği şekilde bulunmaktadır." (K008).

"Millî değerlere çok fazla saygı duyulmakta ve önem verilmektedir. Bu kapsamda 18 Mart, 23 Nisan, 19 Mayıs, 30 Ağustos ve 29 Ekim tüm veli, öğrenci ve öğretmenlerimizin katılımlarıyla coşkuyla kutlanmaktadır. Pazartesi günleri derslere başlamadan ve cuma günleri son zil çaldıktan sonra İstiklâl Marşı tüm okulun katılımıyla okunmaktadır. Okulumuzun koridorlarında ve sınıflarında ilk Türk devletlerinin kuruluşundan itibaren etkili işler yapmış kişilerin resimleri bulunmaktadır." (K014).

"Okulumuzda 12 Mart İstiklal Marşı'nın Kabulü, 18 Mart Çanakkale Deniz Zaferi ve Şehitlerimizi Anma günleri tiyatro, oratoryo vb. etkinliklerle kutlanır. Panolar günün anlam ve önemine göre güncellenir." (K019).

"Okulumuzun koridorlarında tarihte kurulan tüm Türk devletlerinin görselleri bulunmaktadır." (K031).

"Koridorlarda Türk büyüklerine ait resimler ve 15 Temmuz Darbe Girişimine ait görseller ile Şehit Ömer Halis Demir'in resmi vardır." (K054).

"Okulumuzda İstiklal Marşı, Gençliğe Hitabe, Ulu Önder Mustafa Kemal Atatürk'ün resmi her sınıfta öğrencilerin sürekli görebilecekleri tahtanın üzerinde yer almaktadır." (K055).

"Okulumuzda her hafta başı ve hafta sonu İstiklal Marşı okunur." (K066).

"Okulumuzun duvarlarında Osmanlı tarihine ait posterler ve sınıflarımızda Atatürk köşesi bulunmaktadır." (K070).

"Millî bayramlar paydaşların katılımı ile coşkuyla kutlanmaktadır. Atatürk haftasında çeşitli etkinliklere yer verilmektedir. İstiklal Marşı'nın kabulü, İstiklal şairimiz Mehmet Akif Ersoy ve Türk büyükleri ile ilgili etkinlikler düzenlenmektedir." (K087).

"Türk Milletinin ulusal değerlerinin unsurları (resim ve sözleri) sınıf ve koridorlarda bulunmaktadır." (K101).

"Okul girişinde Atatürk Köşesi, Evliya Çelebi köşesi yer almaktadır." (K119).

"Okulumuzda milli ve manevi değerlere önem verilmektedir. Okulumuz koridorlarında Atatürk Köşesi ve Türk Büyükleri koridoru bulunmaktadır. Milli bayramlar paydaşların katılımı ile coşkuyla kutlanmaktadır." (K120).

"Okulumuzun girişinde Kazım Karabekir'in kim olduğu ve tarihimizdeki öneminden bahsedildiği bir köşe bulunmaktadır." (K124).

"Derslik kapıları güzel sözler ve Türk büyüklerine ait görseller ile kaplanmıştır." (K146).

"Toplumsal değerler" alt teması ile ilgili olarak eğitim kurumlarında "demokrasi ve katılımçılık (f=16)", "eşitlik ve adalet (f=4)", "hoşgörü (f=9)" ve "yardımseverlik (f=13)" alt temaları ile ilgili ifadeler yer verilmektedir.

"Demokrasi ve Katılımçılık" alt teması ile ilgili olarak, "İş görenlerin, karar verme işleminin bir parçası olduklarına inanılmakta, değişime katkıda bulunmaları sağlanmakta, fikirleri dinlenilmekte ve bu fikirlere saygı duyulmaktadır." (K001), "Okul hedeflerini gerçekleştirmek ve öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini geliştirerek okula bağlılığını artırmak için veli ve yakın çevre halkının okul işleyişine katılım ve desteğini sağlayacak etkinlikler düzenlenirdi." (K005) ve "Okulumuzda kararlar karardan etkilenen herkes tarafından alınır." (K023) ifadeler değerlendirilmiştir. "Eşitlik ve Adalet" alt temasına, "Okulumuzda eşitlik hâkim düşüncedir" (K091), "Okulumuzda eşitlik kavramına çok önem verilir." (K097) ve "Okulumuzda adalet ve eşitlik kök

değer olarak görülür.” (K138) ifadelerinde rastlanılır. “Hoşgörü” alt teması ile ilgili olarak da “Çalıştığım kurumda en önemli değer hoşgörü olduğunu gözlemledim.” (K037) ve “Akademik başarıdan çok okulumuzda hoşgörü hâkimdir.” (K104) ifadelerin de görülmektedir. “Yardıms severlik” alt teması ile ilgili olarak da “Okulda büyük sınıflardaki öğrencilerin küçük sınıflardaki öğrencilere yardım etmeleri sağlanmaktadır.” (K002), “Okulda eğitimi için yardıma ihtiyacı olan öğrencilere yardım edilmektedir.” (K027) ve “Okulumuzda yardıms severliğe önem verilir.” (K097) ifadeleri tespit edilmiştir.

1. İnançlar

İnançlar teması “adalet (f=4)”, “başarı (f=2)”, “disiplin (f=14)”, “farklılıklara saygı (f=13)”, “iş birliği (f=33)”, “öğrenmeye açıklık (f=3)”, “sevgi (f=4)” ve “şeffaflık (f=2)” olmak üzere sekiz alt tema ve 75 ifade üzerinden değerlendirilmiştir. Bu tema altında eğitim kurumlarında olması istenilen veya var olduğuna inanılan değerlerin vurgulandığı görülmektedir.

“Adalet” alt teması ile ilgili olarak, “Okul müdürü ders programını tebliğ eder, öğretmenler ders programlarına itiraz etmezler. Çünkü müdürün adaletli bir ders dağılımı yaptığını inanılır. Müdür kendisi de adaletli program yaptığını düşünür.” (K074), ile “Öğretmenler öğrencilere ve arkadaşlarına adaletli şekilde davranırlar. Kişilerden çok olayların doğrusu tartışılır.” (K109) ifadesi örnek olarak verilmiştir.

“Başarı” alt teması ile ilgili olarak, “Okulda başarı için, her şeyden önce başarıya değer veren, yüksek başarı beklentisi taşıyan, etkili öğrenmeyi teşvik eden bir düzen ve iş birliğini ön planda tutan bir kültür oluşturulmuştur” (K127) ifadeleri kullanılmıştır.

“Disiplin” alt teması ile ilgili olarak, “Okulumuzda başarının disiplinle geleceğine inanılmaktadır.” (K014), “Okulumuzda öğretmen ve öğrenci performansının artması için disiplinin şart olduğuna inanç vardır.” (K030), “Okulda disipline inanılır. Disiplinin kılık kıyafet ile başlayacağına inanılır.” (K044), “Okulumuzda idareci ve öğretmenlerin, düzen ve disiplinin eğitimin kalitesini arttıracacağı inancı vardır. Bu konuda her gün okula girişte öğrencilere birkaç hatırlatma yapılır.” (K122), “Okulda disiplin hem öğretmenler hem yöneticiler için çok önemlidir.” (K126) ve “Okul idaremiz disiplinin gerekliliğine inanır, ancak disiplinin şekilcilik olmadığını uygulamada olması gerekliliğinin de farkındadır.” (K151) ifadeleri disiplin alt temasının örnek ifadeleri olarak değerlendirilmiştir.

“Farklılıklara Saygı” alt teması ile ilgili olarak, “Okulumuzda öğrencilerin kendilerinin özel olduklarını hissettikleri, bireysel farklılıkların dikkate alındığı çalışma ortamı mevcuttur.” (K033), “Öğrencilerin kabullenilmişlik düzeyleri oldukça fazladır. Öğrencilerin aileleri de değerli görülme sıklıkla onların problemleri dinlemekte, problemlere çözüm yolları bulabilmek için çaba sarf edilmektedir.” (K048), “Bireysel farklılıklar gözetilirse her birey öğrenmeye açıktır ve her öğrenci başarabilir inancı hâkimdir.” (K084), “Okulumuzda, insana değer vermenin aynı zamanda topluma değer verme anlamına geleceği inancından yola çıkılarak, her bireye değerli olduğu hissettirmeye çalışılır.” (K093), “Farklı görüşlere değer vermek gerekir.” (K096), “Okulumuzda Irak, İran, Afganistan uyruklu öğrenciler olmasına rağmen hem öğretmenler hem idare hem de öğrenciler onlara asla farklı yaklaşmamaktadırlar.” (K102), “Okulda her görüşe saygı duyulmakla beraber siyaseten ayrışmaya izin verilmez.” (K121), “Okuldaki farklı inanç ve milletlerden öğrenciler vardır ancak eğitimlerini iyi bir biçimde sürdürebilmektedirler.” (K133) ve “Okulumuzda kimse görüşlerinden dolayı dışlanmaz.” (K145) ifadeleri eğitim kurumlarında farklılıklara saygının ön planda tutulduğu bir inanç sisteminin egemen olduğunu gösteren örnekler olarak değerlendirilmiştir.

“İş birliği” alt teması ile ilgili olarak, “Öğrenci, öğretmen, yönetici ve veli arasında iş birliği yüksek düzeydedir.” (K012), “Okul aile iş birliği ön plandadır, okulumuz paydaşları ile iş bölümü halinde çalışan, öğrenci odaklı bir eğitim kurumudur.” (K046), “Eğitim paydaşlarının kendilerini kurumun bir parçası olarak görmeleri inancıyla birlikte okulun belirlenen vizyonuna da inanmaları sağlanmış ve hedeflenen başarıya ulaşmak adına hep birlikte hareket edilmesi sağlanmıştır.” (K047), “Okuldan beklentilerin okul lideri, öğretmen, anne-babalar ve öğrencilerle birlikte gerçekleştirileceğine ve karşılaşılan problemlerin yine birlikte çözüme ulaştırılacağına inanan bir birlikteliğin sağlanmasıdır.” (K058), “Bir okulda okul başarısının artmasındaki etkilerden biri de ailelerin de okulla iş birliği yapmalarıdır. Bu iş birliğinin gerçekleşmesi için okul ile ailelerin bütünleşmesini sağlamak amacıyla üçer aylık dönemler hâlinde çay partileri düzenlenmektedir.” (K060), “Okulumuzda önemli olan ekip çalışmasıdır.” (K065), “Okul idaresi ve tüm öğretmenler olarak eğitimde iş birliğine, iş bölümüne ve yardımlaşmanın gücüne inanırız. İş birliği ve iş bölümü ile herkesin kendine düşen işi yapmasıyla daha sistemli ve adaletli bir çalışma ortamı olduğuna inanırız.” (K072), “Veli-okul iş birliği okulumuz için oldukça önemlidir.” (K082) ve “Okulda öğretmek bir ekip işidir inancı hâkimdir.” (K103) ifadeleri eğitim kurumlarında iş birliğine olan inancın ifadeleri olarak değerlendirilmiştir.

“Öğrenmeye açıklık” alt teması ile ilgili olarak, “Öğretmenlerin de her zaman öğrenecekleri yeni şeyler olduğuna inanılmakta yeni fikirler üretilmeye çalışılmaktadır.” (K001) ile “Okulumuzda herkes öğrenebilir, eğitim herkesin hakkıdır inancı hâkimdir.” (K050) ifadeleri bu alt tema altında ele alınmıştır.

“Sevgi” alt teması ile ilgili olarak, “Okul idaresi ve öğretmenler sevginin gücüne inanır. Bu bağlamda sevgiyle sorunların çözüme ulaşacağı inancı vardır.” (K022), “Okulumuzda eğitim ve öğretim de başarılı olmanın ilk ve asıl yolunun gönüllere girmek olduğuna inanılır.” (K073), “Okul idaremiz ve öğretmenlerimiz eğitimde sevgi ve saygıya inanırlar.” (K111) ve “Tüm öğretmenler arasındaki ilişkinin temeli sevgiye dayanır.” (K126) ifadeleri bu kapsamda değerlendirilerek yorumlanmıştır.

“Şeffaflık” alt teması ile ilgili olarak, “Okul idaremiz ve okul aile birliğimiz yönetimde şeffaflığa inanır. Okul gelir giderleri düzenli olarak tutulur ve isteyen tüm velilerin bu gelirlere giderlere ulaşması sağlanır. Toplantılarda belgeler paydaşlara sunulur.” (K120) ile “Okulun işleyişi konusunda yapılan değerlendirmede okulda açık sistem anlayışı bir değer olarak kabul edilmekte olup okul genel anlamda her konuda şeffaf olmayı tercih etmektedir.” (K128) ifadeleri şeffaflığa olan inancı yansıtan ifadeler olarak değerlendirilmiştir.

2. Varsayımlar

Varsayımlar teması altında “ayrımcılık (f=3)”, “başarısızlık (f=7)”, “başarıya inanç (f=11)”, “önemli görmeme (f=5)”, “rehberlik (f=4)” ve “rekabet (f=2)” alt temaları belirlenmiş ve toplam 32 ifade altında ele alınmış ve değerlendirilmiştir.

“Ayrımcılık” alt teması ile ilgili olarak, “Okulda müdürün öğretmenler arasındaki cinsiyete yönelik ayırım yaptığı düşüncesi hâkimdir.” (K008), “Yıllanmış öğretmenlerin, biz her şeyi yaptık biraz da yeni gelenler yapsın, düşünceleri ayrımcılıklara neden olmaktadır.” (K009) ve “Okulda tüm hizmet içi eğitimlere, programlara bekâr olan öğretmenlerin gönderildiği ve yaşça büyük olan öğretmenlerin işlerini genç öğretmenlere yaptırdıkları düşünülür.” (K038) ifadeleri ayrımcılık alt teması ile ilgili örneklerdir.

“Başarısızlık” alt teması ile ilgili olarak, “Okulda yapılan toplantılarda öğretmenler, okulda hiçbir düzenin değişmeyeceğini, fikirlerini söylerlerken bile sonucunda bir değişikliğin olmayacağını düşünürler.” (K014), “Ders dağılımının yapılışındaki adaletsizliklerden dolayı bu okulda akademik başarının elde edilemeyeceği düşünülür.” (K016), “Sosyo-ekonomik düzeyi iyi olan aileler çocuğunu bu okula pek göndermek istemezler. Çünkü bazı veliler okuldaki bazı öğretmenlerin başarı odaklı olmadığını varsaymaktadırlar.” (K043), “Bu okulda veli ilgisizliği nedeni ile başarının çok düşük olduğu kabul edilmektedir.” (K068) ve “Okulumuz da akademik başarıya istenilen seviyede ulaşılamayacağı gibi bir ön kabul vardır.” (K117) ifadeleri başarısızlık alt teması ile ilgili varsayımlar olarak değerlendirilmektedir.

“Başarıya inanç” alt teması ile ilgili olarak, “Her öğrencinin başarılı olabileceği bir alan olduğu varsayılmaktadır.” (K005), “LGS sınavına katılan öğrencilerin sonuçları okulun gurur tablosu panosuna asılarak okulun başarıya olan inancının artırılması sağlanmaktadır.” (K013), “Okul öğretmenleri okul müdürünün liderliğinde gerçekleştirilen her tür toplantıya fikir ve görüşlerinin değer taşıyacağı varsayımıyla hazırlıklı gelir ve toplantılara aktif katılım sağlarlar.” (K032), “Akademik başarı olarak zayıf öğrencilerimiz olmasına rağmen tüm öğretmenlerimiz her öğrencinin başarabileceği varsayımı ile büyük emekler vermektedirler.” (K037), “Derslere daha aktif olarak katılıp konuşan öğrencinin başarılı, katılımcı olmayan öğrencinin başarısız olacağı düşünülmektedir.” (K044), “Eğitim bir disiplin işidir. Eğitimde öğrenci başarısının sağlanabilmesi için okuldaki tüm çalışanlar, öğrenciler ve veliler bu sürece ilişkin sorumluluklarını yerine getirmelidir” (K106) ve “Okulumuzda her öğrencinin başarılı olabileceği varsayılmaktadır.” (K130) ifadeleri başarıya olan inançla ilgili varsayımlar olarak değerlendirilmiştir.

“Önemli Görmeme” alt teması ile ilgili olarak, “İdareyi üst amiri olarak görmelerine rağmen bildiklerini de yapmaktan vazgeçmemişlerdir.” (K025), “Okulun çevresi ile güçlü ilişkilerinin olmadığına ilişkin düşüncelere sahiptirler.” (K027), “Okulda öğretmenler, biz ne söylersek söyleyelim yukarı bildiğini okur, düşüncesine sahiptirler. Bu nedenle düşüncelerini ifade etmekten çekinirler.” (K050), “Velilerin çiftçi ağırlıklı olması ve öğrenim düzeylerinin yüksek olmaması sebebiyle eğitime yeterince önem vermedikleri düşünülür.” (K054) ve “İlgiden önce paranın geldiğine inanılır. Bunun da eğitimi olumsuz etkilediği düşünülmektedir.” (K057) ifadeleri önemli görmeme alt teması ile ilgili varsayımları gösteren ifadeler olarak görülmektedir.

“Rehberlik” alt teması ile ilgili olarak, “Bize düşen görev de onların kendilerini keşfetmesine rehberlik etmektir.” (K005), “Yeni gelen öğretmene her konuda herkes yardımcı olur. Bazen anlaşmazlıklar çıksa da konuşarak hallolur.” (K019) ve “Öğrenci, rehberlik öğretmeni ile görüşüyorsa, ailesi ile ilgili bir probleminin olduğu kabul edilir.” (K044) ifadeleri rehberlik alt teması ile ilgili ifadeler olarak değerlendirilmiştir.

“Rekabet” alt teması ile ilgili olarak, “Okulda ciddi bir rekabet ruhunun hâkim olduğu varsayılmaktadır.” (K024) ve “Okulda ciddi bir rekabet ortamı söz konusu olup bu durum hem öğretmenlere hem de öğrencilere yansımaktadır.” (K132) ifadeleri rekabet alt teması ile ilgili varsayımlardır.

3. Semboller

Bu tema altında “arma ve rozetler (f=11)”, “başarı ve ödüller (f=8)”, “bayrak ve flama (f=9)”, “dil (f=36)”, “fiziki yapılar (f=9)”, “giysiler (f=6)”, “logo (f=31)”, “sloganlar (f=26) ve “özel mekanlar (f=7)” olmak üzere toplam dokuz alt tema altında 143 ifade ile ele alınmış ve yorumlanmıştır.

“Arma ve Rozetler” alt teması ile ilgili olarak, “Okulun arması okulu temsil eden bir simgesi konumundadır.” (K026), “Okulumuzun arması vardır. Armalar okul kıyafetlerinde bulunmaktadır.” (K031), “Belirlenen her örnek davranışa ait bir renk vardır ve bu örnek davranışta ayın öğrencisi olarak seçilen öğrenci ay boyunca bu renk rozeti okul formasının üstüne takar. Rozeti gören diğer okul üyeleri o öğrencinin hangi davranışı için örnek öğrenci olarak seçildiğini bilirler.” (K062), “Okulumuzun armasında, okulun bulunduğu köyü temsil eden simgelere rastlanılmaktadır.” (K076), “Okulun rozetinde okula ismini veren hayırseverin isminin baş harflerinin olması öğrencinin o okula bağlı olduğunu ve okulunu sahipleneceğinin kanıtıdır.” (K101) ve “Okulda armalarda yer alan sembol dışında bir sembol görülmemiştir.” (K139) ifadeleri arma ve rozetler alt temasının örnek ifadeleri olarak değerlendirilmiştir.

“Başarı ve ödüller” alt teması ile ilgili olarak, “Okulumuzun temizliğini ve düzeninin sembolü olan “Beyaz Bayrağı” ve “Okulum Temiz Hijyen Belgesi” vardır.” (K076), “Patenti okulumuza ait isimli çikolata üretilmiştir.” (K080), “Okulumuzda iki ayda bir, okul bülteni çıkarılır.” (K117) ve “Okulumuz “En İyi Okul Aile Birliği” ve “En İyi Okul Kantini” kategorilerinde Türkiye birincisi olmuştur.” (K126) ifadeleri okulların başarı ve ödülleri alt temasının ifadeleridir.

“Bayrak ve Flama” alt teması ile ilgili olarak, “Okulumuzun kendine ait flama ve amblemi bulunmaktadır.” (K021), “Okulun kendine has flaması vardır.” (K050) ve “Okulumuzun amblemi ve bayrağı mavi renktedir.” (K080) ifadeleri bayrak ve flama alt temasının örnek ifadeleridir.

“Dil” alt teması ile ilgili olarak, “Öğretmenler birbirlerine veli veya idari kişilerin olduğu ortamda, ‘öğretmenim’ veya ‘hocam’ diye hitap ederek resmi çizgiyi korumaktadır.” (K022), “Kadın öğretmenlere ve kadın personele isminin sonuna ‘Hanım’ unvanı, erkek öğretmen ve personelin isminin sonuna ‘Bey’ unvanı eklenerek hitap edilir.” (K032), “Öğretmenler birbirleri için ‘hocam’ ifadesini kullanırlar. Öğrenciler de öğretmenlere ‘hocam’ diye hitap ederler.” (K041), “Her eğitimci birbirine ismi ile hitap eder.” (K061), “Okulumuzda sen dili yerine ben ve biz dili hâkimdir.” (K075), “Öğretmenler kendi aralarında birbirlerine isimleri ile hitap ederler. Fakat öğrenci, veli ve idareciler ile olunan ortamlarda ‘hocam’ diyerek seslenmeye özen gösterirler. Öğrenciler, öğretmenine ‘öğretmenim’ diye hitap ederler.” (K078), “Okulumuzda sevgi ve saygı dili kullanılır.” (K089), “Okul müdürü herkese selam verir, hal ve hatır sorar. Öğretmenlere hitap ederken isimlerinden sonra ‘Hanım’ ya da ‘Bey’ sıfatlarını ekler.” (K125) ve “Özellikle ortak alanlarda resmi hitaplar ‘hocam’, ‘bey’, ‘hoca hanım’ ifadelerini kullanırlar.” (K146) ifadeleri eğitim kurumlarında sembol olarak değerlendirilen “dili” yansıtan ifadeler olarak ele alınmıştır.

“Fiziki yapılar” alt teması ile ilgili olarak, “.....Ortaokulu fiziki yapısında binanın özelliği ile tanınır.” (K059), “Okul bahçesinde bir köylünün yaptırmış olduğu çeşme okulun sembolüdür.” (K061), “Okul bahçesinde Atatürk büstü ve vecizesi bulunmaktadır.” (K098), “Okulumuza adını veren’nun özgeçmiş ve sözleri okul koridorlarında yer almaktadır.” (K105), “Okul yeni olduğu için mimari yapısı itibariyle başlı başına bir semboldür.” (K106), “Mahallemize ve okulumuza ismini veren ağaç okulumuzun sembolü olarak kabul edilmiştir.” (K108) ve “Okul bahçesinde yer alan çeşitli meyveler okulumuzun sembolü niteliğindedir ve okulumuz meyveli okul diye tanınır.” (K140) ifadeleri fiziki yapı alt teması ile ilgili ifadeler olarak değerlendirilmiştir.

“Giysiler” alt teması ile ilgili olarak, “Öğrencilerin giydiği önlükler ve öğrenci üniformaları okulu yansıtan sembollerdir.” (K053), “Öğrenciler tarafından kullanılan üniformalar, benzer şekilde spor takımlarının müsabaka kıyafetleri de birleştirici bir semboldür.” (K067) ve “Öğrenciler gri

eşofman takımı ve içlerinde logolu beyaz tişörtleri ile okula gelmektedir.” (K119) ifadeleri giyecekler alt temasının örnek ifadeleridir.

“Logo” alt teması ile ilgili olarak, “Okulun kendine ait bir logosu bulunmaktadır. Bu logo okulun bina giriş katındaki kapıda da mevcuttur.” (K040), “Okul logomuzda cami, rahle, üst kısmında Türk bayrağı ve altında okulumuzun kuruluş yılı mevcuttur.” (K052), “Okulumuzun logosu vardır.” (K069), “Okulun logosu çember şeklindedir.” (K078), “Okulumuzu temsil eden papatya okulumuzun sembolü olmuştur.” (K100), “Okulumuzun bir logosu vardır.” (K102) ve “Okulun kendi logosu vardır.” (K126) ifadeleri logo alt temasının örnek ifadeleridir.

“Sloganlar” alt teması ile ilgili olarak, “Okul bilgidir, bilgi gelecektir.”(K036), “İlmin yuvası bizim okulumuzdur.” (K039), “Mustafa Kemal Atatürk’ün ‘Vatanını en çok seven, görevini en iyi yapandır’ sözü bizim sloganımızdır.” (K041), “Okul bizim evimiz.” (K045) “Her çocuk özeldir.” (K046), “Aydınlık günler eğitimle gelecektir.” (K047), “Toplumda kaybedilecek hiçbir fert yoktur.” (K048), “Geleceğe güvenle bakmak her çocuğun ve gencin hakkıdır.” (K055), “Okul, okul idaresi kadardır.” (K057), “Her öğrenci önemlidir ihmal edilemez.” (K059), “Okulunu seven geleceğini de sever.” (K060), “Bizim okul en farklı okul.” (K063), “Eğitim kafayı değiştirmek demektir.” (K081), “Ülkesini seven, okuluna sahip çıkar.” (K084), “Öğrenci olmazsa biz olmazdık.” (K093), “Okul demek, gelecek demek.” (K118), “Bu okul bizim.” (K129), “Eğitim kafayı değiştirmek demektir.” (K135), “Hür oku bağımsız yaşa.” (K142), “Okul demek, gelecek demek.” (K143), “Eğitim çocuğu sevmekle başlar.” (K149) ve “Her zaman-Her yerde-Herkes için Eğitim.” (K150) gibi ifadeler yer verilmiştir. Bu sloganların aynı zamanda kurumun vizyonunu da ortaya koyduğu görülmektedir.

“Özel mekânlar” alt teması ile ilgili olarak, “Okulumuzda şehrimize has öğeler sergilenir ve bunun için kültür odası oluşturulmuştur.” (K006), “Milli Eğitim Bakanlığımız tarafından başlatılan ‘Yeni Nesil Öğretmenler Odası Projesi’ kapsamında okulumuza yapılan özel tasarım ve mobilyalara sahip öğretmenler odasının hizmete girmesinin öğretmenler içerisinde okula bağlılığı artırdığı gözlemlenmiştir.” (K037), “Okulumuzun güzel bir kütüphanesi vardır.” (K070) ve “Okulumuzda ilimizi anlatan objelerin var olduğu bir oda bulunmaktadır.” (K137) ifadeleri özel mekânlar alt temasının örnek ifadeleri olarak değerlendirilmiştir.

4. Normlar

Normlar kültürel ögesinin eğitim kurumlarına yansımaları ile ilgili olarak “kurallar (f=38)”, “toplantı (f=4)” ve “ziyaretler (f=1)” olmak üzere toplam üç alt tema altında 43 ifade ile ele alınıp yorumlanmıştır. Verilen örnek ifadelerden de anlaşılacağı gibi normlar değerinin eğitim kurumlarına yansımaları formal ve informal kurallar şeklinde gerçekleşmektedir.

“Kurallar” alt teması ile ilgili olarak eğitim kurumlarındaki uygulamalarla ilgili genel ifadelerden bazıları; “Nöbet kurallarına riayet edilir. Öğretmenler ve öğrenciler zamanında derse girer. Okul ortamının ve sınıfların temizliğine dikkat edilir.” (K007), “Öğretmenler zamanında dersine girer.” (K009), “Öğrencilerimiz okul kıyafeti ile okula gelmek zorundadır. Okul kıyafeti ile okula gelmeyen öğrenciler uyarılır, bu davranışı alışkanlık hâline getiren öğrencilerin velilerine bilgi verilir.” (K010), “Öğretmenler sınıftaki öğrencilerin birbirlerini anlamaları adına öğrencilere empati çalışmaları yaptırmaktalar.” (K013), “Ders saatlerine ve derse giriş çıkışlara riayet edilir.” (K016), “Öğretmenler zamanında derse girer. Okulda sınıfların, okul bahçesinin, lavaboların temizliği önemsenir.” (K019), “Okulumuzun iki girişi bulunmaktadır. Yazılı olmamasına rağmen öğrenci ve öğretmenler okula girerken farklı girişleri kullanmaktadır.” (K031), “Derse zamanında girme okul yönetimi açısından çok önemli bir normdur.” (K043), “Okulun demirbaşına hiçbir şekilde zarar verilmez.” (K110). Örnekleri verilen ifadelerden de anlaşılacağı gibi eğitim kurumlarında norm

olarak ifade edilen şeylerin genel olarak mevzuat gereği uyulması gereken kurallar olduğu görülmektedir.

“Toplantı” alt teması ile ilgili olarak, “Her dönem düzenli olarak toplantılar yapılarak, okul iklimi her açıdan değerlendirilir, eksik ve hatalar paylaşılarak telafisi için çözüm üretilir. Düzenli olarak veli toplantıları yapılır.” (K005), “Alınacak her kararda ilgili müdür yardımcısının başkanlığında toplantı yapılarak kararlar tutanak altına alınır.” (K033) ve “Her ay okul değerlendirme toplantısı yapılır.” (K043) ifadeleri toplantı alt temasını yansıtan örnek ifadeler olarak değerlendirilmiştir.

“Ziyaretler” alt teması ile ilgili olarak da, “Bakanlığımıza bağlı hiçbir yönetmelikte yazmamasına rağmen okulumuzda ki tüm sınıf rehber öğretmenleri yılda en az bir kez öğrencilerimizi daha iyi tanıyabilmek için ev ziyaretlerinde bulunuyorlar.” (K037) ifadesi veli ziyaretlerinin de eğitim kurumlarında bir norm hâline geldiğinin göstergesi olarak kabul edilmiştir.

5. Ritüeller

Ritüeller teması; “festivaller ve fuar (f=7)”, “gezi ve ziyaretler (f=6)”, “kermes (f=7)”, “anma ve kutlamalar (f=31)”, “özel günler (f=40)”, “selamlaşma (f=7)”, “törenler (f=57)” ve “yarışmalar (f=11)” olmak üzere toplam sekiz alt tema altında 166 ifade ile ele alınmıştır.

“Festivaller ve Fuar” alt teması ile ilgili olarak, “Konser grubu okulumuz müzik öğretmenin öncülüğünde kurulmuştur. Öğrencilerin ebeveynlerini ve akrabalarını bu konserlere katılmaya davet ederiz. Genellikle nisan ve mayıs aylarını seçer, organizasyonu akşamları gerçekleştiririz.” (K006), “Bahar bayramında nohutlu pilav etkinliği düzenlenmektedir” (K025), “Bağlı meslek liseleri arasında ortaokul öğrencilerine mesleki okulların tanıtımını yapmak üzere her yıl Mesleki Tanıtım Fuarı düzenlenir.” (K037) “Her yıl düzenlenmesi amaçlananFEST gibi küçük organizasyonlar ile okulda eğlenceli bir ortam hazırlanır.” (K088), ve “Her yıl okulumuzda düzenli olarak bilim şenliği ya da TÜBİTAK 4006 bilim fuarı düzenlenmektedir.” (K112) ifadeleri festivaller ve fuar alt temasının örnek ifadeleri olarak değerlendirilmiştir.

“Gezi ve ziyaretler” alt teması ile ilgili olarak, “Okul öğrencilerimiz ve öğretmenlerimizin katıldığı piknik organizasyonları, şehir dışı geziler düzenlenir.” (K034), “Öğretmenler her sene kendi aralarında il dışı gezi düzenlerler. Yıl sonlarında öğrenci ve velilerin de katılımıyla okul pikniği gerçekleştirilir.” (K062), ve “Günübirlik okul gezileri düzenlenmektedir.” (K109) ifadeleri gezi ve ziyaretler alt temasının ifadeleri olarak ele alınmıştır.

“Kermes” alt teması ile ilgili olarak, “Öğretmen ve öğrencilerin nefes almasını, sohbet etmesini ve paylaşımında bulunmasını sağlamak için bahar etkinliklerinde çay partisi ve kermesler düzenleriz.” (K006), “Her yıl mayıs ayında geleneksel kermes yapılır, veli öğrenci ve okul arasındaki kaynaşma pekiştirilir.” (K018) “Yılım önceden planlanan günlerinde velilerimiz ve çevredeki hayırsever iştirakçilerimiz ile birlikte kermes adı altında geleneksel faaliyetler yapılması elde edilen gelirlerin fakir öğrenciler için kullanılması.” (K021), “Mutlaka her yıl kermes düzenlenir.” (K071), “Bahar aylarında velilerimizle birlikte piknik ve şenlikler/kermesler organize edilir.” (K073) ve “Okulda kermes düzenlenir veliler ve okul aile birliği işbirliği ile çalışırlar.” (K091) ifadeleri kermes alt temasının örnek ifadeleri olarak ele alınmıştır.

“Anma ve Kutlamalar” alt teması ile ilgili olarak, “Dini bayramlar öncesi müdürümüz tarafından bir konuşma yapılarak öğrencilerin bayramları kutlanır.” (K004), “Her yıl okul tarafından okul aile birliği ile beraber okuldan daha önceki yıllarda mezun olanlar için bir pilav günü düzenlenmektedir.” (K011), “Okulumuzda geleneksel pilav günü yemeği düzenlenmekte ve bu

okuldan mezun olan birçok insan bu yemekte bir araya gelmektedir.” (K013), “Öğretmenlere her önemli olayda kutlama (yemek, sürpriz vb) organize edilir.” (K016), “Emekli olan, evlenen, çocuğu dünyaya gelen öğretmenlere mutlaka birtakım hediyeler takdim edilerek bu durum kutlanır.” (K017), “Her 24 Kasım'da Öğretmenler Günü yemeği organize edilir. 8 Mart Dünya Kadınlar Gününde pasta kesilir. Ramazan ayında okul bahçesinde iftar yemeği yenir. Yılsonunda pilav günü ve kep töreni ile mezuniyet kutlanır.” (K022), “Milli bayramlar, tüm okul tarafından, kutlanan bayramla ilgili panolar hazırlanarak, ders içi etkinlikleri düzenlenerek, hafta boyu planlaması yapılan faaliyetler (sergi, oyun, yarışma, konser) gerçekleştirilerek kutlanır.” (K045) ve “Okulumuzda belirli gün ve haftaların olduğu günlerde okulumuz bahçesinde etkinlikler düzenlenmektedir.” (K065) ifadeleri anma ve kutlamalar alt temasının ifadeleri olup aynı zamanda eğitim kurumlarında kutlamaların nelerden ibaret olduğunu da göstermektedir.

“Özel Günler” alt teması ile ilgili olarak, “Anneler günü veya babalar gününde yemekli programlar düzenlenir.” (K025), “Özellikle insani değerlerimizi yaşatmak adına (örneğin yaşlılara saygıyı kalıcı hâle getirmek adına yaşlılar haftasında) özel günlerde törenler düzenlenmektedir.” (K029), “Emekliye ayrılan veya okuldan ayrılan personel ve öğretmenlere bir tören düzenlenir.” (K032), “Okulumuzda tayini çıkan öğretmenlerimize veda yemeği organize edilir.” (K038), “Kadın öğretmen ve çalışanlara 8 Mart Dünya Kadınlar Gününde çiçek hediye edilir ve pasta ikramı yapılır.” (K040), “Okul öğretmenleri tarafından organize edilen ‘Diri Okuma Kulübü’ okuldaki öğretmen, yardımcı personel ve velilerin katılımıyla her ay belirlenen bir kitabı okumakta ve ay sonunda kitap hakkında tartışmak için toplanmaktadır.” (K045), “Yılsonunda mezun öğrencilerimize veda partisi yapılmaktadır.” (K046), “Her yıl eylül ayı sonunda okula yeni gelen öğrenciler için tanışma partisi düzenlenmektedir.” (K047), “Okulumuzda özel günlerde törenler düzenlenmektedir.” (K051), “Çocuğu olana, ev alana ziyarete gidilir veya para toplanarak çocuk için altın ve ev için hediye alınır.” (K054), “Cenazesi olan öğretmenlere mutlaka yasa gidilir. Çocuğu yeni doğan öğretmenlere bir hediye takdim edilir.” (K057), “Her sene başında tüm okul öğrencileri ile kahvaltı düzenlenir, Aşure Gününde okulda aşure yapılıp öğrencilere dağıtılır.” (K061), “Evlenen ve çocuğu olan öğretmenlere bir grup öğretmen tarafından ev ziyareti yapılmakta ve hediye takdim edilmektedir.” (K066), “Aşure ayında yiyecek ve içecek hizmetleri alanı öğretmen ve öğrencilerimiz tarafından aşure yapılarak öğretmen ve öğrencilere ikram edilir.” (K080), “Her ay düzenli olarak o ay doğmuş öğrencilerimizin doğum günü toplu olarak kutlanır.” (K083) ve “Kandillerde lokma yaptırılarak okul bahçesinde tüm öğretmen ve öğrencilere ikram edilir.” (K094) ifadeleri özel günlerde yapılan uygulamalar olarak değerlendirilmiştir.

“Selamlaşma” alt teması ile ilgili olarak, “Aynı zamanda okulumuza has selamlaşma biçimi vardır ve öğretmenler öğrencileriyle bu şekilde selamlaşır.” (K006), “Okulumuzda güzel bir selamlaşma kültürü vardır. Sabah kim kimle karşılaşırsa mutlaka günaydın denilir.” (K015), “Öğrenciler ve öğretmenler sabah karşılaştıklarında ve okuldan ayrılırken selamlaşırlar.” (K017), “Okul yönetimi, öğretmenler ve okul personeli sabahları birbirine mutlaka selam verir.” (K020) ve “Okulumuzda selamlaşma mutlaka yapılır.” (K071) ifadeleri selamlaşma alt teması ile ilgili örnek ifadelerdir.

“Törenler” alt teması ile ilgili olarak, “Okulumuzda resmî törenler eksiksiz olarak yapılır.” (K004), “Okulda resmî törenlerin haricinde okuma yazma bayramı töreni düzenlenmektedir.” (K026), “Okulda meydana gelen güzel şeyleri kutlamak amacıyla törenler düzenlenmektedir.” (K039), “İstiklâl Marşımız her hafta düzenli bir biçimde okunur, bayrak törenimiz gerçekleşir al bayrağımız göğe yükselir. Belirli gün ve haftalar özenle hazırlanır. Milli bayramlar kutlanır.” (K042), “Her hafta

bayrak törenleri ciddiyetle yapılır." (K050), "Okulda belirli gün ve haftalar önceden oluşturulmuş plana göre kutlanmaktadır. Özellikle 29 Ekim Cumhuriyet Bayramı ve 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı kalabalık bir gruplar tarafından organize edilmektedir. 10 Kasım Atatürk'ü Anma, 12 Mart İstiklâl Marşı'nın Kabulü ve Mehmet Akif Ersoy'u Anma, 18 Mart Çanakkale Zaferi ve Şehitleri Anma Günü etkinlik gerçekleştirilen günlerden bazılarıdır." (K059), "Okulda her sene sonu mezun olan öğrenciler için Mezuniyet Töreni düzenlenir." (K062), "Başarılı olmalarını sağlamak amacıyla başarılı öğrencileri ödüllendirici törenler düzenlenmektedir." (K064), "Başta teşvik töreni olmak üzere, yenileme töreni, bütünleşme töreni gibi sosyal alanda, akademik kariyerde herhangi bir düzeyde başarıyı, görev değişimini ve bir çeşit farklılıkları barındıran insanları daha iyi bir örgüt olma isteğini pekiştirmesi amacıyla belirli aralıklarla törenler düzenlenip sergilenir." (K067), "Okulumuzda tüm milli bayramlar törenlerle kutlanır. Ayrıca dini bayramlar ve diğer anneler günü gibi özel günlerde kutlamalar ve çalışmalar yapılır." (K072) ve "Özel Eğitim Okulu olduğu için 3 Aralık Dünya Engelliler günü farkındalık oluşturması adına bayram gibi kutlanır." (K083) ifadeleri törenler alt temasının örnek ifadeleridir.

"Yarışmalar" alt teması ile ilgili olarak, "Her yıl düzenlenen İstiklâl Marşı ezbere okuma yarışmaları, konusu belirlenen resim yarışmaları vb. etkinliklerde birinci, ikinci ve üçüncü olanlara madalyalar törenle takdim edilir." (K009), "Okulumuz Milli Eğitim Bakanlığının ya da diğer kamu kurum ve kuruluşlarının yürüttüğü yarışma ve etkinliklere katılım sağlar." (K010), "Her yıl İstiklâl Marşı'nı Güzel Okuma yarışması düzenlenmesi." (K023), "Okulda futbol, basketbol ve jimnastik grupları oluşturulmuş olup yılsonunda birinci olan gruplar için tören düzenlenip ödülleri verilmektedir." (K029), "Öğrencilerimizin yarışmalarda kazandığı başarı düzenlenen törenlerle okul müdürü tarafından takdir edilir." (K042) ve "Çeşitli yarışmalarda başarı kazanan öğrencilere ödülleri bütün öğrencilerin önünde müdür bey tarafından kutlanarak verilir." (K077) ifadeleri yarışmalar alt temasının ifadeleri olarak değerlendirilmiştir.

6. Kahramanlar

Bu araştırma da kahramanlar teması; "Aile büyükleri (f=2)", "çalışanlar (f=6)", "hayırseverler (f=4)", "kurucular (f=3)", "müdür yardımcısı (f=14)", "müdür (f=28)", "öğretmenler (f=10)" ve "Türk büyükleri (f=16)" olmak üzere sekiz alt tema altında 73 ifade altında ele alınmıştır. Bu ifadelerden bazıları;

"Okulların başkahramanları okul idarecileri ve öğretmenlerdir. Sonrasında öğrenciler ve okul çalışanları gelir." (K005), "Okul müdürünün liderlik özellikleri baskın olduğu için kahraman olarak nitelendirilir." (K008), "Her öğrencinin kahramanı evinde anne babası, okulda öğretmenidir." (K009), "Okulumuzun adını aldığı Osmanlı devlet adamı olup, okulumuzda kahraman olarak anlatılmaktadır." (K012), "Okul Müdürü bilgi ve beceri konusunda son derece iyidir ve öğrencilerin kahramanı pozisyonundadır." (K017), "Okul müdür yardımcısı yetenekli ve iş bitiricidir. Okulu genel olarak çekip, çevirir. Okuldaki resmi yazı işleri, disiplin işleri gibi rutin işleri müdür yardımcımız yapar. Öğretmenler resmi işlerde ona danışırlar. Sınıf öğretmeni çok tecrübeli ve kılık kıyafetiyle davranışlarıyla genç öğretmenlere iyi bir örnektir." (K018), "Hem öğretmenler için hem de öğrenciler için en önemli kahraman okul müdürleridir." (K024), "Okumuzun kahramanı çok azınlık bir sayıda olmalarına rağmen ellerinden tornavida, çekiç düşmeyen erkek hocalarımızdır. Her zaman yardımcı olmak için hazır asker gibidirler." (K025), "Okulun en önemli kahramanı, hayırseveri" (K048), "Geçmişte iyi bir teknik eğitim almış olan hizmetlimiz her iş elinden geldiği için joker adam olarak anılır." (K051), "Eski okul müdürümüz." (K068), "Okulumuza ismini de veren, aynı köyden, aynı tarihlerde, ikisi aynı yerde ikisi farklı farklı yerlerde, bu vatan için canını

vermiş dört şehidimiz, tüm personel ve öğrencilerimizin milli duygularının diri kalmasına sebep olan milli kahramanlarımızdır." (K076), "Okulumuz memuru bakım onarım işlerinde aranan kişidir." (K087), "Köy muhtarı (..... Amca)." (K095), "Okulda geçmiş yıllarda çok başarı göstererek mühendislik ve sağlık alanında iyi bir bölüm kazanarak iyi işler yapan mezun öğrencilerin olduğu gözlenmektedir. Bu kişilerden kimi zaman kahraman olarak bahsedilmektedir." (K114) şeklindedir.

7. Efsaneler

Bu araştırma da efsaneler teması; "çalışanlar (f=3)", "disiplin işleri (f=7)", "yöneticiler (f=7)" ve "öğrenciler (f=4)" olmak üzere dört alt tema altında 21 ifade ile ele alınmıştır. Bu ifadelerden bazıları;

"Öğrenciler okul müdürünün odasına çağrılıyorsa büyük ihtimal bir soruna işaret etmektedir." (K007), "Son sınıf öğrencileri okula haftada iki gün geldikleri için disiplin kurallarından muaf olduklarını düşünerek hareket etmeye çalışırlar." (K010), "Hiçbir personelin karşılaşmamasına rağmen idarece soruşturma evrakının sarı renkli zarf ile verildiğine inanılması." (K023), "Kantindeki ablanın kekinden yenildiğinde uykunun açıldığı söylentisi okuldaki en farklı efsanedir." (K028), "Öğrenciler rehberlik odasına çağrıldıysa, öğretmenler tarafından sorunlu öğrenci düşüncesi öne çıkmaktadır." (K034), "Eski okul müdürlerinden biri kısa sürede okulun fiziki şartlarını iyileştirerek okulda iz bırakmış ve efsaneleşmiştir." (K054), "Liselere giriş sınavında tam puan alarak birinci olan öğrencimiz okulumuzun gururu ve efsanesidir." (K079) ve "Okulda yer alan kameraların ses kaydetme özelliğine sahip olduğu efsanesinden dolayı okul içerisinde argo konuşulmaması." (K055) şeklindedir.

8. Hikâyeler

Hikâyeler teması "anılar (f=13)", "başarı (f=7)" ve "kuruluş (f=12)" alt temaları olmak üzere üç alt tema ve 32 ifade altın da ele alınmıştır.

"Anılar" alt teması ile ilgili olarak, "Okulumuzda önceden ortaokul kısmı olduğundan sorunlu öğrenciler bulunurdu. Bunların arkadaşları da okul çıkışına gelir, problem çıkarırlardı. Ancak şu anda okulumuzda ortaokul olmamasından dolayı bu tarz sorunlar ile karşılaşılmamaktadır." (K012), "Ceza alan okul müdürü ve öğretmenlerin hikâyeleri." (K053), "Önceki okul müdürlerinden birisi, okul yararına konser düzenlemiş, ünlü sanatçılardan birisini bu konser için köye getirmiş ve okul bahçesinde icra edilmiş. Ancak konser sırasında sahne göçmüş, fırtına çıkmış ve bölge halkının geçim kaynağına büyük zararlar vermiştir. Bu yüzden konserin uğursuzluk getirdiğine inanılır ve bu hikâyeye her zaman anlatılır." (K057), "Okulumuzun eski müdürlerinden birisi bölgede örnek tarım uygulamasının öncülerinden olmuş ve onun anıları anlatılır olmuş." (K059), ve "Okul tarihinde yaşanan başarılı öğretmen ve başarılı öğrenci hikâyelerine yer verilmektedir." (K143) ifadeleri anılar alt teması ile ilgili örnekler olarak değerlendirilmiştir.

"Başarı" alt teması ile ilgili olarak, "Öğrencilere ilham vermek adına yaşanan güçlüklerle rağmen kazanılan başarı hikâyelerine yer verilmektedir." (K001), "Okul panolarına her hafta mesleğinde ön plana çıkmış kişilerin hayat hikâyeleri yazılıp asılmaktadır." (K035), "Bu okulda, okulun kendi bünyesinde yaşanan başarılar hikâyeleştirilerek öğrencilere aktarılmaktadır." (K036) ve "Akademik başarı hikâyeleri, sosyal ve sportif başarı örnekleri ciddi anlamda tüm öğrencilerin huzurunda ödüllendirilmekte ve diğer öğrencilerimizi de yüreklendirmektedir." (K075) ifadeleri başarı alt teması ile ilgili örnekler olarak değerlendirilmiştir.

"Kuruluş" alt teması ile ilgili olarak, " Okulumuz bölücü terör örgütü mensupları ile çıkan çatışmada şehit olan okul öğrencilerinden birinin adını almış ve o şehidimin adı okulumuzun adı

olmuştur.” (K017) gibi okulun ismini aldığı şehitlerin hikâyeleri örnek olarak verilirken, “Okulumuza Kurtuluş Savaşında cephaneye silah taşıdığı kağıda üşümesin diye silahlar arasına otlardan yaptığı döşeğe yatırdığı ve üzerine kazağını örttüğü dokuz aylık bebeği ile yollara düşen, Kastamonu kışlası yakınlarında soğuktan donarak ölen Şerife Bacı’nın adı verilmiştir.” (K020) veya “Okulumuzun temelinin atılma tarihinden esinlenerek okulun ismi düşünüldüğünde temel atım tarihi dolayısıyla İstiklâl Marşımızın Kabulü tarihinden yola çıkılarak vatan şairimiz Mehmet Akif Ersoy’un ismi uygun görülmüştür.” (K089) ifadesinde belirttiği gibi efsane bir ismin hikâyesine yer verilmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Okul kültürünün temel öğeleri Schein’e (2010) göre okulun dış çevreye uyumunu ve iç sorunları ile başa çıkma şeklini etkileyen faktörler; Peterson’a (2002) göre okulun kimliğini oluşturan normlar, değerler ve inançlar, ritüeller, törenler, semboller ve hikâyeler; Çelikten’e (2006) göre; paylaşılan inançlar, umutlar, değerler, norm ve davranışlar; Chen ve Weikart’a (2008) göre genel olarak üyelerinin sahip olduğu izlenimler, inançlar ve beklentiler, normlar ve değerler; Bolman Lee ve Deal’e (2013) göre ise okulun kurallarını ortaya çıkaran semboller, mitler ve ritüeller olarak ifade edilmektedir. Bu çalışmada da okul kültürü öğeleri yukarıdaki sınıflamalara benzer şekilde; değerler, inançlar, varsayımlar, semboller, normlar, ritüeller, kahramanlar, efsaneler ve hikâyeler olarak ele alınmıştır.

Araştırma kapsamında ele alınan ifadelerle göre, eğitim kurumlarına ahlaki, dini ve toplumsal değerlerin yansımalarının sınırlı olup kişisel değerlere ilişkin ifadelerin daha fazla olduğu sonucu ortaya konulmuştur. Bunun nedeni ise, son zamanların moda kavramı olan Z kuşağının tipik özelliği olan bireyselliğin daha fazla önemsendiği ile açıklanabilir.

Kişisel değerlerle ilgili ifadeler incelendiğinde saygı, sevgi, doğruluk, dürüstlük, güven ve kişisel güvenlik gibi ifadelerin daha fazla ifade edildiği; tarafsızlık, tasarruf, zaman yönetimi, başarı ve mutluluk kavramlarının ise daha az ifade edildiği görülmektedir. Bu durum saygı ve sevgi gibi kişisel değerlerin eğitim kurumlarına daha fazla yansıdığını; başarı ve mutluluk gibi kişisel değerlerinin de daha az yansıdığını göstermektedir. Oldukça ilginç olan bu nokta çok farklı şekilde yorumlanabilir gözükmektedir.

Milli değerlerle ilgili vurgulanan noktalar ise bayrak törenleri, okul binası ve sınıflarda yer alan Atatürk köşeleri, şehitleri anma günleri, Türk büyükleri ile ilgili köşeler ve milli bayramlar gibi örnek ifadelerden oluşmaktadır.

Toplumsal değerler ile ilgili olarak verilen ifadelerde demokrasi ve katılımcılık, yardımseverlik, hoşgörü ve eşitlik/adalet kavramları ile ilgili ifadeler bulunmaktadır. Bu noktada demokrasi ve katılımcılıkla ilgili ifadelerle daha çok yer verilirken eşitlik ve adalet kavramları ile ilgili ifadelerle daha az yer verilmesi kendi içerisinde bir çelişki oluşturmaktadır. Eğitim kurumlarında eşitlik ve adaletle ilgili sıkıntılar varsa ülke düzeyinde demokrasi ve katılımcılıktan bahsetmek yanlış olacaktır. Çünkü Taneri’ye (2014) göre demokrasi ve eğitim kavramları birbirinden ayrılmaz bir parça olarak değerlendirilirken eşitlik, adalet ve özgürlük kavramları demokrasinin ilkeleri olarak ele alınmaktadır. Benzer şekilde Şişman (2006) tarafından yapılan çalışmada adalet, eşitlik, özgürlük, katılımcılık ve seçebilme yeteneği demokrasinin ilkeleri olarak değerlendirilmektedir. Bu durumu fırsat eşitliği kapsamında eğitim kurumları içerisinde değerlendirdiğimiz zaman toplumsal değerler içerisinde en çok vurgulanması gereken değerlerin eşitlik ve adalet olması gerektiğidir. Ancak bu

araştırma eşitlik ve adalet kavramlarını demokrasinin ilkeleri olarak değerlendiremeyeceğimizi göstermektedir.

Karadağ ve Özdemir (2015) tarafından bir çalışmada okul kültürünün güçlü yönleri vurgulanırken temel değerler ve bürokrasi kültürünün unsurlarının ön plana çıktığı töre, adet ve geleneklerden, kurum kişiliğinden, sembollerden, tören ve kutlamalardan bahsedilmediği sonucuna varılırken, Özdemir (2006) tarafından yapılan bir çalışmada ise, toplumun kültür tarihinin ve yapısının öğrenilmesi ve temel değerlerin bulunup ortaya çıkartılması ile ilgili okul müdürlerinden beklentileri ifade eden maddeler ve bunların yöneticilerde gözlenme (gerçekleşme) durumu, diğer beklentilerin gerçekleşme durumuna göre geri planda kalmıştır. Bu çalışmada ise değerlerle ilgili daha çok ifadelerin yer alması eğitim kurumlarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerin algılarına göre değerlerin okul kültürü içerisinde vurgu yapılan en önemli kültürel öge olduğunu göstermektedir. Araştırma, bu anlamda Özdemir (2006) tarafından yapılan çalışmada belirtilen bulgularla da örtüşmemektedir.

Eğitim kurumlarında ahlaki değerlerle ilgili olarak öğrencilerin ahlaki kurallara göre yetiştirilmesi ve etik davranışlar sergilenmesi vurgulanırken, dini değerlerin daha çok okullarda mescit bulundurulması, namaz uygulamalarına derslerde yer verilmesi, kandil gecelerinde kutlamaların yapılması, cuma namazlarında camiye gidilmesi ve nöbetlerin cuma namazı da göz önüne alınarak düzenlenmesi şeklinde eğitim kurumlarına yansıdığı görülmektedir.

Yapılan bu çalışmada inançlar teması, "adalet", "başarı", "disiplin", "farklılıklara saygı", "iş birliği", "öğrenmeye açıklık", "sevgi" ve "şeffaflık" olmak üzere sekiz alt temada toplam 75 ifade altında ele alınmıştır. Bu ifadeler arasında iş birliği kavramının en çok vurgulandığı, şeffaflık, başarı, öğrenmeye açıklık ve sevgi kavramları en az vurgulanan kavramlardır. Eğitim kurumlarında aile ile iş birliğinin başarıyı artıracığı (Arslanargun, 2007) vurgulanırken Akgündüz vd. (2015) tarafından hazırlanan STEM eğitimi Türkiye raporunda iş birlikli öğrenme kavramı altında beraber çalışmak ve beraber çalışmayı organize etmek ifadeleri ön planda çıkarılmıştır. McGraw'a (2003) göre bir kurumda performans kültürü oluşturabilmek ve bunu devam ettirebilmek için iş birliği ve güven bir arada bulundurulması gerekir. Bu çalışmada iş birliğine olan inancın yüksek ifadelerle dile getirilmesi okulların performans kültürüne verdiği önemin bir göstergesi olarak da değerlendirilebilir. Bu nedenle eğitim kurumlarında yönetici-öğretmen-öğrenci-aile-çalışan iş birliği önemli görülmektedir. Bu araştırmanın sonuçlarından birisi de iş birliği içerisinde başarının ancak yakalanabileceğine olan inançtır.

Aslan, Özer ve Ağıroğlu (2009) tarafından yapılan çalışmada, okul kültürü tanımlanırken, sevgi, saygı, hoşgörü, güven, değişim, yeniliğe açık olma, adalet ve kurumsal geçmişe sahip olma gibi kavramlar ön plana çıkarılmaya çalışılmıştır. Bu çalışmada ise bu kavramlardan, adalet, sevgi, saygı, güven ve hoşgörü kavramları ayrı alt temalar şeklinde değerlendirilirken demokrasi ve katılımçılık, eşitlik, yardımseverlik, başarı, doğruluk ve dürüstlük, mutluluk, nezaket, tarafsızlık ve zaman yönetimi gibi olumlu insan ilişkilerini yansıtan ifadeler de ayrı birer alt tema şeklinde değerlendirilmiştir.

Yapılan bu çalışmada varsayımlar teması ise, "ayrımcılık", "başarısızlık", "başarıya inanç", "önemli görülme", "rehberlik" ve "rekabet" alt temaları ile yorumlanmıştır. Bu alt temalar içerisinde en çok ifade edilen kavramın başarıya olan inanç olması önemlidir. Yapılan herhangi bir işte başarılı olacağına inanılarak başlanılacağı gerçeğinden hareketle eğitim kurumlarında başarıya olan inanç önemli bir varsayım olarak kabul edilmektedir. Kültür, Göldağ'a (2015) göre bir örgüt

içerisinde varlığı hiç sorgulanmadan kabul edilen ve örgüt üyelerinin kendi aralarında paylaştıkları varsayımlar bütünü olarak değerlendirilmiştir. Bu anlamda başarıya olan inancın en çok ifade edilen bir kavram olması önemlidir. Başarıya olan inanç varsayımını başarısızlık varsayımını izlemektedir. Yapılan bu araştırma verilerine göre, eğitim kurumların da başarıya olan inanç önemli bir varsayım olarak kabul edilmesine rağmen başarısızlık varsayımı ile hareket eden çalışanların da olduğu görülmektedir. Bunların nedenleri olarak da çevresel faktörler, politik faktörler, sosyo-ekonomik düzey ve toplumun eğitime bakışı gibi etkenler sıralanmıştır. Bu araştırma verilerine göre, eğitim kurumlarında kısmen de olsa ayrımcılığın yapıldığı varsayım olarak kabul edildiğinde araştırmanın bulgularında yer alan ifadelerden de anlaşılacağına göre eşitlik ve adalet kavramlarının önemli değerler olduğu görülmektedir.

Semboller teması, “arma ve rozetler”, “başarı ve ödüller”, “bayrak ve flama”, “dil”, “fiziki yapılar”, “giysiler”, “logo”, “sloganlar” ve “özel mekanlar” olmak üzere dokuz alt tema başlığında ele alınmıştır. Bir örgütün temel değer ve inançları semboller aracılığı ile üyelerine aktarılır (Göldağ, 2015). Bu çalışmada, eğitim kurumlarının kendini üyelerine ve topluma ifade etmedeki semboller olarak, dil, slogan ve logo en önemli sembol olarak görülmektedir. Benzer şekilde arma ve rozetler, giysiler, bayrak ve flama, başarı ve ödüller önemli sembollerdir. Fiziki yapı alt teması ile ilgili olarak okulun mimari yapısı, bahçesi, bahçesinde bulunan ağaçlar sembol olarak değerlendirilirken, özel mekânlar alt teması ile kastedilen ise okulun içerisinde yer alan kütüphane, öğretmenler odası veya sergi odası gibi yerlerdir. Ediger’e (1997) göre, güçlü bir okul kültürü oluşturmanın ilk adımının belli bir vizyon ile gerçekleşeceğini belirttiği gibi bu çalışmada sloganlarla ilgili okul vizyonunu ortaya koyan ifadeler yer verilmesi katılımcıların güçlü bir okul kültürü oluşturmaya verdikleri önemi destekleyen bulgulardır.

Okulun fiziki yapısının okulda nelerin önemli olup olmadığını, okulda değer verilen şeylerle ilgili mesajlar verdiğini anlamada önemli olduğu vurgulanmaktadır. Fiziksel çevrenin birçok yönü ile de okula bağlılığı artırdığı bilinmektedir (Karadağ ve Özdemir, 2015). Bu çalışmada fiziki yapılar, semboller temasının altında ayrı bir alt tema olarak ele alınmış ve değerlendirilmiştir. Fiziki yapılar olarak bu çalışmada, okul binasının mimarisi, bahçesinde yer alan sözler, yapılar, ağaçlar ve meyveler vurgulanmıştır.

Normlar teması, “kurallar”, “toplantı” ve “ziyaretler” olmak üzere üç alt tema ile ele alınmıştır. Bir örgüt içerisindeki standardı ve yaptırımı olan, yazılı olmayan, örgüt üyelerinden beklenen rollerden oluşan kurallardır (Şişman, 2007; Uzun, 2007). Bu çalışmada, örnekleri verilen ifadelerden anlaşılacağı gibi eğitim kurumlarında norm olarak ifade edilen şeylerin genel olarak mevzuat gereği uyulması gereken kurallar olduğu görülmektedir. Şişman ve Turan (2003) tarafından yapılan bir çalışmada eğitim kurumlarının rol, görev, yetki ve sorumluluklarının Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından belirlenmesi gerektiği ve Kurt (2006) tarafından yapılan bir çalışmada MEB’in daha çok eğitimin genel ilkelerini ve çerçevesini belirlemesi gerektiğinden hareketle yinede eğitim kurumları üzerinde etkili bir denetim ve kontrol mekanizmasının olması gerektiği vurgulanmaktadır. Yazılı olmayan ve sosyal yaptırımı olan kuralları norm olarak kabul ettiğimize göre, mevzuatta yer alan kuralları norm olarak kabul etmemiz bir çelişki doğuracaktır. Ancak eğitim kurumlarını kendi başlarına normlar belirleyecek bir yapıya kavuşturma çabaları Türkiye gerçeğinde çok da gerçekçi olmayacaktır.

Ritüeller teması, “festivaller ve fuar”, “gezi ve ziyaretler”, “kermesler”, “anma ve kutlamalar”, “özel günler”, “selamlaşma”, “törenler” ve “yarışmalar” olmak üzere sekiz alt tema ile ele alınmıştır. Ritüeller, okulun yaptığı faaliyetler (Özdemir, 2006) olarak ele alındığında yapılan bu

araştırma da okulların yaptığı faaliyetler görülmektedir. Eğitim kurumlarında ritüel olarak en çok törenlerle ilgili ifadeler yer verildiği görülmektedir. Törenleri özel günler ve anma ve kutlamalar takip etmektedir. En az gezi ve ziyaretlerle ilgili ifadeler yer verilmiştir. Törenlerle ilgili olarak ifadelerde daha çok yapılan resmi törenler, belirli gün ve haftalarda yapılan törenler ve mezuniyet törenleri kastedilmektedir. Özel günlerle ilgili ifadelerde de doğum günleri, anneler günü, okuma günleri, kadınlar günü, veda partisi, aşure günü gibi özel günlerle ilgili ifadeler yer verilmiştir. Gezi ve ziyaretlerle ilgili olarak yıl sonunda yapılan günü birlik ziyaretler kastedilmektedir. Çelik'e (2000) göre örgüt kültürü, yapılan törenler yoluyla örgüt çalışanlarına aktarılmaktadır. Bu nedenle eğitim kurumlarında yapılan törenlerin sayısının artırılması okulun kültürünün paydaşları tarafından daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayacaktır.

Hikâyeler teması, "anılar", "başarı" ve "kuruluş" olmak üzere üç alt tema altında ele alınmıştır. Eğitim kurumlarında daha önceden yaşanmış anılar, kazanılmış başarılar ve kurumun kuruluşu ile ilgili hikâyelerle ilgili ifadeler yer verilmektedir. Hikâyeler, okulun kültürünün ve öğrencilere aşımaya çalıştığı değerlerin taşıyıcıları olarak tanımlanmaktadır (Aliyev, 2020). Peterson ve Deal (1998) okul kültürünü pozitif ve zehirli olarak ikiye ayırdıkları araştırmalarında pozitif okul kültürünün özellikleri arasında başarıların kutlandığı ve kahramanların tanıtıldığı hikâyelerin olduğundan bahsetmişlerdir. Bu nedenle araştırmamızda hikâyeler temasının anılar, kuruluş ve başarı alt temaları ile açıklanması, Peterson ve Deal'in (1998) pozitif okul kültürünün özellikleri ile örtüşmektedir. Araştırmamızda hikâyeler teması ile ilgili olarak ortaya konulan alt temaların ve belirtilen ifadelerin, Aliyev (2020) tarafından yapılan araştırmanın, hikâyelerin okulun kuruluşu ve kurucularıyla ilgili olduğu sonucu ile aynı olduğu görülmektedir.

Okul kültürünün farkına varmak, aynı zamanda, değişimi sağlamak için, belirli bir kültür hakkında bilinenler dikkate alınarak mevcut kültürün yeniden incelenmesi ve yeniden yapılandırılması anlamına da gelir (Gün ve Çağlayan, 2013). Güçlü'ye (2003) göre; hikâyeler, efsaneler, önemli olay ve kişiler örgütün geçmişini ve bugününü gelecek nesillere aktarmada köprü görevi gören önemli kültürel değerler arasındadır. Bu bağlamda araştırmada, kültürün temel öğelerinden yola çıkılarak eğitim kurumlarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerin algılarına göre, kültürel öğelerin eğitim kurumlarına yansımaları ile ilgili bir perspektif ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Eğitim kurumlarında kahramanlar olarak daha çok okul yöneticileri olarak görülürken bunun yanında öğretmenleri, öğrencileri, okul çalışanlarını, memurlar, hizmetliler, velileri ya da kurucularını veya kurumuna ismini veren kişileri kahraman olarak gören ifadeler de rastlanılmıştır. Kahramanlar; örgüt içerisinde, örgüt üyelerinin örgütün amaçları doğrultusunda hareket etmelerinde kontrol aracı olarak kullanılabilir (Balci, 2014). Eğitim kurumlarında, okulun paydaşlarının kahraman olarak görülmesi okulun amaçlarının gerçekleşmesi açısından önemlidir.

Okul müdürleri, okul kültürünü oluştururken önce kültürü, kültürün tarihini öğrenmeli; ikinci olarak kültürü oluşturan temel değerleri belirlemeli, sonra olumlu kültür unsurlarını kullanarak olumsuz kültür unsurlarını azaltmaya çalışmalıdır (Özdemir, 2006). Sonuç olarak bu tür çalışmaların artması güçlü, üretken, başarılı ve yenilikçi okul yapılarının oluşturulabilmesine okul kültürünün nasıl yardımcı olabileceğini ortaya koyması açısından gerekli görülmektedir. Bir okulda kültür oluşturabilmede en etkili olan şey okul liderlerinin rolüdür (Deal ve Peterson, 2016). Okul liderlerinin sözleri, sözlü olmayan davranışları, eylemleri, kahramanlıkları ve başarıları okul kültürünün şekillenmesinde başrol oynamaktadır. Yapılan araştırmada okul yöneticilerinin kahramanlar olarak görülmeleri bu görüş ile örtüşmektedir. Ancak eğitim kurumlarında öğrenmeye açık, işbirlikçi, sevgi

ve saygı temelli kültürel bir yapı oluşturmada paydaşların tamamının katılımı önem arz etmektedir. Bu anlamda araştırmanın bulguları arasında yer alan okullarda kahramanlar olarak yöneticilerin, öğretmenlerin, çalışanların, hayırsever iş adamların ve velilerin görülmesi okul kültürünün çok yönlülüğüne işaret etmektedir.

Efsaneler, Aslan vd'ne (2009) göre, örgütün geçmişine yönelik olayların biraz da abartılarak anlatılması şeklinde ifade edilmektedir. Bu araştırma da efsane olarak belirtilen ifadeler okul içerisinde yaşanan disiplin işlemleri, çalışanlar, okul yöneticileri ve öğrenciler arasında yaşanan olaylarla ilgilidir. Bu araştırmada efsane olarak değerlendirilen ifadeler, geçmişe yönelik yaşanan olaylarla ilgili olduğu gibi okul içerisindeki söylentilerden oluşan efsanelere de yer verilmiştir. Bunların yanında başarılı öğrenciler veya yöneticiler de efsane olarak nitelendirilmiştir. Aslan vd (2009) tarafından yapılan araştırma da, araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamının örgüt içi efsanelerden habersiz oldukları sonucuna varılmıştır. Yapılan bu araştırma da katılımcıların çok da geçmişe yönelik olmamasına rağmen okul içerisinde ki efsanelerden haberdar oldukları tespit edilmiştir.

Arslan vd. (2005), okul müdürlerinin kültür oluşturmada çok da etkili liderlik yapamadıklarını belirtmişlerdir. Bu durumun ekonomik, politik ya da mevzuat açısından farklı nedenleri olabilir. Bu araştırma, Türkiye'nin farklı illerinde görev yapmakta olan 151 katılımcı ile düzenlenmiş bir sınırlılığa sahiptir. Bu araştırmadan elde edilen bulgulardan yola çıkılarak daha derinlemesine bir araştırma yapılması ve okul yöneticilerine yönelik olarak da kültürel öğeler, kültürel öğelerin kurumlara yansımaları ve kültürel liderlik ile ilgili seminerler düzenlenmesi önerilmektedir.

Eğitim bir kültürlenme sürecidir (Özkan, 2006). Kültürlenme, Şahin'e (2019) göre, öğrenilen, öğretilen ve zamanla içselleştirilen duygu, düşünce ve davranışlar bütünüdür. Eğitim kurumlarında öğrenilen, öğretilen ve iş birliği içerisinde yapılan faaliyetlerin ve programların kültürel değerlerle bezenmesi gerekir. Değerler eğitimi, karakter eğitimi gibi eğitim programlarının yerine eğitimin kendisi bir değer olduğu için kültürel değerlere uygun bir şekilde eğitim programlarının düzenlenmesi bu araştırmanın sonucunda politika yapıcılara önerilmektedir.

Bu araştırmada ortaya çıkan genel sonuca göre kültürel öğelerin eğitim kurumlarına yansımaları oldukça fazla ve çok boyutludur. Bu noktada yönetici ve öğretmenlerin okul kültürü konusuna daha geniş bir perspektiften bakabilmeleri sağlanmalıdır. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin okul ve sınıf kültürünü başarılı olarak yönetebilmeleri için gerekli olan yeterlik ve yetkinlik düzeyinin artırılması sağlanmalıdır. Eğitim kurumlarında törenlerin sayılarının artırılması, okulun anlaşılması açısından açık bir sistem olmanın gereğidir. Törenlerin, ritüellerin, seremonilerin, sloganların vs. daha çok kitle ile buluşturulması gerekmektedir. Okul binalarının mimari yapılarının kültürel öğelere göre dizayn edilmesi, okul içerisindeki kültürel öğelerle zenginleştirilmesinin yanında bakanlıklar arası bir koordinasyon ile kültürel öğelerin eğitim kurumlarına yansımaları desteklenmelidir.

Kaynaklar

Açıklar, N. (2021). *Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile okul kültürü ilişkisine yönelik öğretmen algıları*. Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

- Akgündüz, D., Aydeniz, M., Çakmakçı, G., Çavaş, B., Çorlu, M. S., Öner, T. ve Özdemir, S. (2015). *STEM eğitimi Türkiye raporu*. https://www.teknolojidekadin.org/user_files/files/1552897300STEM_E%C4%9Fitimi_T%C3%BCrkiye_Raporu.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Aliyev, B. (2020). *Okul kültürü üzerine yönetici ve öğretmen görüşlerinin nitel bir analizi: Bakü örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım, E. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: SPSS uygulamalı*. Adapazarı: Sakarya.
- Anderson, C. S. (1982). The search for school climate: A review of the research. *Review of Educational Research*, 52(3), 368-420. <https://doi.org/10.3102/00346543052003368>.
- Ankaralıoğlu, S. (2020). *Farklı okul kademelerinde görev yapan öğretmen algılarına göre yöneticilerin ruhsal liderlik stiline okul kültürüne etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Arslan, H., Kuru, M. ve Satıcı, A. (2005). İlköğretim ve ortaöğretim okullarındaki örgüt kültürünün karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 44(44), 449-472.
- Arslanargun, E. (2007). Okul aile iş birliği ve öğrenci başarısı üzerine bir tarama çalışması. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 119-135.
- Aslan, D. (2008). *Liselerde örgüt kültürü (Sincan örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Aslan, M., Özer, N. ve Ağroğlu, A. B. (2009). Okul kültürüne ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri: Nitel bir araştırma. *Elementary Education Online*, 8(1), 268-281.
- Balcı, A. (2014). *Etkili okul ve okul geliştirme* (7. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Barth, R. S. (2002). The culture builder. *Educational Leadership*, 59(8), 6-11.
- Bolman Lee, G. ve Deal, T. E. (2013). *Reframing organizations: artistry, choice and leadership*: San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Bulach, C. R. (2001). A 4-step process for identifying and reshaping school culture. *Principal Leadership*, 1(8), 48-51.
- California Department Of Education. (2018). *Positive school climate: A hallmark of academically successful schools*. https://data.calschls.org/resources/S3factsheet6_positiveclimate_20130904.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Chen, G., ve Weikart, L. A. (2008). Student background, school climate, school disorder, and student achievement: An empirical study of new york city's middle schools. *Journal of School Violence*, 7(4), 3-20. <http://doi:10.1080/15388220801973813>.
- Cheng, Y. C. (1993). Profiles of organizational culture and effective schools. *School Effectiveness And School Improvement*, 4(2), 85-110. <https://doi.org/10.1080/0924345930040201>.
- Chiang, L. H. (2003). *Shaping positive school culture: Judgments of school administrators*. Paper presented at the Mid-Western Educational Research Association. Columbus, OH.
- Çelik, V. (2000). *Okul kültürü ve yönetimi* (2. Baskı). Ankara: Pegem.

- Çelikten, M. (2006). Kültür ve öğretmen metaforları. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(21), 269-283.
- Çetin, M. Ö. (1999). Okul yöneticileri ve öğretmenlere göre örgüt kültürü. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(11), 247-264.
- Deal, T. E. ve Peterson, K. D. (2016). *Shaping school culture*: John Wiley ve Sons.
- DuFour, R. (2007). Professional learning communities: A bandwagon, an idea worth considering, or our best hope for high levels of learning? *Middle School Journal*, 39(1), 4-8. <https://doi.org/10.1080/00940771.2007.11461607>.
- Ediger, M. (1997). Improving the school culture. *Education*, 118(1), 36-41.
- Esinbay, E. (2008). *İlköğretim okullarında örgüt kültürü (Balıkesir ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Faster, D., ve Lopez, D. (2013). School climate measurement and analysis: National school climate center. *ERIC*. <https://eric.ed.gov/?id=ED573678> adresinden erişilmiştir.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Göldağ, B. (2015). *Orta öğretim kurumlarında okul kültürü yoluyla değerler eğitimi (Malatya ili örneği)*. Doktora Tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Güçlü, N. (2003). Okul kültürü. *Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6, 147-159.
- Gün, B. ve Çağlayan, E. (2013). Implications from the diagnosis of a school culture at a higher education institution. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 4(1), 47-59.
- Kruse, S. D. ve Louis, K. S. (1997). Teacher teaming in middle schools: Dilemmas for a schoolwide community. *Educational Administration Quarterly*, 33(3), 261-289. <https://doi.org/10.1177/0013161X97033003002>.
- Kurt, T. (2006). Eğitim yönetiminde yerelleşme eğilimi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(1), 61-72.
- Leithwood, K., Leonard, L. ve Sharratt, L. (1998). Conditions fostering organizational learning in schools. *Educational Administration Quarterly*, 34(2), 243-276. <https://doi.org/10.1177/0013161X98034002005>.
- Leithwood, K., Louis, K. S., Anderson, S. ve Wahlstrom, K. (2004). How leadership influences student learning. *Review of Research*. Wallace Foundation.
- Levine, D. U. ve Lezotte, L. W. (1990). Unusually effective schools: A review and analysis of research and practice. *ERIC*. <https://eric.ed.gov/?id=ED330032> sayfasından erişilmiştir.
- McGraw III, H. (2003). Creating the culture. *American School Board Journal*, 190(4), 40-43. <https://eric.ed.gov/?id=EJ664361> sayfasından erişilmiştir.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. London: Sage.
- Nişancı, Z. N. (2012). Toplumsal kültür-örgüt kültürü ilişkisi ve yönetim üzerine yansımaları. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1279-1293.
- Oğulluk, H. (2010). *Ortaöğretim kurumlarında örgüt kültürü (Tokat ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Tokat.

- Özdemir, A. (2006). Okul kültürünün oluşturulması ve çevreye tanıtılmasında okul müdürlerinden beklenen ve onlarda gözlenen davranışlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(4), 411-436.
- Özdemir, S. (2012). İlköğretim okullarında okul kültürü ile örgütsel sağlık arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4(4), 599-620.
- Özkan, H. H. (2006). Popüler kültür ve eğitim. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(1), 29-38.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research ve evaluation methods: Integrating theory and practice*: Sage. <https://study.sagepub.com/patton4e> sayfasından erişilmiştir.
- Peterson, K. D. (2002). Positive or negative. *Journal of Staff Development*, 23(3), 10-15.
- Peterson, K. D. ve Deal, T. E. (1998). How leaders influence the culture of schools. *Educational Leadership*, 56, 28-31.
- Schein, E. H. (2010). *Organizational culture and leadership* (2. Baskı), Hoboken: John Wiley ve Sons.
- Seale, C. (1999). *The quality of qualitative research*. London: Sage.
- Spencer-Oatey, H. (2012). What is culture?A compilation of quotations. *GlobalPAD Core Concepts*, <http://www.warwick.ac.uk/globalpadintercultural>. sayfasından erişilmiştir.
- Şahin, M. (2019). Kültür değişimleri ve eğitim. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 458-466.
- Şişman, M. (2006). Eğitimde demokrasi ve sosyal adalet: Türkiye eğitim sisteminin değişmeyen miti. *Türk Eğitim Sisteminde Yeni Paradigma Arayışları Bildiriler Kitabı*, 4-5.
- Şişman, M. (2007). *Örgütler ve kültürler: örgüt kültürü*. Ankara: Pegem.
- Şişman, M., ve Turan, S. (2003). Eğitimde yerelleşme ve demokratikleşme çabaları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 34(34), 300-315.
- Taneri, P. (2014). Üniversite öğrencilerinin demokrasinin eğitime yansımaları hakkındaki görüşleri (Çankırı Karatekin Üniversitesi). *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 12-27.
- Taylor, R. T. ve Williams, R. D. (2001). Accountability: Threat or target? *School Administrator*, 58(6), 30-33.
- Tschannen-Moran, M. (2014). *Trust matters: Leadership for successful schools*: John Wiley ve Sons.
- Uzun, D. (2007). *Örgüt kültürünün bilgi yönetim sürecine ve örgütsel performansa etkisi: beş yıldızlı otel işletmelerinde bir uygulama*. Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Voight, A., Austin, G. ve Hanson, T. (2013). A climate for academic success: How school climate distinguishes schools that are beating the achievement odds. *California Comprehensive Center at WestEd*.
- Waters, J. T., Marzano, R. J., ve McNulty, B. (2004). Leadership that sparks learning. *Educational Leadership*, 61(7), 48.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin

Yazarların Katkı Oranı Beyanı

Araştırmanın planlanması, verilerin toplanması ve analiz süreçlerine her iki yazar da aktif olarak katılmış olup makalenin hazırlanması, raporlaştırılması ve yayım sürecinin takibi ikinci yazar danışmanlığında birinci yazar tarafından gerçekleştirilmiştir.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırma da herhangi bir kurum, kuruluş veya kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması söz konusu değildir.

Etik Bildirim

Bu araştırma araştırmacılardan birinci yazarın görev yaptığı kurum olan Yozgat Bozok Üniversitesi Etik komisyonunun 20.10.2021 tarihli ve 26/13 sayılı onayı ile gerçekleştirilmiştir.

Rasyonel Sayılar Konusunun Öğretiminde Animasyon ve Karikatür Kullanılmasının Bilgilerin Kalıcılığına Göre İncelenmesi*

Examination of the Use of Animation and Cartoon in the Teaching of the Subject of Rational Numbers According to the Persistence of Information

Mine Aktaş, Halil İbrahim Koç

ÖZ

Araştırmanın amacı, 7.sınıf Matematik dersine ait “Rasyonel Sayılar” konusunun öğretiminde, araştırmacı tarafından hazırlanan karikatürler ve animasyonlarla desteklenen öğretimi öğrencilerin bilgilerin kalıcılığına ve cinsiyet değişkenine göre incelemektir. Araştırmanın örneklemini 2021-2022 eğitim öğretim yılı güz döneminde Kayseri ilinde bulunan, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı devlet ortaokulunda öğrenim gören 14’ü kız 14’ü erkek toplam 28 deney grubu öğrencisi ve 11’i kız 14’ü erkek toplam 25 kontrol grubu öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada yöntem olarak yarı deneysel desen modeli kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen başarı testi kullanılmıştır. Başarı testinin güvenilirlik analizinin tespiti için 169 öğrenci ile pilot uygulama yapılmıştır. Başarı testinin Cronbach Alpha değeri .89 olarak hesaplanmıştır. Uygulamalar sonucunda elde edilen veriler SPSS paket programında analiz edilerek çözümlenmiştir. Veriler normal dağılım gösterdiğinden verilerin analizinde t-testi kullanılmıştır. Verilerin analizi sonucunda, bilgilerin kalıcılığında deney grubu ve kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

ABSTRACT

The aim of this research is to examine the teaching of the subject of "Rational Numbers" of the 7th grade Mathematics course of secondary school, supported by cartoons and animations prepared by the researcher, according to the persistence of the students' information and gender variable. The study group of the study consists of 28 experimental group students, 14 of whom are girls and 14 of whom are boys, and 25 control group students, 11 of whom are girls and 14 of whom are boys, who are studying at the state secondary school affiliated to the Ministry of National Education in Kayseri in the fall semester of the 2021-2022 academic year. Semi-experimental design was used as a method in the research. A success test developed by the researcher was used as a data collection tool. A pilot application was conducted with 169 students to determine the reliability analysis of the success test. The Cronbach Alpha value of the success test was calculated as 0.89. The data obtained as a result of the applications were analyzed and analyzed in the SPSS package program. Since the data showed a normal distribution, t-test was used in the analysis of the data. As a result of the analysis of the data, a significant difference was found in favor of the experimental group in the persistence of the information. At the same time, a significant difference was found in the permanence of the information in favor of the female students in the experimental group.

Yazar Bilgileri

Mine Aktaş 

Doç, Gazi Üniversitesi,
Ankara, Türkiye
mineaktas@gazi.edu.tr

Halil İbrahim Koç 

Öğretmen, Ayvalı Şehit İsrail
Kargı Ortaokulu, Sivas,
Türkiye
halilibrahimkoc38117@gmail.com

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler

Matematik öğretimi
Animasyon
Karikatür

Keywords

Mathematic teaching
Animation
Cartoon

Makale Geçmişi

Geliş: 17/10/2022

Kabul: 07/12/2022

Atıf için: Aktaş, M. ve Koç, H.İ. (2022). Rasyonel sayılar konusunun öğretiminde animasyon ve karikatür kullanılmasının bilgilerin kalıcılığına göre incelenmesi. *JRES*, 9(2), 269-279. <https://doi.org/10.51725/etad.1190739>

Etik Bildirim: Bu çalışma Gazi Üniversitesi Etik Kurulu'nun 04/05/2021 tarih ve 08 sayılı onayı doğrultusunda gerçekleştirilmiştir.

* Bu çalışma, ikinci yazarın hazırladığı yüksek lisans tezinden yararlanılarak yapılmıştır.

Giriş

Sosyal kalkınmanın en etkili yollarından biri eğitimidir. Eğitim söz konusu olduğunda içerisinde bulunulan toplumun yapısı göz ardı edilmemelidir. Çünkü toplumun yapısı eğitim sistemini değiştirmeye zorlayan faktörlerdendir (Ertem, 1999).

Hayat boyu devam eden bir süreç olan eğitim, bireylerin hayat boyu kazandığı deneyimleri içinde barındırmaktadır. Eğitim bir amaçla başlar, öğrenme-öğretme süreçleriyle sürdürülür ve değerlendirme ile son bulur (Tan, 2017).

Eğitim sürecinde öğrencinin dikkatini artıracak ve ilgisini geliştirebilecek, yaratıcı ortamlarla merak duygusu ve öğrenme isteğini arttıracak olan öğretmenlerdir (Ünüvar, 2019).

Matematik öğretiminde öğretici videoların kullanımı ile ilgili çok az çalışma vardır, bu bir eksikliklerdir. Bu öğretim araçlarıyla işlenen matematik dersi daha ilginç, daha eğlenceli, daha anlaşılır ve daha verimli olacaktır (Ürey ve Yıldız, 2014).

Matematik öğretiminde öğrenmenin kalıcı olması temel etkidir. Karikatürler veya benzer görsel materyaller verilmek istenen öğretimin yerine ulaşmasını ve kalıcı olmasını sağlayan unsurlardandır. Bu nedenden dolayı görsel materyaller öğrencilerde var olması istenen bilgilerin kalıcı olmasında alternatif yollardan biridir (Şahin, 2018).

Matematik öğretiminde öğrencilerin akademik başarılarını arttırmak için öğrencilere matematiği sevdirmek veya matematik dersine karşı olumlu duygu ve düşünce kazandırarak başarılı olmalarını sağlayabilmek için yaratıcı öğrenme araçları kullanmak önem arz etmektedir. Öğrenim sürecinde öğrencilerin derse ilgisini ve dikkatini çekmek için çok fazla duyuya hitap eden öğrenme araçları kullanılmalıdır. Öğrenmenin gerçekleşmesinde etkili olan ve pozitif sınıf ortamı meydana getirmede kullanılan görsel araçlardan bazıları çizgi romanlar, resimli hikayeler, animasyonlar ve karikatürlerdir (Yağcı, 2019).

Matematik dersi konularının soyut tarafının ağır basması ve bu soyut durumları günlük hayatta da karşılığının gösterilmesinin güç olması nedeniyle öğretimde farklı duyu organlarına hitap eden araç gereçlerle bu duruma kolaylık sağlanacaktır. Ayrıca matematik dersine karşı oluşan ön yargılar zaman içerisinde ortadan kalkacak ve matematik dersi artık sevilen dersler arasında yerini alacaktır (Öztürk, 2011).

“Kesirler ve Rasyonel Sayıların Öğretilmesinde Karşılaşılan Güçlüklerin Giderilme Yöntemleri” adlı araştırma sonucunda rasyonel sayılar konusunun öğretiminde görsel materyallerin ve bilgisayar destekli matematik materyallerin kullanılmasının matematik öğretiminde karşılaşılan güçlükleri gidermede en etkin yollar oldukları vurgulanmıştır (Altun, 2004).

Matematik öğretiminde bilgisayar teknolojilerinden yararlanmak öğrencileri aktif hale getirir, derse olan ilgilerini ve odaklarını artırır, yaratıcılığını geliştirir, kendi kendine öğrenmeyi sağlar, özellikle öğrencinin birçok duyu organına hitap edilmesi işlenen dersi sıkıcı olmaktan çıkarır ve eğlenceli hale getirir (Ertem, 1999).

Animasyonların öğretimde kullanılması günümüzde giderek popüler hale gelmiş ve kullanımı yaygınlaşmıştır. Animasyon tekniğinin kullanıldığı yazılım uygulamaları sayesinde öğrencilere aktarılmak istenen soyut kavramlar somutlaştırılıp zihinde canlandırma yapılarak

öğrenme zorlukları ortadan kaldırılmıştır ve öğrenme sürecinde etkileşim artmıştır (Karaşahinoğlu, 2013).

Karikatürler, her sınıf seviyesinde her derste ve her konuda yararlanabilecek bir materyaldir. Öğrencilerin derslere olan odaklanma süresi çok sınırlıdır. Ayrıca çok çabuk dikkatleri dağılabilmektedir. Karikatürlerle işlenen dersler; öğrencilerin derse olan ilgisizliği, odaklanamama ve dersten kolay sıkılma gibi sorunların ortaya çıkmasını engellediği görülmüştür. Karikatürlerle işlenen dersler sonucunda öğrencilerin problem çözme seviyesi ve yorum yaparak kendini ifade etme becerisi gelişmektedir (Ayhan, 2017).

Karikatürler ve animasyonlar görsel araç gereçlerdir, göze hitap ederler, ilgi çekici ve eğlencelidirler. Eğitim biliminde, "Bir resim bin sözcüğe bedeldir. Zihninizde hangi resmi görürseniz, sonunda onu elde edersiniz" sözü ileri sürülmektedir. Yapılan çeşitli araştırmalar neticesinde görsel unsurlarla desteklenen öğretimlerin daha etkili olduğu ortaya koyulmuştur. Görseller okumaya nazaran akılda daha kolay işlenmektedir (Korucu, 2009).

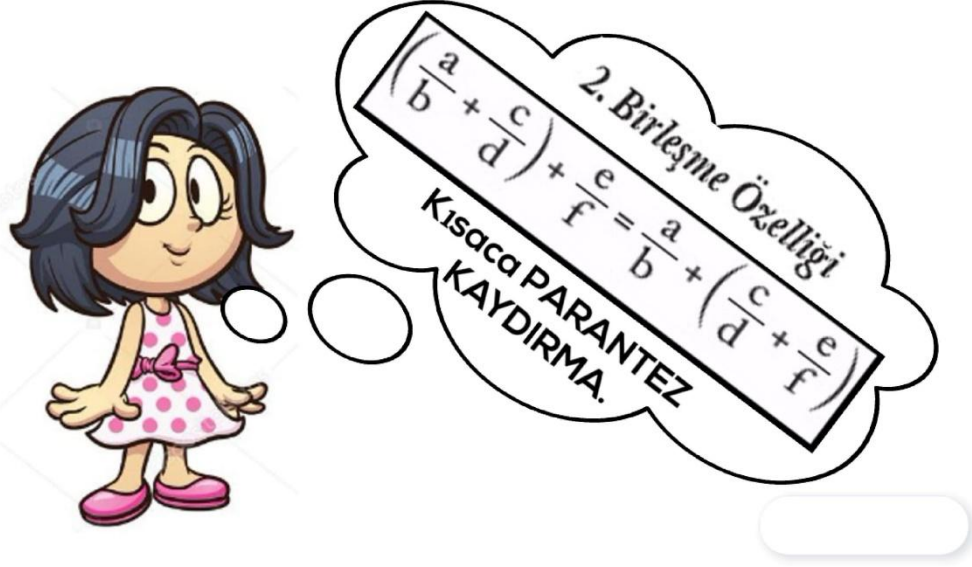
"Matematik Öğretiminde Karikatürlerle Zenginleştirilmiş Eğitsel Matematik Hikayelerinin Kullanılmasının Öğrencilerin Matematik Başarısına Etkisi" adlı araştırma sonucunda görsel materyallerin kullanıldığı öğretimde, öğrencilerin akademik başarılarının olumlu yönde etkilendiği ve deney grubu öğrencilerinin matematik kaygılarında azalma olduğu tespit edilmiştir (Ünüvar, 2019).

"Tam Sayılar Konusunun Karikatürle Öğretiminin Öğrencilerin Matematik Başarılarına Etkisi" adlı araştırma sonucunda görsel içerikli karikatürlerle yapılan öğretim yönteminin, öğrencilerin matematik başarısını, dese olan tutumunu ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığını anlamlı olarak pozitif yönde etkilediği ve matematik dersine karşı olan kaygıların azaldığı sonuçlarına ulaşılmıştır (Dereli, 2008).

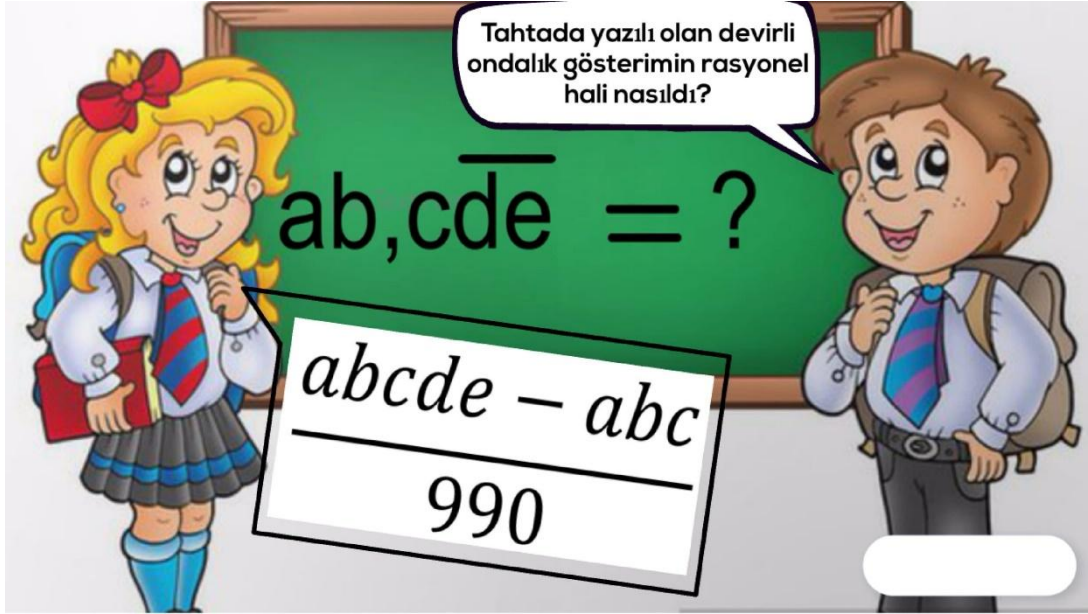
"Kesirler ve Rasyonel Sayıların Öğretmesinde Karşılaşılan Güçlüklerin Giderilme Yöntemleri" adlı araştırma sonucunda görsel araç gereçlerin kullanıldığı öğretim yöntemleriyle konunun anlatılması gerektiği ve bilgisayar destekli uygulamalara yer verilmesi gerektiği belirtilmiştir (Altun, 2004).

Yapılandırmacı öğretim, öğrencilerin kendi kendine dersi öğrenmesi değil, öğrencilerin öğretmen rehberliğinde öğrenme materyalleri ile öğrenme sürecinde kendi kendine dersi öğrenmesidir. Öğrencilerin bilgileri yapılandırırken çevreleri ile olan etkileşimleri, edindikleri deneyimler öğrenme sürecini etkiler. Web 1.0 aracı tek yönlü ve durağandır. Web 2.0 internet araçları ise çift yönlü ve dinamiktir (Tekin, 2021). Web 2.0 araçlarına örnek olarak Powtoon ve Plotagan uygulama araçları verilebilir.

Powtoon Web 2.0 aracını, temel teknolojik bilgilere sahip kullanıcılar biraz zaman ayırarak öğrenebilir ve eğitim amaçlı materyaller hazırlayabilir. Powtoon aracı konuşma balonları, şekiller, resimler, karakterler ve buna benzer birçok materyal kullanarak karikatürler, kısa videolar, sunumlar oluşturmanızı sağlar. Powtoon kullanıcının vermek istediği mesajı çok daha etkili ve eğlenceli bir şekilde sunmasına olanak sağlar. Kullanıcılar ücretsiz bir şekilde hazır şablonları kullanarak öğrencilere etkileyici içerikler hazırlayabilirler. Powtoon uygulamasının hem ücretli hem de ücretsiz seçenekleri mevcuttur (Avcı, 2020).

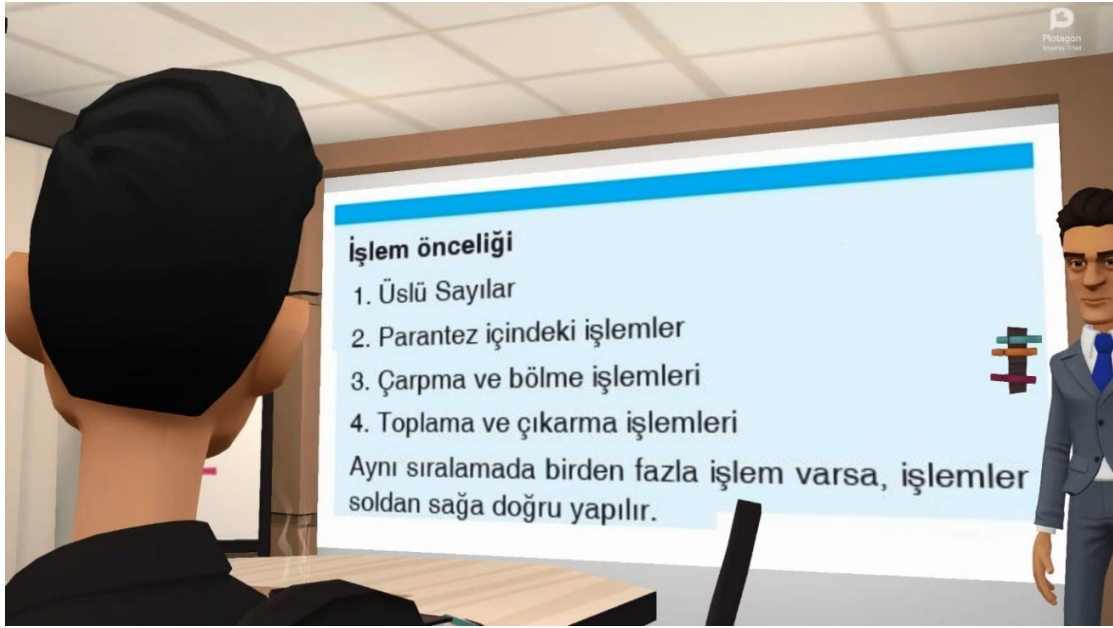


Şekil 1. Powtoon Aracı ile Hazırlanmış Örnek Karikatür.

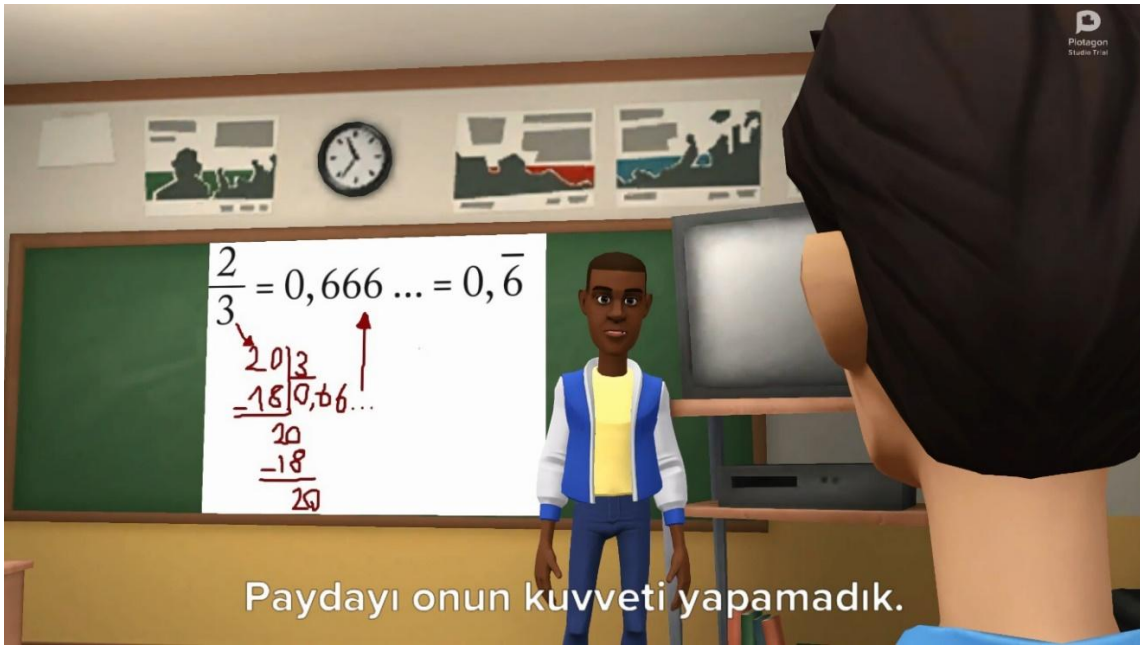


Şekil 2. Powtoon Aracı ile Hazırlanmış Örnek Karikatür.

Plotagon, kullanıcıların metin ya da ses tabanlı etkileşimli olarak özgün kısa ya da uzun animasyonlar hazırlayabileceği Web 2.0 aracıdır. Eğitim alanında hazır şablon ara yüzleri sayesinde kullanıcılara çok kolay bir şekilde öğretici yaratıcı animasyon hazırlama imkânı sunan kullanıcı dostu ücretsiz bir uygulamadır. Kullanıcı kendi karakterini oluşturabilir, kendi sahne seçimlerini ayarlayabilir, kendi konuşma metinlerini belirleyebilir, kendi hazırladığı senaryoyu seslendirip karakterlere ekleyebilir, hazırlanan metinleri karakterlerin doğru seslendirip seslendirmediklerine bakabilir, karaktere yazdığı metne uygun jest ve mimikler ekleyebilir. Kısaca kullanıcı bir yönetmen olarak istediği özgün içerikle animasyon hazırlayabilir (Tekin, 2021).



Şekil 3. Plotagon Aracı ile Hazırlanmış Örnek Animasyon Görselfi.



Şekil 4. Plotagon Aracı ile Hazırlanmış Örnek Animasyon Görselfi.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ortaokul 7.sınıf matematik dersine ait “Rasyonel Sayılar” konusunun öğretiminde, araştırmacı tarafından hazırlanan karikatürler ve animasyonlarla desteklenen öğretimin öğrencilerin bilgilerin kalıcılığına ve cinsiyet değişkenine göre incelemektir.

Araştırmanın Problemi

Ortaokul 7.sınıf matematik dersi “Rasyonel Sayılar” konusunda animasyon ve karikatür kullanılmasının öğrencilerin bilgilerin kalıcılığına ve cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

Araştırmanın Alt Problemleri

Araştırmanın problemine ilişkin alt problemler şunlardır:

1. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Rasyonel Sayılar ön test başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Deney grubu öğrencilerinin Rasyonel Sayılar ön test başarı puanları arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Rasyonel Sayılar kalıcılık testi başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Deney grubu öğrencilerinin Rasyonel Sayılar kalıcılık testi başarı puanları arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

7.sınıf öğrencilerine “Rasyonel Sayılar” konusunun öğretiminde animasyonlar ve karikatürlerin birlikte kullanılmasının öğrencilerin bilgilerin kalıcılığı ve cinsiyet değişkeni arasında oluşturacağı farklılıkları araştırmayı amaçlayan bu çalışmada yarı deneysel desen uygulanmıştır.

Çalışma Grubu / Evren ve Örneklem

Araştırmanın örneklemini 2021-2022 eğitim öğretim yılında Kayseri ilinin Melikgazi ilçesinde bulunan Milli Eğitim bakanlığına bağlı ortaokulda öğrenim gören 7.sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerini okulun matematik öğretmeni belirlemiştir. Araştırmaya katılan deney ve kontrol gruplarındaki öğrenci sayıları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmanın Çalışma Grubu Öğrenci Dağılımı

Gruplar/Cinsiyet	Kız	Erkek	Toplam
Deney Grubu	14	14	28
Kontrol Grubu	11	14	25

Etik Bildirim

Bu çalışma Gazi Üniversitesi Etik Kurulu’nun 04.05.2021 tarih ve 08 sayılı onayı doğrultusunda gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada nicel veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından uzman görüşleri alınarak çoktan seçmeli dört seçenekli ve 40 sorudan oluşan başarı testi geliştirilip kullanılmıştır. Geliştirilen başarı testi 8.sınıflarda okuyan 169 öğrenciye uygulanmıştır. Pilot uygulama için 8.sınıf öğrencilerinin seçilmesinin nedeni; 8.sınıfta okuyan öğrencilerin bu konuları önceden işlemiş olmalarıdır.

Hazırlanan başarı testinin güvenilirlik katsayısı 0 ile 0.40 arasında ise test güvenilir değildir, 0.40 ile 0,60 arasında ise test düşük güvenilirliğe sahiptir, 0.60 ile 0.80 arasında ise test güvenilir, 0.80 ile 1 arasında ise test yüksek güvenilirliğe sahiptir (Özdamar, 2009).

Araştırmacı tarafından hazırlanan “Rasyonel Sayılar Başarı Testinin” Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0.89 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlik katsayısı oldukça yüksek olduğundan başarı testinden madde çıkartılmadan ön test aşamasına geçilmiştir.

Verilerin Toplanması

Deney grubunda ders uygulamasını araştırmacı yaparken, kontrol grubunda ders uygulamasını sınıfın matematik öğretmeni yapmıştır.

Araştırmanın deney ve kontrol gruplarının belirlenmesinin ardından uygulamaya başlamadan 1 hafta önce gruplara aynı gün aynı ders saatinde ön test uygulanmıştır. Araştırmanın ön testinin aynı gün aynı ders saatinde uygulanmasının nedeni grupların birbirleriyle olan etkileşimini engellemektir. Ön test sonrası yapılan analizler ile grupların denk olduğu görülmüştür.

Ön test uygulamasından sonra araştırmacı Web 2.0 araçları aracılığıyla hazırladığı animasyonların ve karikatürlerin birlikte kullanıldığı yapılandırmacı öğretim yöntemiyle 28 kişilik deney grubuna toplam 5 hafta 10 ders saati boyunca ders işlenmiştir. Ders uygulaması bittikten 6 hafta sonra deney ve kontrol gruplarına kalıcılık testi uygulanmıştır.

Veri Analizi

Uygulama süreci boyunca elde edilen nicel veriler SPSS programına aktarılmıştır. Başarı testinde puanlama yapılırken her bir doğru cevaba “1” puan, her bir yanlış ve her bir boş cevaba ise “0” puan verilecektir. Ön-test ve kalıcılık testlerinin veri analizlerinden önce verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için Shapiro-Wilk testi yapılmıştır. Shapiro-Wilk testi grup sayısının 50’den küçük olduğu zamanlarda kullanılan testtir (Büyüköztürk, 2017).

Eğer veriler normal dağılım varsayımlarını sağlar ise parametrik testler kullanılmalıdır. Deney ve kontrol gruplarının karşılaştırılmasında “Bağımsız örneklem t- testi” kullanılmalıdır (Eymen, 2007).

Araştırma verilerinin normal dağılım gösterdiği gözlemlenmiştir. Araştırma verileri normal dağılım gösterdiğinden veriler parametrik testler ile analiz edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının karşılaştırılmasında “Bağımsız Örneklem T-Testi” kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırmacı tarafından hazırlanan karikatür ve animasyonlarla desteklenen öğretimin 7. sınıf öğrencilerinin “Rasyonel Sayılar” konusunda öğrencilerin bilgilerin kalıcılığı ve cinsiyet değişkeni arasında oluşturacağı farklılıkları araştırma amacıyla gerçekleştirilen deneysel çalışma sonucunda elde edilen veriler analiz edilmiş ve yorumları yapılmıştır.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın ilk alt problemi “Deney ve kontrol gruplarının Rasyonel Sayılar ön test başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” olarak belirlenmiştir, bu analiz sonucunda ise deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin başarı testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını analiz etmek için “Bağımsız Örneklem İçin T-Testi” kullanılmış ve sonuçlar Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Başarı Puanları Bağımsız Örneklem T- Testi Sonuçları

Gruplar	N	X	S	sd	t	p
Deney	28	8.21	2.61	51	1.39	.171*
Kontrol	25	7.36	1.70			

*p>0,05

Tablo 2 incelendiğinde gruplarda yer alan öğrencilerin başarı testi ön test puanları arasında bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır [t(51)=1.39, p>0,05].

Buna göre grupların uygulama öncesinde konu ile ilgili sahip oldukları bilgilerin denk olduğu söylenebilir. Belirlenen sınıfların matematik başarı ortalamalarının birbirine eşit olduklarını da söylenebilir. Araştırmanın ön test başarı puanlarının denk olması araştırma sonuçlarının yorumlanması için daha sağlıklıdır.

Grupların birbirine benzer olmasını anlamının bir diğer yolu ise grupların ortalamalarına bakmaktır. Deney grubunun ortalamaları X=8.21 ve kontrol grubunun ortalamaları X=7.36 olarak hesaplanmıştır. Bu ortalamaların birbirine yakın olması grupların denk olduğunu göstermektedir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt problemi “Deney grubu öğrencilerinin Rasyonel Sayılar ön test başarı puanları arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık var mıdır?” olarak belirlenmiştir, deney grubunda yer alan öğrencilerin ön test başarı testinden aldıkları puanların cinsiyet değişkenine göre farklılığını incelemek için “Bağımsız Örneklem T-Testi” yapılmış ve sonuçlar Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3. Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Test Başarı Puanları Bağımsız Örneklem T- Testi Sonuçları

Gruplar	N	X	S	sd	t	P
Kız	14	8.35	2.87	26	.284	.779*
Erkek	14	8.07	2.42			

*p>0,05

Tablo 3 incelendiğinde deney grubunda yer alan öğrencilerin ön test başarı puanları arasında cinsiyet değişkenine göre bir farklılık olmadığı belirlenmiştir [t(26)=0.284, p>0,05]. Buna göre deney grubu için uygulama öncesinde cinsiyet değişkenine göre kız ve erkek öğrencilerin konu ile ilgili sahip oldukları bilgilerin birbirlerine yakın olduğu söylenebilir. Bir başka ifadeyle deney grubu kız öğrencilerin ortalamaları X=8.35 erkek öğrencilerin ortalamaları X=8.07 olarak hesaplanmıştır. Bu ortalamaların birbirine yakın olması kız ve erkek grubu öğrencilerin denk olduğunu göstermektedir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Deney ve kontrol gruplarının Rasyonel Sayılar kalıcılık testi başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” olarak belirlenmiştir, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin başarı testinden aldıkları puanlar arasında farklılığın incelenmesi için “Bağımsız Örneklem İçin T-Testi” yapılmış ve sonuçlar Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4. Deney ve Kontrol Gruplarının Kalıcılık Testi Başarı Puanları Bağımsız Örneklem T- Testi Sonuçları

Gruplar	N	X	S	sd	t	p
Deney	28	12.53	4.95	51	2.194	.033*
Kontrol	25	9.80	4.00			

*p<0,05

Tablo 4 incelendiğinde gruplarda yer alan öğrencilerin başarı testi kalıcılık testi puanları arasında deney grubu lehine anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu belirlenmiştir [t(51)=2.194, p<0,05].

Bu sonuca göre araştırmacı tarafından hazırlanan karikatür ve animasyonların “Rasyonel Sayılar” konusunun öğretiminde kullanılması 7.sınıf öğrencilerinin bilgilerin kalıcılığı üzerinde etki yaptığı söylenebilir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Deney grubu öğrencilerinin Rasyonel Sayılar kalıcılık testi başarı puanları arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık var mıdır?” olarak belirlenmiştir, deney grubunda yer alan öğrencilerin kalıcılık testinden aldıkları puanların cinsiyete göre anlamlı bir farklılığın olup olmadığını analiz etmek için “Bağımsız Örneklem T-Testi” kullanılmış ve sonuçlar Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5. Deney Grubu Öğrencilerinin Kalıcılık Testi Başarı Puanları Bağımsız Örneklem T- Testi Sonuçları

Gruplar	N	X	S	sd	t	p
Kız	14	15.14	4.97	26	3.236	.003*
Erkek	14	9.92	3.40			

*p<0,05

Tablo 5 incelendiğinde deney grubunda yer alan öğrencilerin kalıcılık testi başarı puanları arasında cinsiyete göre kız öğrenciler lehine bir farklılık olduğu görülmüştür [t(26)=3.236, p<0,05]. Bu durum, cinsiyetin anlamlı bir değişken olduğunu göstermektedir.

Sonuç ve Öneriler

Ortaokul 7. sınıf matematik dersine ait “Rasyonel Sayılar” konusunu animasyonlar ve karikatürlerle birlikte işlemenin bilgilerin kalıcılığına ve cinsiyet değişkenine göre etkisi incelenmiştir.

Araştırmanın deney grubu ile kontrol grubu ön test puanlarının arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu netice bizlere uygulama öncesinde deney ve kontrol gruplarının birbirlerine denk olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın deney grubu ile kontrol grubu kalıcılık testi puanlarının arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu netice bizlere deney grubundaki öğrencilerin lehine bilgilerin öğrencilerin zihninde kalıcılığına daha fazla etki yaptığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın deney grubu kız ve erkek öğrencilerinin ön test puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu netice bizlere uygulama öncesi cinsiyet değişkeninin önemli olmadığını göstermektedir.

Araştırmanın deney grubu kız ve erkek öğrencilerinin kalıcılık testi puanlarının arasında kız öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu netice bizlere deney grubuna uygulanan öğretim yönteminin kız öğrencilerin lehine bilgilerin zihinde kalıcılığına daha fazla etki yaptığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bu araştırma, Web 2.0 araçları aracılığıyla hazırlanan karikatürler ve animasyonlarla desteklenen yapılandırmacı öğretim yönteminin araştırmacılara ve öğretmenlere yol gösteren bir ışık olacaktır. Bu araştırma uygulamasının bulguları doğrultusunda ulaşılan sonuçlara bakarak araştırmacılara önerilerde bulunabilir.

1. Web 2.0 araçları aracılığıyla hazırlanan karikatürler ve animasyonlarla desteklenen yapılandırmacı öğretim yöntemi her sınıf seviyesinde kullanılabilir.

2. Web 2.0 araçları aracılığıyla hazırlanan karikatürler ve animasyonlarla desteklenen yapılandırmacı öğretim yöntemi her ders için kullanılabilir.

3. Web 2.0 araçları aracılığıyla hazırlanan karikatürler ve animasyonlarla desteklenen yapılandırmacı öğretim yöntemi her konu için kullanılabilir.

Kaynaklar

- Altun, H. (2004). *Kesirler ve rasyonel sayıların öğretilmesinde karşılaşılan güçlüklerin giderilme yöntemleri*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Ayhan, H. (2017). *Ortaokul 6.sınıf kuvvet ve hareket ünitesinde kullanılan kavram karikatürlerinin öğrencilerin akademik başarılarına ve fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarına etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Avcı, Ş. (2020). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. http://formasyon.akdeniz.edu.tr/wpcontent/uploads/2020/07/Formasyon_9.-hafta.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Büyüköztürk, Ş. (2017). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çavaş, B. (2016). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Slideplayer: <https://slideplayer.biz.tr/slide/10160851/> sayfasından erişilmiştir.
- Dereli, M. (2008). *Tam sayılar konusunun karikatürle öğretiminin öğrencilerin matematik başarılarına etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Ertem, S. (1999). *Matematik öğretiminde bilgisayar ve teknolojinin kullanımı üzerine bir inceleme*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Eymen, U. (2007). *SPSS 15.0 veri analiz yöntemleri*. Ankara: İstatistik Merkezi.
- Karavaşinoğlu, Ş. (2013). *E-öğrenme uygulamalarında animasyon kullanımı ve temel hentbol oyun kurallarını anlatan bir animasyon uygulaması*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kathy, P., & Stevens, E. (1984). Children's memory for auditory and visual information on television. *Developmental Psychology*, 20 (2), 212–218. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.20.2.212>.

- Keskinkılıç, V. (2019). *Ortaokul 6.Sınıf matematik dersi geometri öğrenme alanında gösterip yaptırma yönteminin öğrenci başarısına ve kalıcılığına etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Korucu, S. (2009). *Çokgenler konusunda karikatür ve bilgisayar destekli öğretim yöntemlerinin karşılaştırılması*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Özdamar, K. (2009). *Paket program ile istatistiksel veri analizi*. Eskişehir: Nisan.
- Öztürk, T. (2011). *Matematik öğretiminde bilgisayar destekli öğretim yöntemiyle hazırlanan animasyon tekniğinin kullanımı*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Sancar, M. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin üçgenler ve dörtgenler konusundaki kavram yanlışlarının giderilmesinde ve matematiğe yönelik tutumlarında kavram karikatürlerinin etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Şahin, Z. (2018). *Geometri öğretiminde kavram karikatürü kullanımının beşinci sınıf öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumlarına ve erişim düzeylerine etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Tan, Ş. (2017). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tekin, İ. (2021). *Web 2.0 aracıyla desteklenen İngilizce kelime öğretiminin etkisinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Ünüvar, E. (2019). *Matematik öğretiminde karikatürlerle zenginleştirilmiş eğitsel matematik hikayelerinin kullanılmasının öğrencilerin matematik başarısına etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Ürey, M. ve Yıldız, C. (2014). Matematik öğretiminde film ve videoların önemi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3 (1), 2146-9199, 429-439.
- Yağcı, G. (2019). *İlkokul 3.Sınıf öğrencilerinde kavram karikatürlerinin matematik dersindeki akademik başarıya etkileri*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Yazarların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde yazarların katkıları eşit orandadır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu çalışmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Etik Bildirim

Bu çalışma Gazi Üniversitesi Etik Kurulu'nun 04.05.2021 tarih ve 08 sayılı onayı doğrultusunda gerçekleştirilmiştir.



JOURNAL OF RESEARCH
IN EDUCATION AND SOCIETY
EĞİTİM VE TOPLUM
ARAŞTIRMALARI DERGİSİ
e-ISSN:2458-9624



Cilt: 9 Sayı: 2 Sayfa Aralığı:280-296 e-ISSN: 2458-9624 DOI: 10.51725/etad.1216475

RESEARCH

Open Access

ARAŞTIRMA

Açık Erişim

Sandıklı İlçesinde Görev Yapan Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Öz Yeterliklerinin Belirlenmesi

Determining the Professional Development Self-efficacy of the Teachers in Sandıklı

Abdurrahman Güdücü, Fatih Çemrek

ÖZ

Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin mesleki gelişim özyeterlik düzeylerini belirlemektir. Nicel desende tasarlanan bu araştırma, bir genel tarama çalışmasıdır. Araştırmaya, 2021-2022 eğitim öğretim yılında Sandıklı ilçesinde görev yapan 201 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın örneklemini kolayda örnekleme yoluyla seçilmiştir. Veriler, Yenen ve Kılınç (2021) tarafından hazırlanan "Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Özyeterlikleri" ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma verilerinin analizinde betimsel yöntemlerin yanısıra Mann Whitney-U ve Kruskal Wallis H testleri kullanılmıştır. Öğretmenlerin cinsiyetleri ile mesleki gelişim öz yeterlikleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ayrıca, kurumsal gelişim alt boyutunda cinsiyet göz önüne alındığında anlamlı bir fark bulunmuştur. Öğretmenlerin branşları, eğitim durumları, çalıştıkları okul türü açısından anlamlı fark bulunurken öğretmenlerin çalıştıkları okulların bulunduğu yerleşim birimi ve mesleki kıdemleri ile mesleki gelişim öz yeterlikleri arasındaki fark anlamlı değildir. Araştırma bulguları doğrultusunda öğretmenlere mesleki gelişim çalışmalarını düzenlenmesi ve bu araştırmanın farklı desenlerde ve daha geniş katılımı yapılabileceği yönünde öneriler sunulmuştur.

ABSTRACT

The purpose of this study is to determine the levels of teachers' professional development self-efficacy. Survey method, which is one of a quantitative research method, was used in this study. 201 teachers working in Sandıklı in 2021-2022 academic year participated in this study. Convenience sampling was applied as a sampling method. Data were collected with the "Professional Development Self-efficacy Scale" prepared by Yenen and Kılınç (2021). In addition to descriptive analysis, Mann Whitney-U and Kruskal Wallis- H tests were used in the analysis of the data. A significant difference was found between genders of the teachers and their professional development self-efficacy levels. In addition, in sub-dimension called institutional development there was a significant difference in terms of gender. While there was a significance in regards to teachers' branches, educational status and the type of schools they work in, there was no significant difference between the location of schools, their professional seniority and their professional development self-efficacy levels. Based on the research findings, suggestions were presented that professional development activities should be organized and this study should be done in different research methods and designs. Furthermore, this study should be done with wider participation.

Yazar Bilgileri

Abdurrahman Güdücü

Doktora Öğrencisi, Eskişehir
Osmangazi Üniversitesi,
Eskişehir, Türkiye
abdrhmngdc@gmail.com

Fatih Çemrek

Doç. Dr., Eskişehir Osmangazi
Üniversitesi,
Eskişehir, Türkiye
fchemrek@ogu.edu.tr

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler

Mesleki gelişim
Özyeterlik
Öğretmen

Keywords

Professional development
Self-efficacy
Teacher

Makale Geçmişi

Geliş: 08/12/2022

Düzeltilme: 16/12/2022

Kabul: 17/12/2022

Atıf için: Güdücü, A. ve Çemrek, F. (2022). Sandıklı ilçesinde görev yapan öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterliklerinin belirlenmesi. *JRES*, 9(2), 280-296. <https://doi.org/10.51725/etad.1216475>.

Etik Bildirim: Bu araştırma Osmangazi Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'nun 22.02.22 tarih ve 2022-04 sayılı onayı ile gerçekleştirilmiştir.

Giriş

İçinde bulunduğumuz yüzyılda birçok alanda yaşanan gelişmeler son derece hızlı bir ivme ile ortaya çıkmaktadır. Ekonomik ve toplumsal alanda gelişmenin amaç edinildiği ülkelerde, dünyadaki gelişmeler ışığında toplumsal sistemlerde yaşanacak olan değişimin ve yenileşmenin sağlanması nitelikli insan gücünün varlığı ile ilgilidir ve bu durumu sağlayacak olan nitelikli insanın yetiştirilmesi de eğitim sisteminden umulmaktadır (Adıgüzel ve Sağlam, 2009). Bunun yanı sıra, çağdaş yaşam düzeyine ulaşılabilmesi için okullarda iyi bir eğitim verilmesinin gerekliliği toplumda sıklıkla dile getirilmektedir (Seferoğlu, 2009). Kuşkusuz, okullarda iyi bir eğitimin veriliyor olması Seferoğlu (2004)'ün belirttiği gibi okuldaki öğretim niteliğinin yükseltilmesi ve bunun sağlanması için nitelikli öğretmenlerin bulunması gerektiği ile ilgilidir. İyi ve kaliteli bir eğitim nitelikli öğretmenlerle mümkündür, kısacası nitelikli bir eğitim için nitelikli öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır (Adıgüzel ve Sağlam, 2009; Özer, 2005; Özer, 2008; Seferoğlu, 2009).

Mesleki Gelişim

Eğitim sisteminde insan gücü olarak yer alan öğretmenler, mesleklerini yapmada ve değişen toplumsal ihtiyaçlar doğrultusunda bireylerin yetişmesinde kritik bir role sahiptirler (Odabaşı ve Kabakçı, 2007). Bu nedenle, öğretmenin sunduğu eğitimin nitelikli olabilmesi için öğretmenin iyi yetişmiş olması gerekmektedir (Altun ve Cengiz, 2012). Nitelikli bireyleri yetiştiren öğretmenlerin mesleklerini yerine getirirken sahip oldukları niteliklerin toplumda yaşanan değişim ve gelişimlere paralel bir şekilde iyileştirilmesi de öğretmenlik mesleğinin bir gereksinimidir (Kaya ve Kartallıoğlu, 2010). Eğitim sisteminde öğrencinin öğrenmesini etkileyen birçok faktör içerisinde öğretmenin kalitesi ve öğretmene sunulan mesleki gelişim faaliyetleri önem arz etmektedir (İlğan, 2013). Bu bağlamda, öğretmenlerin mesleki gelişimi, eğitim kalitesini ve niteliğini etkileyen önemli bir unsurdur (Yenen ve Kılınç, 2021). Borko (2004)'e göre mesleki gelişim faaliyetleri, öğretim uygulamalarında ve öğrenci öğrenmelerinde önemli gelişmelere yol açar. Ayrıca, öğretmenlerin değişen toplumsal anlayışları göz önüne alarak çağdaş eğitim anlayışı kazanmaları, yeni yöntem ve teknolojileri dersine uyarlayabilir hale gelmeleri ve öğrencilerin farklılaşan ilgi ve isteklerine cevap verebilmek için mesleki açıdan sürekli gelişip yenilenmelerine ihtiyaç vardır (Özer, 2005). Bu yüzden, öğretmenlerin mesleki anlamda gelişimi son derece önemlidir.

Guskey (2000)'e göre mesleki gelişim, "öğrencilerin bilgilerini geliştirmek için, öğretmenlerin mesleki bilgi, beceri ve tutumlarını artırmak üzere düzenlenen süreç ve etkinliklerdir". Mesleki gelişim, eğitimde niteliğin ve kalitenin artırılması için öğretmenlerin bütün öğrenme deneyimlerini, onlara yarar sağlayacak planlı ve bilinçli etkinlikleri kapsamaktadır (Eroğlu ve Özbek, 2018). Mesleki gelişim, öğretmenlerin eğitim hakkındaki güncel konulardan haberdar olmalarını sağlayan, ortaya çıkan yeniliklerin öğretmenler tarafından uygulanmasına yardım eden ve öğretmenlerin pratiklerini geliştiren bir araçtır (Darling-Hammond, 1990). Mesleki gelişim "hizmetçi eğitim, personel geliştirme, kariyer geliştirme, insan kaynakları geliştirme gibi kavramların evrimiyle gelişmiştir" (Bümen, Ateş, Çakar, Ural ve Acar, 2012). Avalos (2011) mesleki gelişimi öğretmenlerin öğrenmeyi öğrenmesi ve bilgilerini öğrencinin yararına ve onun gelişimi için pratiğe dönüştürmesi olarak tanımlamıştır. Nitelikli öğretmen yetiştirmek için arayış içinde olan birçok ülkede nitelikli öğretmenlere sahip olmak önemli bir devlet politikasıdır (Özer, 2008). Nitelikli öğretmenlerin varlığı, öğretmenlerin mesleki anlamda gelişmelerinin bir sonucudur. Bu nedenle, tarihte öğretmenlerin mesleki anlamda gelişmeleri için farklı mesleki gelişim modelleri yer almaktadır. Sparks ve Loucks-Horsley (1989) çalışmalarında bireysel-güdümlü mesleki gelişim modeli, gözlem değerlendirme modeli, program geliştirme sürecine

katılım modeli, araştırma modeli ve eğitim modeli şeklinde beş model önermişlerdir (aktaran Özer, 2008). Loucks-Horsley ve Stiegelbauer (1991)'in Gereksinime Dayalı Uyum Modeli, Fretz vd. (1993)'ün geliştirdikleri Programlı Modeli ve Lawler ve King (2000)'in geliştirdikleri Yetişkin Öğrenme Modeli diğer mesleki gelişim modellerindedir (aktaran Yenen ve Kılınç, 2021). Bu modeller, çoğunlukla eğitim alanını içerse de diğer çalışma alanlarını da zaman zaman içermektedir (Yenen ve Kılınç, 2021). Alan yazına bakıldığında mesleki gelişimin boyutlarına ilişkin farklı sınıflandırmalar göze çarpmakla beraber bu sınıflandırmalar dört ana başlık altında toplanabilir (Chun, 1999; Grant ve Keim, 2002; Kabakçı, 2005; Moeini, 2003).

a) Öğretimsel Gelişim: Bu alandaki etkinlikler öğretmenlerin öğretici kimliklerini geliştirmeyi amaç edinen etkinliklerdir (Moeini, 2003). Prachyapruit (2001)'e göre bu boyut, öğretim becerileri ve tekniğini geliştirme, ders tasarımı ve geliştirme, öğrencilerin öğrenme davranışlarını anlama ve ölçme değerlendirme becerilerini geliştirmeye çalışan programları içermektedir (aktaran Moeini, 2003).

b) Alansal Gelişim: Bu boyuttaki etkinlikler öğretmenlerin araştırmacı kimliklerini geliştiren etkinliklerdir (Moeini, 2003). Bu boyuttaki etkinlikler içerisinde çalışılan alandaki bilimsel gelişmelerin takip edilmesi ve bu alandaki yayınların izlenmesi, çalışılan alandaki ulusal veya uluslararası projelere katılma yer alır (Kabakçı, 2005).

c) Kişisel Gelişim: Bu boyutta, öğretmenlerin kişilik gelişimine yönelik aktiviteler yer alır (Kabakçı, 2005).

d) Kurumsal Gelişim: Bu boyut öğretmenlerin kurumlarının kültürüne adapte olup onu benimsemelerini, kurumun işleyişi hakkında bilgilenmelerini ve kendilerini kurumun bir üyesi olarak görmelerini sağlamayı amaçlar (DiLorenzo ve Heppener'den aktaran Kabakçı, 2005).

Mesleki Gelişim ve Özyeterlik

Bandura'nın temelini attığı Sosyal Öğrenme Kuramı'nın önemli bir ifadesi olan öz yeterlik, "bireylerin belirli çıktıları üretmek için gerekli olan davranışları başarılı bir şekilde yerine getirmek ve bir sorumluluğu başarıyla gerçekleştirmek için yeteneklerine olan inançları" olarak tanımlanmaktadır (Bandura'dan aktaran Çetin, Erenler Tekmen ve Şentürk, 2016). Eğitim alanında öğretmenlerin öz yeterlik inançları, öğretmenlerin gösterdikleri performanslarındaki bireysel farklılıkları açıklamak için kullanılmaktadır ve öğretmenlerin öz yeterlik inançları öğretmenlerin davranışlarını anlama ve geliştirmede yardımcı olmaktadır (Riggs ve Enochs'dan aktaran Kurt, 2012). Öğretmenlerin mesleklerini sürdürdükleri süre boyunca kendi artı ve eksi yönlerini bilmesi aynı zamanda alanındaki bir konuda yeterliliklerini belirlemesi ve hangi alanda kendisini geliştirmesi gerektiğinin farkında olması öğretimin etkililiği bakımından önem arz etmektedir (Yenen ve Kılınç, 2021). Öğretmenlerin hizmet öncesinde aldığı eğitimin birkaç yıl içinde güncelliğini yitirdiği dolayısıyla öğretmenlerin mesleği ile ilgili her türlü hizmet içi seminerden, ilgili yayınlardan, var olan diğer imkânlardan yararlanıp edindiği yeni bilgilerle kendini geliştirmesi çağın insanını hazırlayan öğretmenler için bir zorunluluktur (MEB'dan aktaran Boydak Özan, Şener ve Polat, 2014). Değişen aile yapıları, öğrenci öğrenmelerinde farklılaşmaya neden olan bilimsel, kültürel ve teknolojik değişimler, değerler, öğretmenlerin öz yeterliklerini ve sonuç olarak mesleki gelişim ihtiyaçlarına şekil vermektedir. (Yenen ve Kılınç, 2021). Böylelikle, mesleki gelişim, öğretmen öz yeterliklerinin belirlenmesini sağlayan araç haline gelmektedir (Yenen ve Kılınç, 2021).

Bu nedenle, değişen ve gelişen dünyada bilginin sürekli bir değişim içerisinde olduğu gerçeği göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin kendilerini sürekli olarak yenilemeleri ve yeni

durumlara adapte olmaları gerekmektedir. Meslek öncesi alınan eğitimin geçerliliğini hızla değişen bu dünyada kolayca kaybettiği göz önünde bulundurulduğunda mesleki gelişim etkinliklerinin önemi giderek artmaktadır. Öğretmenlerin mesleki gelişime olan öz yeterlik düzeylerinin araştırıldığı bu çalışmada bu sebeplerden ortaya çıkmıştır. Alan yazına bakıldığında öğretmenler ile yapılan çalışmaların mesleki öz yeterlik (Aslan, 2019; Turan, 2018; Yaman, İnandı ve Esen, 2013), mesleki gelişime yönelik tutum ve görüşler (Ekinci, 2015; Muyan, 2013; Saberi ve Amiri, 2016; Yaşar, 2019), mesleki gelişim algıları (Babanoğlu ve Yardımcı, 2017; Fama, 2016; Oruç Ertürk, Gün ve Kaynaradağ, 2014; Şanverdi, 2021), mesleki gelişim profilleri (Çınkır, 2017), mesleki gelişim ihtiyaçları (Başaran, 2020; Kabilan ve Veratharaju, 2013; Zein, 2017), mesleki gelişimin öğretmen öz yeterliğine etkileri (Othman ve Masum, 2017; Yang, 2020; Yoo, 2016) gibi başlıklar altında yapıldığı görülmektedir. Çalışmada, “öğretmenlerinin mesleki gelişim öz yeterliklerine bazı değişkenlerin etkisi nedir?” problem cümlesinden yola çıkılmıştır. Çalışmada öğretmenlerin mesleki öz yeterlilik durumlarının cinsiyet, branş, eğitim durumları, mesleki kıdem, çalışılan okulun türü, çalışılan okulun bulunduğu yerleşim birimi gibi değişkenler bağlamında ortaya çıkan farklılığın anlamlılığını belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

1. Öğretmenlerin cinsiyetleri ile mesleki gelişim öz yeterlikleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Öğretmenlerin branşları ile mesleki gelişim öz yeterlikleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Öğretmenlerin eğitim durumları ile mesleki gelişim öz yeterlikleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile mesleki gelişim öz yeterlikleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Öğretmenlerin çalıştıkları okul türü ile mesleki gelişim öz yeterlikleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
6. Öğretmenlerin çalıştıkları okulların bulunduğu yerleşim birimi ile mesleki gelişim öz yeterlikleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Sayıtlı ve Sınırlıklar

- a) Öğretmenler ölçeğin maddelerini gönüllükle ve samimiyetle cevaplamışlardır.
- b) Seçilen örneklemin evreni temsil ettiği düşünülmektedir.
- c) Çalışma 2021-2022 eğitim-öğretim yılı ile sınırlandırılmıştır.
- d) Çalışma Afyonkarahisar/ Sandıklı ilçesindeki öğretmenler ile sınırlıdır.
- e) Çalışma örneklemden elde edilen veriler ile sınırlıdır.
- f) Çalışma, Yenen ve Kılınç (2021) tarafından hazırlanan “Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Öz Yeterlikleri” ölçeği ile sınırlıdır.

Yöntem

Çalışmada genel tarama modeli benimsenmiştir. Genel tarama modeli, genellikle deneklerin bazı demografik özelliklerinin, belirli bir konuya ilişkin tercihlerinin, bir olgu hakkındaki görüşlerinin bir davranışı yapma sıklıklarının ya da bir değişkene ilişkin tutumlarının belirlendiği araştırma modelidir (Gürbüz ve Şahin, 2017). Çalışmada, Sandıklı ilçesinde görev yapan öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterliklerinin belirlenmesi için genel tarama modeli kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın, çalışma evrenini 2021-2022 eğitim-öğretim yılı içerisinde Afyonkarahisar ilinde yer alan Sandıklı ilçesindeki ilköğretim ve ortaöğretim okullarında çalışan 620 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, kolayda örneklemeyle seçilmiş 201 öğretmen oluşturmaktadır. Özdemir, Şahin Tekin ve Esin (2015)'in belirttiği üzere kolayda örnekleme özellikle bütçe ve zamanın çok kısıtlı olduğu araştırmalarda ve olasılıklı örnekleme yöntemlerinden yararlanılmasının olası olmadığı durumlarda kullanılır ve araştırmacı örnekleme en kolay ulaşılabileceği birimleri dâhil eder. Bu nedenle bu araştırmanın yapılma süresi, bütçesi ve çalışma evrenindeki öğretmenlerin örnekleme dâhil olma konusunda gösterdikleri gönüllük nedeniyle kolayda örnekleme yöntemi seçilmiştir. Örnekleme dâhil olan öğretmenlere ait demografik bilgiler tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlere Ait Demografik Bilgiler

		F	%
Cinsiyet	Kadın	98	48.8
	Erkek	103	51.2
Eğitim Durumu	Lisans	177	88.1
	Lisansüstü	24	11.9
Mesleki Kıdem	0-3 yıl	18	9.0
	4-6 yıl	18	9.0
	7-9 yıl	55	27.4
	10 yıl ve üzeri	110	54.7
Çalışılan Türü	Okul	İlkokul	39.3
		Ortaokul	43.3
		Lise	17.4
Çalışılan Birimi	Yerleşim	İlçe Merkezi	63.2
		Köy/Kasaba	36.8
		Yabancı dil	14.9
		Meslek dersleri	6.5
		Türkçe/ Türk dili ve Edebiyatı	6.5
		Tarih/ Coğrafya/ Sosyal Bilgiler	5.0
		Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	4.0
		Fen Bilimleri/ FKB (Fizik, Kimya, Biyoloji)	7.5
		Beden Eğitimi/ Sanat Dersleri	4.5
		Okul Öncesi	5.5
		Sınıf Öğretmenliği	28.9
		Bilişim Teknolojileri/ Teknoloji Tasarım	2.0
		Rehberlik ve Psikolojik Danışma/ Özel Eğitim	5.0
Matematik	10.0		

Tablo 1'e bakıldığında çalışmaya katılan öğretmenlerin %48.8'ini kadınlar, %51.2'sini erkekler oluşturmaktadır. Öğretmenlerin %88.1'i lisans mezunuyken lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin oranı %11.9'dur. 0-3 yıl arası görevde olan öğretmenlerin oranı %9.0, 4-6 yıl arası görevde olan öğretmenlerin oranı %9.0, 7-9 yıl görevde olan öğretmenlerin oranı %27.4 ve 10 yıl ve üzeri görevde olan öğretmenlerin oranı % 54.7'dir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin %39.3'ü ilkokulda çalışmaktadır. Bu oranı %43.3 ve %17.4 ile ortaokul ve lisede çalışan öğretmenler takip etmektedir. Öğretmenlerin %63.2'si ilçe merkezinde görev almaktadır. Çalışmaya en fazla sınıf öğretmenleri katılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin %28.9'luk oranını %14.9 ile yabancı dil öğretmenleri ve %10.0 ile matematik öğretmenleri takip etmektedir.

Etik Bildirim

Bu çalışmada, araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur. Bu araştırma bağlamında, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'ndan etik onay alınmıştır (Tarih: 22.02.22, Sayı: 2022-04).

Veri Toplama Araçları

Sandıklı ilçesinde görev yapan öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterliklerinin belirlenebilmesi adına Yenen ve Kılınç (2021) tarafından geliştirilen "Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Öz Yeterlikleri Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği için açımlayıcı faktör analizi yapılmış, yapılan analiz sonucunda 20 maddeli dört faktörlü bir ölçek oluşturulmuştur ve ölçeğin faktör yük değerleri .46 ile .85 arasında değişirken, madde test korelasyon değerleri .44 ile .77 arasında değişmektedir (Yenen ve Kılınç, 2021).

Ölçekteki faktörler; "öğretimsel gelişim", "kurumsal gelişim", "kişisel gelişim" ve "alansal gelişim" olarak adlandırılmıştır ve I. faktörün Cronbach Alpha güvenilirlik değeri .86, II. faktörün Cronbach Alpha güvenilirlik değeri .89, III. faktörün Cronbach Alpha güvenilirlik değeri .88 ve IV. faktörün Cronbach Alpha güvenilirlik değeri .78 olarak tespit edilmiştir (Yenen ve Kılınç, 2021). Ölçeğin açıkladığı toplam varyans ise %58.145 olarak tespit edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analiz sonucunda dört faktörlü modelin uyum iyiliği değerleri GFI= .91, AGFI= .86, SRMR= .080, NFI=.93, NNFI=.95, CFI=.96, $\chi^2/sd=2.69$, RMSEA=.081 olarak bulunmuştur (Yenen ve Kılınç, 2021).

Verilerin analizi

Çalışmada elde edilen veriler bilgisayar programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Verilerin, normalliğini sınamak amacıyla Kolmogorov Smirnov testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonuçları tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Verilerin Normalliğine Yönelik Yapılan Kolmogorov-Smirnov Testi

	Statistic	Sd.	p
Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Öz Yeterlikleri Ölçeği Toplam	.101	201	.000
Öğretimsel Gelişim Toplam	.126	201	.000
Kurumsal Gelişim Toplam	.142	201	.000
Kişisel Gelişim Toplam	.110	201	.000
Alansal Gelişim Toplam	.146	201	.000

Tablo 2’de görüldüğü üzere, öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterlikleri ölçeğinden elde edilen verilerin normalliğini test etmek için yapılan Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda, verilerin normal dağılmadığı tespit edilmiştir ($p<.05$). Bunun sonucunda, analizlerin parametrik olmayan testlerle yapılmasına karar verilmiştir.

Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetleri ile mesleki gelişim öz yeterlikleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney- U testi sonuçları tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Öz Yeterliklerinin Cinsiyete Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Mesleki Gelişim Öz Yeterlikleri Ölçeği	Kadın	98	92.36	9051.50	4200.50	.040
	Erkek	103	109.22	11249.50		
Öğretimsel Gelişim	Kadın	98	96.06	9414.00	4563.00	.237
	Erkek	103	105.70	10887.00		
Kurumsal Gelişim	Kadın	98	86.25	8452.50	3601.50	.00
	Erkek	103	115.03	11848.50		
Kişisel Gelişim	Kadın	98	98.00	9604.00	4753.00	.47
	Erkek	103	103.85	10697.00		
Alansal Gelişim	Kadın	98	94.03	9215.00	4364.00	.092
	Erkek	103	107.63	11086.00		

Tablo 3’e bakıldığında öğretmenlerin cinsiyetleri ile mesleki gelişim öz yeterlikleri arasında anlamlı bir farklılık vardır ($U=4200.50$, $p<.05$). Buna göre, erkek öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterlik düzeyleri ($\bar{x}=109.22$), kadın öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterlik düzeyinden ($\bar{x}=92.36$) anlamlı olarak daha yüksektir. Mesleki gelişim öz yeterlikleri ölçeğinin alt boyutu olan kurumsal gelişim boyutunda yapılan analiz sonucu anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır ($U=3601.50$, $p<.05$). Bu bağlamda, erkek öğretmenlerin kurumsal gelişim alt boyutunda öz yeterlik düzeyleri kadın öğretmenlere göre anlamlı olarak daha yüksektir ($\bar{x}=115.03$).

Bir diğer analiz, öğretmenlerin branşları ile mesleki gelişim öz yeterlikleri arasındaki farklılığın anlamlılığını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu amaçla yapılmış olan Kruskal Wallis H testi sonuçları tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Öz Yeterliklerinin Branşlara Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Branş	N	Sıra Ortalaması	χ^2	df	p
Mesleki gelişim öz yeterlikleri	Yabancı dil	30	97.73	14.262	11	.219
	Meslek Dersleri öğretmeni	13	90.15			
	Türkçe/Türk dili ve edebiyatı	13	107.88			
	Sosyal Bilgiler/Coğrafya/Tarih	10	116.55			
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	8	83.38			
	Fen Bilimleri /FKB	15	105.47			
	Spor/sanat dersleri öğretmeni	9	146.28			
	Okul öncesi	11	86.14			
	Sınıf öğretmeni	58	93.97			

Bilişim teknolojileri/Teknoloji Tasarım	4	98.25
Psikolojik danışma ve rehberlik/Özel eğitim	10	77.80
Matematik	20	124.75

Tablo 4'e göre, öğretmenlerin branşları ile mesleki gelişim öz yeterlikleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir ($\chi^2 = 14.262$; $p > .05$). Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterlik ölçeğinin öğretimsel gelişim alt boyutunun öğretmenlerin branşlarına göre yapılan Kruskal Wallis H testi sonuçları tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Öz Yeterlikleri Ölçeğinin Öğretimsel Gelişim Alt Boyutunun Branşlara Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Branş	N	Sıra Ortalaması	χ^2	df	p
Öğretimsel Gelişim	Yabancı dil	30	99.17	24.839	11	.010
	Meslek Dersleri öğretmeni	13	72.88			
	Türkçe/Türk dili ve edebiyatı	13	118.50			
	Sosyal Bilgiler/Coğrafya/Tarih	10	101.65			
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	8	58.56			
	Fen Bilimleri/FKB	15	101.17			
	Spor/sanat dersleri öğretmeni	9	163.33			
	Okul öncesi	11	118.73			
	Sınıf öğretmeni	58	93.45			
	Bilişim teknolojileri/Teknoloji Tasarım	4	116.63			
	Psikolojik danışma ve rehberlik/Özel eğitim	10	79.15			
	Matematik	20	119.07			

Tablo 5'e göre yapılan analiz sonucunda öğretimsel gelişim alt boyutunda öğretmenlerin branşlarına göre anlamlı bir farklılık elde edilmiştir ($\chi^2 = 24.839$, $p < .05$). Anlamlı farklılığın tespiti için yapılan analiz sonucunda, spor/sanat dersleri öğretmenleri ile din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p = .016$, $p < .05$). Aynı zamanda spor/ sanat dersleri öğretmenleri ile meslek dersleri öğretmenleri arasında bu alt boyutta anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır ($p = .023$, $p < .05$). Öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterlikleri ölçeğinin kurumsal gelişim alt boyutunun branşlara göre yapılan analizin sonuçları tablo 6'da gösterilmektedir.

Tablo 6. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Öz Yeterlikleri Ölçeğinin Kurumsal Gelişim Alt Boyutunun Branşlara Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Branş	N	Sıra Ortalaması	χ^2	df	p
Kurumsal Gelişim	Yabancı dil	30	96.80	18.135	11	.079
	Meslek Dersleri öğretmeni	13	94.69			
	Türkçe/Türk dili ve edebiyatı	13	116.50			
	Sosyal Bilgiler/Coğrafya/Tarih	10	115.35			
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	8	95.38			
	Fen Bilimleri /FKB	15	114.87			

Spor/sanat dersleri	9	122.44
ğretmeni		
Okul ncesi	11	45.82
Sınıf ğretmeni	58	96.64
Bilişim teknolojileri/Teknoloji Tasarım	4	86.25
Psikolojik danışma ve rehberlik/özel eğitim	10	96.30
Matematik	20	124.35

Tablo 6'ya göre mesleki öz yeterlik leğinin kurumsal gelişim alt boyutunda branşlara göre yapılan analiz sonucunda anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($\chi^2 = 18.135$, $p > .05$). Tablo 7'de öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterlikleri leğinin kişisel gelişim alt boyutunun öğretmenlerin branşlarına göre yapılan analiz sonucu verilmiştir.

Tablo 7. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim z Yeterlikleri leğinin Kişisel Gelişim Alt Boyutunun Branşlara Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Branş	N	Sıra Ortalaması	χ^2	df	p
Kişisel Gelişim	Yabancı dil	30	102.12	11.450	11	.406
	Meslek Dersleri ğretmeni	13	105.85			
	Türkçe/Türk dili ve edebiyatı	13	75.19			
	Sosyal Bilgiler/Coğrafya/Tarih	10	124.65			
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	8	105.81			
	Fen Bilimleri/FKB	15	105.93			
	Spor/sanat dersleri	9	136.28			
	ğretmeni					
	Okul ncesi	11	88.95			
	Sınıf ğretmeni	58	99.84			
	Bilişim teknolojileri/Teknoloji Tasarım	4	83.00			
	Psikolojik danışma ve rehberlik/özel eğitim	10	73.20			
	Matematik	20	107.10			

Tablo 7'ye göre, yapılan analiz sonucunda kişisel gelişim alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($\chi^2 = 11.450$, $p > .05$). Mesleki gelişim öz yeterlik leğinin alansal gelişim alt boyutunda yapılan analizin sonucu tablo 8'de belirtilmiştir.

Tablo 8. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim z Yeterlikleri leğinin Alansal Gelişim Alt Boyutunun Branşlara Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Branş	N	Sıra Ortalaması	χ^2	df	p
Alansal Gelişim	Yabancı dil	30	97.78	8.642	11	.655
	Meslek Dersleri ğretmeni	13	98.38			
	Türkçe/Türk dili ve edebiyatı	13	98.50			
	Sosyal Bilgiler/Coğrafya/Tarih	10	104.80			

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	8	102.56
Fen Bilimleri/FKB	15	108.97
Spor/sanat dersleri öğretmeni	9	123.11
Okul öncesi	11	96.23
Sınıf öğretmeni	58	90.11
Bilişim teknolojileri/Teknoloji Tasarım	4	129.13
Psikolojik danışma ve rehberlik/Özel eğitim	10	90.75
Matematik	20	124.40

Mesleki gelişim öz yeterlik ölçeğinin alansal gelişim alt boyutunda öğretmenlerin branşlarına göre yapılan analiz sonucunda anlamlı bir farklılığa rastlanılmamıştır ($\chi^2 = 8.642$, $p > .05$). Öğretmenlerin eğitim durumları ile mesleki gelişim öz yeterlikleri arasında anlamlı farklılığın olup olmadığının tespit edilmesi için Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Analiz sonuçları tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Öz Yeterliklerinin Eğitim Durumuna Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Eğitim Durumu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Mesleki Gelişim Öz Yeterlikleri	Lisans	177	98.51	17436.0	1683.0	.099
	Lisansüstü	24	119.38	2865.0		
Öğretimsel Gelişim	Lisans	177	97.63	17280.50	1527.50	.025
	Lisansüstü	24	125.85	3020.50		
Kurumsal Gelişim	Lisans	177	99.19	17557.50	1804.50	.227
	Lisansüstü	24	114.31	2743.50		
Kişisel Gelişim	Lisans	177	99.92	17686.50	1933.50	.47
	Lisansüstü	24	108.94	2614		
Alansal Gelişim	Lisans	177	99.50	17611.50	1858.50	.313
	Lisansüstü	24	112.06	2689.50		

Tablo 9'a bakıldığında öğretmenlerin eğitim durumları ile mesleki gelişim öz yeterlikleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($U=1683.0$, $p > .05$). Ancak, öğretimsel gelişim alt boyutunda lisansüstü eğitim gören öğretmenler ($\bar{X}=125.85$) lehine anlamlı bir şekilde farklılık yarattığı görülmektedir ($U=1527.50$, $p < .05$). Öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile mesleki gelişim öz yeterlikleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığının tespiti amacıyla Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır. Analiz sonucu tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Öz Yeterliklerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Mesleki Kıdem	N	Sıra Ortalaması	χ^2	df	p
Mesleki gelişim öz yeterlikleri	0-3 yıl	18	105.61	1.636	3	.651
	4-6 yıl	18	112.08			
	7-9 yıl	55	104.73			
	10 yıl ve üzeri	110	96.57			
Öğretimsel Gelişim	0-3 yıl	18	95.67	.691	3	.875
	4-6 yıl	18	99.72			
	7-9 yıl	55	106.23			

	10 yıl ve zeri	110	99.47			
Kurumsal Gelişim	0-3 yıl	18	105.28	1.912	3	.591
	4-6 yıl	18	93.81			
	7-9 yıl	55	109.15			
	10 yıl ve zeri	110	97.40			
Kişisel Gelişim	0-3 yıl	18	127.11	5.403	3	.145
	4-6 yıl	18	113.14			
	7-9 yıl	55	97.45			
	10 yıl ve zeri	110	96.51			
Alansal Gelişim	0-3 yıl	18	98.11	5.336	3	.149
	4-6 yıl	18	130.72			
	7-9 yıl	55	98.20			
	10 yıl ve zeri	110	98.01			

Tablo 10’da belirtildiği üzere öğretmenlerin mesleki kdemleri dikkate alındığında mesleki gelişim öz yeterlikleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($\chi^2 = 1.636$; $p>.05$). Öğretmenlerin çalıştıkları okulun türü ile mesleki gelişim öz yeterlikleri arasındaki farklılığın anlamlı olup olmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan analiz sonuçları tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim z Yeterliklerinin alışılan Okulun Türüne Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	alışılan Okul Türü	N	Sıra Ortalaması	χ^2	df	p
Mesleki gelişim öz yeterlikleri	İlkokul	79	92.43	3.047	2	.218
	Ortaokul	87	105.01			
	Lise	35	110.39			
ğretimsel Gelişim	İlkokul	79	96.66	1.036	2	.596
	Ortaokul	87	105.63			
	Lise	35	99.30			
Kurumsal Gelişim	İlkokul	79	88.70	6.526	2	.038
	Ortaokul	87	106.46			
	Lise	35	115.20			
Kişisel Gelişim	İlkokul	79	98.42	.406	2	.816
	Ortaokul	87	101.41			
	Lise	35	105.79			
Alansal Gelişim	İlkokul	79	91.67	3.527	2	.171
	Ortaokul	87	106.20			
	Lise	35	109.14			

Tablo 11’de belirtildiği üzere öğretmenlerin çalıştıkları okul türleri dikkate alındığında mesleki gelişim öz yeterlikleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($\chi^2 = 3.047$; $p>.05$). Ancak, tablo 11’de belirtildiği üzere, yapılan analiz sonucunda kurumsal gelişim alt boyutunda öğretmenlerin çalıştıkları okulun türlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($\chi^2 = 6.526$, $p<.05$). Anlamlı farklılığın hangi gruplara arasında olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan analiz sonucunda kurumsal gelişim alt boyutunda ilkokul ile ortaokul öğretmenleri arasında ($p=.047$, $p>.05$) ve ilkokul öğretmenleri ile lise öğretmenleri arasında ($p=.023$, $p>.05$) şeklinde anlamlı bir farklılık vardır. Öğretmenlerin çalıştıkları okulların bulunduğu yerleşim birimi ile mesleki gelişim öz yeterlikleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığının belirlenmesi amacıyla Mann Whitney U testi yapılmıştır. Analiz sonucu tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Öz Yeterliklerinin Çalıştıkları Okulların Bulunduğu Yerleşim Birimine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Yerleşim Birimi	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Mesleki Gelişim Öz Yeterlikleri	İlçe Merkezi	127	101.16	12847.0	4679.0	.960
	Köy/Kasaba	74	100.73	7454.0		
Öğretimsel Gelişim	İlçe merkezi	127	98.97	12569.50	4441.50	.514
	Köy/Kasaba	74	104.48	7731.50		
Kurumsal Gelişim	İlçe Merkezi	127	102.50	13017.50	4508.50	.628
	Köy/Kasaba	74	98.43	7283.50		
Kişisel Gelişim	İlçe Merkezi	127	100.78	12799.00	4671.00	.943
	Köy/Kasaba	74	101.38	7502.00		
Alansal Gelişim	İlçe Merkezi	127	101.18	12849.50	4676.50	.954
	Köy/Kasaba	74	100.70	7451.50		

Tablo 12'ye bakıldığında öğretmenlerin çalıştıkları okulların buldukları bölge ile mesleki gelişim öz yeterlikleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($U=4679.0$; $p>.05$).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Ekonomik ve toplumsal alanda gelişmenin amaç edildiği ülkelerde toplumsal sistemlerdeki değişim ve yenilenmenin sağlanması nitelikli insan gücünün varlığı ile ilgilidir ve bu durumda nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi de eğitim sisteminin kendisinden beklenmektedir (Adıgüzel ve Sağlam, 2009). Eğitimin nitelikli olabilmesini sağlamak için öğretmenlerin mesleki açıdan sürekli olarak gelişmesi önem arz etmektedir ve öğretmenlerin ortaya çıkan çağdaş eğitim anlayışını öğrenebilmeleri, yeni yöntemlerle teknolojileri öğretim yaparken kullanabilmeleri ve öğrencilerin değişmekte olan gereksinimlerini karşılayabilme yeterliliğinde olmaları, kendilerini hizmet içinde geliştirmeleriyle mümkündür (Özer, 2005). Kuşkusuz, dünya üzerinde eğitim-öğretim faaliyetlerinin birçok alanda yaşanan hızlı gelişimler ışığında sürekli olarak değiştiği, yeni anlayışların ve uygulamaların ortaya çıktığı göz önüne alındığında böyle bir dönemde öğretmenler de kendi gelişimlerinden sorumludur. Bu nedenle, iyi ve kaliteli bir eğitim sunuluyor olması nitelikli öğretmenlerle mümkündür, kısacası nitelikli bir eğitim için nitelikli öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır (Adıgüzel ve Sağlam, 2009; Özer, 2005; Özer, 2008; Seferoğlu, 2009). Yenen ve Kılınç (2021)'in belirttiği üzere öğretmenlerin meslekleri boyunca kendi artı ve eksi yönlerini bilmesi, konu alanındaki yeterliklerini belirlemesi ve hangi alanda kendini geliştirmeye ihtiyaç duyduğunun farkında olması öğretimin etkililiği bakımından önemlidir. Yaşanan değişim ve gelişimler göz önüne alındığında öğretmenlerin kendilerini bu duruma hızlı bir şekilde uyarlamaları ve mesleki açıdan gelişim sağlamları gerekmektedir. Bu nedenle, bu çalışmada Sandıklı ilçesinde görev yapan öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterlik düzeyleri araştırılmıştır.

Elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, öğretmenlerin cinsiyetleri ile mesleki gelişim öz yeterlik düzeyleri arasındaki fark anlamlıdır. Bu bağlamda, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre mesleki gelişim öz yeterlik düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Aynı zamanda, kurumsal gelişim alt boyutunda erkek öğretmenlerin yine kadın öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde öz yeterliğe sahip olduğu görülmektedir. Buradan hareketle, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha üst düzeyde çalıştıkları kurum kültürüne adapte oldukları ve onu

benimsedikleri yorumu yapılabilir. Alan yazına bakıldığında, Aslan (2019)'un İngilizce öğretmenleri ile yaptığı çalışmada mesleki gelişimi sağlama alt boyutunda erkek öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Ancak, Muyan (2013)'ün çalışmasında ise kadın öğretmenlerin mesleki gelişim aktivitelerine daha fazla önem verdikleri görülmektedir. Yalçın İncik ve Akbay (2018)'in çalışmasında ise cinsiyetin öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerine yönelik tutumlarında farklılaşmaya neden olan bir değişken olmadığı görülmüştür.

Çalışmada, branş değişkeninin öğretimsel gelişim alt boyutunda anlamlı bir farklılığa sebep olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda, spor/sanat öğretmenleri ile din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenleri ve meslek dersi öğretmenleri arasında anlamlı bir farklılık vardır. Öğretimsel gelişim alt boyutundaki maddeler göz önüne alındığında, bu öğretmenlerin öğretim becerileri ve teknikleri, ders ve materyal tasarımı, ölçme değerlendirme becerilerinde öz yeterlilik düzeylerinin diğer öğretmenlere göre yüksek olduğu söylenebilir. Bu bağlamda, Thurm ve Barzel (2020) matematik öğretmenleri ile yaptıkları çalışmada matematik öğretmenlerine uygulanan mesleki gelişim programının öğretmenlerin derslerinde teknoloji kullanımını artırdığını ancak öz yeterlikleri konusunda anlamlı bir farklılık yaratmadığını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin eğitim durumları göz önüne alındığında, lisansüstü eğitimi alan öğretmenlerle lisans mezunu öğretmenler arasında öğretimsel gelişim alt boyutunda lisansüstü eğitim görmüş öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık vardır. Yılmaz (2017) çalışmasında, lisans sonrası eğitim gören öğretmenlerle lisans sonrası eğitim görmeyen öğretmenlerin mesleki gelişim aktiviteleri arasındaki farka işaret etmiştir. Ancak, Othman ve Masum (2017)'ye göre öğretmenlerin sahip oldukları akademik nitelikler mesleki gelişim etkinliklerine karşı olan algılarını anlamlı bir şekilde etkilememiştir.

Öğretmenlerin mesleki kıdemleri ve çalıştıkları okulların buldukları yerleşim yeri göz önüne alındığında, herhangi bir anlamlı farklılığa rastlanılmamıştır. Ancak, Yang (2020) çalışmasında kırsalda çalışan öğretmenlerin büyük şehirlerde çalışan öğretmenlere göre mesleki gelişim etkinliklerinden daha fazla yarar gördüklerini belirtmiştir. Kaçan (2004) çalışmasında, sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişime ilişkin istek düzeylerinde hizmet yılı değişkeninde 21 yıl ve üzeri lehine anlamlı bir fark bulurken Yalçın İncik ve Akbay (2018)'in çalışmasında kıdem değişkeni dikkate alındığında anlamlı bir fark yoktur. Başaran (2019)'un çalışmasında ise, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre mesleki gelişim faaliyetlerinin süresi boyutunda daha az katılım gösterdiği görülmüştür. Öğretmenlerin çalıştıkları okul türü göz önüne alındığında kurumsal gelişim alt boyutunda ilkokul ve ortaokul ile ilkokul ve lise öğretmenleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Oruç Ertürk vd. (2021)'in İngilizce öğretmenleri ile yaptığı çalışmada çalışılan kurumun profesyonel gelişimi algılamasında bir etken olmadığını belirtmiştir.

Eğitim alanında giderek artan standartlar, ülke genelinde yapılan sınavlar ve okulların sorumlulukları öğretmenlerin mesleki gelişimine olan ilgiyi artırmış ve öğretimi geliştirecek öğrenci öğrenmelerini artıracak mesleki gelişim programlarının dizaynı ve uygulanması üzerine bir ilgi oluşturmuştur (Bray-Clark ve Bates, 2003; Tweed, 2013). Çünkü okuldaki öğretim faaliyetlerinin niteliği öğretmenlerin gelişimleri ve onların nitelikleri ile ilgilidir. Öğretmen öz yeterlikleri öğretmen etkinliğinde anahtar bir roledir ve mesleki gelişimin merkezinde yer almalıdır (Bray-Clark ve Bates, 2003). Bu bağlamda, uygun öğrenme ortamları hazırlamalarına yardımcı olmak adına öğretmenlere mesleki gelişim çalışmaları düzenlenebilir. Bu çalışma, Sandıklı ilçesi ile sınırlı olduğundan gelecekte yapılacak olan çalışmalar daha geniş kapsamda, geniş çaplı bir örneklem ve farklı araştırma desenleri işe koşularak tekrar yapılabilir.

Kaynaklar

- Adıgüzel, A. ve Sağlam, M. (2009). Öğretmen eğitiminde program standartları ve akreditasyon. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 83-103. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/inuefd/issue/8704/108690> sayfasından erişilmiştir.
- Altun, T. ve Cengiz, E. (2012). İlköğretim II. kademe branş öğretmenlerinin mesleki gelişim fırsatları hakkındaki görüşleri. *IOJES*, 4(3), 672-690. <http://www.ajindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423904294.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Aslan, S. (2019). *İngilizce öğretmenlerinin mesleki öz yeterlik algıları*. Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27, 10-20. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007>.
- Babanoğlu, M. P. ve Yardımcı, A. (2017). Devlet ve özel okullarda çalışan İngilizce öğretmenlerinin mesleki gelişim üzerine algıları. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46(2), 789-803. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/381115> sayfasından erişilmiştir.
- Başaran, B. Ç. (2020). *Hizmetiçi İngilizce öğretmenlerinin mesleki ihtiyaçlarının incelenmesi: Çevrimiçi eğitim programı önerisi*. Doktora Tezi. ODTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Başaran, Y. (2019). *Öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetleri ile iş doyumları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3-15. <https://doi.org/10.3102/0013189X033008003>.
- Boydak Özcan, M., Şener, G. ve Polat, H. (2014). Sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişim eğitimlerine ilişkin genel görüşlerinin belirlenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(4), 167-180. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/202488> sayfasından erişilmiştir.
- Bümen, N. T., Ateş, A., Çakar, E., Ural, G. ve Acar, V. (2012). Türkiye bağlamında öğretmenlerin mesleki gelişimi sorunları ve öneriler. *Milli Eğitim*, 194, 31-49. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/442293> sayfasından erişilmiştir.
- Bray-Clark, N. ve Bates, R. (2003). Self-efficacy beliefs and teacher effectiveness: Implications for professional development. *The Professional Educator*, 26(1), 13-22. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ842387.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Chun, Y. J. (1999). *A national study of faculty development need in Korean junior colleges*. Doctoral Thesis. The George Washington University, Washington DC.
- Çetin, A., Erenler Tekmen, E. ve Şentürk, M. (2016). Mesleki bağlılık ve mesleki öz-yeterlik algısının bilgi paylaşma davranışına etkisi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 6(2), 289-315. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/382472> sayfasından erişilmiştir.
- Çınkır, G. (2017). *Ortaokulda çalışan İngilizce öğretmenlerinin mesleki gelişimi: Türkiye örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

- Darling-Hammond, L. (1990). Critical issue: Realizing new learning for all students through Professional development. *North Central Regional Educational Laboratory*. <http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/educatrs/profdevl/pd200/> sayfasından erişilmiştir.
- Ekinci, E. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişime ilişkin görüşleri (Mesleki gelişim modeli önerisi)*. Yüksek Lisans Tezi. Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.
- Fama, M. J. (2016). *An analysis of high school teachers' perceptions of Professional development*. Doctoral Thesis. Hofstra University, Newyork.
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. California: Corwin.
- Gürbüz, S. ve şahin, F. (2017). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri felsefe-yöntem-analiz* (4. Baskı). Ankara: Seçkin.
- Grant, M. R., ve Keim, M. C. (2002). Faculty development in publicly supported two-year colleges. *Community College Journal of Research & Practice*, 26(10), 793-807. <https://doi.org/10.1080/10668920290104886>.
- İlan, A. (2013). ğretmenleri için etkili mesleki gelişim faaliyetleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, zel sayı, 41-56. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/usaksosbil/issue/21642/232634> sayfasından erişilmiştir.
- Kabakçı, I. (2005). *Araştırma görevlilerinin mesleki gelişime yönelik bakış açıları: Eğitim fakülteleri rneği*. Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kabilan, M. K. ve Veratharaju, K. (2013) Professional development needs of primary school English-language teachers in Malaysia. *Professional Development in Education*, 39(3), 330-35. https://www.researchgate.net/publication/271936857_Professional_development_needs_of_primary_school_English-language_teachers_in_Malaysia sayfasından erişilmiştir.
- Kaan, G. (2004). Sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişime isteklilik düzeyleri. *Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 57-66. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ogusbd/issue/10984/131457> sayfasından erişilmiştir.
- Kaya, S. ve Kartallıoğlu, S. (2010). Okul temelli mesleki gelişim modeline yönelik koordinatör görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10(2), 115-130. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/16709> sayfasından erişilmiştir.
- Kurt, T. (2012). Öğretmenlerin z yeterlik ve kolektif yeterlik algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 195-227. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26137/275278> sayfasından erişilmiştir.
- Moeini, H. (2003). *A need analysis study for faculty development programs in METU and structural equation modeling of faculty needs*. Doktora Tezi. ODTÜ Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Muyan, E. (2013). *İngilizce öğretmenlerinin mesleki gelişim etkinliklerine yönelik tutumları ile ilgili durum alışması*. Yüksek Lisans Tezi. ağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Odabaşı, H. F. ve Kabakçı, I. (2007). Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde bilgi ve iletişim teknolojileri. *Uluslararası öğretmen yetiştirme politikaları ve sorunları sempozyumu bildiriler kitabı* (ss. 39-43), 12-14 Mayıs 2007, Azerbaycan.
- Oruç Ertürk, N., Gün, B. ve Kaynardağ, A. (2014). Türk öğretmenlerin mesleki gelişim algılarının belirlenmesi. *CB Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(4), 19-33. <https://doi.org/10.18026/cbusos.76737>.

- Othman, A. ve Masum, A. (2017). Professional development and teacher self-efficacy: Learning from Indonesian Modern Islamic Boarding Schools. *Educational Process: International Journal*, 6(2), 7-19. <http://dx.doi.org/10.22521/edupij.2017.62.1>.
- Özdemir, A. Y, Şahin Tekin, S. T. ve Esin, A. (2015). *Çözümlü örneklerle örnekleme yöntemlerine giriş*. Ankara: Seçkin.
- Özer, B. (2005). Ortaöğretim öğretmenlerinin mesleki gelişime ilgisi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 4(8), 44-58. [https://eds.p.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=f205ea4d-9621-43c4-ae6c-f643ce62e11e%40redis sayfasından erişilmiştir](https://eds.p.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=f205ea4d-9621-43c4-ae6c-f643ce62e11e%40redis%40sayfasından%20erişilmiştir).
- Özer, B. (2008). Öğretmenlerin mesleki gelişimi. A. Hakan (Ed.), *Öğretmenlik meslek bilgisi alanındaki gelişmeler içinde* (ss. 195-216). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi.
- Saberi, L. ve Amiri, F. (2016). A qualitative study of Iranian EFL university teachers' attitude towards professional development. *Journal of Language Teaching and Research*, 7(3), 591-598. <http://dx.doi.org/10.17507/jltr.0703.22>.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45.
- Seferoğlu, S. S. (2009). Yeterlikler, standartlar ve bilişim teknolojilerindeki gelişmeler ışığında öğretmenlerin sürekli mesleki eğitimi. *Eğitimde Yansımalar IX: Türkiye'nin Öğretmen Yetiştirme Çıkılmaz Ulusal Sempozyumu*, ss. 204-217, 12-13 Kasım 2009, Ankara.
- Şanverdi, M. (2021). Türkiye'deki İngilizce öğretmenlerinin mesleki gelişim algılarının portresi: Bir literatür taraması. *IJLET*, 9(3), 93-109. <https://ijlet.com/?mod=tammetin&makaleadi=&makaleurl=4249bf37-d0f3-4db6-b7a4-837e5e5e4624.pdf&key=51614> sayfasından erişilmiştir.
- Thurm, D. ve Barzel, B. (2020). Effects of a professional development program for teaching mathematics with technology on teachers' beliefs, self-efficacy and practices. *ZDM Mathematics Education*, 52, 1411-1422. <https://doi.org/10.1007/s11858-020-01158-6>.
- Turan, Z. A. (2018). *İngilizce öğretmenlerinin mesleki öz-yeterlik algıları ve tercih ettikleri yabancı dil öğretim yöntemlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adıyaman.
- Tweed, S. (2013). *Technology implementation: Teacher age, experience, self-efficacy and professional development as related to classroom technology integration*. Doktora Tezi. East Tennessee State University Department of Educational Leadership and Policy Analysis, Tennessee.
- Yalçın İncik, E. ve Akbay, S. E. (2018). Ortaöğretim öğretmenlerine yönelik bir çalışma: Mesleki gelişim faaliyetlerine yönelik tutumları ve eğitim ihtiyaçları. *Turkish Studies*, 13(27), 1653-1676. https://turkishstudies.net/turkishstudies?mod=makale_tr_ozet&makale_id=22180 sayfasından erişilmiştir.
- Yaman, Ş., İnandı, Y. ve Esen, G. (2013). Bir yordama çalışması: İngilizce öğretmenlerinin genel ve mesleki öz yeterlik algıları. *Eğitim ve Bilim*, 38(170), 335-346. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/2244> sayfasından erişilmiştir.
- Yang, H. (2020) The effects of professional development experience on teacher self-efficacy: analysis of an international dataset using Bayesian multilevel models. *Professional Development in Education*, 46(5), 797-811. <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1643393>.

- Yaşar, P. (2019). *İngiliz dili öğretim görevlilerinin mesleki gelişime yönelik tutumları ve kendi başlattıkları mesleki gelişim faaliyetlerinde bulunma düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Yenen, E. T. ve Kılınc, H. H. (2021). Öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterlikleri ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 25(2), 455-468. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi/issue/64726/703490> sayfasından erişilmiştir.
- Yılmaz, A. (2017). *An investigation into Professional development perception of Turkish teachers of English as a foreign language*. Yüksek Lisans Tezi. Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Yoo, J. H. (2016). The effect of Professional development on teacher efficacy and teachers' self analysis of their efficacy change. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 18(1), 84-94. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1112457> sayfasından erişilmiştir.
- Zein, M. S. (2017). Professional development need of primary EFL teachers: perspectives of teachers and teacher educators. *Professional Development in Education*, 43(2), 293-313. <https://doi.org/10.1080/19415257.2016.1156013>.

Yazarların Katkı Oranı Beyanı

Araştırmanın tasarlanması, uygulanması ve analiz süreçlerinde her iki yazar aktif olarak görev almıştır. Makalenin yazımı, raporlanması ve yayım sürecinin takibi ise ikinci yazarın danışmanlığında birinci yazar tarafından yapılmıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla yaşanabilecek herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Etik Bildirim

Bu çalışmada, araştırma ve yayım etiğine uyulmuştur. Bu araştırma için Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'ndan etik onay alınmıştır (Tarih: 22.02.22, Sayı: 2022-04).

Pandemi Sürecinde Ortaokul Öğretmenlerinin Online Eğitimden Yüz Yüze Eğitime Geçişlerde Yaşananlara İlişkin Görüşleri

The Secondary School Teachers' Opinions About Experienced During the Pandemic Process from Online Training to Face-to-face Training

Sevil Filiz, Fatma Gökmen

ÖZ

Bu araştırma pandemi sürecinde online eğitimden yüz yüze eğitime geçişlere ilişkin yaşanan durumları tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Bu amaç kapsamında katılımcılara online eğitimde yaşananlar, yüz yüze eğitime geçişte yaşananlar, okullarda alınan tedbirler ve uygulanabilecek sistem önerilerine yönelik sorular sorulmuştur. Araştırma nitel yöntem kapsamında oluşturulmuş durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcıları maksimum çeşitlilik örneklemeyle belirlenmiştir. Çalışma grubu farklı il merkezi, ilçe merkezi ve köylerde çalışan farklı mesleki kıdemlerde, farklı branşlarda 21 öğretmenden oluşmaktadır. Veriler betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkların artması öğretmenlerin ders planlama, ders işleme, ölçme değerlendirme sürecini olumsuz etkilemiştir. Öğretmenler bu süreçte öğrencilerin öğrenme kayıplarını gidermek için telafi eğitimleri yapmışlardır. Araştırmada yüz yüze eğitime geçişlerde eğitim sürecinin verimli olarak planlanmasına ve okullarda alınması gereken tedbirlere ilişkin önerilerde bulunulmuştur.

ABSTRACT

This research was applied to determine the situations about the transition from online education to face-to-face education during the pandemic process. With this purpose, the participants were asked questions about what happened in online education, in the transition to face-to-face education, the measures taken in schools and the system suggestions that could be applied. The research was created within the qualitative design and the case study method was used. Participants were determined by maximum diversity sampling. The working group consists of 21 teachers working in different branches, different provinces, district centers, villages. The data were analyzed by descriptive analysis method. The increase in individual differences among students has negatively affected the teachers' lesson planning, processing, measurement and evaluation processes. In this process, teachers provided compensatory training to compensate students' learning losses. Suggestions were made regarding the efficient planning of the education process in transition to face-to-face education and the precautions to be taken in schools.

Yazar Bilgileri

Sevil Filiz 

Doç.Dr., Gazi Üniversitesi,
Ankara, Türkiye

sevilb@gazi.edu.tr

Fatma Gökmen 

Yüksek Lisans Öğrencisi, Gazi
Üniversitesi, Ankara, Türkiye
gokmenfatma7648@gmail.com

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler

Covid 19

Online eğitim

Yüz yüze eğitim

Hibrit eğitim

Uzaktan eğitim

Keywords

Covid 19

Online training

Face-to-face training

Distant training

Hybrid training

Makale Geçmişi

Geliş: 22/06/2022

Düzeltilme: 16/12/2022

Kabul: 17/12/2022

Atıf için: Filiz, S. ve Gökmen, F. (2022). Pandemi sürecinde ortaokul öğretmenlerinin online eğitimden yüz yüze eğitime geçişlerde yaşananlara ilişkin görüşleri, *JRES*, 9(2), 297-2-326. <https://doi.org/10.51725/etad.1134572>

Etik Bildirim: Bu araştırma, Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu'nun 03.08.2021 tarih ve 12 sayılı onayı ile gerçekleştirilmiştir.

Giriş

Covid-19 virüsü Aralık 2019'da Çin'in Wuhan kentinde ortaya çıkmıştır. Bu virüs Dünya Sağlık Örgütü tarafından 11 Mart 2020'de küresel bir pandemi olarak ilan edilmiştir (World Health Organization, 2020). Pandemi nedeniyle dünya genelinde ülkeler arasındaki ticaret noktasında olumsuzluklar yaşanmıştır. Ekonomik kayıplar beraberinde fabrikaların ve iş yerlerinin kapatılmasına bu da birçok insanın işsiz kalmasına neden olmuştur. İnsanlar salgının etkisiyle dışarı çıkamamışlar ve sürekli bir sosyal izolasyon kurallarına uyarak yaşamaya başlamışlardır. Pandeminin dünya genelinde etkisinin en önemli olduğu alanlardan biri de eğitim olmuştur. Pandeminin etkisiyle okul öncesinden, yükseköğretime kadar 194 ülkede okullar kapatılmıştır ve yaklaşık 1,5 milyar öğrenci bu durumdan etkilenmiştir (Miks ve McIlwaine, 2020). Okulların tamamının kapatıldığı ülkelerde eğitimin sürdürülebilirliği için online eğitime geçilmiştir. Okulların tamamen kapalı kalmasını istemeyen ülkeler tarafından ise literatürde karma, harmanlanmış ya da hibrit gibi isimleri olan öğretim yöntemleri de tartışılmaya başlanmıştır. Vaka sayılarındaki artışlarla beraber Türkiye'de de önce okul öncesinden yükseköğretime kadar bütün kademelerde eğitime ara verilmiş daha sonra ise dönem sonuna kadar eğitime uzaktan eğitim yolu ile devam edilmesi kararlaştırılmıştır.

Uzaktan eğitim, dijital olan ya da olmayan uygulamalar ile farklı iletişim yöntemleri gerçekleştirilerek zaman ve mekân sınırları olmadan birçok öğrenme faaliyetini, bu faaliyetlerden yararlanmak isteyenlere sunan planlı, tasarlanmış bir öğrenme yaklaşımıdır (Altıparmak, Dürdane - Kurt ve Kapıdere 2011). Uzaktan eğitim, günümüzde dünyada yaşanan salgını da dikkate aldığımızda, bazı sınırlılıklar nedeniyle eğitim teknolojilerinin kullanılmasına fırsat veren eğitim modelidir (Kaya, 2002). Uzaktan eğitim Amerika'da mektup yoluyla başlamıştır. Uzaktan eğitimin gelişim sürecinde teknolojinin gelişmesine bağlı olarak radyo, televizyon ve sinemanın da uzaktan eğitimde kullanılması ve son olarak internetle daha elverişli koşullara ulaşan bir süreç haline gelmiştir (Ergüney, 2015).

Öğrenmenin devamlılığı için pandemi sürecinde her ülkede kendine özgü uzaktan eğitim yöntemleri uygulanmıştır (Çelikdemir, 2020). Bütün ülkelerde salgının farklı etki göstermesi nedeniyle okulların açılma zamanı belli olmadığı için, öğrenmenin sürdürülebilmesi adına, farklı önlemler alınmıştır. Çin'de öğrenmenin kesintisiz olması için çevrimiçi öğrenme platformları ile öğrenci ve öğretmenlerin kendilerini yalnız hissetmesinin önüne geçilmiştir. Ahlak, can güvenliği ve ailelerin eğitimi noktasında da bilgilere yer verilmiştir (Huang, Liu, Tlili, Yang ve Wang, 2020). İspanya'da da Educlan uygulamasında eğitime ilişkin dijital oyunlar ve etkinlikler öğrencilere hem internet ortamında hem de Tv kanalı yoluyla sunulmuştur. Şili'de Aprendo en linea uygulaması ile öğretim sağlanmıştır. Bunun yanında Google Classroom gibi uygulamalar ödevlerin takibinde kullanılmıştır. ABD'de ise yeni bir uygulama oluşturmak yerine Zoom, Skype gibi öğretmenler tarafından önceden bilinen uygulamalar ile öğretim gerçekleştirilmiştir (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2020).

Dünyada kullanılan tüm uygulamaların yanı sıra Türkiye'de 2012 yılında hayata geçirilen Eğitim Bilişim Ağı [EBA] platformu, öğrenciler ile öğretmenler arasında okul dışı zamanlarda etkileşimi arttırmak adına kurulmuştu. Uzaktan eğitime olan ihtiyaç artınca EBA'nın önemi de artmıştır. Okulların kapatılması ve uzaktan eğitime geçilmesi aşamalarında eğitime önce herkesin erişebileceği TRT EBA TV ilkokul, ortaokul, lise kanalları ile başlanmıştır. Velilerin de bu süreçte uyum problemlerinin giderilebilmesi için alanında uzman kişiler tarafından TRT EBA TV'de yayınlanan 'Veli Kuşağı' programına yer verilmiştir. Sonraki aşamada televizyonda öğretmen, öğrenci

etkileşimi olmadığı ve öğrencilere dönüt verilemediği için EBA canlı ders uygulaması hayata geçirilmiştir. Okulların kapalı kaldığı süreçte öğretmenler, ders hazırlıklarını ve ders işleyişlerini daha verimli yapmak için EBA üzerinden öğrenciler ile ders içeriği, dersle ilgili videolar, deneyler paylaşabilmektedirler. Ölçme değerlendirme sürecine ilişkin ise EBA aracılığıyla ödevlendirmeler yapılabilmekte, öğrencilerin anlık ölçme raporları takip edilmektedir. Uzaktan eğitim süreci EBA canlı dersler aracılığıyla yürütülse de uygulamada bazı olumsuzluklar da yaşanmıştır. Uzaktan eğitim sürecinde internete erişimin olmaması, telefon tablet gibi cihaz eksikliklerinin olması öğrencilerin eşit şartlarda eğitim almalarını engellemiştir (Altıntaş-Yüksel, 2021). EBA TV üzerinden sunulan derslerin etkileşimli olmaması, EBA canlı derslere katılımın düşük olması, dijital okuryazarlık oranının düşük olması gibi sebepler öğrencilerin kazanımlara ulaşamamalarına neden olmuştur (Canpolat ve Yıldırım, 2021). Ayrıca öğretmenlerin öğrencilerle iletişim kurmakta zorlanmaları, evde sessiz ortamın oluşturulmaması gibi nedenler de öğrenme sürecini olumsuz etkilemiştir (Altıntaş-Yüksel, 2021).

Okulların kapalı olması nedeniyle uzaktan eğitime devam edilse de bu eğitim sürecinin çocukların öğrenmesi üzerinde ciddi ve kalıcı etkileri olabilir. ABD’de yapılan bir çalışmada, bu şekilde, ikinci dönem de okullar kapalı kalırsa öğrencinin bulunduğu sınıf düzeyinde edinmesi gereken bilgi ve becerilerde matematikte %50, okumada ise %30 civarında bir öğrenme kaybının oluşabileceği tahmin edilmiştir (Kuhfeld ve Tarasawa, 2020). Bu süreçte vermiş olduğumuz uzaktan eğitimin yeterli olduğunu düşünerek yola devam etmek, uzaktan eğitime erişimde sıkıntı yaşayan ve kendi başına öğrenme yeterliliği sınırlı olan öğrenciler için kalıcı kayıplara neden olabilir (Karip, 2020). Bilişsel hedeflerle beraber duyuşsal hedefler ve değerler eğitimi noktasında da uzaktan eğitimin getirdiği büyük kayıplar vardır. Okulların salgın gerekçesi ile kapatılması sonucu uygulanan dijital öğrenme, öğrencilerin kendi öğrenmelerini gerçekleştirme becerilerine sahip olmalarını gerektirir. Öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almaları gerekir. Dürüstlük, iş ahlakı, çalışkanlık ve azim gibi kişisel özelliklerin desteklenmesi ile öz düzenleme becerisi kazandırılabilir (Huber ve Helm, 2020). Öğrenme kayıplarını en aza indirecek önemli etkenlerden biri öğrencilerin derslere karşı olumlu tutum geliştirmesidir. Öğrenciler bu duyuşsal özellikleri ve değerleri kazandıkları sürece bu öğrenme kayıplarını telafi edebilirler.

Okulların kapalı olmasının sebep olacağı kayıpları azaltabilmek için okulları açmaya ihtiyaç vardır fakat okulların açılabilmesi için tüm tedbirlerin alınması gerekir (Karip ve Çelikdemir, 2020). Bu kapsamda Almanya’da öğrencilerin okula dönmesi için alınan önlemler arasında öğrencilerin gruplara bölünmesi, bölünen gruplarda öğrencilere okulun çeşitli bölümlerinde alan verilmesi ve herkesin kendi alanında bulunması ile temasın azaltılması gibi uygulamalar yapılmıştır. Danimarka’da ise siperlik takmak zorunlu hale getirilmiştir. İngiltere’de çocukların farklı öğrencilerle temas etmemeleri için teneffüs saatleri ve giriş çıkış saatleri yaş gruplarına göre belirlenmiştir. Fransa’da sınıfların düzenli havalandırılması ve maske takma zorunluluğu getirilmiştir (Türk Eğitim Derneği, 2020). Türkiye’de okullar kademeli olarak açılmıştır ve okulların açılması ile bazı tedbirler alınmıştır. Bu tedbirlerden bazıları şunlardır; öğretmen ile öğrenciler arasında en az 1 metre mesafe olacak şekilde oturma düzeni oluşturulmalı ve maske takılmalı, sınıflarda en fazla 15 kişinin olması sağlanmalı, öğrencilerin toplu halde bir arada bulunmalarını önlemek amacıyla mümkünse teneffüsler sınıflar sıraya konularak düzenlenmelidir. Binalardaki her türlü eşya, araç ve gerecin, özellikle sık dokunulan yüzeylerin, kapı kollarının, masa yüzeylerinin, merdiven korkuluklarının temizliğine dikkat edilmelidir. Okulda yer alan tüm sınıfların ve ortak kullanım alanlarının pencereleri açılarak düzenli olarak havalandırılması sağlanmalıdır (Sağlık Bakanlığı, 2020). Köy okullarında ve seyrek nüfuslu yerleşim bölgelerinde ise bütün kademelerde yüz yüze eğitime geçiş

yapılmıştır fakat vaka sayılarının artması ile birlikte bütün kademelerde tekrardan uzaktan eğitime geçiş yapılmıştır. Türkiye’de pandemi sürecinde okulları tekrar açma girişiminde bulunulmakla beraber salgının etkisiyle tekrar kapatılması, eğitimde sürekli geçişlerin yaşandığını göstermektedir. Bu çalışma da bu geçiş aşamalarında yaşananlara ilişkin durumları ortaya koymak amacıyla yapılmıştır.

İlgili alan yazın incelendiğinde yüz yüze eğitimin yerini dolduramasa da uzaktan eğitimin gerekliliği vurgulanmıştır. Eğitim alanında yapılan çalışmaların sayısının diğer alanlara göre az olduğu görülmüştür. Öğretmenlerle, öğrencilerle ve velilerle yapılan görüşmeler sonucunda teknik aksaklıkların, internet alt yapı yetersizliklerinin, internete ulaşmadaki fırsat eşitsizliklerinin, bireysel farklılıkların üzerine çalışmalar yapılmıştır (Arslan, Görgülü-Arı ve Hayır-Kanat, 2021; Başaran, Doğan, Karaoğlu ve Şahin, 2020). Öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinin yararı algıları (İ. Karaca, Karaca, Karamustafaoğlu ve Özcan, 2021), yükseköğretim kurumlarının uzaktan eğitime ilişkin stratejileri (Dikmen ve Bahçeci, 2020), pandemi sürecinin getirdiği dijital uçurum tehlikesi (Sezgin ve Fırat, 2020), salgın sürecinde öğrenci başarısının değerlendirilmesi (Adıgüzel, 2020), konularına ilişkin çalışmalara da yer verilmiştir. Öğretmen adaylarının salgın hakkında genel düşünceleri, uzaktan eğitim algıları ve memnuniyet düzeyleri üzerine araştırmalar da bulunmaktadır (Görgülü-Arı ve Hayır-Kanat, 2020; Karacaoğlu, Karakuş, Esendemir ve Ucuzsatar, 2020; Karadağ ve Yücel, 2020). Ebeveynlerle yapılan araştırmalarda ise covid 19 sürecinde çocukları ile geçirdikleri zaman ve oyun oynama sürelerine ilişkin çalışmalar yapılmıştır (Kurt-Demirbaş ve Sevgili-Koçak, 2020; Mart ve Kesicioğlu, 2020). İlkokul öğrencileri için ise uzaktan eğitim algılarına yönelik metafor çalışması (Bozkurt, 2020), okuma güçlüğü çeken öğrencilerin deneyimlerine (Sirem ve Baş, 2020) ve covid 19 sürecinde ilkokulda okuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorun ve çözüm önerilerine (Erbaş, 2021) yer verilmiştir. MEB ’in kriz yönetimine ilişkin öğretmen ve müdür görüşlerine (Dağdeviren-Ertaş ve Yüner, 2021), okul müdürlerinin teknolojik liderliğine ilişkin görüşlerine ve covid 19 ’un eğitime etkisi noktasında okul yöneticilerinin görüşlerine de (Turan, 2020) yer verilen çalışmalar bulunmaktadır.

Alan yazını incelendiğinde online eğitimin sorunları ile ilgili çalışmalara sınırlı sayıda yer verildiği gözlenmiştir. Online eğitimden yüz yüze eğitime geçişlerde yaşanan sorunlara değinilmediği ve bu noktada araştırmalar yapılmadığı görülmüştür. Online eğitimden yüz yüze eğitime geçişlerde yaşananlara ilişkin veriler pandemi sürecinde eğitimin doğru yönetilebilmesi için önemli bir kaynaktır. Bu çalışmada online eğitim ve online eğitimden yüz yüze eğitime geçişte birçok konuda yaşanan uyum sorunlarının giderilmesi adına çözüm önerileri getirmek amacıyla öğretmen görüşlerine başvurulmuştur.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı online eğitimden yüz yüze eğitime geçişlerde yaşananlara ilişkin durumları ortaokul öğretmenlerinin görüşleri açısından incelemektir. Bu amaca yönelik olarak aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır.

1. Online eğitim sürecine ilişkin yaşananlar nelerdir?
2. Online eğitimde duyuşsal özelliklerin ve değerler eğitiminin kazandırılmasına ilişkin yaşananlar nelerdir?
3. Online eğitimden yüz yüze eğitime geçiş süreçlerine ilişkin yaşananlar nelerdir?
4. Online eğitimden yüz yüze eğitime geçişlerde okullarda alınan tedbirler nelerdir?
5. Pandemi sürecinde online eğitim, yüz yüze eğitim, hibrit eğitim gibi sistemlerden hangisi uygulanmalıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Ortaokul öğretmenlerinin Covid-19 pandemi sürecindeki online eğitimden yüz yüze eğitime geçişlerde yaşananlara ilişkin görüşlerinin belirlenmesine yönelik olan bu çalışmada, nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması yapılmıştır. Durum çalışması; bilgilerin toplandığı, toplanan bilgilerin organize edildiği, yorumlandığı ve araştırma bulgularını elde etme gibi basamakları içeren ayrıntılı planlamanın yapıldığı bir desen türüdür (Adıgüzel, 2016). Bu çalışmada hem online eğitimde yaşananlar hem de online eğitimden yüz yüze eğitime geçişlerde yaşananlar derinlemesine araştırılmıştır. Durum çalışması özellikle araştırmacıların bir durumu, olayı, ortamı, eylemi, süreci ya da bireyi bütüncül yaklaşımla derinlemesine incelediği araştırma desendir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmada online eğitimde ve online eğitimden yüz yüze eğitime geçişlerde yaşanan durumlara ilişkin olan ders hazırlama, ders işleyişi, ölçme değerlendirme, teknoloji kullanımı, veli ve okul yönetimi iş birliği, okulda alınan tedbirler ve geçişlerdeki uyum sorunları gibi unsurlar detaylı şekilde araştırılmıştır. Bütüncül yaklaşımla bütün bu değişkenlerin eğitim öğretim sürecini nasıl etkilediği üzerinde durulmuştur.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'nin Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet okullarında çalışan 21 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma grubunun seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme seçilmiştir. Maksimum çeşitlilik örnekleme çeşitlilik gösteren durumlardan faydalanarak genelleme yapmadan araştırılan durumun farklı boyutlarda analiz edilmesini amaçlar (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Maksimum çeşitliliği sağlamak için farklı illerde, farklı branşlarda ve farklı yerleşim düzeyinde çalışan öğretmenlere yer verilmiştir. Öğretmenler gönüllülük esasına dayanarak ülkenin farklı illerinden ve bölgelerinden seçilmiştir. Seçilen öğretmenlerin yönlendirmeleriyle ulaşılan gönüllü kişiler de çalışmaya katılmıştır. Öğretmenler Düzce, Kocaeli, Uşak, İstanbul, Iğdır, Ağrı, Sivas ve Hakkâri illerinde çalışmaktadırlar. Tablo 1'de öğretmenlerin özelliklerine yer verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Betimsel Özelliklerine İlişkin Bilgiler

Temalar	f	Toplam
Mesleki Kıdem	1-3	8
	3-6	9
	6-10	4
Branş	Matematik	5
	Türkçe	3
	İngilizce	3
	Din Kültürü	4
	Fen	4
	Beden Eğitimi	1
	Sosyal Bilgiler	1
Yerleşim yeri	İl merkezi	4
	İlçe merkezi	10
	Köy	7

Etik Bildirim

Bu araştırma, Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu'nun 03.08.2021 tarih ve 12 sayılı onayı ile gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada online eğitimden yüz yüze eğitime geçişlerde yaşananlara ilişkin derinlemesine cevaplar alabilmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu araç, araştırılan konu ile ilgili araştırmacının derinlemesine soru sormasını ve yetersiz olduğunu düşündüğü durumlarda tekrar soru sorabilmesini sağlar. Görüşmenin sonucunda araştırmacının ortaya koymak istediği durumu açıklayıcı hale getirir (Adıgüzel, 2016). Görüşme formu hazırlanmadan önce literatür taranmış, konuya ilişkin kavramsal çerçevelere bakılmıştır. Pandemi sürecinde yaşananlarla ilgili araştırmaların incelenmesi sonrasında, konuya ilişkin araştırma soruları oluşturulmuştur. Görüşme soruları iki uzmanın görüşüne başvurularak belirlenmiştir. Soruların anlaşılabilirliğini ölçmek amacıyla 2 tane öğretmen ile ön görüşme yapılmıştır. Görüşme sorularından olan "Telaflı programına ilişkin görüşler nelerdir?" sorusu öğretmenlerin sene başındaki "MEB tarafından yapılmış olan telaflı programı" olarak anlaşılmasından dolayı "Öğrenme kayıplarını nasıl telaflı ettiniz?" şeklinde değiştirilmiştir. Öğretmenlerin süreçte kimden yardım aldıkları ile ilgili bilgiler vermesi nedeniyle iki tane öğretmenle görüşüldükten sonra pandemi sürecini nasıl yönettikleri, kimlerden destek aldıkları ile ilgili bir soru eklenmiştir. Uzman görüşü doğrultusunda aynı cevaba yol açan bir tane soru formdan çıkarılmıştır.

Veri Toplama Aracı Geçerlilik ve Güvenirliği

Veri toplama aracının geçerlilik çalışmaları yapılmıştır ve kapsam geçerliliği iki öğretim üyesinin uzman görüşlerine dayanarak belirlenmiştir. Çalışmanın iç geçerliliğini arttırmak için görüşme süresi arttırılmalıdır. Yıldırım ve Şimşek (2016) "Görüşme süresi arttıkça geçen zaman içinde güven ortamı oluşur. Bu durumda görüşülen kişi daha samimi yanıtlar verebilir. Bu nedenle uzun etkileşimle toplanan verilerin geçerliliği daha yüksektir." demiştir (s.278). Araştırmada katılımcılarla 40 dakika uzun süreli etkileşim kurulmuş ve geçerliliğin artması sağlanmıştır. Nitel araştırmalarda yorum farklılıklarına ulaşılmasını engellemek için ve ulaşılan sonuçların güvenirliliğini arttırmak için veriler analiz edilip bir yargıya varıldıktan sonra katılımcıların "evet bunları ben söyledim" şeklindeki teyitleri katılımcı teyidi olarak adlandırılır (Sönmez ve Alacapınar, 2019). Veriler toplandıktan sonra özetlenmiş, katılımcılara görüşme özetleri gönderilmiş ve katılımcılardan bu verilerin doğruluğu ile ilgili tekrar düşüncelerini belirtmeleri istenmiştir. Katılımcı teyidi yapılarak çalışmanın geçerliliği arttırılmıştır. Araştırmaya geçerlilik ve güvenirlilik kazandırmak amacıyla verilerde hiçbir değişiklik yapılmadan doğrudan alıntılara da yer verilmiştir. Dış geçerliliği sağlamak için amaçlı yöntemle örneklem seçilmiş ve katılımcılar detaylı şekilde tanıtılmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmada yer alan öğretmenlere gönüllük esasına dayanarak sosyal medya üzerinden ulaşılmıştır. Katılımcılara araştırmanın konusu anlatılmış ve gönüllü olan katılımcılardan onam formu doldurmaları istenmiştir. Katılımcılarla tek tek bireysel görüşmeler yapılmıştır. Görüşme süreci yaklaşık 3 hafta sürmüştür. Görüşmelerin bir kısmı yüz yüze yapılmıştır. Yüz yüze gerçekleştirilen görüşmeler okullarda öğretmenler odasında gerçekleştirilmiştir. Yüz yüze gerçekleştirilemeyen görüşmeler ise Zoom uygulaması üzerinden gerçekleştirilmiştir. Her görüşme yaklaşık 30-40 dk sürmüştür. Veri kaybı olmaması için yüz yüze görüşmelerin ses kaydı alınmış ve Zoom üzerinden

yapılan görüşmelerde sistem üzerinden kayıt altına alınmıştır. Bütün öğretmenler ses kaydı alınması noktasında bilgilendirilmişler ve bu durumu kabul etmişlerdir. Bu bölümde veri toplama süreci açıklanmalıdır.

Veri Analizi

Açık uçlu soru formu yoluyla toplanan veriler, öncelikle numaralandırılmış ve katılımcılar K1, K2, K3...şeklinde kodlanmıştır. Daha sonra betimsel analiz tekniği kullanılarak veriler analiz edilmiştir. Betimsel analizde, elde edilen veriler araştırmacı araştırmaya başlamadan önce belirlenmiş olduğu temalar doğrultusunda yorumlanarak analiz edilir. Burada temel amaç elde edilmiş olan bulguların okuyucuya neden sonuç ilişkileri irdelenerek, özetlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde sunulmasının sağlanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmada veriler doğrultusunda kodlar oluşturulmuştur. Kodlar sınıflandırılmış, benzer kodlar bir araya getirilmiş ve temalar oluşturulmuştur. Temalar olumlu, olumsuz ya da yeterli, yetersiz olacak şekilde kategorilere ayrılarak karşılaştırma yapmaya olanak sağlanmıştır. Kodlar uzman görüşü doğrultusunda iki defa gözden geçirilmiştir. Örnek ifadelerin anlamını tam karşılamayan kodlar değiştirilmiştir. Örnek ifadelere, herhangi bir değişiklik yapılmadan doğrudan alıntı şeklinde yer verilmiştir.

Bulgular

Ortaokul öğretmenlerinin online eğitim ve online eğitimden yüz yüze eğitime geçişlere ilişkin görüşleri değerlendirilerek kodlar oluşturulmuştur. Öğretmenlere ilk aşamada yaşadıkları genel sorunlar sorulmuştur. Kodlardan yararlanarak ders planlama, ders işleyiş, teknoloji kullanımı, ölçme değerlendirme, okul yönetimi, veliler, okulda alınan tedbirlere ilişkin yaşananlar hem online eğitim hem de online eğitimden yüz yüze eğitime geçişte yaşananlarla ilgili temaları oluşturulmuştur. Katılımcılara "Online eğitimde ders planlama sürecine ilişkin yaşananlar nelerdir?" sorusu yöneltilmiş ve katılımcılardan elde edilen bulgular olumlu, olumsuz, aynı olmak üzere üç kategoride toplanarak Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo2. Online Eğitimde Ders Planlama Sürecinde Yaşananlara İlişkin Görüşler

Tema Kategorisi	Kodlar	f	Örnek İfadeler
Olumlu	İçerik Zenginliği	11	<i>Simülasyon deneyleri ve ebada ekinlikler arttı. (K2)</i>
	Web Tabanlı Oyun	2	<i>Wardwall uygulamasında interaktif oyunlar hazırlıyorum (K10)</i>
Olumsuz	Hazırlığın sürmesi	uzun 7	<i>Yüz yüze etkileşim olmayan bir dersin planını hazırlamak çok uzun zaman alıyor. (K6)</i>
	Öğrenci sayısının değişkenliği	4	<i>Derse giren öğrencilerin sayısı sürekli değiştiği için giren öğrenciye göre o anlık plan geliştiriyorum. (K14)</i>
	İlgi çekici içerik zorluğu	2	<i>Türkçe dersi sözel olduğu için ilgi çekici planda zorlanıyorum. (K18)</i>
Aynı	Değişiklik olmaması	4	<i>Önceden de teknoloji tabanlı hazırlık yapıyordum, değişiklik olmadı. (K11)</i>

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerden yedi tanesi dersin işlenmesi sürecinde etkileşimin az olmasından dolayı dersi tamamen kendilerinin yönetmek zorunda olduklarını söylemişlerdir. Buna bağlı olarak da planlama sürecinin uzun olduğunu ifade etmişlerdir. Dezavantajlı bölgede görev

yapan dört tane öğretmen dersi planlayamadıklarını belirtmişlerdir. Derse giren her öğrencinin farklılık gösterdiğini ve derse 3-4 kişi girdiğinden dolayı da dersin önceden planlanmasının zor olduğunu söylemişlerdir. Öğretmenlerden on bir tanesi de ders hazırlama sürecinde kaynak kitap, EBA etkinlikleri, simülasyon deneylerinin arttığını belirtmişlerdir. Bunun yanında interaktif oyunların arttığını ve dersi etkileşimli işlemek için bunun büyük bir avantaj olduğu da ifade edilmiştir. K7 Fen Bilimleri öğretmeni olduğundan dolayı dersini görselleştirerek planlamasının büyük avantaj olduğunu belirtmiştir. Bunun yanında öğretmenlerimizden dört tanesi önceden de akıllı tahta, görseller kullandıklarını ve bu süreçte herhangi bir değişikliğin olmadığını ifade etmişlerdir.

Katılımcılara “Online eğitimde ders işleme sürecine ilişkin yaşananlar nelerdir?” sorusu yöneltilmiş ve katılımcıların verdiği cevaplardan elde edilen bulgular olumlu ve olumsuz olmak üzere iki kategoride toplanarak Tablo 3 ‘te yer verilmiştir.

Tablo 3.Online Eğitimde Ders İşleme Sürecinde Yaşananlara İlişkin Görüşler

Tema	Kategori	Kodlar	f	Örnek İfadeler
Ders İşleyiş	Olumlu	Öğrenci ilgisinin artması	3	<i>Teknolojiye ilgisi olan öğrencilerin ders katılımları arttı. (K15)</i>
		Sınıf yönetiminin kolaylığı	3	<i>Sınıf yönetiminde yaşanan zaman kayıpları azaldı. (K3)</i>
		Soru çözümünün artması	1	<i>Olumsuz durumlar azaldığı için soru çözümü için daha çok zaman kalıyor. (K7)</i>
	Olumsuz	Ders içi performansın az olması	11	<i>Göz göze temas yok ve öğrenciler sorulara cevap vermiyor. Performansları yeterli değil. (K10)</i>
		Dersin veriminin az olması	8	<i>Teknik aksaklıklardan dolayı ders verimsiz geçiyor. (K13)</i>
		Derse katılımın az olması	8	<i>Öğrenciler canlı derse internete erişemediklerinden dolayı katılmadığı için derslerde süreklilik yok. (K14)</i>
		Veli müdahalesi	6	<i>Dersi veliler dinliyor ve öğrenciye cevaplarını söylüyorlar. (K1)</i>
		Zamanın az olması	5	<i>Süre çok az, ders saati hemen bitiyor. (K16).</i>
		Dikkat dağınıklığı	4	<i>Kameraları açık olmuyor, başka sekmeden bir şeyler açıyorlar, dikkatleri çok dağınık. (K5)</i>
		Not tutma zorluğu	3	<i>Ders esnasında vakit olmadığı için yazdıramıyorum. (K8)</i>
Video gösterim sorunları	3	<i>Ders sırasında açılan videolar bağlantı hızları farklı olduğu için verimsiz oluyor. (K1)</i>		
Uygulama yapılamaması	3	<i>Beden eğitiminde gösterip yaptırma yapamadığım için uygulama az oluyor. (K4)</i>		
Seviye farklılıkları	1	<i>Katılım çok az, seviye farklılıkları oldu ders işlerken zorlandık. (K18)</i>		

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin ders işleniş sırasında birçok problem yaşadıkları görülmüştür. Yaşanan en büyük problemin de on bir öğretmen tarafından dile getirilen ders içinde aktif katılımın az olmasıdır. Öğretmenlerden altı tanesi velilerin derse olan müdahalesinden olumsuz

etkilendiğini belirtmiştir. Bu görüşe örnek olarak K13'ün "*Ders sırasında arkadan çok fazla gürültü geliyor. Veliler ortamı derse uygun olarak hazırlamıyorlar.*" İfadesi verilebilir. K6'da "*İçeriği ne kadar çeşitlendirsem de olmuyor. Çok pasifler. Kamera da açmıyorlar. Dersi dinleyip dinlemediğini bile bilmiyorum*" ifadesi ile ders içi katılımın az olduğunu ve bunun sağlanamamasında en büyük etkenin öğrencilerle birebir etkileşimin olmadığını belirtmiştir. Köyde veya seyrek nüfuslu ilçe merkezlerinde çalışan öğretmenlerden sekiz tanesi derse çok az kişinin katıldığını bazen de kimsenin derse gelmediğini ve ekranın başında beklediklerini ifade etmişlerdir. K14 ise olumlu görüş olarak "*Derse katılma imkânı olan öğrencilerden birkaçının akademik başarısı düşük. Sadece onlar derse girince onların düzeyine uygun olarak dersi anlatmak matematik dersine olan tutumu iyileştirdi.*" demiştir. Öğretmenlerden üç tanesi ders işlenişinde okul ortamında çok fazla değişken olduğunu ve sınıfta dur, yapma derken çok zaman geçtiğini, online eğitimde sınıf yönetiminin daha da kolay olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenlere göre ders sırasında not tutturamama, uygulamaları yapamama, videoları gösterememe gibi değişkenler de dersin verimli geçmesini engellemektedir.

Katılımcılara "Online eğitimde ölçme değerlendirme sürecine ilişkin yaşananlar nelerdir?" sorusu yöneltilmiş ve katılımcıların verdiği cevaplardan elde edilen bulgulara olumsuz kategorisinde Tablo 4'te yer verilmiştir.

Tablo 4.Online Eğitimde Ölçme Değerlendirme Sürecinde Yaşananlara İlişkin Görüşler

Tema	Kodlar	f	Örnek İfadeler
Ölçme Değerlendirme	Ölçmenin verimsizliği	15	<i>Yüz yüze göre çok sıkıntılı verimsiz. (K17)</i>
	Yöntem sınırlılığı	11	<i>İngilizce dersinde senaryo oluşturmam gerekiyor ama sadece soru cevap yaparak ölçebiliyorum. (K6)</i>
	Ebada yapılmaması	11	<i>Ebada etkinlik, tarama soruları gönderiyorum ama yapmıyorlar, unuttuk diyorlar. (K9)</i>
	Ödev kontrolünün zorluğu	11	<i>Ödevleri WhatsApp'tan gönderiyorum ama yüz yüze gibi kontrol edemiyorum, sürekli karışıyor. (K12)</i>
	Dönüt zorluk	8	<i>Yüz yüze de bakışlarından anlıyordum. Şimdi anlayıp anlamadıklarını fark edemiyorum. (K17)</i>

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin on beş tanesi ölçme değerlendirme sürecini verimli şekilde yönetemediklerini ve öğrenciler tarafından konunun anlaşılmasında sıkıntı yaşadıklarını belirtmişlerdir. EBA'da verilen ödevler noktasında hem internetin az olması hem de takibinin zor olmasından dolayı bir öğretmen ödevlerin yapılmadığını belirtmiştir. Öğretmenlerden bazıları bu nedenlerden dolayı EBA'dan ödev göndermekten vazgeçtiklerini WhatsApp üzerinden gönderdiklerini belirtmişlerdir. K8 de ödev kontrolü noktasında "*Ders esnasında öğrencilerin kameradan ödevlerini göstermesini istiyorum*" demiştir. Öğretmenler yüz yüze etkileşimin olmaması, sürenin yetersiz olması, takibin zor olması gibi nedenlerden dolayı ölçmenin verimsiz olduğunu ve dönüt veremediklerini düşünmektedirler. K11'in "*Ölçme değerlendirme yüz yüze kadar etkili değil. Geri dönüşler kamera karşısında etkisiz.*" ifadeleri dönüt vermenin zor olduğunu göstermiştir. K1 de "*Öğrenciler ölçme çalışması sırasında kameralarını kapatıp ailelerinden, telefondan, kitaptan yardım alarak doğru ölçmenin yapılmasını engellemektedir.*" İfadesinde bulunmuştur.

Katılımcılara “Online eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin yaşananlar nelerdir?” sorusu yöneltilmiş ve katılımcıların verdiği cevaplardan elde edilen bulgular olumlu ve olumsuz olmak üzere iki kategoride toplanarak Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo5. Online Eğitimde Teknoloji Kullanımında Yaşananlara İlişkin Görüşler

Tema Kategorisi	Kodlar	f	Örnek İfadeler
Olumlu	Teknoloji kullanımının artması	8	<i>Teknoloji daha fazla kullanıldı ve bilgi paylaşımları arttı(K8)</i>
	Teknolojinin fırsatları	3	<i>Dersim fen dersi olduğu için simülasyon deneyleri gibi fırsatlar oluştu. (K2)</i>
	Ulaşılabilirliğin kolaylaşması	3	<i>Hem öğrencilerin bize hem de bizim öğrencilere ulaşmamız kolaylaştı. (K1)</i>
	Teknolojinin heyecanlandırması	1	<i>Öğrenciler geleneksel sınıflardan sıkılmışlardı. Teknoloji heyecanı arttırdı. (K2)</i>
Olumsuz	İnternet erişim sorunu	14	<i>Köyde internet bağlanmıyor. Bağlansa da çok kesinti oluyor. (K10)</i>
	Cihaz eksikliği	11	<i>Kardeş sayısı fazla olduğu için cihaz yetmiyor. (K17)</i>
	Teknolojik bilgi yetersizlikleri	13	<i>Teknoloji kullanımında büyük sorunlar yaşadım. Arkadaşlara danışarak hallettim. (K4) Zoom programı hem çocuklar için hem de bizim için çok karışık bir program yetersiz kalıyoruz. (K13)</i>
	Uygulama yetersizliği	4	<i>EBA Tv izlenmiyor, unutuldu. Etkileşimli değildi ama en azından EBA canlı derse katılamayanlar izlemeli. (K10)</i>

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin dört tanesi internetteki alt yapı yetersizliklerine bağlı olarak derste sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. K13 de “Derste sürekli beni duyup duymadıklarımı kontrol ederken zaman geçiyor” demiştir. Ayrıca öğretmenler kırsal kesimde yaşayanların hem teknolojik cihazlarının olmaması hem de internetin çekmemesinin derse olan erişimlerini engellediğini düşünmektedirler. Öğretmenler eba sistemine ders eklemeye sorun yaşadıklarını, Zoom uygulamasını kullanırken zorlandıklarını söylemiştir. K15 “Zoomu açma ve kapamada zorluk yaşadım. Dersin içeriğini zenginleştirmekte sorun yaşadım. Youtube videoları izleyip telafi ettim” diyerek bu süreçte yaşadıkları sorunları ifade etmiştir. Bunun yanı sıra olumlu sonuç olarak da teknolojik fırsatların ve kullanımının da arttığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerden sekiz tanesine göre canlı derslerde ders ortamlarını teknolojik olarak düzenledikleri için sınıf ortamına göre teknolojinin kullanımı artmıştır. Öğretmenlerden üç tanesi de öğrencilere daha rahat ulaşabildiğini ve öğrencilerle iletişimin arttığını belirtmiştir.

Katılımcılara “Online eğitimde okul yönetimi, veliler gibi dış etkenlere ilişkin yaşananlar nelerdir?” sorusu yöneltilmiş ve katılımcılardan elde edilen bulgular, okul yönetimi ve veliler ile ilgili bulgular ile birlikte iki temada toplanmıştır. Temalar olumlu ve olumsuz olmak üzere iki tane kategoriye ayrılarak Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Online Eğitimde Ders Dışı Yaşananlara İlişkin Görüşler

Tema	Kategori	Kodlar	f	Örnek İfadeler	
Okul Yönetimi	Olumlu	Destekleyici tutum	12	<i>Ders yapılmadığında telefisini yaptık. Esnek ve yardımcıydılar.(K7)</i>	
		Öğrenci ve veliyi takip	6	<i>Yöneticiler WhatsApp gruplarındalar ve sürekli takip ediyorlar.(K9)</i>	
		Bilgilendirici, planlı	4	<i>İdare yapılması gerekenler, resmi yazılarla ilgili sürekli bilgi verdi.(K5)</i>	
		Online toplantılar	2	<i>Artık tam katılımlı olarak online toplantılar yapabiliyoruz.(K1)</i>	
	Olumsuz	Evrak işlerinin fazlalığı	8	<i>Her hafta katılanları katılmayanları raporluyoruz.(K14)</i>	
		Bilgilendirici olmaması	2	<i>Kimse neyi nasıl yapacağını bilmiyor ve sürekli bize bırakıyorlar.(K2)</i>	
		Olumlu	Ailenin kısmen ilgili olması	6	<i>Ailelerin okuma düzeyi yüksek, öğrencilerle ilgililer.(K5)</i>
			Öğretmenle işbirliği	2	<i>Veliler birebir aramızdan memnun.(K17)</i>
Ders Dışı Yaşananlar	Olumsuz	Ders için imkân sağlamama	11	<i>Okul merkezde ama mahalle okulu ailede çok imkânsızlık var cihaz almıyorlar.(K20)</i>	
		Süreçte takip etmeme	9	<i>Veliler öğrencilerin dersleri yapıp yapmadığını takip etmiyor(K2)</i>	
	Olumsuz	Canlı derse müdahale	6	<i>Canlı ders sırasında arkada sürekli gürültü oluyor.(K8)</i>	
		Teknolojik yetersizlik	5	<i>Velilerin teknolojiyle alakası yok, yardımcı olamıyorlar.(K6)</i>	
		Ciddiye almama	5	<i>Sınıfta kalmayacaklar diye düşünüyor ve ciddiye almıyorlar.(K9)</i>	
		Velilerde bıkkınlık	3	<i>Kurmuş olduğumuz WhatsApp gruplarından çıkıyorlar. Online eğitimden sıkıldılar.(K13)</i>	

Tablo 6 incelendiğinde on iki öğretmen okul yönetiminin destekleyici tutum izlediği noktada görüş belirtmişlerdir. Mesleki kıdemi fazla olan K4 "Diğer öğretmenler teknolojiye daha çabuk adapte oldular. Ben de yönetimin yardımıyla hallettim" diyerek okul yönetiminin destekleyici tutumunu ifade etmiştir. K6 "Canlı eğitim ilk başladığında çok sıkı takip vardı. Sürekli yapılması gerekenler söyleniyor ve raporlar tutuluyordu" gibi ifadelerle evrak işlerinin fazlalığına vurgu yapmıştır. K9 "Okul yönetimi çok aktifti. Her hafta öğrencilerin velisini arayarak takip yaptık" gibi ifadelerle yönetim ile veliler arasındaki iş birliğine işaret etmiştir. Veliler boyutuna bakılırsa öğretmenlerden on bir tanesi velilerin derse katılım noktasında çocuklarına imkân sağlamadığını ifade etmişlerdir. K4 "Veliler gündüzleri evden gidiyorlar. Telefon da onlarla gidiyor. Derse girmeleri için cihaz da yok." diyerek velilerin çocuklarının derse katılımı noktasında umursamaz olduklarını belirtmişlerdir. K21 "Aynı odada hem ders var hem televizyon var. Öğrencilere iyi bir ortam sağlanmamıştır." demiştir. K1 "Veliler dersi dinliyorlar. Öğrencilere sorulan soruları cevaplıyorlar. Neden benim çocuğuma söz hakkı vermedin? 'diyerek derse müdahale ediyorlar.'" demiştir. Bu süreçte sosyoekonomik durumu iyi olan velilerin çocukları ile daha ilgili olduğu ve süreci yakından takip ettiği belirtilmiştir. Öğretmenler sosyoekonomik durumu kötü olan ve köyde yaşayan veliler ise çocuklarını süreçte takip etmediklerini ifade etmişlerdir. Dokuz öğretmen öğrencilerin süreçte takip edilmediklerini belirtmişlerdir. Bunun sebepleri de bazı velilerin teknolojik bilgilerinin yetersiz olması, velilerde pandemi sürecinin uzamasıyla bıkkınlık oluşması olarak ifade edilmiştir.

Katılımcılara “Online eğitimde duyuşsal özellikler ve değerler eğitiminin kazandırılmasına ilişkin yaşananlar nelerdir?” sorusu yöneltilmiş ve katılımcılardan elde edilen bulgular yeterli ve yetersiz olmak üzere iki kategoride toplanarak Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Online Eğitimde Duyuşsal Özellikler ve Değerler Eğitimine İlişkin Görüşler

Tema	Kategori	Kodlar	F	Örnek İfadeler
Duyuşsal Özellikler ve Değerler Eğitimi	Yeterli	Hikâyeleştirme, metinlerde yer verme	5	<i>Din dersinde değerleri hikâyeleştirerek olay örgüsü içinde veriyorum. (K12)</i>
		Eşit söz hakkı, dinleme	5	<i>Canlı derste eşit söz hakkı veriyorum ve birbirlerini dinlemeleri gerektiğini söylüyorum. (K3)</i>
		Rehberlik saatinde yapma	4	<i>Rehberlik saatlerinde motive etmeye çalışıyorum. (K6)</i>
		Belirli günler ve bayramlaşma	1	<i>Hayvanları koruma gününde öğrenciler hayvanlarıyla fotoğraf çektiler. Bayramlarda da videolar çektiler. (K1)</i>
		Hatalara hoşgörölü olma	1	<i>Yaptıkları hatalara karşı hoşgörölü olmaya çalışıyorum. (K20)</i>
	Yetersiz	Video izletme	1	<i>Sosyal Bilgiler dersinde kültürel değerlerle halkoyunları gibi videolar izletiyorum. (K21)</i>
		Rol model olamama	12	<i>Sınıfta beraber olmadığımız için hisler de yok. Okuldayken model oluyorduk. (K12)</i>
		Etkileşim olmaması	8	<i>Öğrencilerin hal ve hareketlerini göremiyorum Gözlem yapamıyoruz. (K5)</i>
		Sadece kazanıma odaklanma	7	<i>Matematikte konu yetiştirmeye çalıştığım için mümkün değil. (K14)</i>
		İletişim eksikliği	6	<i>Birbirlerinden uzaklar ve sosyalleşemiyorlar. Birçok değeri de veremiyorum. (K15)</i>
		Süre yetersizliği	5	<i>Ders yarım saat olunca yapmıyorum. (K7)</i>
		Ailenin önem vermemesi	4	<i>Ailenin tutumu çocuklara yansıdığı için isteksiz oluyorlar. Bu eğitim ailede yapılmalı. (K6)</i>

Tablo 7 incelendiğinde öğretmenlerdenon iki tanesi duyuşsal özelliklerin online eğitimde kazandırılmayacağını bunun için rol model olunması gerektiğini ifade etmişlerdir. Online eğitimde duyuşsal özelliklerin kazandırılması zor olduğu için bazı öğretmenler bunu ailelerin yapması gerektiğini düşünmektedirler. K16 “Okulda hal ve hareketlere dikkat ediyordum. En azından o şekilde değerleri öğretebiliyordum “demiştir. Duyuşsal özelliklerin kazandırılmamasında en büyük etkenlerden biri de süre yetersiz olduğu için kazanımlara odaklı ders işlenmesidir. K20 “Adalet, eşitlik gibi değerler sosyal ortamda kazandırılabilir. Ders başladığında öğrencilerin halini hatırlıyor ve motivasyonlarını yüksek tutmaya çalışıyorum” gibi ifadelerle yapılmaya çalışıldığını ama yetersiz olduğunu vurgulamıştır. Din Kültürü öğretmeni K1 “Bütün belirli gün ve haftalar Zoom üzerinden hatırlatılmalıdır. Öğrencilere vatan, millet sevgisi bu şekilde öğretilir.” ifadeleriyle yetersiz de olsa bu eğitimden vazgeçilmemesi gerektiğini belirtti. K18 “Türkçe ders metinlerinde erdemler, paylaşma ve empati gibi değerlere yer veriyorum. Bu konular üzerinde konuşturuyorum.” ifadeleriyle değerler eğitiminin uygulanabilirliğine örnek vermiştir

Katılımcılara “Online eğitime ilişkin önerileriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiş ve katılımcılardan elde edilen bulgular Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8.Online Eğitime İlişkin Öneriler

Tema	Kodlar	f
Online Eğitime İlişkin Öneriler	Öğrencilere tablet dağıtımı yapılmalıdır.	10
	İnternet ücretsiz olmalıdır.	10
	Fırsat eşitsizlikleri ortadan kalkmalıdır.	5
	Ebadaki materyaller arttırılmalıdır.	4
	Zoom’dan daha kolay Türkçe bir iletişim ağı kurulmalıdır.	3
	Online eğitimin verimliliğini arttırmak için hizmet içi eğitimler verilmelidir.	3
	Online eğitimde ölçme değerlendirme yapabileceğimiz uygulama olmalıdır.	2
	Müfredat seyreltilmelidir.	2
	Derslerin süresi arttırılmalıdır.	2
	Sisteme işlenmese de yoklama alınmalıdır.	2
	Tablet dağıtımında doğru seçimler yapılmalıdır.	2
	Veli bilgilendirme toplantısı yapılmalıdır.	2
	Köylerde eba destek noktası arttırılmalıdır.	2
	Eba ilkokul, eba ortaokul, eba lise olarak internette üç uygulama olmalıdır.	1
	Derslerde tartışma ortamları oluşturulmalı, aktiflik arttırılmalıdır.	1
Online eğitimde akran öğrenmesi yapılmalıdır.	1	

Tablo 8 incelendiğinde online eğitimde öğretmenlerin en büyük sorunlarının cihaz ve internet eksikliği olduğu ve bu doğrultuda öneride buldukları görülmüştür. Dezavantajlı bölgede yaşayanlara tablet verilse de işe yaramayacağını çünkü internet imkânlarının olmadığını ifade etmişlerdir. K5 “Öğrenciler hem ödev hem canlı ders için EBA’yı yoğun bir şekilde kullanıyorlar. Sistem çok yavaşlıyor. Televizyonda lise, ortaokul ve ilkokul kademelerinin olduğu gibi EBA’da da kademeler ayrılmalıdır.” demiştir. K10 “Zoom İngilizce. Hem veliler hem öğrenciler anlamıyor. Girmesi kolay ve sistemin çökmeyeceği bir uygulama geliştirilsin” gibi önerilerde bulunmuştur. Ayrıca derslerin süresinin azaltılmasına rağmen öğretim programının seyreltilmediği de ifade edilmiştir.

Katılımcılara “Yüz yüze eğitim başladığında öğrenciler uyum sürecinde neler yaşadılar?” sorusu yöneltilmiş ve katılımcılardan elde edilen bulgular olumlu ve olumsuz olmak üzere iki kategoride toplanarak bulgulara Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9.Online Eğitimden Yüz Yüze Eğitime Geçişte Öğrenci Uyumuna İlişkin Görüşler

Tema	Kategori	Kod	f	Örnek İfadeler
Öğrenci Uyumunu	Olumlu	Okul özlemi	9	Okul kapanmamış gibi hissettiler. Çok özlemişler. (K16)
		Mutluluk	7	Okula geldikleri için çok mutluydular. (K5)
		Sosyalleşme ihtiyacı	3	Öğrenciler sosyalleşmenin önemini anladı. Okulun sadece ders işlenen yer olmadığını anladılar. (K15)
	Olumsuz	Motivasyon	2	Okuldan uzun süre uzak kaldıkları için çok motive başladılar. (K2)
		Kurallara uymada zorluk	12	Aile içinde kurallara dikkat edilmediğinden çocuklar da uymakta zorluk çektiler. (K1)
		Kafa karışıklığı	7	Canlı derse katılırken 2 kişi vardı. Okulda çocuklar hangi konunun anlatılacağı ile ilgili belirsizlikler yaşadılar. (K8)
		Tedirginlik, korku	6	Virüsten dolayı korku içindeydiler. (K9)

Tatil modundan çıkamama	4	Öğrenciler dersleri boşlamışlardı. Sürekli tatil gibi düşünüyorlardı. (K6)
Derse odaklanamama	3	Okulun kapanacağını düşündüklerinden dolayı odaklanma sorunu yaşadılar. (K6)
Eski canlılığın olmaması	2	Okulun verdiği eski canlılık, neşe yoktu. (K13)
Online’da katılmayanların zorlanması	2	Uzaktan eğitime katılmayanlar bocaladı. Çok şaşkındılar. (K17)

Tablo 9 incelendiğinde öğretmenlerden dokuz tanesi öğrencilerin uzun zamandır okulun kapalı kalmasından dolayı okulu özlediklerini ifade etmişlerdir. K20’ *Yüz yüze eğitimde herkes okula geldi. Çocuklar hem çok heyecanlı hem de mutluydular.*” demiştir. Öğretmenler öğrencilerin arkadaşlarıyla bir arada olma ihtiyacının arttığını belirtmişlerdir. Bundan dolayı da öğretmenler öğrencilerin sosyalleşmeye ihtiyacının arttığını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden on iki tanesi öğrencilerin kurallara uymada zorluk çektiklerini belirtmişlerdir. K7’ nin *“Çocuklar rahata alışmışlar. Uyum sağlamakta çok zorlandılar. Teneffüslerde kurallara hiç dikkat etmediler”* gibi ifadeleri de bunu desteklemektedir. Genel olarak öğretmenler okulun eski canlılığının olmadığını, öğrencilerin sürekli okul kapanacak gibi düşündükleri için kafa karışıklığı içinde olduklarını ifade etmişlerdir. K9’un *“Sürekli kuralları hatırlattık. Çocuklar okulda çok ürktüler. Korku içindeydiler. O yüzden rehberlik servisine yönlendirmeler yaptık.”* gibi ifadeleri de bu sürecin ne kadar zor yönetildiğini göstermektedir. Öğretmenler öğrencilerin uyum sorunlarından birinin de online eğitime katılmayanların ders sırasında konu eksikliklerinden dolayı şaşkınlıklar yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

Katılımcılara *“Online eğitimden yüz yüze eğitime geçişte ders planlama sürecine ilişkin yaşananlar nelerdir?”* sorusu yöneltilmiş ve katılımcılardan elde edilen bulgular olumlu ve olumsuz olmak üzere iki kategoride toplanarak Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10.Online Eğitimde Yüz Yüze Eğitime Geçişte Ders Planlamada Yaşanlara İlişkin Görüşler

Tema	Kategori	Kodlar	f	Örnek İfadeler
Ders Planlama	Olumlu	Yüz yüze de kolay planlama	6	Etkileşim arttığı için planlamak kolaylaştı. (K6)
		Eksik deneyleri planlama	3	Fen dersinde yapmadığım deneyleri tekrar planladım. (K2)
	Olumsuz	Konu bütünlüğünün sağlanamaması	5	Bir konuyu çok defa planlamak zorunda kaldım konular anlaşılmadığı için bütünlük zordu. (K18)
		Eksik konuların fazlalığı	5	Canlı derslerde eksik kalan konuları da planlamak zorunda kaldım. (K10)
		Bireysel farklılıkları dikkate alamama	2	Ebaya giren okula gelen, ebaya girmeyen okula gelen, kurslara gelen gibi çok farklılık vardı. Planlamak zordu. (K18)

Tablo 10 incelendiğinde altı öğretmen yüz yüze eğitimde plan hazırlamanın daha kolay olduğunu belirtmiştir. Plan hazırlamanın kolay olduğunu belirten öğretmenlerin köy ya da seyrek nüfuslu yerleşim yerinde oldukları için tamamen yüz yüze eğitime geçtiği görülmektedir. Plan hazırlamanın kolay olduğunu söyleyenler olsa da hibrit sistemden dolayı plan hazırlamanın zor olduğunu ifade edenler de olmuştur. K5’in *“Sınıf yüz yüze de ikiye bölündü fakat canlı derslerde tekrar birleştirildi. İki grubun yüz yüze ders günleri farklı olduğu için konu bütünlüğü sağlanamadı. Plan yapmak zorlaştı.”* gibi ifadeleri hibrit sistemin çok iyi planlama gerektirdiğini göstermiştir. K1 *“Ders planlamayı*

zorlaştıran sebeplerden biri de sınıflarda bireysel farklılıklara bağlı olarak heterojen grupların oluşmasıdır. Bu farklılıklardan dolayı online eğitimde eksik kalan konuları da planlamak zorunda kaldım” ifadeleri planlamanın zorlaştı. K8’in “Canlı derse 3-4 kişi katılırken yüz yüze eğitim de sınıfın tamamı geldi. Ben de temel kritik kazanımlara dönük olarak tekrar planlama yapmak zorunda kaldım.” gibi ifadeleri de bunu desteklemektedir.

Katılımcılara “Online eğitimden yüz yüze eğitime geçişte ders işleme sürecinde yaşananlar nelerdir?” sorusu yöneltilmiş ve katılımcılardan elde edilen bulgular olumlu ve olumsuz olmak üzere iki kategoride toplanarak Tablo 11’de yer verilmiştir

Tablo 11.Online Eğitimde Yüz Yüze Eğitime Geçişte Ders İşlemede Yaşananlara İlişkin Görüşler

Tema	Kategori	Kodlar	f	Örnek İfadeler
Ders İşleyiş	Olumlu	Yüz yüzenin verimli olması	15	Öğrencilerle etkileşim arttı ve dersi daha rahat anlattım.(K6)
		Uygulamalı derste kolaylık	5	Online’da yapamadığım uygulamaları yaptım.(K4)
		Anlamadıklarını daha iyi anlama	5	Anlayıp anlamadığımı bakışından anlıyorum.(K10)
	Olumsuz	Online’nın telafisi	9	Online eğitimdeki konuları sürekli hatırlatarak ilerledim.(K17)
		Konuyu baştan işleme	7	Canlı derslere hiç katılmayanlar da olduğu için baştan başladım.(K8)
		Çok hızlı anlatma	6	Okullar tekrar kapanacak diye çok hızlı işledik (K14)
		Hibrit sistemde derste konu bütünlüğünün sağlanamaması	4	Hem canlı derse hem de yüz yüze girdikleri için konu bütünlüğünü sağlayamadım.(K5)
		Grup seviyelerinin farklılığı	4	Hibrit sistemden dolayı seviye farklılıkları oluştu.(K1)
		Sınıf yönetiminin zorlaşması	2	Kuralları hatırlatıp dururken sınıfı yönetmekte zorlandım.(K1)

Tablo 11 incelendiğinde öğretmenlerden on beş tanesi okulda etkileşimin arttığını ve etkileşim arttığı için de yüz yüze eğitimin daha verimli olduğunu belirtmiştir. K20’nin “Matematik dersi çok soyut. Online eğitimde anlaşılması güç. Yüz yüze de daha verimli geçiyor.” ifadeleri de bunu desteklemektedir. Öğretmenlerden dokuz tanesi yüz yüze eğitimde online eğitimde anlaşılmayan konuları sürekli hatırlatarak ilerlediklerini belirtmiştir. K10’un “Canlı derslere katılmayanlar fazla olduğu için sürekli telafi yapmak zorunda kaldım. Bu defa da derste konuları bilenler çok sıkıldı.” gibi ifadeleri de bireysel farklılıkların eğitim durumlarını düzenlemeyi güçleştirdiğini göstermektedir. Öğretmenlerden altı tanesi konuyu çok hızlı anlatmak zorunda kaldıklarını ifade etmiştir. K3’ün “Okullar açılınca çok hızlı anlatma derdine düştük. Çocukların kafası çok karıştı. Uygulama yapmak yerine kazanımlara odaklandım” gibi ifadelerde bulunmuştur. Ayrıca öğretmenler ders planlama sürecinde hibrit sistemdeki plansızlıkların ders işlenmesi sırasında konu bütünlüğünün sağlanmasını da engellediğini ifade etmişlerdir. Öğretmenler yüz yüze de artık birçok kural olduğunu ve sınıfta maske takma gibi uyarıların sınıf yönetimini zorlaştıran etkenlerin olduğunu da belirtmişlerdir

Katılımcılara “Online eğitimden yüz yüze eğitime geçişte teknoloji kullanımına ilişkin yaşananlar nelerdir?” sorusu yöneltilmiş ve katılımcılardan elde edilen bulgular Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12.Online Eğitimden Yüz Yüze Eğitime Geçişte Teknoloji Kullanımına İlişkin Görüşler

Tema Kategorisi	Kod	f	Örnek İfadeler
Teknoloji Kullanımı	Olumlu	Teknolojinin kullanımının artması	11 Akıllı tahta kullanımını arttırdım. (K12)
		Teknolojik yeterliliğin artması	3 Bu süreçte çok fazla uygulamaya öğrendim. Okulda da uygulamaya çalıştım. (K20)
		Daha fazla kaynağa ulaşma	1 Nesnel olarak kaynağa ulaşmak zor şimdi sanal kaynak olunca ulaşılabilir oldu. (K3)
	Olumsuz	Yüz yüze de teknoloji azalması	9 Yüz yüze de teknoloji kullanmadım. Klasik şekilde işledim. (K19)
		Okulda teknolojik yetersizlik	6 Elektrik kesiliyor, internet yok. Okulda teknolojiyi kullanamıyorum. (K14)

Tablo 12 incelendiğinde öğretmenlerin bu süreçte teknoloji kullanımının arttığını ifade eden on iki öğretmenin yanında yüz yüze eğitime geçince teknoloji kullanımını kendi isteği ile azalttığını ifade eden öğretmenler de olmuştur. Dezavantajlı bölgede öğretmenlik yapan dokuz öğretmen ise akıllı tahta olmaması veya internetlerinin olmamasından dolayı teknoloji kullanımının olmadığını ifade etmişlerdir. Öğretmenler bu süreçte interaktif uygulamalar öğrendiklerini ve online toplantılar yapma konusunda yeterliliklerinin arttığını ifade etmişlerdir. K1’in “Yüz yüze eğitimde öğrencilerin eksiklerini telafi için sürekli online ek dersler yaptım. Bu da teknolojiyi daha fazla kullanmamı sağladı.” gibi ifadeleri online eğitimde kazanılanların yüz yüze eğitimde de devam ettirildiğini göstermektedir. Bununla beraber öğretmenlerden bazıları online eğitim sürecinde çok fazla teknoloji kullanmak zorunda olduklarını ve yüz yüze eğitim başlayınca klasik yöntemlere geçtiklerini ifade etmişlerdir.

Katılımcılara “Online eğitimden yüz yüze eğitime geçişte ölçme değerlendirme sürecinde yaşananlar, öğrenme kayıplarına ilişkin yaşananlar ve telafilere ilişkin yaşananlar nelerdir?” sorusu yöneltilmiş ve katılımcılardan elde edilen bulgular yüz yüze de online eğitimin ölçülmesi, yüz yüzenin ölçülmesi ve öğrenme kaybının telafisi olmak üzere üç kategoride toplanarak Tablo 13’te yer verilmiştir.

Tablo 13.Online Eğitimde Yüz Yüze Eğitime Geçişte Ölçme ve Öğrenme Kaybına İlişkin Görüşler

Tema	Kod	f	Örnek İfadeler
Online eğitimdeki kazanımların yüzyüze de ölçülmesi	Ölçme aracı kullanmama	10	Konuları hiç görmeyenler olduğu için ölçme aracı kullanmadım. (K1)
	Konuların baştan başlaması	10	Ben o derste yoktum diyenleri göz ardı edemiyorsun baştan başladım. (K7)
	Ölçme aracının kullanımı	8	Hazır bulunmuşluk testi uyguladım sonuçlara göre planlama yaptım. (K18)
	Sözlü sorularla değerlendirme	7	Öğrenip öğrenmediklerini anlamak için karşılıklı sorular sordum. (K16)
Yüz yüze eğitimde Ölçme	Biçimlendirici ve ürün değerlendirmesi	16	Ön bilgilerine baktım. Biçimlendirici değerlendirme yaptım. Sınavla da ürün değerlendirmesi yaptım. (K2)
	Objektif değerlendirme	5	Online da başka sekmeden açıp cevap veriyorlardı. Yüz yüze de objektif oldu. (K12)
	Dönüt kolaylığı	5	Çocukların anlayıp anlamadığını bakışından anlayıp daha kolay dönüt verdim. (K10)
	Ödev kontrolü kolaylığı	3	Verdiğim testleri, ödevleri daha rahat kontrol ettim.

		(K6)	
Öğrenme kaybının Telifisi	Telafi programları	14	<i>Yaptığım izleme testleri ile telafi etmeye çalıştım ama matematikte çok kayıp var. (K8)</i>
	Telifisinin zor olması	5	<i>Biliyoruz diyorlar ama sınavda bilmediklerini görüyorum. Online eğitimin telifisi zor. (K18)</i>
	Okuma grupları	2	<i>Okuma konusunda bile büyük kayıplar vardı. Okuma grupları oluşturduk. (K3)</i>
	EBA'dan konu anlatımı	2	<i>Öğrencilerin eksikleri için ebada konu anlatım videolarına yönlendirdim. (K2)</i>
	Online soru çözümleri	2	<i>Okuldan sonra canlı dersler açarak soru çözümü yaptım. (K7)</i>

Tablo 13 incelendiğinde öğretmenlerin ölçme değerlendirme noktasında büyük bir karışıklık yaşadıkları görülmektedir. Öğretmenlerden on tanesi okul başladığında herhangi bir ölçme aracı kullanmamıştır. Ölçme aracı kullanmayan bu öğretmenler konulara baştan başladıklarını ifade etmişlerdir. K2 ise “Başta ölçme aracı kullandım. Eksiklere baktım. Eksikleri telafi ettikten sonra yeni konulara başladım.” demiştir. Öğretmenlerin online eğitim ile yüz yüze eğitimde ölçme değerlendirme süreçlerini karşılaştırdıkları görülmüştür. Öğretmenlerden on dört tanesi yüz yüze eğitimde hem süreç hem de ürün değerlendirmesi yaptıklarını belirtmişlerdir. K5’in “Öğrencilere mini testler çözdürdüm ve sorular üzerinden rahatlıkla değerlendirme yaptım.” gibi ifadeleri yüz yüze de değerlendirmenin kolaylığına işaret etmektedir. K1’in “Online eğitimde sorulara doğru cevap veren öğrenciler, yüz yüze eğitime geçince cevaplayamadılar. Online da objektif değerlendirmenin olmadığını fark ettim.” gibi ifadeleri online ortamda bazı öğrencilerin sürekli dışarıdan yardım aldığını ve anlamlı bir öğrenme gerçekleştirmediklerini göstermiştir. Öğretmenler öğrencilerin konudan da öte okuma konusunda bile kayıplarının olduğunu gördüklerini ifade etmişlerdir. Dersler konusunda da gerilemeler olduğu fark edilmiştir. Eksikleri gerek kendileri gerek EBA’dan konu anlatım videoları ile telafi etmeye çalışmışlardır.

Katılımcılara “Online eğitimden yüz yüze eğitime geçişlerde okul yönetimine ilişkin yaşananlar nelerdir?” sorusu yöneltilmiş ve katılımcılardan elde edilen bulgulara Tablo 14’te yer verilmiştir.

Tablo 14. Online Eğitimden Yüz Yüze Eğitime Geçişlerde Okul Yönetimine İlişkin Görüşler

Tema	Kategori	Kod	f	Örnek İfadeler
Yönetim	Olumlu	Tedbirlerin sürekli hatırlatılması	12	<i>Okul yönetimi sürekli taşınmalı servisle ilgili kuralları hatırlattı. (K1)</i>
		Nöbetlerin daha düzenli olması	5	<i>Yönetim öğretmeni uyardı nöbetler konusunda. Nöbetçi öğretmen sayısı arttı. (K6)</i>
		İletişimin artması	2	<i>Uzaktan eğitimde iletişim zayıftı. Yüz yüze de daha fazla gördük. Sorularımızı sorduk. (K10)</i>
	Olumsuz	Belirsizliklerin fazlalığı	3	<i>Yönetimin açıklamaları yeterli değildi. Belirsizlikler vardı. Bocalamalar yaşadık. (K14)</i>

Tablo 14 incelendiğinde öğretmenlerin on iki tanesi yüz yüze eğitime geçişte yönetim tarafından sürekli tedbirlerin hatırlatıldığını ifade etmişlerdir. Öğretmenler okul idaresinin bu doğrultuda nöbetlere daha fazla dikkat ettiğini ve nöbetçi öğretmen sayılarını arttırdığını ifade etmişlerdir. Bu süreçte öğretmenler yönetime sordukları sorularda net cevap alamadıklarını ifade etmişlerdir. Okulun açılıp kapanma durumları ile ilgili sürekli belirsizlikler olmuştur. En basit bir grip vakasında bile öğretmenler ne yapacağını bilemediklerini ifade etmişlerdir.

Katılımcılara “Online eğitim ve online eğitimden yüz yüze eğitime geçişlerde bu süreci nasıl yönettiniz?” sorusu yöneltilmiş ve katılımcılardan elde edilen bulgulara Tablo 15’te yer verilmiştir.

Tablo 15.Online ve Yüz Yüze Eğitim Sürecinin Yönetilmesine İlişkin Görüşler

Tema	Kategori	Kod	f	Örnek İfadeler
Sürecin Yönetilmesi		Öğretmenlerle bilgi alışverişi	7	<i>Hizmetiçi eğitim yoktu ama zümreden arkadaşlarımla konuştuk, tartıştık. (K7)</i>
		Uzaktan eğitim seminerleri	6	<i>MEBBİS 'ten uzaktan eğitimler aldım EBA ile ilgili. Bu sürecin nasıl düzenleneceği ile ilgili seminer almadım. (K4)</i>
	Olumlu	Rehber öğretmen bilgilendirmesi	5	<i>Rehber öğretmenler okul açıldığında bilgilendirme yaptı. (K16)</i>
		Videolar izleme	4	<i>İnternette kısa videolar izledim, hallettim. (K19)</i>
		Online öğretmenler kurulu toplantısı	1	<i>Okul açılmadan önce bu süreci nasıl yöneteceğimizle ilgili idare tarafından Zoom üzerinden kurul toplantısı yapıldı. (K1)</i>
	Olumsuz	Hizmet içi eğitim verilmemesi	20	<i>Uygulamalı hizmet içi eğitim düzenlemedi. (K11)</i>

Tablo 15 incelendiğinde öğretmenlerin yirmi tanesi online eğitim ve online eğitimden yüz yüze eğitime geçişte krizin nasıl yönetileceğine ilişkin hizmet içi eğitim almadıklarını belirtmişlerdir. K13 “Uygulamalı bir eğitim almadım. Rehberlik hocamız sadece pandemi ile ilgili sağlığa ilişkin bilgiler verdi. Eğitim sürecinin nasıl yönetileceği ile ilgili bir eğitim almadık” demiştir. Öğretmenlerden K14 de bu süreçte öğretmenlerin sosyal medyada yaptıkları paylaşımlara baktığını ve bu paylaşımlara göre yöntemlerini geliştirdiğini belirtmiştir. K4 “Online eğitim başladığında MEBBİS’ten EBA ile ilgili hizmet içi eğitim aldım ama bu eğitim sadece EBA’nın kullanımı ile ilgiliydi. Online eğitim ve yüz yüze eğitimde neler yapılabileceği ile ilgili değildi. Bu süreçte yalnız kaldım ve çözüm hep bize bırakıldı.” demiştir. K21 ise “ EBA’da konu anlatımlarını dinledim. Eksik kalan noktalarda çevremizdeki bütün öğretmenlerin tecrübelerinden yararlandık.” ifadeleri ile yetersiz olduklarını vurgulamıştır.

Katılımcılara “Yüz yüze eğitime geçildiğinde okulda alınan tedbirler neler oldu?” sorusu yöneltilmiş ve katılımcılardan elde edilen bulgular, yeterli ve yetersiz olmak üzere iki kategoride toplanarak sonuçlara Tablo 16’da yer verilmiştir.

Tablo 16.Yüz Yüze Eğitimde Alınan Tedbirlere İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	Kategori	Kodlar	f	Örnek İfadeler
Yüz Yüze Eğitimde Alınan Tedbir	Yeterli	Dezenfektan yeterli	10	<i>Okulda dezenfektan yeterliydi.(K1)</i>
		Derslerde mesafeye dikkat	4	<i>Sınıflarda mesafeye uyuldu.(K18)</i>
		Gruplara bölme	3	<i>Sınıflar gruplara bölündü ve öğrenciler çaprazlama oturtuldu.(K3)</i>
		Ateş ölçümü	3	<i>Ateş ölçerle her gün ateşler ölçülüyordu.(K5)</i>
		Okul temizliği	3	<i>Okul temizliği yeterliydi sorun yoktu.(K7)</i>
	Yetersiz	Maskede uyum sorunu	14	<i>Bölgede hastalık bilinci olmadığı için öğrenciler Sürekli maskelerini çene altına indirdiler.(K6)</i>
		Teneffüste mesafeye uyulmaması	13	<i>Teneffüste nöbetçi öğretmenler uyarıya da mesafeye uyulmadı.(K20)</i>
		Dezenfektan ve temizlik malzemeleri yetersizliği	11	<i>Her sınıfa dezenfektan konulmalıydı, yetersiz kaldı.(K10)</i>
		Okul temizliği yetersizliği	9	<i>Sadece yerler temizlendi. Tam bir temizlik yoktu. Korkuluklar, kapı kolları da temizlenmedi.(K16)</i>
		Giriş çıkış sıkıntılı	6	<i>Giriş çıkışta sürekli takip etmeye çalıştık ama kontrol sağlamak zordu.(K12)</i>
		Temizlik Personeli yetersizliği	5	<i>Okulda temizlik personelinin sayısı arttırılmalı, yetişemiyorlar.(K4)</i>
		Sınıfta mesafeye uymama	5	<i>Sınıfta ikili oturuyorlardı. Sınıflar ikiye bölünmedi. Mesafe korunmadı.(K16)</i>
		Teneffüslerin aynı saatte olması	2	<i>Teneffüslere farklı saatte çıkılacağı söyleniyordu ama uygulanmadı.(K1)</i>

Tablo 16 incelendiğinde, okullarda dezenfektan ve temizlik malzemelerinin yeterli olduğu okullar olduğu gibi eksik olan okullar da vardır. Genel olarak tedbirler alınmıştır fakat öğretmenlerin birçoğu alınan bu tedbirlerin yetersiz olduğunu düşünmektedirler. Sınıflarda mesafeye dikkat edilse de on üç öğretmen teneffüslerde mesafeye uyulmadığını belirtmiştir. K9'un "Çocuklar sürekli el şakaları yapmak istiyorlardı. Mesafeyi korumak imkânsız." gibi ifadelerde bulunmuştur. K12'nin "Maske çok önemli. MEB ile Sağlık Bakanlığı iş birliği içinde olmalılar. Çocuklara maskenin nasıl doğru takılacağı noktasında bilgilendirme yapılmalıdır." gibi ifadeleri bu süreçte öğrencilerin, maske takmanın önemini anlayamadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerden K1 öğrencilerin sürekli aynı maskeyi kullandığını ve okulda sürekli maskem yırtıldı gibi bahaneler söylediklerini de belirtmiştir. Özellikle K17'nin "Biz sınıflarda ne kadar uymaya çalışsak da öğrenciler giriş çıkışlarda yoğun kalabalık oluşturdu." ifadeleri de göstermektedir ki okullarda alınan tedbirler yeterli olmadığını ifade etmiştir. Öğretmenlerin bir kısmının okulunda hibrit eğitim yapılmaktadır ve tamamen yüz yüze geçilmemiştir. Öğretmenler K5 tamamen yüz yüze eğitime geçince daha da kalabalık olacağı için endişe duyduğunu ifade etmiştir. K21 "Öğrenciler sürekli oyun oynamak istedi. Mesafeli oyunlar oynamalarını sağlayamadık. Nöbetçi öğretmen olarak takip etmeye çalıştık ama yetersiz kaldık" gibi ifadeleri ile okulda alınan tedbirlerde yetersiz kaldığını belirtmiştir.

Katılımcılara "Yüz yüze eğitime geçildiğinde neler yapılmalıdır?" sorusu yöneltilmiş ve katılımcılardan elde edilen bulgulara Tablo 17'de yer verilmiştir.

Tablo 17.Yüz Yüze Eğitime İlişkin Öneriler

Kategori	Kodlar	f
Yüz Yüze Eğitimle İlgili Öneriler	Kriz yönetimine ilişkin uygulamalı eğitimler verilmeli.	4
	Yüz yüze eğitimde müfredat seyreltilmeli	3
	Eba Tv de öğrencileri ve velileri bilgilendiren belgeseller yapılmalı.	2
	Okula gelmek, sağlık problemi olanlar hariç, zorunlu tutulmalı	1
	Yüz yüze başlayınca okulda gruplamalar canlı derse katılanlar ve katılmayanlar olarak yapılmalı. Program da ona göre düzenlenmeli.	1
	Öğretmenler pandemi sonrası çocuklar için psikolojik destek eğitimi almalı.	1
	Hızlandırılmış videolar hazırlanmalı. Öğrencilere yardımcı kaynaklar dağıtılmalı.	1
	Yaz dönemini kapsayan bir telafi programı geliştirilmeli.	1
	Doğu bölgesinde canlı derslere katılım çok az olduğu için yüz yüze eğitimde bu durum dikkate alınmalıdır.	1
Hibrit eğitim daha düzenli hale getirilmelidir.	1	
Alınan Tedbirlerle İlgili Öneriler	Temizlik malzemeleri yeterli olmalıdır. Temizlik personel sayısı arttırılmalıdır. Okul temizliği özenli olmalıdır.	11
	Çocuklara alınan tedbirlerle ilgili seminerler verilmelidir.	4
	Her sınıfın derse giriş çıkışı farklı saatlerde düzenlenmelidir.	3
	Sınıflar seyreltilmelidir. Mesafeli oyunlar oynatılmalıdır.	3
	Çocuklar rahatlatılmalıdır. Okul güvenli hale getirilmelidir.	2
	Aileler tedbirler konusunda daha bilinçli hale getirilmelidir.	2
	Öğrenciler HES koduyla sınıfa alınmalıdır.	1

Tablo 17 incelendiğinde öğretmenlerden dört tanesi yüz yüze eğitime geçilmeden önce kriz yönetimi ile ilgili eğitimler verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu süreçte öğretmenler kendilerince yöntemler uygulamışlardır. Konuların fazla olması ve ders süresinin azaltılmasına rağmen kazanımların azalmadığını, mutlaka programın seyreltilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin en büyük endişesi okul açılınca heterojen gruplardan oluşan sınıflarda nasıl eğitim durumları düzenleyecekleri olmuştur. Planlamaların bu doğrultuda olması gerektiği öğretmenlerin önerileri arasında yer almaktadır.

Alınan tedbirler noktasında da okulların hijyen koşullarına yeterince uygun olmamasından kaynaklı olarak bu hijyen koşullarına yönelik önerilerde bulunulmuştur. Okulda tedbirler alınsa da mesafe ve maske ile ilgili öğrencilerin bilinçlendirilmesi gerektiği ifade edilmiştir.

Katılımcılara "Pandemi sürecinde uygulanması gereken sistem nedir?" sorusu yöneltilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 18' de verilmiştir.

Tablo 18.Pandemi Sürecinde Uygulanması Gereken Sisteme İlişkin Görüşler

Tema	Kod	f	Örnek ifadeler
Sistem	İyi planlanmış hibrit	8	<i>Derslerin en azından iki saati okulda olacak şekilde iyi planlanarak hibrit olmalı. (K7)</i>
	Online eğitim	5	<i>Sağlık daha önemli. Okulları açtık, virüsün yayılımı arttı. Online eğitime devam edilmeli. (K12)</i>
	Önlemler alınıp yüz yüze	2	<i>Hibritte çok fazla kafa karışıklığı oluyor. Bütünlük olmuyor. Önlemler alındıktan sonra yüz yüze olmalı. (K1)</i>
	5/6/7 online 8 yüz yüze	2	<i>8. sınıfların çok kaybı var ve sınavda bütün müfredattan sorumlular. Bu duruma çok üzülüyorlar. En azından sadece sekizler açılmalı. (K18)</i>
	Sadece köy okulları yüz yüze	2	<i>Çocuklar köy okulundalar ve canlı derse giremiyorlar. Fırsat eşitliği için yüz yüze olmalı köy okullarında. (K16)</i>
	Ders online ölçme yüz yüze	1	<i>Konular online anlatılabiliyor ama ölçme değerlendirme yapılamıyor. En azından ölçme için okula gelmeli. (K2)</i>
	Haftada 1 gün okulda takip	1	<i>En azından haftada bir gün gelsinler ve okulla bağları kopmasın. (K15)</i>

Tablo 18 incelendiğinde öğretmenlerin sekiz tanesi iyi planlanmış hibrit sistemin, pandemi sürecinde uygulanabilecek daha iyi bir yöntem olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerden beş tanesi de sağlık eğitimden daha öncelikli olduğu için online eğitimin uygulanması gerektiğini belirtmişlerdir. Köy okulunda öğretmenlik yapanlar, fırsat eşitliğinin olması için köylerde yüz yüze eğitim yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenler, eğitimin verimliliğinin artması için ölçme değerlendirme uygulamalarının yüz yüze olması gerektiğini düşünmektedirler.

Tartışma ve Sonuç

Bu bölümde pandemi sürecinde öğretmenlerin online eğitim ve online eğitimden yüz yüze eğitime geçişlerde yaşananlara ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgulara bağlı olarak ortaya çıkan sonuçlar ele alınmış ve bu konu literatürde farklı araştırmaların sonuçları ile karşılaştırılarak tartışılmıştır. Bölümün sonunda covid 19 pandemi sürecinde eğitimin yönetilme sürecine ilişkin önerilere yer verilmiştir.

Araştırmanın ilk amacı doğrultusunda online eğitimde yaşananların neler olduğu online eğitimde ders planlama, ders işleme, ölçme değerlendirme, teknoloji kullanımı, veliler ve okul yönetimi şeklinde temalara ayrılmıştır. Online eğitim sürecinde uygulamalı derslerin yapılamaması ve deneylerin gerçekleştirilememesi, ders planlama ve ders işleme sürecinde öğretmenler için dezavantaj olmuştur. Köyde çalışan öğretmenler ise okulda elektrik kesintileri, akıllı tahta olmaması gibi nedenlerden dolayı canlı derste daha zengin içerik sunabilmektedirler. Bulunuz ve Ünal (2020) da araştırmasında online eğitimde öğretmenlerin öğrencilere video, doküman ulaştırmasının daha kolay olduğunu, ders işlenişinde görselliğinin arttığını fakat yaparak yaşayarak öğrenme ve deneyleri yapma imkanının olmadığını belirtmiştir. Öğretmenler, ders planlama sürecinde daha fazla kaynağa ulaşabildiklerini fakat ilgi çekici içerikler bulmakta zorlandıklarından dolayı ders planlamanın daha uzun sürdüğünü ifade etmişlerdir. Öğrencilerin derslere aktif katılımını arttırmak ve öğrencilere uzaktan destek olunması için öğretmenlerin farklı yöntemler kullanması ve daha fazla zaman harcaması gerekmektedir. (Çetinkaya-Aydın, 2020). Ülkemizde özellikle kırsal yerleşim yerlerinde internet alt yapı yetersizlikleri, velilerin maddi sıkıntıları nedeniyle cihaz temin edememelerinden dolayı derse giren sayısı az olmaktadır. Uzaktan eğitimde yaşanan en büyük problem ders sırasında yaşanan alt yapı yetersizliğine bağlı olarak derste internet kesintilerinin yaşanması, ebada

yoğunluğun olması ve teknolojik cihaz eksikliğidir (Altıntaş-Yüksel, 2021; Arslan, vd. 2021; Başaran vd. 2020; Bayburtlu, 2020; Canpolat ve Yıldırım, 2021; Erbaş, 2021). Kırsal bölgelerde çalışan öğretmenler, her derse giren öğrenci sayısı farklılığından dolayı o an derse giren öğrenciye göre anlık plan geliştirmekte zorlanmaktadır. Öğrencilerle etkileşimin az olmasına bağlı olarak ders içi aktif katılım da azalmaktadır. Canpolat ve Yıldırım (2021) yapmış olduğu araştırmada öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecine ilişkin olumsuz görüşleri arasında öğrenci katılımının az olması, derse katılanların pasif olması ve erişim sağlayamayan öğrencilerin geride kalması yer almaktadır. Ders saatlerinin sürelerinin azalması, öğretim programının seyreltilmemesi öğretmenler açısından bu süreçte konuların yetiştirilmesinde büyük engel oluşturmaktadır. Kaynar, Kurnaz, Doğrukök ve Şentürk-Barışık (2020) araştırmasında öğrencilerle yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin bir kısmı ders saatini yetersiz gördüklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğrencilerle yaptığı bu çalışmada öğrenciler dersleri dikkatli dinlediklerini, ön hazırlık yaptıklarını belirtse de araştırmada öğretmenlerin öğrencilerle ilgili algısının aynı olduğu söylenemez. Bu bakımdan değişik bölgelerde öğrencilerin uzaktan eğitimdeki yeterlilikleri ile ilgili algıları farklı olabilir, kendileri ile ilgili algılarına daha olumlu yaklaşıyor olabilirler veya öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde uyguladıkları yöntem farklılıkları etkili olmuş olabilir. Öğretmenler ders işlemekten ziyade ölçme değerlendirme konusunda çok fazla zorluk çekmektedirler. Öğrencilerle göz temasının olmamasından dolayı dönüt vermekte zorlanmaktadır. Öğretmenler EBA'da ödev yapma oranının düşük olması ve ödev kontrolünün güçlüğü gibi nedenlerden dolayı öğrencilerin konuları kavramsal olarak öğrenip öğrenemediklerini anlamakta güçlük çekmektedirler. Başaran vd. (2020) tarafından yapılan çalışmada da öğrencilerin pandemi sürecinin dezavantajları olarak bireysel farklılıkların dikkate alınmaması, dönüt almanın zorluğu görüşleri bu çalışmada yer alan öğretmen görüşlerini desteklemektedir. Arslan vd. (2021) tarafından yapılan araştırmada velilerin görüşlerine göre ödev kontrolünün yapılamaması ve ödevlerin ilgisiz yapılmasının uzaktan eğitimi verimsizleştirdiği bulgusu veliler ile bu çalışmadaki öğretmenlerin görüşlerinin örtüştüğü görülmektedir. Öğretmenler teknolojik yeterlilik konusunda sorunlar yaşasalar da teknolojinin sağladığı fırsatlardan yararlanmayı da ihmal etmemişlerdir ve teknolojik yeterliliklerini arttırmışlardır. Öğretmenler mesleki olarak farklı programlar keşfettiklerini, teknoloji kullanımını da arttırdıklarını düşünmektedirler (Bakioğlu ve Çevik, 2020). Öğretmenlerin aniden geçilen uzaktan öğretim sürecinde karşılaştığı sorunlardan birisi de kendilerinde uzaktan eğitim vermek için gerekli bilgi, beceri ve yeteneğin olmadığını düşünmeleridir ve bu süreçte bu konuda gelişim sağlamışlardır (Çakın ve Külekçi-Akyavuz, 2020; Kavuk ve Demirtaş, 2021). Okul yönetiminin destekleyici tutumu, öğrenciler ve velilerle sürekli iletişim halinde olunması öğretmenlerin bu süreci yönetmelerini kolaylaştırmıştır. Öğretmenler uzaktan eğitim sürecinde sadece evrak işlerinin fazlalığından dolayı baskının olduğunu belirtmişlerdir. Erbaş (2021) tarafından yapılan çalışma da sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde karşılaştıkları engeller; yetkililerden kaynaklanan kurumsal baskı ve yetersiz mesleki destek bulguları olarak yer almıştır. Burada mesleki destek konusunda yapılan çalışmadan farklı sonuç bulunması her bölgede yönetimin farklı olmasından ve dolayısıyla tutumlarının farklı olmasından kaynaklanmış olabilir. Öğretmenlerin çoğu ailelerin süreci takip etmemesinden dolayı yalnız kaldıklarını düşünmektedirler. Velilerden bir kısmı uzaktan eğitimin gerekliliğine inanmadıkları için ciddiye almamaktadırlar ve bu süreçte öğretmenler velilerin çoğunda bıkkınlık oluştuğunu ifade etmişlerdir. Çakın ve Külekçi-Akyavuz (2020) araştırmasında da öğretmenlerin görüşlerine göre velilerin uzaktan eğitim sürecinden sıkıldığını, telefonları açmadıklarını ve telefona gönderilen ödevler noktasında öğrencileri bilgilendirmeyi ihmal ettiklerini ifade etmişlerdir. Erbaş (2021) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde engel olan etmenlerle ilgili görüşlerinden aileden kaynaklanan nedenler arasında

veli ilgisizliği ve acil uzaktan eğitimi eğitimden görmemek olduğu belirlenmiştir. Velilerin öğretmenlerle gereken düzeyde iş birliği sağlamaması ve öğrenciye uygun ders çalışma ortamını hazırlamamasından dolayı öğrencilerin derse katılımında problemler yaşanmaktadır. Evde verimli çalışma ortamının olmaması, dijital okuryazarlık yetersizliği, teknolojik araç temin edememe, velilerin uzaktan eğitim takibinde yaşadığı zorluklardandır (Gören, Gök, Yalçın, Göregen ve Çalışkan, 2020; Turan, 2020). Başaran vd. (2020) tarafından yapılan çalışmada öğrenci gözünde velilerin tutumunun değerlendirilmesinde 110 veliden 18'i uygun ortam sağlayabildiğini belirtmiştir. Bu sonuç da öğrencilerin düşünceleri ile bu araştırmadaki öğretmen düşüncelerini desteklemiştir.

Araştırmanın ikinci amacı doğrultusunda duyuşsal özellikler ve değerler eğitiminin online eğitimde kazandırılması ile ilgili veriler elde edilmiştir. Pandemi sürecinde öğrencilerin öz değerlendirme yapabilmeleri ve öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenebilmeleri için duyuşsal özellikler ve değerlerin kazandırılması önem kazanmıştır. Arslan vd. (2021) çalışmasında pandemi sürecinde uzaktan eğitimde karşılaşılan problemlerden birisi de sorumluluk bilincinin azalmasıdır. Öğretmenler online eğitimde süre sıkıntısından dolayı sadece kazanımlara odaklanmaktadır. Bu eğitimin etkileşim olmamasından dolayı ancak okullarda verilebileceği ifade edilmiştir. Duyuşsal özellikler ve değerler rol model olarak kazandırılabilir. Bunun yanında özellikle Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Türkçe ve Sosyal derslerinin içeriği gereği metinlerde değerlere yer verilmektedir. Derste öğrencilerle motivasyon artırıcı konuşmalar yapma, eşit söz hakkı verme ve yanlışlarına karşı hoşgörülü olma gibi davranışlarla da örtük olarak değerler eğitimi verilmektedir. Yapılan araştırmalar öğrencilerde eğitime ulaşmadaki eşitsizliklerden dolayı öğrenme kayıplarının oluşabileceğini gösteriyor (Sarı ve Nayır, 2020). Öğrencilerde öğrenme kayıplarının yanında bu fırsat eşitsizlikleri adalet, eşitlik gibi değerlere karşı da duyarsızlık oluşturabilir. Öğrenciler bu durumda kendilerine haksızlık yapıldığını düşünebilir. Öğrencilerde değer kayıplarının oluşmaması için eşit fırsatlardan yararlanmaları konusunda çalışmalar yapılmalıdır.

Araştırmanın üçüncü amacı doğrultusunda online eğitimden yüz yüze eğitime geçildiğinde yaşananların neler olduğu ile ilgili veriler öğrenci uyumu, ders planlama, ders işleme, ölçme değerlendirme, teknoloji kullanımı, veliler, okul yönetimi ve sürecin yönetilmesi olarak temalara ayrılmıştır. Öğrenciler yüz yüze eğitime geçildiğinde tedirginlik, korku gibi duygular yaşamışlar ve özellikle sosyal mesafe ve maske kullanımı gibi kurallara uymakta güçlük çekmişlerdir. Yüz yüze eğitimde öğrenciler nefes alamadıkları gerekçesi ile maskelerini sürekli çıkarmışlar ve derste sürenin büyük bir kısmı kuralları hatırlatmakla geçmiştir (Kaplan, 2020). Sosyalleşme ihtiyacı da okula duyulan özlemi arttırmıştır. Okul açıldığında belirsizliklerin fazla olması öğretmenleri olumsuz etkilemiştir. Okul yönetimi tarafından da sürekli tedbirler hatırlatılmış fakat eğitim öğretimin nasıl gerçekleştirileceği konusunda bilgilendirme yapılmamıştır. Öğretmenlerin bu süreçte en büyük beklentileri hizmet içi eğitim verilmesi gerektiridir. Hem online hem de online eğitimden yüz yüze eğitime geçişte yaşanacaklar konusunda öğretmenler bilgi sahibi değillerdir. Öğrencileri neye göre değerlendireceklerini ve öğretim sürecini nasıl düzenleyecekleri konusunda desteğe ihtiyaç duymaktadırlar. Altıntaş-Yüksel (2021) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin ilk defa salgınla beraber online eğitim verdikleri, kendilerini bu konuda geliştirmek için çeşitli eğitimler aldıklarını, araştırmalar yaptıklarını ve öğretmen arkadaşları ile yardımlaşmalarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden bir kısmı hibrit eğitime geçmiştir bir kısmı ise tamamen yüz yüze eğitime geçmiştir. Online eğitime katılmayan öğrencilerin fazla olduğu kırsal bölgelerde öğretmenler yüz yüze eğitime geçişte bireysel farklılıkları dikkate almakta zorlanmışlardır. Sınıflarda hem online eğitime hiç katılmayanlar hem nadiren katılanlar hem de sürekli katılanların olması sınıfta bireysel farklılıkların

artmasına neden olmuştur. Bu durumda özellikle kırsal bölgelerde çalışan ve canlı derslerine genelde 3-4 kişi katılan öğretmenlerin okulda konuları baştan işlemesi, canlı derse katılan öğrencilerin sıkılmasına neden olmuştur. En çok sorun oluşturan durumlardan birisi de hibrit eğitim sistemindeki plansızlıklar olmuştur. Bazı dersler online bazıları da yüz yüze işlendiğinden dolayı yine online eğitime katılmayanlar sınıfta konuları anlayamadığı için öğretmenler sürekli tekrar yapmak zorunda kalmışlardır. Bir diğer nokta da bazı okullarda mesafe kuralları gereği şubelerin ayrılması ama online eğitimde tek şube şeklinde devam etmesinden kaynaklanmıştır. Öğrencilerden bir kısmı okulda konuyu işlemiş bir kısmı da işlememiş olmaktadır ve ortak olarak online derse girmektedirler. Tüm bu durumlar konu bütünlüğünün sağlanamamasına neden olmuştur. Yüz yüze seyreltilmiş eğitim uygulamasında veliler, çok zorlandıklarını, çocukların motivasyonunun düştüğünü ve öğrencilerde kopukluk oluştuğunu belirtmişlerdir (Aktaş-Salman, 2021). Öğretmenlerin en büyük endişelerinden biri de okulun tekrar kapanma ihtimali olmuştur. Online eğitime katılmayan öğrencileri olan kırsal bölgelerde çalışan öğretmenler, yüz yüze ne kadar çok konu anlatılırsa o kadar iyi olacağı düşüncesi ile konuları çok hızlı anlatmak zorunda kalmışlardır. Kırsal bölgelerde çalışan öğretmenler yüz yüze eğitime geçildiğinde ölçme aracı kullanmamış ve konuları işlemeye müfredatın başından başlamışlardır. Aktaş-Salman (2021) tarafından yapılan saha araştırmasında canlı derse erişim sıkıntısı olması nedeniyle konuları öğrenemeyen öğrencilere konuların baştan anlatıldığı ifade edilmiştir. Okul açılınca canlı derse tam katılan öğrencilerin çoğunun konuyu tam anlamadıkları fark edilmiştir. Batdal- Karaduman, Akşak-Ertaş ve Baytar-Duran (2021) araştırmasında matematik öğretmenlerine okul açıldığında önerileri arasında tüm konuları baştan anlatma, telafi dersleri, konu tekrarları yapma gibi önerilerinin yüz yüze eğitime geçildiğinde uygulandığı görülmektedir. Araştırmada da il ve ilçe merkezinde çalışan öğretmenlerden bazıları ise öğrencilerin online derse katılımları yüksek olduğu için yüz yüze eğitime başladıklarında ölçme aracı kullanmış, öğrencilerin eksikliklerini tespit etmiş ve bu doğrultuda telafi programları planlamışlardır. Baz (2021) araştırmasında COVID-19 pandemi döneminde meydana gelen öğrenme kayıplarının giderilmesini ve öğrencilerin öğrenme düzeylerinin müfredatla eşgüdüm içerisinde olabilmelerini sağlamak amacıyla telafi eğitimlere ihtiyaç duyulacağını belirtmiştir. Telafi eğitiminin nasıl yapılacağı noktasında öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarının belirlenmesi de önem taşımaktadır. Sabates, Carter ve Stern (2021) tarafından yapılmış olan araştırmaya öğrenme ihtiyaçlarının belirlenmesi için hangi derslerde ve hangi konu alanlarında daha fazla eksikliklerin olduğu belirlenmelidir. Pandemi sürecinde matematik öğretmenleri öğrencilerin öğrenme kayıplarının çok fazla olduğunu ve bundan dolayı ileride yer alan kazanımlara geçmekte zorlandıklarını belirtmişlerdir. Bazı okullarda ortaokul öğrencilerinin okuma becerilerinde görülen azalma da okuma grupları oluşturulmasını sağlamıştır. 2019-2020 eğitim-öğretim yılında normal koşullarda hedeflenen okuma becerilerinin yalnız %63 ile %68'inin, matematik becerilerinin ise sadece %37 ile %50'sinin öğrencilere kazandırılabilirdiği; okullar 2020 Eylül ayında yeniden açıldığında öğrencilerin büyük öğrenme kayıplarıyla okula başladığı tahmin edilmektedir (Kuhfeld vd. 2020). Bu tahminlerin üzerinden geçen yaklaşık bir yılda daha büyük kayıpların olacağı da aşikârdır. Öğrenme kaybının oluşmasında en büyük etkenlerden birinin de ailenin sosyoekonomik durumu olduğu söylenebilir. Okulların açılması ile sosyoekonomik düzeyleri düşük olan öğrencilerden derslere katılmayanların, uzaktan eğitim sürecini verimli geçiremeyen öğrencilerin desteklenmesi gerekmektedir (Özer ve Suna, 2020). Pandemi sürecinde hayatımıza giren online dersleri, öğretmenlerden bazıları bundan sonraki dönemlerde de öğrenme kayıplarının telafisi, daha fazla soru çözümü ve ek dersler noktasında kullanacaklarını ifade etmişlerdir.

Araştırmanın dördüncü amacı doğrultusunda okullarda alınan tedbirlerin neler olduğu ile ilgili veriler elde edilmiştir. Okullarda tedbirler alınsa da alınan tedbirlerin yeterli olduğunu ifade edenlerin yanında büyük çoğunluğu tedbirlerin yetersiz olduğunu düşünmektedir. Dağdeviren-Ertaş ve Yüner (2021) tarafından yapılan araştırmada okul müdürleri covid 19 sürecinde bakanlığın aldığı tedbirlerden okul hijyeni ile ilgili olumlu ve olumsuz görüşler belirtilmiştir ve normalleşme için hijyenin sağlanması adına önlemler alınması gerektiğini belirtilmiştir. Özellikle Sağlık Bakanlığı'nun belirlediği standartları birçok okulun gerçekleştirmediği görülmüştür. Dezenfektan, okul temizliği, sosyal mesafe konusunda büyük sorunlar yaşanmıştır. Teneffüslere farklı saatlere çıkma uygulaması olacağı belirtilse de bütün öğrenciler aynı anda çıkmıştır ve mesafe korunamamıştır. Günay (2020)'ın çalışmasında UNICEF'in pandemi döneminde okulda hijyene yönelik önerileri arasında okulda sosyal mesafenin korunması, yakın temas azaltmak için tek yönlü koridorlar kullanımı ve temas eden yüzeylerin deterjanla temizliği yer almaktadır. Tedbirlerin yeterince alınmadan okulların açılmasının vaka sayılarının yeniden artmasında etkili olduğu söylenebilir. Okulların açılma süreci planlanmalı ve okulların hangi durumlarda tekrar kapanacağına ilişkin de standartlar geliştirilmelidir (Sakarya, 2020). Pozitif vakaların ne kadarının eğitim-öğretim kaynaklı sebepten dolayı bulaştığı bilinmemektedir. Türkiye'de artan vakaların nedenleri arasında çoğu okulların fiziksel yapılarının yeni döneme uygun olmama ihtimalleri ve hiç şüphesiz sosyal mesafenin hiçe sayılacağı farklı nedenler sayılabilmektedir. Buna ek olarak yüksek öğrenci ve öğretmen sayısına sahip bir ülke olmamız ayrıca bulaşıcı hastalıkların yayılması ihtimalini arttırmaktadır (Kurt, Korkutan ve Yetiz, 2020).

Araştırmanın beşinci amacı doğrultusunda öğretmenler bu süreçte eğitim sistemi olarak uzaktan, yüz yüze, hibrit gibi sistem önerilerinde bulunulmuştur. Öğretmenler edindiği tecrübeler doğrultusunda online eğitimin verimsiz olduğunu görmüşler fakat yüz yüze eğitim konusunda da tedirginlik yaşamaktadırlar. Hibrit sistemde yaşanan planlama eksikleri tamamlandıktan sonra hibrit olması gerektiğini düşünen öğretmen sayısı daha fazladır. Bu noktada dikkate alınması gereken köy okullarıdır. Fırsat eşitsizliğini en aza indirmek için köy okullarında yüz yüze eğitim sürekli devam etmelidir. MEB tablet desteğinde bulunsa da bu pandemi sürecindeki eğitim problemini çözmemektedir. Köylerde alt yapı yetersizliğine bağlı olarak internet çekmemektedir ve öğrenciler derse katılamamaktadır. Bulunuz ve Ünal (2020) tarafından yapılan araştırmada sonraki dönemlerde uygulanabilecek sistemde tekrar yapmak ve soru çözmek için uzaktan eğitimin kullanılabilmesini tamamen uzaktan eğitime geçilmesinin doğru olmadığı görüşlerine yer verilmiştir. Bayburtlu (2020) da araştırmasının sonucunda ders kitapları dijital olarak yapılandırıldığı ve teknik aksaklıklar giderilebilirse pandemi sürecinde uzaktan eğitim yapılabilceği sonucuna ulaşmıştır. Bu kapsamda önerilere yer verilmiştir.

Öneriler

- 1)Online eğitim sürecinde internete erişim sorunlarının çözümü için internet alt yapı eksikleri giderilmelidir. Özellikle köy okullarında derse erişimde sorun yaşayan öğrencilere tablet, telefon gibi teknolojik cihazlar temin edilmelidir.
- 2) Öğrencilerin öğrenme kayıpları yüz yüze eğitime geçişte tespit edilmelidir ve bu kayıplar doğrultusunda telafi eğitim programları hazırlanmalıdır. Bu telafi eğitimi hazırlanırken öğretim programında yer alan kritik kazanımlara yer verilmelidir.
- 3)Online eğitimin verimli olması için öğretmenlerin teknolojik yeterlilikleri artırılmalıdır.

- 4)Derslerde daha zengin içerik oluşturabilmeleri için öğretmenlere web2 araçlarına yönelik hizmet içi eğitim verilmelidir.
- 5)Yapılan araştırmada bazı öğretmenler okullarda tedbirlerin uygulanamadığını belirtmişlerdir. Yüz yüze eğitimde sınıflar Bilim Kurulu'nun belirlemiş olduğu standartlara uygun hale getirilmelidir. Sosyal mesafeye uyulması için her sınıfın derse giriş çıkış saatleri farklı olacak şekilde saatler düzenlenmelidir. Okullarda sosyal mesafeye uygun oyun ve etkinlikler gerçekleştirilmelidir. Öğrencilere maske kullanımı konusunda bilinçlendirme çalışmaları yapılmalıdır.
- 6)Okullarda hijyen koşullarının daha iyi sağlanabilmesi için temizlik personeli sayısı arttırılmalıdır. Sık sık kullanılan yüzeylerin temizliğine daha fazla dikkat edilmelidir.
- 7)Velilere ilişkin olarak online veli toplantıları arttırılmalıdır. Velilerle sürekli iletişim halinde olunmalıdır. Velilerin öğrencilerin ders sürecini takip etmesi sağlanmalıdır.
- 8)Yapılan canlı dersler EBA sisteminde kayıt altına alınmalıdır. Öğrencilerin bu ders kayıtlarına istedikleri zaman erişebilmeleri sağlanmalıdır.
- 9)Literatürde yapılan çalışmalar genelde uzaktan eğitim sürecine ilişkindir. Online eğitimden yüz yüze eğitime geçişlere ilişkin araştırmalar yapılmadığı görülmüştür. Online eğitimden yüz yüze eğitime geçişte sürecin daha iyi yönetilebilmesi için daha fazla araştırma yapılmalıdır.
- 10)Bu araştırma sınırlı sayıda ilde gerçekleştirildiği için Türkiye genelinde okullarda alınan tedbirler ve online eğitimden yüz yüze eğitime geçiş ile ilgili yaşanan durumların tespiti için farklı bölgelerde de araştırmalar yapılmalıdır.

Kaynaklar

- Adıgüzel, A. (2020). Salgın sürecinde uzaktan eğitim ve öğrenci başarısını değerlendirmeye ilişkin öğretmen görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 253-271. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.781998>
- Adıgüzel, O. C. (2016). *Eğitim programlarının geliştirilmesinde ihtiyaç analizi el kitabı*. Ankara: Anı.
- Aktaş-Salman, U. (2021, Mart 26). *Türkiye'de Koronavirüsün Eğitime Etkileri VIII | Seyreltilmiş yüz yüze eğitim nasıl geçiyor? Eğitim Reformu Girişimi*. <https://www.egitimreformugirisimi.org/turkiyede-koronavirusun-egitime-etkileri-viii-seyreltilmis-yuz-yuze-egitim-nasil-geciyor/> sayfasından erişilmiştir.
- Altıntaş Yüksel, E. (2021). Sınıf öğretmenlerinin covid-19 salgını sürecinde çevrim içi ders-uzaktan eğitim deneyimlerinin incelenmesi. *Ulakbilge*, 57, 291-303. <https://doi.org/10.7816/ulakbilge-09-57-11>
- Altıparmak, M., Dürdane-Kurt, İ. ve Kapıdere, M. (2011, Şubat). *E-öğrenme ve uzaktan eğitimde açık kaynak kodlu öğrenme yönetim sistemleri*. Akademik Bilişim'11 - XIII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri Kitabı. İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Arslan, K., Görgülü-Arı A. ve Hayır-Kanat, M. (2021). Covid-19 pandemi sürecinde verilen uzaktan eğitim hakkında veli görüşleri. *Ulakbilge*, 57, 192-206. <https://doi.org/10.7816/ulakbilge-09-57-03>
- Bakioğlu, B. ve Çevik, M. (2020). COVID-19 pandemisi sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *TurkishStudies*, 15(4), 109-129. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.43502>

- Başaran, M., Doğan, E., Karaoğlu, E. ve Şahin, E. (2020). Koronavirüs (covid-19) pandemi sürecinin getirisi olan uzaktan eğitimin etkililiği üzerine bir çalışma. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 368-397. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/egitim/issue/54643/753149> sayfasından erişilmiştir.
- Batdal-Karaduman, G., Akşak-Ertas, Z. ve Baytar-Duran, S. (2021). Uzaktan eğitim yolu ile gerçekleştirilen matematik derslerine ilişkin öğretmen deneyimlerinin incelenmesi. *International PrimaryEducationalResearchJournal*, 5(1),1-17. <https://doi.org/10.38089/iperj.2021.42>
- Bayburtlu, Y.S. (2020). Covid-19 pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde öğretmen görüşlerine göre Türkçe eğitimi. *TurkishStudies*, 15(4), 131-151. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.44460>
- Baz, B. (2021). Covid-19 salgını sürecinde öğrencilerin olası öğrenme kayıpları üzerine bir değerlendirme. *Temel Eğitim*, 3(1), 25-35. <https://doi.org/10.52105/temelegitim.3.1.3>
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (covid-19) pandemisi sırasında ilköğretim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik imge ve algıları: bir metafor analizi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 1-23. <https://doi.org/10.29065/usakead.777652>
- Bulunuz, N. ve Ünal, M. (2020). Covid-19 salgını döneminde yürütülen uzaktan eğitim çalışmalarının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi ve sonraki sürece ilişkin öneriler. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 343-369. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.775521>
- Canpolat, U. ve Yıldırım, Y. (2021). Ortaokul öğretmenlerinin COVID-19 salgın sürecinde uzaktan eğitim deneyimlerinin incelenmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 74-109. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/auad/issue/60075/840233> sayfasından erişilmiştir.
- Çakın, M. ve Külekçi-Akyavuz, E. (2020). Covid-19 salgınının eğitime etkisi konusunda okul yöneticilerinin görüşleri. *TurkishStudies*, 15(4), 723-737. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.44140>
- Çelikdemir, K. (2020). Covid 19 salgında öğrenmenin sürdürülmesi. TEDMEM. <https://tedmem.org/covid-19/covid-19-salgininda-ogrenmenin-surdurulmesi> sayfasından erişilmiştir.
- Çetinkaya-Aydın, G. (2020). Covid-19 salgını sürecinde öğretmenler. TEDMEM. <https://tedmem.org/covid-19/covid-19-salginisurecindeogretmenler> adresinden erişilmiştir.
- Dağdeviren-Ertas, B. ve Yüner, B. (2021). Milli eğitim bakanlığının kriz yönetimine ilişkin öğretmen ve müdür görüşleri. *Neşehir Hacı Bektaş Üniversitesi, SBE Dergisi*, 11(1),182-196. <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.871551>
- Dikmen, S. ve Bahçeci, F. (2020). Covid-19 pandemisi sürecinde yükseköğretim kurumlarının uzaktan eğitime yönelik stratejileri: Fırat Üniversitesi örneği. *TurkishJournal of EducationalStudies*, 7(2), 78-98. <https://doi.org/10.33907/turkjes.721685>
- Erbaş, Y. (2021). Covid-19 salgını döneminde eğitim: ilk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(2), 360-380. <https://doi.org/10.16916/aded.851724>
- Ergüney, M. (2015). Uzaktan eğitimin geleceği: MOOC (Massiveopenonlinecourse). *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(4)4, 15-22. https://www.researchgate.net/profile/Merve-Ergueney/publication/347999915_UZAKTAN_EGITIMIN_GELECEGI_MOOC_MASSIVE_OPEN_ONLINE_COURSE/links/5ff2fea9a6fdccdc82b06e6/UZAKTAN-EGITIMIN-GELECEGI-MOOC-MASSIVE-OPEN-ONLINE-COURSE.pdf sayfasından erişilmiştir.

- Gören, S., Gök, F., Yalçın, M., Göregen, F. ve Çalışkan, M. (2020). Küresel salgın sürecinde uzaktan eğitimin değerlendirilmesi: Ankara örneği. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 69-94. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.787145>
- Görgülü-Arı, A. ve Hayır-Kanat, M. (2020). Covid-19 (koronavirüs) üzerine öğretmen adaylarının görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Salgın Hastalıklar Özel Sayısı*, 459-492. <https://dergipark.org.tr/pub/yyusbed/issue/56115/772126> sayfasından erişilmiştir.
- Günay, T. (2020, Ağustos 18). *Pandemide okul sağlığına ilişkin uzman görüşleri*. Türk Tabipleri Birliği. <https://www.ttb.org.tr/userfiles/files/Pandemide%20Okul%20Sag%CC%86%1%C4%B1g%CC%86%C4%B1.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Huang, R.H., Liu, D.J., Tlili, A., Yang, J.F ve Wang, H.H., (2020). *Handbook on facilitating flexible learning during educational disruption: The Chinese experience in maintaining uninterrupted learning in COVID-19 outbreak*. Beijing: Smart Learning Institute of Beijing Normal University, 1-54. <https://iite.unesco.org/wp-content/uploads/2020/03/Handbook-on-Facilitating-Flexible-Learning-in-COVID-19-Outbreak-SLIBNU-V1.2-20200315> sayfasından erişilmiştir.
- Huber, S.G. ve Helm, C. (2020). COVID-19 and schooling: evaluation, assessment and accountability in times of crises – reacting quickly to explore key issues for policy, practice and research with the school barometer. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 32(2), 237-270. (2020). <https://doi.org/10.1007/s11092-020-09322-y>
- Kaplan, P. (2020, Ekim 5). *Seyreltilmiş yüz yüze eğitim bu sistem ve bu müfredatla mı olacak?* <http://www.pervinkaplan.com/detay/seyltilmis-yuz-yuze-egitim-bu-sistem-ve-bu-mufredatla-mi-olacak/13609> sayfasından erişilmiştir.
- Karaca, İ., Karaca, N., Karamustafaoğlu, N. ve Özcan, M. (2021). Öğretmenlerin uzaktan eğitimin yararına ilişkin algılarının incelenmesi. *Humanistic Perspective*, 3(1), 209-224. <https://doi.org/10.47793/hp.844113>
- Karacaoğlu, M., Karakuş, N., Esendemir, N. ve Ucuzsatar, N. (2021). Uzaktan eğitim üzerine bir araştırma: "Türkçe öğretmenleriyle mülakatlar". *International Journal of Language Academy*, 9(1), 124-144. <https://doi.org/10.29228/ijla.48641>
- Karadağ, E. ve Yücel, C. (2020). Yeni tip korona virüs pandemisi döneminde üniversitelerde uzaktan eğitim: lisans öğrencileri kapsamında bir değerlendirme çalışması. *Yükseköğretim Dergisi*, 10(2), 181-192. <https://doi.org/10.2399/yod.20.730688>
- Karip, E. (2020). *Covid 19: Okulların Kapatılması ve Sonrası*. TEDMEM. <https://tedmem.org/vurus/covid-19-okullarin-kapatilmasi-ve-sonrasi> sayfasından erişilmiştir.
- Karip, E. ve Çelikdemir, K. (2020, 4 Mayıs). *Okulları yeniden açmak: ne zaman, kim için ve nasıl?* TEDMEM. <https://tedmem.org/covid-19/okullari-yeniden-acmak-ne-zaman-kim-icin-nasil/> sayfasından erişilmiştir.
- Kavuk, E. ve Demirtaş, H. (2021). Covid-19 pandemisi sürecinde öğretmenlerin uzaktan öğretimde yaşadığı zorluklar. *E-Uluslararası Pedagoji Dergisi*, 1(1), 55-73.
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Pegem.

- Kaynar, H., Kurnaz, A., Doğrukök, B. ve Şentürk-Barışık, C. (2020). Ortaokul öğrencilerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *TurkishStudies*, 15(7), 3269-3292. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.44486>
- Kuhfeld, M. ve Tarasawa, B. (2020). *The COVID-19 slide: Whatsummerlearningloss can tell us aboutthepotentialimpact of schoolclosures on studentacademicachievement*.https://www.nwea.org/content/uploads/2020/04/KAP5122-Collaborative-Brief_Covid19-Slide-APR20_FW.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Kuhfeld, M., Soland, J., Tarasawa, B., Johnson, A., Ruzek, E. ve Liu, J. (2020). Projectingthepotentialimpact of COVID-19 schoolclosures on academicachievement. *EducationalResearcher*, 49(8), 549-565. <https://doi.org/10.3102/0013189X20965918>
- Kurt, M.E., Korkutan, M. ve Yetiz, P. (2020). Covid-19 sonrası Türkiye’de okul sağlığının geleceği. *Şehir ve Medeniyet Dergisi*, 543-555. <http://www.sehivemedenyetdergisi.org> sayfasından erişildi.
- Kurt-Demirbaş, N. ve Sevgili-Koçak, S. (2020). 2-6 yaş arasında çocuğu olan ebeveynlerin bakış açısıyla covid-19 salgın sürecinin değerlendirilmesi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(6), 328-349. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/asead/issue/55211/750920> sayfasından erişilmiştir.
- Mart, M. ve Kesicioğlu, O.S. (2020). Covid-19 pandemi sürecinde ailelerin evde oyun oynamaya ilişkin görüşleri. *TurkishStudies*, 15(4), 945-958. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.44381>
- Miks, J. ve McIlwaine, J. (2020). *Keepingtheworld’schildrelearningthrough COVID-19. Researchreport*. UNICEF. https://www.un_cef.org/coronav_rus/keep_ng-worlds-ch_ldren-learn_ng-through-cov_d-19 sayfasından erişilmiştir.
- Sabates, R., Carter, E. ve Stern, J. M. B. (2021). Using educational transitions to estimate learning loss due to COVID-19 schoolclosures: Thecase of Complementary Basic Education in Ghana. *International Journal of Educational Development*, 82, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2021.102377>
- Sakarya, S. (2020, 18 Ağustos). *Pandemide okul sağlığına ilişkin uzman görüşleri*. Türk Tabiplari Birliği. <https://www.ttb.org.tr/userfiles/files/Pandemide%20Okul%20Sag%CC%86%C4%B1g%CC%86%C4%B1.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Sarı, T. ve Nayır, F. (2020). Pandemi dönemi eğitim: sorunlar ve fırsatlar. *TurkishStudies*, 15(4), 959-975. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.44335>
- Sezgin, S. ve Fırat, M. (2020). Covid-19 pandemisinde uzaktan eğitime geçiş ve dijital uçurum tehlikesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(4), 37-54. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1195678> sayfasından erişilmiştir.
- Sirem, Ö. ve Baş, Ö. (2020). Okuma güçlüğu olan ilkokul öğrencilerinin Covid-19 sürecinde uzaktan eğitim deneyimleri. *TurkishStudies*, 15(4), 993-1009. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.43346>
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. (2019). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı
- Sağlık Bakanlığı, (2020, Ekim). *Covid-19 salgın yönetimi ve çalışma rehberi Bilimsel Danışma Kurulu Çalışması*. <https://covid19.saglik.gov.tr/TR-66393/covid-19-salgin-yonetimi-ve-calisma-rehberi.html> sayfasından erişilmiştir.

- Türk Eğitim Derneği, (2020). *Covid 19 ve dünyada okulların durumu*. <https://tedmem.org/covid-19/covid-19-ve-dunyada-okullarin-durumu> sayfasından erişilmiştir.
- Turan, S. (2020). Covid-19 sürecinde okul müdürlerinin teknolojik liderliği. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 175-199. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.788133>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2020, Nisan 15). *How is Chile facing the COVID19 education emergency?* UNESCO talk with Raul Figueroa, Minister of Education of Chile. <https://en.unesco.org/fieldoffice/santiago/articles/minister-education-Chile-covid-19> sayfasından erişilmiştir.
- World Health Organization. (2020). *Coronavirus disease (COVID-19) Pandemic*. <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019> sayfasından erişilmiştir.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Yazarların Katkı Oranı Beyanı

Birinci yazar ve ikinci yazar araştırma sürecinde araştırmanın amacının belirlenmesinde, verilerin toplanmasında, görüşmelerin gerçekleştirilmesinde ve temaların kodların oluşturulmasında eşit oranda katkı sağlamışlardır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla yaşanabilecek herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

Etik Bildirim

Bu araştırma, Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu'nun 03.08.2021 tarih ve 12 sayılı onayı ile gerçekleştirilmiştir.



JOURNAL OF RESEARCH
IN EDUCATION AND SOCIETY
EĞİTİM VE TOPLUM
ARAŞTIRMALARI DERGİSİ
e-ISSN:2458-9624



Cilt: 9 Sayı: 2 Sayfa Aralığı: 327-351 e-ISSN: 2458-9624 DOI: 10.51725/ etad.1159638

RESEARCH

Open Access

ARAŞTIRMA

Açık Erişim

Çocukluk Çağı Travmaları ve Sağlıklı Aile-Ebeveynlik Risk Faktörlerinin İncelenmesi

Investigation of Childhood Traumas and Healthy Family-Parenting Risk

Rabia Karaçay, Berna Güloğlu

ÖZ

Bu araştırmanın amaçlarından biri ebeveynlerdeki çocukluk çağı travma yaygınlığını belirlemektir. Çocukluk çağı travmasına maruz kalan ebeveynlerin sağlıklı aile-ebeveyn olmadaki risk faktörlerini incelemek ise diğer amaçtır. Çalışmanın örneklemini, kolay örnekleme yöntemiyle ulaşılan 5-17 yaş aralığında çocuğu olan 411 ebeveyn (314 anne, 97 baba) oluşturmuştur. Katılımcılara Demografik Bilgi Formu, Çocukluk Çağı Travmaları Ölçeği ve Sağlıklı Aile Ebeveynlik Envanteri çevrimiçi ortamda uygulanmıştır. Araştırma verilerinin analizinde frekans analizi ve Pearson ki-kare testi kullanılmıştır. Bulgulara göre ebeveynlerin ihmale/istismara uğrama oranları %6.8 ile %16.3 arasında değişmektedir. Duygusal ihmale maruz kalan ebeveynlerle duygusal ihmale maruz kalmayan ebeveynler arasında Sağlıklı Aile Ebeveynlik Envanteri'nin tüm alt boyutlarında anlamlı farklılık saptanmıştır. Ayrıca tüm ihmal ve istismar türlerinde Sağlıklı Aile Ebeveynlik Envanteri'nin depresyon ve rol memnuniyeti alt boyutlarında fark olduğu tespit edilmiştir. Sonuç olarak, çocukluk çağı travmalarının bireylerin hayatını etkilediği, bu etkinin ebeveynlik rolüne de yansıdığı görülmektedir. Bu deneyimlerin nesilden nesile aktarıldığı düşünüldüğünde ailelerle çalışan uzmanların çocukluk çağı travmalarını gözardı etmemesi gerekir.

ABSTRACT

One of the aims of this study is to determine the prevalence of childhood trauma in parents. Another aim is to examine the risk factors for healthy family-parenthood of parents who were exposed to childhood trauma. Convenient sampling method was used. The sample of the study consisted of 411 parents (314 mothers, 97 fathers) who had children between the ages of 5-17. Demographic Information Form, Childhood Trauma Questionnaire (CTQ-33), and Healthy Families Parenting Inventory (HFPI) were administered to parents online. Frequency analysis and Pearson chi-square test were used in the analysis of the data. According to the findings, the rate of parental exposure to neglect/abuse varies between 6.8% and %16.3. A statistically significant difference was found between the parents who were exposed to emotional neglect and the parents who were not in all subscales of the HFPI. Also, all types of neglect and abuse were found to be associated with depression and role satisfaction subscales of the HFPI. As a result, childhood traumas affect the lives of individuals, and this effect is also reflected in the role of parenting. Considering that these experiences are transferred from generation to generation, experts working with families should not ignore childhood traumas.

Yazar Bilgileri

Rabia Karaçay

Psikolog/Psikolojik Danışman,
Işık Üniversitesi, İstanbul,
Türkiye
rabia.karacay@gmail.com

Berna Güloğlu

Doç. Dr., Bahçeşehir
Üniversitesi, İstanbul, Türkiye
berna.guloglu@es.bau.edu.tr

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler

Çocukluk çağı travması
İhmal
İstismar
Ebeveynlik
Sağlıklı aile

Keywords

Childhood trauma
Neglect
Abuse
Parenting
Healthy family

Makale Geçmişi

Geliş: 09/08/2022

Düzeltilme: 17/12/2022

Kabul: 19/12/2022

Atıf için: Karaçay, R. ve Güloğlu, B. (2022). Çocukluk çağı travmaları ve sağlıklı aile-ebeveynlik risk faktörlerinin incelenmesi. *JRES*, 9(2), 327-351. <https://doi.org/10.51725/ etad.1159638>.

Etik Bildirim: Bu araştırma Bahçeşehir Üniversitesi Etik Kurulu'nun 07.08.2020 tarih ve E.2591 sayılı onayı ile gerçekleştirilmiştir.

Giriş

Bireyin geleceğinin tohumlarının atıldığı çocukluk çağı, travmalar açısından risk oluşturmaktadır. İnsanlık tarihi kadar eskiye dayanan çocukluk çağı travması, bireyin 18 yaşından önce maruz kaldığı ve ruh sağlığı üzerinde olumsuz etkileri olan olaylar olarak tanımlanmaktadır (Herman, 2011). Amerika’da yapılan bir çalışmada çocukların üçte ikisinden çoğunun 16 yaşından önce en az bir travmatik olaya maruz kaldığı ve bu çocuklardan %13.4’ünün travma sonrası stres bozukluğu semptomlarından (TSSB) bazılarını geliştirdiği bulunmuştur (Copeland, Keeler, Angold ve Costello, 2007). 96 ülkeden toplanan 38 raporun incelendiği bir çalışmada yaşları 2-17 arasında olan yaklaşık 2 milyar çocuktan en az 1.4 milyardan fazlasının bir önceki yıl fiziksel, duygusal ya da cinsel istismara maruz kaldığı tespit edilmiştir (Hillis, Mercy, Amobi ve Kress, 2016). Dünya Sağlık Örgütü’ne (DSÖ, 2020) göre 2-4 yaş arasındaki her dört çocuktan üçü bakım verenleri tarafından düzenli olarak fiziksel ya da psikolojik şiddete maruz kalmaktadır. UNICEF tarafından 2010 yılında yayınlanan “Türkiye’de Çocuk İstismarı ve Aile İçi Şiddet Araştırması” sonuçlarına göre Türkiye’deki 7-18 yaş grubu çocukların %25’i ihmale, %51’i duygusal istismara, %43’ü fiziksel istismara, %3’ü ise cinsel istismara maruz kaldığını bildirmiştir. Ayrıca yine aynı raporda fiziksel istismara tanık olma oranının %56, duygusal istismara tanık olma oranının %49, cinsel istismara tanık olma oranının ise %10 olduğu görülmektedir. Genç Hayat Vakfı tarafından 2012 yılında koordine edilen “Çocukların Ev İçinde Yaşadıkları Şiddet Araştırması” bulguları, çocukların %25,7’sinin ihmale, %67,9’unun ev içi duygusal şiddete, %37’sinin ev içi fiziksel şiddete en az bir kez maruz kaldığına, %20,5’inin ise ev içi şiddete tanıklık ettiğine işaret etmektedir. Ayrıca “Kadına Yönelik Aile İçi Şiddet Araştırması” (Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı [AÇSHB], 2015) verilerine göre 15-24 yaş aralığındaki 1369 bireyden %15,1’i fiziksel istismara, %17,1’i fiziksel ve/veya cinsel istismara, %26,5’i ise duygusal istismara uğradığını bildirmiştir. “Türkiye’de 0-8 Yaş Arası Çocuğa Yönelik Aile İçi Şiddet Araştırması” (Bernard van Leer Vakfı, 2014) sonuçları, çocukların %74’ünün en az bir tür şiddete maruz kaldığını göstermiştir. Şiddete maruz kalan çocukların %50,6’sı sadece bir şiddet türüne, %20,2’si aynı anda iki şiddet türüne, %2,7’si aynı anda üç şiddet türüne, %0,5’i aynı anda dört şiddet türüne birden maruz kalmıştır.

Travma geçmişte deneyimlenen bir durumu belirtse de insan zihninde, beyinde ve bedeninde iz bırakarak bireyin şu anda nasıl yaşadığını şekillendirmektedir (Van der Kolk, 2019). Diğer bir deyişle, travma deneyimi çocuğun davranışlarını, dolayısıyla nasıl bir yetişkin olacağını etkilemektedir (National Center for Mental Health Promotion and Youth Violence Prevention [NCMHPYVP], 2012). Travmayla beraber ortaya çıkan ve bireyin yetişkinlik dönemini etkileyen unsurlardan biri de ebeveynliktir. Horton (2003), çocuklukta yaşanan travmadan doğan ve sağaltım sağlanmamış duyguların, bireyle beraber hayatının ilerleyen dönemlerine taşındığını ve hatta kendi ailelerinde istismarın sürekli devam eden bir döngü hâline gelmesine sebep olduğunu belirtmiştir. Kim (2009) yaptığı çalışmada çocukluğunda ihmal edilmiş bireylerin ihmal edilmemiş bireylere kıyasla kendi çocuklarını 2.6 kat daha fazla ihmal ve 2 kat daha fazla istismar ettiğini bulmuştur. Aynı çalışmaya göre çocukluğunda fiziksel istismara uğrayanların fiziksel istismar yaşantısı olmayanlara kıyasla kendi çocuklarını fiziksel olarak istismar etme oranı 5 kat ve ihmal etme oranı 1.4 kat daha fazladır. Çocukluk çağı istismar öyküsü olan ebeveynlerin öfke ve stres düzeylerinin istismar öyküsü olmayan ebeveynlere kıyasla daha yüksek olması çocuklarını istismar etme potansiyellerini arttırmaktadır (Cohen, Hien ve Batchelder, 2008; Dilillo, Tremblay ve Peterson, 2000). Ebeveynlerin çocukluk çağı travmalarına bağlı olarak çocuklarına kötü muamelede bulunması cinsiyete dayalı olarak incelendiğinde hem annelerin hem de babaların ihmal ve istismar davranışları sergilediği

(Libby vd., 2008), ancak kötü muamele sergilediğini bildiren annelerin oranının daha yüksek olduğu bulunmuştur (Fulu vd., 2017).

Çocukluk döneminde istismar ve ihmale maruz kalmış bireyler ebeveyn olmanın getirdiği duygusal sorumlulukları yönetmekte zorlanabilmekte, yıllarca taşınmış olan istismarın yansımaları ebeveynliğin stresini artırabilmekte ve ebeveynin çocuğuna karşı sorumluluklarını yerine getirmek için gerekli olan enerjiyi bulamamasına neden olabilmektedir (Dilillo vd., 2000; Harel ve Finzi-Dottan, 2018; Ruscio, 2001). Ebeveyn, bu nedenle çocuğunun duygusal ihtiyaçlarını karşılamakta zorlanabilmekte, çocuğa tepki vermekte ve empatik yaklaşımda sorun yaşayabilmektedir (Dilillo vd., 2000). Yine aynı şekilde Hughes ve Cossar (2016) yaptıkları çalışmada annelerin maruz kaldığı çocukluk çağı duygusal ihmal ve istismarının kendi ebeveynliklerinde daha fazla stres yaşamalarına, çocuklarını istismar etme potansiyellerinin artmasına ve empati becerilerinin daha az gelişmesine yol açtığını bulmuşlardır. Zalewski, Cyranowski, Cheng ve Swartz (2013), ebeveynin çocukluğundaki duygusal ihmal veya istismarın yansımalarının, çocuklar tarafından yüksek seviyede psikolojik kontrole maruz kalma ve düşük seviyede ebeveyn kabulü olarak deneyimlendiğini bulmuştur. Annenin çocukluğunda fiziksel istismara maruz kalması ile çocuğunu istismar etme potansiyeli, ebeveyn cezalandırması, psikolojik saldırganlığı ve fiziksel ceza vermesi arasında istatistiksel olarak pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır (Cohen vd., 2008). Ayrıca çocukluğunda cinsel istismara maruz kalan bireylerin ebeveynlik rolünde kuşaklararası sınırları belirlemede zorlandığını, fazla izin verici ya da fazla otoriter davranabildiğini, daha sert fiziksel disiplin yöntemleri kullandığını ve bir düzen ve tutarlı disiplin sağlamada zorlandığını göstermektedir (Dilillo vd., 2000; Dilillo ve Damashek, 2003; Ruscio, 2001; Zvara, Mills-Koonce, Appleyard Carmody, Cox ve Family Life Project Key Investigators, 2015).

Sonuç olarak, ruh sağlığı yerinde olan bireylerin yaşadığı bir toplum sağlıklı ebeveynlerin yetiştirdiği çocuklarla mümkündür. Ancak çocukluğunda ihmal ve istismara maruz kalmanın bireylerin ruh sağlığı üzerindeki olumsuz etkileri düşünüldüğünde, ebeveynlikleri üzerinde de olumsuz etkilerinin olması beklenen bir durumdur. Bu sebeple, çocukluğunda ihmal ve istismara maruz kalmanın bireylerin ebeveynlikleri üzerindeki etkisinin incelenmesi önem taşımaktadır. Bu çalışma, ebeveynler ile çalışan ruh sağlığı uzmanlarına, çalıştıkları bireylerin çocukluklarında ihmal ve istismara maruz kalıp kalmama durumlarını dikkate almaları konusunda kaynak oluşturacaktır. Bu kapsamda, çalışmanın amacı çocukluk çağı travmasına (duygusal ihmal ve istismar, fiziksel ihmal ve istismar, cinsel istismar ve aşırı koruma-kontrol) maruz kalan ebeveynlerin sağlıklı aile-ebeveyn olmadaki risk faktörlerini (depresyon, öz bakım, problem çözme, sosyal destek, imkanlara erişim, rol memnuniyeti, ebeveyn-çocuk etkileşimi, ev ortamı ve ebeveyn etkinliği) incelemektir.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. Ebeveynlerde çocukluk çağı travma yaygınlığı (duygusal ihmal ve istismar, fiziksel ihmal ve istismar, cinsel istismar ve aşırı koruma-kontrol) nedir?
2. Ebeveynlerin çocukluk çağı travma (duygusal ihmal ve istismar, fiziksel ihmal ve istismar, cinsel istismar ve aşırı koruma-kontrol) yaygınlığı ebeveynlik rolüne (anne-baba olmak) göre farklılaşmakta mıdır?
3. Sağlıklı aile-ebeveyn olma risk faktörleri (depresyon, öz bakım, problem çözme, sosyal destek, imkanlara erişim, rol memnuniyeti, ebeveyn-çocuk etkileşimi, ev ortamı ve ebeveyn etkinliği) çocukluk çağı travma türüne (duygusal ihmal ve istismar, fiziksel ihmal ve istismar, cinsel istismar ve aşırı koruma-kontrol) göre farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Çalışma Grubu / Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma grubunu 5-17 yaş aralığında çocuğu olan ve çalışmaya katılmayı kabul eden 314 anne (%76.4) ve 97 baba (%23.6) olmak üzere 411 ebeveyn oluşturmaktadır. Katılımcıların yaş aralığı 28-66 olup, yaş ortalaması 41.09'dur. 391 (%95.1) katılımcı evli, 20 (%4.9) katılımcı ise bekar olduğunu belirtmiştir. Bekar katılımcıların tamamı çocuğunu yalnız başına büyütmektedir. 357 (%86.9) katılımcı ilk evliliği olduğunu, 20 (%4.9) katılımcı ise ikinci veya üçüncü evliliği olduğunu belirtmiştir. 121 (%29.4) katılımcının bir, 240'nun (%58.4) iki, 50'sinin (%12.2) üç ve daha fazla çocuğu vardır. 282 (%68.6) katılımcı çalışmakta, 129 (%31.4) katılımcı ise çalışmamaktadır. Katılımcıların büyük çoğunluğu (%87.6) orta gelir düzeyinde olduklarını beyan etmiştir. Çalışma grubunun oluşturulmasında kolay ulaşılabilirlik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilirlik örnekleme yöntemi, "en uygunluk" kriteri aranmaksızın en ulaşılabilir olan örneklem ile çalışılmasını ifade eder (Cohen ve Swerdlik, 2017).

Etik Bildirim

Bu araştırma, Bahçeşehir Üniversitesi Etik Kurulu'nun 07.08.2020 tarih ve E.2591 sayılı onayı ile gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Demografik Bilgi Formu: Demografik bilgi formu araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur. Formda yaş, cinsiyet, eğitim durumu, çalışma durumu, medeni durum, evliliğe yönelik bilgiler, çocuk sayısı, çocukların yaşı ve kendi anne-babasına ilişkin (sağ/vefat etti, birlikteler/boşandılar) sorular yer almıştır.

Çocukluk Çağı Travmaları Ölçeği (ÇÇTÖ): Bernstein vd. (1994) tarafından bireyin çocukluk çağı travmasına maruz kalma durumunu belirlemek amacıyla 53 maddelik bir form olarak geliştirilmiş, daha sonra aynı araştırmacılar tarafından 28 maddelik kısa formu hazırlanmıştır. 1 (hiçbir zaman) ve 5 (çok sık) arasında değerlendirilen 5'li Likert tipindeki ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışmalarının ilki Şar, Öztürk ve İkikardeş tarafından (2012) yapılmıştır. Ölçek, Şar, Nefes, Mutluer, Fatih ve Türk-Kurtça (2021) tarafından ikinci defa gözden geçirilmiş ve genişletilerek 33 maddelik yeni formu hazırlanmıştır. Ölçeğin cinsel istismar, duygusal istismar, fiziksel istismar, duygusal ihmal, fiziksel ihmal ve aşırı koruma-kontrol olmak üzere 6 alt boyutu bulunmaktadır. Ölçeğin alınabilecek puan aralığı 25-150 arasındadır. Her bir alt bölümün puanları toplamı, toplam ÇÇTÖ puanı verir. Her boyuttan alınan yüksek puan o boyuttaki istismar veya ihmal düzeyini arttırmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alpha değeri 0.87 ve Gutmann yarım test katsayısı ise 0.68 olarak bulunmuştur. Bu çalışmadaki Cronbach Alpha değerleri toplam ÇÇTÖ puanı için .84, alt boyutlar olan duygusal taciz için .86, fiziksel taciz için .74, fiziksel ihmal için .82, duygusal ihmal için .87, cinsel taciz için .91, aşırı koruma-kontrol için .60 olarak hesaplanmıştır.

Sağlıklı Aile Ebeveynlik Envanteri (SAEE): Krysik ve Lecroy (2012) tarafından çocukların ebeveynleri tarafından ihmal ve istismara uğrama riskinin tespitini kolaylaştırmak amacıyla geliştirilmiştir. Sosyal destek, problem çözme, depresyon, öz bakım, imkanlara erişim, rol memnuniyeti, ebeveyn çocuk etkileşimi, ev ortamı ve ebeveyn etkinliği şeklinde 9 alt boyutu bulunan ölçek çocuk istismarına bireysel, toplumsal ve ailesel olarak sistemsel bir şekilde yaklaşmaktadır. Ölçek 63 maddeden oluşmakta olup, 5'li Likert (5-her zaman, 1-hiçbir zaman) tipindedir. Ölçekte

tersine puanlanan on beş madde bulunmaktadır. Düşük puan bireyler ve ailelerin ilgili alt boyut açısından değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir. Ölçekte kırmızı bayrak soruları olarak adlandırılan alarm niteliğinde maddeler bulunmaktadır. Kırmızı bayrak sorularına 4 veya 5 puan verilmesi, bu bireylerle özellikle çalışılması gerektiği anlamına gelmektedir. Türkçeye uyarlanması Çalıklar ve Kadioğlu (2020) tarafından yapılmıştır. Uyarlama çalışmasında envanterin iç tutarlılık katsayısı 0.93 olarak bulunmuştur. Alt ölçeklerin Cronbach Alfa değerleri 0.66 ile 0.85 arasında değişmektedir. Bu çalışmada Cronbach Alpha değeri toplam puan için .96, alt boyutlar olan sosyal destek için .86, problem çözme için .86, depresyon için .92, öz bakım için .82, imkanlara erişim için .82, rol memnuniyeti için .89, ebeveyn-çocuk etkileşimi için .77, ev ortamı için .83 ebeveyn etkinliği için .89 olarak bulunmuştur.

Verilerin Toplanması

Araştırma verileri çevrim içi olarak toplanmıştır. Ölçeklerin yer aldığı googledocs linki öncelikle araştırmacıların kendi sosyal medya hesaplarında (Instagram, facebook, twitter vb.) paylaşılmış ve 5-17 yaş aralığında çocuğu olan takipçileri araştırmaya katılmaya ve kendi çevreleriyle paylaşmaya davet edilmiştir. Ardından ailelere yönelik sosyal medya hesaplarının kurucularıyla irtibata geçilmiş ve araştırma linki paylaşıp paylaşmayacağı sorulmuştur. Anket linki, kabul eden sosyal medya hesaplarında da paylaşılmıştır. Bilgilendirilmiş Onam çevrim içi olarak verilmiştir. Bilgilendirmiş Onam'ı okuyan katılımcıların 5-17 yaş aralığında çocuğu olup olmadığını kontrol etmek için katılımcılara 5-17 yaş aralığında çocuğu olup olmadığı sorulmuştur. Bilgilendirilmiş Onam'ı okuyan 486 katılımcıdan 49 katılımcı 5-17 yaş aralığında çocuğu olmadığını belirtmiş ve araştırma sorularını görememiştir. 5-17 yaş aralığında çocuğu olduğunu beyan eden 437 katılımcıdan, 18'i araştırmaya katılmayı kabul etmemiştir. Çalışmaya katılmayı kabul eden 419 katılımcı araştırma sorularını görebilmiştir. 8 katılımcının yanıtları tutarsız olması nedeniyle analiz sürecine dâhil edilmemiştir. Soruların cevaplandırılması 20 dakika sürmüştür.

Veri Analizi

Veriler SPSS 25 paket program kullanılarak analiz edilmiştir. Çocukluk çağı travma yaygınlığının belirlenmesinde frekans analizi kullanılmıştır. Çocukluk çağı travmalarının (duygusal ihmal ve istismar, fiziksel ihmal ve istismar, cinsel istismar ve aşırı koruma-kontrol) ebeveyn rolüne (anne-baba olmak) göre farklılaşıp farklılaşmadığı ve sağlıklı aile-ebeveyn risk faktörlerinin (depresyon, öz bakım, problem çözme, sosyal destek, imkanlara erişim, rol memnuniyeti, ebeveyn-çocuk etkileşimi, ev ortamı ve ebeveyn etkinliği) çocukluk çağı travma türlerine (duygusal ihmal ve istismar, fiziksel ihmal ve istismar, cinsel istismar ve aşırı koruma-kontrol) maruz kalıp kalmama durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı 2x2 Pearson ki-kare testi ile sınanmıştır. Pearson ki-kare testinde iki kategorik değişken arasında ilişki olup olmadığı ya da bu iki kategorik değişkenin birbirinden bağımsız olup olmadığı incelenir (Howitt ve Cramer, 2017). SAEE'nin her alt boyutu için kesme noktası bulunmaktadır. Sosyal destek alt boyutu için 17 ve altı, problem çözme için 19 ve altı, depresyon için 33 ve altı, öz bakım için 16 ve altı, imkanlara erişim için 18 ve altı, rol memnuniyeti için 21 ve altı, ebeveyn-çocuk etkileşimi için 40 ve altı, ev ortamı için 33 ve altı, ebeveyn etkinliği içinse 22 ve altı çocuk ihmal ve istismarı açısından endişe verici bir durum olduğuna işaret etmektedir. Ebeveynlerin yanıtları bu kesme noktalarına göre her boyut için kategorilere ayrılmıştır. ÇÇTÖ'nin, kesme noktası olmadığından dolayı çalışmada her alt boyut için ortalamanın bir standart sapma üstü kesme noktası olarak alınmıştır. Duygusal istismar için 9.93 (6.90+3.03), fiziksel taciz için 7.18 (5.59+1.59), fiziksel ihmal için 10.68 (7.66+3.02), duygusal ihmal için 14.96 (10.66+4.30), cinsel istismar

için 7.55 (5.65+1.95) ve aşırı koruma-kontrol için 5.17 (3.53+1.64) kesme noktası olarak değerlendirilmiştir. Çalışmada anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır.

Bulgular

Ebeveynlerde Çocukluk Çağı Travma Yaygınlığı

Ebeveynlerin %16.3'ünün (n=67) çocukluğunda duygusal ihmale, %15.3'ü (n=63) duygusal istismara, %16.1'i (n=66) fiziksel ihmale, %6.8'i (n=28) fiziksel istismara, %10.9'u (n=45) cinsel istismara ve %11.9'u (n=49) aşırı koruma-kontrol maruz kaldığı saptanmıştır. Annelerin %17.2'si, babaların ise %13.4'ü duygusal ihmale maruz kalmıştır. Anneler ve babalar arasındaki fark anlamlı değildir ($X^2=.782$, $df=1$, $p=.376$). Annelerin %16.6'sı, babaların ise %11.3'ü duygusal istismara maruz kaldığını beyan etmiştir. Anne ve babalar arasında duygusal istismara göre fark yoktur ($X=1.556$, $df=1$, $p=.212$). Annelerin %14'ü, babaların ise %22.7'si fiziksel ihmale uğramıştır. Babaların daha fazla fiziksel ihmale maruz kaldığı görülmüştür ($X=4.130$, $df=1$, $p=.042$). Annelerin %6.4'ü, babaların ise %8.2'si fiziksel istismara maruz kalmıştır. Anneler ve babalar arasında fiziksel istismar alt boyutunda bir fark olmadığı saptanmıştır ($X=.412$, $df=1$, $p=.521$). Annelerin %12.7'si babaların ise %5.2'si cinsel istismara uğradığını belirtmiştir. Annelerin daha fazla cinsel istismara uğradığı bulunmuştur ($X=4.372$, $df=1$, $p=.037$). Annelerin %13.7'si, babaların ise %6.2'si çocukluklarında aşırı korunup-kontrol edildiklerini belirtmiştir. Anneler ve babalar arasında aşırı koruma-kontrol alt boyutunda bir fark olmadığı görülmüştür ($X=3.979$, $df=1$, $p=.046$). Bulgular Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Ebeveynlerde Çocukluk Çağı Travma Yaygınlığı

<i>Travma Türü</i>	<i>Ebeveyn</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>X²</i>	<i>p</i>
Duygusal İhmal	Anne	54	17.2	.782	.376
	Baba	13	13.4		
	Toplam	67	16.3		
Duygusal İstismar	Anne	52	16.6	1.556	.212
	Baba	11	11.3		
	Toplam	63	15.3		
Fiziksel İhmal	Anne	44	14.0	4.130	.042
	Baba	22	22.7		
	Toplam	66	16.1		
Fiziksel İstismar	Anne	20	6.4	.412	.521
	Baba	8	8.2		
	Toplam	28	6.8		
Cinsel İstismar	Anne	40	12.7	4.372	.037
	Baba	5	5.2		
	Toplam	45	10.9		
Aşırı koruma-kontrol	Anne	43	13.7	3.979	.046
	Baba	6	6.2		
	Toplam	49	11.9		

Çocukluk Çağı Travmasına Maruz Kalmanın Sağlıklı Aile-Ebeveyn Olma Riskinin İncelenmesi

Çocukluk çağı travmalarından olan duygusal istismara maruz kalan ebeveynlerin %60.3'ü, maruz kalmayanların ise %25.9'u bireysel boyutun altında yer alan depresyon alt boyutunda endişe uyandırmaktadır. Duygusal istismara maruz kalanlar ile kalmayanlar arasında depresyon alt boyutunda anlamlı bir fark vardır ($X^2=29.531$, $df=1$, $p=.000$). Problem çözme alt boyutunda ebeveynlerin %19'u, kalmayanların ise %6.9'u endişe oluşturmaktadır. Duygusal istismara maruz kalanlar ve kalmayanlar arasında problem çözme becerileri alt boyutunda fark vardır ($X^2=9.855$, $df=1$, $p=.002$). Duygusal istismara maruz kalan ebeveynlerin %34.9'u, kalmayanların ise %17.8'i öz bakım alt boyutunda endişe oluşturmaktadır. Duygusal istismara maruz kalanlar ve kalmayanlar arasında öz bakım alt boyutunda fark bulunmaktadır ($X^2=9.597$, $df=1$, $p=.002$). SAEE'nin toplumsal boyutunun sosyal destek alt boyutunda duygusal istismara maruz kalan ebeveynlerin %52.4'ü, kalmayanların ise %17'si endişe oluşturmaktadır. Duygusal istismara maruz kalanlar ve kalmayanlar arasında sosyal destek alt boyutunda fark vardır ($X^2=38.535$, $df=1$, $p=.000$). İmkanlara erişim alt boyutunda duygusal istismara maruz kalan ebeveynlerin %19'u, kalmayanların ise %6.9'u endişe yaratmaktadır. Duygusal istismara maruz kalanlar ve kalmayanlar arasında imkanlara erişim alt boyutunda fark vardır ($X^2=9.855$, $df=1$, $p=.002$). SAEE'nin ailesel boyutunun rol memnuniyeti alt boyutunda duygusal istismara maruz kalan ebeveynlerin %63.5'i, kalmayanların ise %29.6'sı endişe oluşturmaktadır. Duygusal istismara maruz kalanlar ve kalmayanlar arasında rol memnuniyeti alt boyutunda fark vardır ($X^2=27.011$, $df=1$, $p=.000$). Duygusal istismara maruz kalan ebeveynlerin %66.7'si, kalmayanların ise %47.4'ü ebeveyn-çocuk etkileşimi alt boyutunda endişe oluşturmaktadır. Duygusal istismara maruz kalanlar ve kalmayanlar arasında ebeveyn-çocuk etkileşimi alt boyutunda anlamlı fark bulunmaktadır ($X^2=7.910$, $df=1$, $p=.005$). Ev ortamı alt boyutunda duygusal istismara maruz kalan ebeveynlerin %22.2'si, kalmayanların ise %14.1'i endişe edilmesi gereken grupta yer almaktadır. Duygusal istismara maruz kalanlar ve kalmayanlar arasında ev ortamı alt boyutunda anlamlı bir fark yoktur ($X^2=2.724$, $df=1$, $p=.099$). Ebeveyn etkinliği alt boyutunda duygusal istismara maruz kalan ebeveynlerin %63.5'i, kalmayanların ise %44.8'i endişe uyandırmaktadır. Duygusal istismara maruz kalanlar ve kalmayanlar arasında ebeveyn etkinliği alt boyutunda fark vardır ($X^2=7.449$, $df=1$, $p=.006$). Bulgular Tablo 2'de görülebilir.

Tablo 2. Duygusal İstismara Maruz Kalan Ebeveynlerin Sağlıklı Aile-Ebeveyn Olma Riski

<i>SAEE-Riskli</i>	<i>Travma Durumu</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>X²</i>	<i>p</i>
Depresyon	Travma + / N=63	38	60.3	29.531	.000
	Travma - / N=348	90	25.9		
Problem Çözme	Travma + / N=63	12	19.0	9.855	.002
	Travma - / N=348	24	6.9		
Öz bakım	Travma + / N=63	22	34.9	9.597	.002
	Travma - / N=348	62	17.8		
Sosyal Destek	Travma + / N=63	33	52.4	38.535	.000
	Travma - / N=348	59	17.0		
İmkanlara Erişim	Travma + / N=63	12	19.0	9.855	.002
	Travma - / N=348	24	6.9		
Rol Memnuniyeti	Travma + / N=63	40	63.5	27.011	.000

	Travma - / N=348	103	29.6		
Ebeveyn-Çocuk Etkileşimi	Travma + / N=63	42	66.7	7.910	.005
	Travma - / N=348	165	47.4		
Ev ortamı	Travma + / N=63	14	22.2	2.724	.099
	Travma - / N=348	49	14.1		
Ebeveyn Etkinliği	Travma + / N=63	40	63.5	7.449	.006
	Travma - / N=348	156	44.8		

Duygusal ihmale maruz kalanların %64.2'sinde, maruz kalmayanların ise %24.7'sinden depresyon alt boyutunda endişe edilmesi gerekir. Duygusal ihmale maruz kalanlar ve kalmayanlar arasında depresyon alt boyutunda fark vardır ($X^2=40.739$, $df=1$, $p=.000$). Duygusal ihmale maruz kalan ebeveynlerin %19.4'ü, kalmayanların ise %6.7'si problem çözme alt boyutunda endişe vermektedir. Duygusal ihmale maruz kalanlar ve kalmayanlar arasında problem çözme alt boyutunda fark vardır ($X^2=11.348$, $df=1$, $p=.001$). Duygusal ihmale maruz kalan ebeveynlerin ise %38.8'i, kalmayanların ise %16.9'u öz bakım altboyutunda endişe vermektedir. Duygusal ihmale maruz kalanlar ve kalmayanlar arasında öz bakım alt boyutunda fark vardır ($X^2=16.609$, $df=1$, $p=.000$). Duygusal ihmale maruz kalan ebeveynlerin ise %56.7'si, kalmayanların %15.7'si sosyal destek alt boyutunda endişe uyandırmaktadır. Duygusal ihmale maruz kalanlar ve kalmayanlar arasında sosyal destek alt boyutunda anlamlı bir fark vardır ($X^2=54.308$, $df=1$, $p=.000$). Duygusal ihmale maruz kalan ebeveynlerin ise %20.9'u, kalmayanların %6.4'ü imkanlara erişim alt boyutunda endişe yaratmaktadır. Duygusal ihmale maruz kalanlar ve kalmayanlar arasında imkanlara erişim alt boyutunda anlamlı bir fark bulunmuştur ($X^2=14.753$, $df=1$, $p=.000$). Duygusal ihmale maruz kalan ebeveynlerin %55.2'sinden, kalmayanların ise %30.8'inden rol memnuniyeti alt boyutunda endişe edilmelidir. Duygusal ihmale maruz kalanlar ve kalmayanlar arasında rol memnuniyeti alt boyutunda fark vardır ($X^2=14.728$, $df=1$, $p=.000$). Duygusal ihmale maruz kalan ebeveynlerin %65.7'si, kalmayanların ise %47.4'ü ebeveyn-çocuk etkileşimi altboyutunda endişe yaratmaktadır. Duygusal ihmale maruz kalanlar ve kalmayanlar arasında ebeveyn-çocuk etkileşimi alt boyutunda anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($X^2=7.502$, $df=1$, $p=.006$). Ev ortamı alt boyutunda duygusal ihmale maruz kalan ebeveynlerin %31.3'ü, kalmayanların ise %12.2'si endişe edilmesi gereken grupta yer almaktadır. Duygusal ihmale maruz kalanlar ve kalmayanlar arasında ev ortamı alt boyutunda anlamlı bir fark vardır ($X^2=15.819$, $df=1$, $p=.000$). Ebeveyn etkinliği alt boyutunda duygusal ihmale maruz kalan ebeveynlerin %65.7'si, kalmayanların ise %44.2'si endişe vermektedir. Duygusal ihmale maruz kalanlar ve kalmayanlar arasında ebeveyn etkinliği alt boyutunda anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ($X^2=10.377$, $df=1$, $p=.001$). Tablo 3'de araştırma bulguları yer almaktadır.

Tablo 3. Duygusal İhmale Maruz Kalan Ebeveynlerin Sağlık Aile-Ebeveyn Olma Riski

<i>SAEE-Riskli</i>	<i>Travma Durumu</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>X²</i>	<i>p</i>
Depresyon	Travma + / N=67	43	64.2	40.739	.000
	Travma - / N=344	85	24.7		
Problem Çözme	Travma + / N=67	13	19.4	11.348	.001
	Travma - / N=344	23	6.7		
Öz bakım	Travma + / N=67	26	38.8	16.609	.000
	Travma - / N=344	58	16.9		
Sosyal Destek	Travma + / N=67	38	56.7	54.308	.000
	Travma - / N=344	54	15.7		
İmkanlara Erişim	Travma + / N=67	14	20.9	14.753	.000

	Travma - / N=344	22	6.4		
Rol Memnuniyeti	Travma + / N=67	37	55.2	14.728	.000
	Travma - / N=344	106	30.8		
Ebeveyn-Çocuk Etkileşimi	Travma + / N=67	44	65.7	7.502	.006
	Travma - / N=344	163	47.4		
Ev ortamı	Travma + / N=67	21	31.3	15.819	.000
	Travma - / N=344	42	12.2		
Ebeveyn Etkinliği	Travma + / N=67	44	65.7	10.377	.001
	Travma - / N=344	152	44.2		

Fiziksel istismara maruz kalanların %64.3'ü, kalmayanların ise %28.7'si depresyon alt boyutunda endişe yaratmaktadır. Fiziksel istismara maruz kalanlar ve kalmayanlar arasında depresyon alt boyutunda anlamlı fark vardır ($X^2=15.390$, $df=1$, $p=.000$). Fiziksel istismara maruz kalan ebeveynlerin %17.9'undan, kalmayanların ise %8.1'inden problem çözme alt boyutunda endişe edilmelidir. Fiziksel istismara maruz kalanlar ve kalmayanlar arasında problem çözme alt boyutunda fark yoktur ($X^2=3.112$, $df=1$, $p=.078$). Fiziksel istismara maruz kalan ebeveynlerin %42.9'u, kalmayanların ise %18.8'i öz bakım altboyunda endişe duyulması gereken grupta yer almaktadır. Fiziksel istismara maruz kalanlar ve kalmayanlar arasında öz bakım alt boyutunda anlamlı bir fark vardır ($X^2=9.287$, $df=1$, $p=.002$). Fiziksel istismara maruz kalan ebeveynlerin %57.1'inden, kalmayanların ise %19.8'inden sosyal destek alt boyutunda endişe edilmelidir. Fiziksel istismara maruz kalanlar ve kalmayanlar arasında sosyal destek alt boyutunda anlamlı bir fark bulunmaktadır ($X^2=20.894$, $df=1$, $p=.000$). Fiziksel istismara maruz kalan ebeveynlerin %14.3'ünden, kalmayanların ise %8.4'ünden imkanlara erişim alt boyutunda endişe edilmelidir. Fiziksel istismara maruz kalanlar ve kalmayanlar arasında imkanlara erişim alt boyutunda anlamlı bir fark yoktur ($X^2=1.148$, $df=1$, $p=.284$). Fiziksel istismara maruz kalan ebeveynlerin %67.9'u, kalmayanların ise %32.4'ü rol memnuniyeti alt boyutunda endişe verici durumdadır. Fiziksel istismara maruz kalanlar ve kalmayanlar arasında rol memnuniyeti alt boyutunda fark olduğu bulunmuştur ($X^2=14.478$, $df=1$, $p=.000$). Fiziksel istismara maruz kalan ebeveynlerin %60.7'si, kalmayanların ise %49.6'sı ebeveyn-çocuk etkileşimi altboyunda endişe uyandırmaktadır. Fiziksel istismara maruz kalanlar ve kalmayanlar arasında ebeveyn-çocuk etkileşimi alt boyutunda anlamlı bir fark yoktur ($X^2=1.287$, $df=1$, $p=.257$). Ev ortamı alt boyutunda fiziksel istismara maruz kalan ebeveynlerin %32.1'inden, kalmayanların ise %14.1'inden endişe edilmesi gerekir. Fiziksel istismara maruz kalanlar ve kalmayanlar arasında ev ortamı alt boyutunda anlamlı bir fark vardır ($X^2=6.545$, $df=1$, $p=.011$). Ebeveyn etkinliği alt boyutunda fiziksel istismara maruz kalan ebeveynlerin %64.3'ü, kalmayanların ise %46.5'i endişe vermektedir. Fiziksel istismara maruz kalanlar ve kalmayanlar arasında ebeveyn etkinliği alt boyutunda anlamlı fark olmadığı bulunmuştur ($X^2=3.318$, $df=1$, $p=.069$). Bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Fiziksel İstismara Maruz Kalan Ebeveynlerin Sağlıklı Aile-Ebeveyn Olma Riski

<i>SAEE-Riskli</i>	<i>Travma Durumu</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>X²</i>	<i>p</i>
Depresyon	Travma + / N=28	18	64.3	15.390	.000
	Travma - / N=383	110	28.7		
Problem Çözme	Travma + / N=28	5	17.9	3.112	.078
	Travma - / N=383	31	8.1		
Öz bakım	Travma + / N=28	12	42.9	9.287	.002
	Travma - / N=383	72	18.8		
Sosyal Destek	Travma + / N=28	16	57.1	20.894	.000

	Travma – / N=383	76	19.8		
İmkanlara Erişim	Travma + / N=28	4	14.3	1.148	.284
	Travma – / N=383	32	8.4		
Rol Memnuniyeti	Travma + / N=28	19	67.9	14.478	.000
	Travma – / N=383	124	32.4		
Ebeveyn-Çocuk Etkileşimi	Travma + / N=28	17	60.7	1.287	.257
	Travma – / N=383	190	49.6		
Ev ortamı	Travma + / N=28	9	32.1	6.545	.011
	Travma – / N=383	54	14.1		
Ebeveyn Etkinliği	Travma + / N=28	18	64.3	3.318	.069
	Travma – / N=383	178	46.5		

Fiziksel ihmale maruz kalanların %53'ü, kalmayanların ise %27'si depresyon alt boyutunda endişe oluşturmaktadır. Fiziksel ihmale maruz kalan ve kalmayanlar arasında anlamlı fark vardır ($X=17.564$, $df=1$, $p=.000$). Fiziksel ihmale maruz kalan ebeveynlerin %10.6'sı, kalmayanların ise %8.4'ü endişe yaratmaktadır. Fiziksel ihmale maruz kalanlar ve kalmayanlar arasında problem çözme alt boyutunda anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($X=.336$, $df=1$, $p=.562$). Fiziksel ihmale maruz kalan ebeveynlerin ise %37.9'u, kalmayanların %17.1'i öz bakım altboyutunda endişe yaratmaktadır. Fiziksel ihmale maruz kalanlar ve kalmayanlar arasında öz bakım alt boyutunda fark olduğu saptanmıştır ($X=14.708$, $df=1$, $p=.000$). Fiziksel ihmale maruz kalan ebeveynlerin %54.5'i, kalmayanların ise %16.2'si sosyal destek alt boyutunda endişe yaratmaktadır. Fiziksel ihmale maruz kalanlar ve kalmayanlar arasında sosyal destek alt boyutunda anlamlı bir fark vardır ($X=46.809$, $df=1$, $p=.000$). Fiziksel ihmale maruz kalan ebeveynlerin %19.7'si, kalmayanların ise %6.7'si imkanlara erişim alt boyutunda endişe yaratmaktadır. Fiziksel ihmale maruz kalanlar ve kalmayanlar arasında imkânlarla erişim alt boyutunda anlamlı bir fark vardır ($X=11.770$, $df=1$, $p=.001$). Rol memnuniyeti alt boyutunda fiziksel ihmale maruz kalan ebeveynlerin %48.5'i, kalmayanların ise %32.2'si endişe uyandırmaktadır. Fiziksel ihmale maruz kalanlar ve kalmayanlar arasında rol memnuniyeti alt boyutunda anlamlı bir fark vardır ($X=6.497$, $df=1$, $p=.011$). Ebeveyn-çocuk etkileşimi alt boyutunda fiziksel ihmale maruz kalan ebeveynlerin %69.7'si, kalmayanların ise %46.7'si endişe oluşturmaktadır. Fiziksel ihmale maruz kalanlar ve kalmayanlar arasında ebeveyn-çocuk etkileşimi alt boyutunda anlamlı bir fark vardır ($X=11.754$, $df=1$, $p=.001$). Ev ortamı alt boyutunda fiziksel ihmale maruz kalan ebeveynlerin %37.9'undan, kalmayanların ise %11'inden endişe edilmesi gerekir. Fiziksel ihmale maruz kalanlar ve kalmayanlar arasında ev ortamı alt boyutunda anlamlı bir fark bulunmuştur ($X=30.806$, $df=1$, $p=.000$). Ebeveyn etkinliği alt boyutunda fiziksel ihmale maruz kalan ebeveynlerin %65.2'si, kalmayanların ise %44.3'ü endişe vermektedir. Fiziksel ihmale maruz kalanlar ve kalmayanlar arasında ebeveyn etkinliği alt boyutunda anlamlı fark olduğu görülmüştür ($X=9.611$, $df=1$, $p=.002$). Tablo 5'te bulgular görülebilir.

Tablo 5. Fiziksel İhmale Maruz Kalan Ebeveynlerin Sağlıklı Aile-Ebeveyn Olma Riski

<i>SAEE-Riskli</i>	<i>Travma Durumu</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>X_s</i>	<i>p</i>
Depresyon	Travma + / N=66	35	53.0	17.564	.000
	Travma – / N=345	93	27.0		
Problem Çözme	Travma + / N=66	7	10.6	.336	.562
	Travma – / N=345	29	8.4		
Öz bakım	Travma + / N=66	25	37.9	14.708	.000

	Travma - / N=345	59	17.1		
Sosyal Destek	Travma + / N=66	36	54.5	46.809	.000
	Travma - / N=345	56	16.2		
İmkanlara Erişim	Travma + / N=66	13	19.7	11.770	.001
	Travma - / N=345	23	6.7		
Rol Memnuniyeti	Travma + / N=66	32	48.5	6.497	.011
	Travma - / N=345	111	32.2		
Ebeveyn-Çocuk Etkileşimi	Travma + / N=66	46	69.7	11.754	.001
	Travma - / N=345	161	49.7		
Ev ortamı	Travma + / N=66	25	37.9	30.806	.000
	Travma - / N=345	38	11.0		
Ebeveyn Etkinliği	Travma + / N=66	43	65.2	9.611	.002
	Travma - / N=345	153	44.3		

Cinsel istismara maruz kalanların %48.9'undan, kalmayanların ise %29'undan depresyon alt boyutunda endişe edilmesi gerekir. Cinsel istismara maruz kalanlar ve kalmayanlar arasında depresyon alt boyutunda fark olduğu bulunmuştur ($X^2=7.420$, $df=1$, $p=.006$). Cinsel istismara maruz kalan ebeveynlerin ise %13.3'ü, kalmayanların ise %8.2'si problem çözme alt boyutunda endişe verici durumdadır. Cinsel istismara maruz kalma durumuna göre problem çözme alt boyutunda anlamlı bir fark yoktur ($X^2=1.323$, $df=1$, $p=.250$). Cinsel istismara maruz kalan ebeveynlerin %31.1'i, kalmayanların ise %19.1'i öz bakım altboyutunda endişe oluşturmaktadır. Cinsel istismara maruz kalanlar ve kalmayanlar arasında öz bakım alt boyutunda fark yoktur ($X^2=3.540$, $df=1$, $p=.060$). Cinsel istismara maruz kalan ebeveynlerin ise %33.3'ü, kalmayanların ise %21'i sosyal destek alt boyutunda endişe yaratmaktadır. Cinsel istismara maruz kalma durumuna göre sosyal destek alt boyutunda anlamlı bir fark yoktur ($X^2=3.487$, $df=1$, $p=.062$). Cinsel istismara maruz kalan ebeveynlerin %15.6'sı, kalmayanların ise %7.9'u imkanlara erişim alt boyutunda endişe vermektedir. Cinsel istismara maruz kalma durumuna göre imkanlara erişim alt boyutunda anlamlı bir fark yoktur ($X^2=2.921$, $df=1$, $p=.087$). Rol memnuniyeti alt boyutunda cinsel istismara maruz kalan ebeveynlerin %48.9'u, kalmayanların ise %33.1'i endişe oluşturmaktadır. Cinsel istismara maruz kalanlar ve kalmayanlar arasında rol memnuniyeti alt boyutunda anlamlı bir fark vardır ($X^2=4.425$, $df=1$, $p=.035$). Ebeveyn-çocuk etkileşimi alt boyutunda cinsel istismara maruz kalan ebeveynlerin %55.6'sı, kalmayanların ise %49.7'si endişe uyandırmaktadır. Cinsel istismara maruz kalanlar ve kalmayanlar arasında ebeveyn-çocuk etkileşimi alt boyutunda anlamlı bir fark yoktur ($X^2=.545$, $df=1$, $p=.461$). Ev ortamı alt boyutunda cinsel istismara maruz kalan ebeveynlerin %11.1'inden, kalmayanların ise %15.8'inden endişe duyulması gerekir. Cinsel istismara maruz kalanlar ve kalmayanlar arasında ev ortamı alt boyutunda anlamlı bir fark yoktur ($X^2=.692$, $df=1$, $p=.405$). Ebeveyn etkinliği alt boyutunda cinsel istismara maruz kalan ebeveynlerin %60'ı, kalmayanların ise %46.2'si endişe yaratmaktadır. Cinsel istismara maruz kalanlar ve kalmayanlar arasında ebeveyn etkinliği alt boyutunda anlamlı fark yoktur ($X^2=3.070$, $df=1$, $p=.080$). Bulgulara Tablo 6'da yer verilmiştir.

Tablo 6. Cinsel İstismara Maruz Kalan Ebeveynlerin Sağlıklı Aile-Ebeveyn Olma Riski

<i>SAEE-Riskli</i>	<i>Travma Durumu</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>X²</i>	<i>p</i>
Depresyon	Travma + / N=45	22	48.9	7.420	.006
	Travma - / N=366	106	29.0		
Problem Çözme	Travma + / N=45	6	13.3	1.323	.250
	Travma - / N=366	30	8.2		

Öz bakım	Travma + / N=45	14	31.1	3.540	.060
	Travma - / N=366	70	19.1		
Sosyal Destek	Travma + / N=45	15	33.3	3.487	.062
	Travma - / N=366	77	21.0		
İmkanlara Erişim	Travma + / N=45	7	15.6	2.921	.087
	Travma - / N=366	29	7.9		
Rol Memnuniyeti	Travma + / N=45	22	48.9	4.425	.035
	Travma - / N=366	121	33.1		
Ebeveyn-Çocuk Etkileşimi	Travma + / N=45	25	55.6	.545	.461
	Travma - / N=366	182	49.7		
Ev ortamı	Travma + / N=45	5	11.1	.692	.405
	Travma - / N=366	58	15.8		
Ebeveyn Etkinliği	Travma + / N=45	27	60.0	3.070	.080
	Travma - / N=366	169	46.2		

Aşırı koruma-kontrole maruz kalanların %65.3'ü, kalmayanların ise %26.5'i depresyon alt boyutunda endişe verici durumdadır. Aşırı koruma-kontrole maruz kalanlar ve kalmayanlar arasında depresyon alt boyutunda fark olduğu bulunmuştur ($X^2=30.277$, $df=1$, $p=.000$). Aşırı-koruma kontrole maruz kalan ebeveynlerin %18.4'ü, kalmayanların ise %7.5'i problem çözme alt boyutunda endişe uyandırmaktadır. Aşırı koruma kontrole maruz kalanlar ve kalmayanlar arasında problem çözme becerisi alt boyutunda anlamlı fark vardır ($X^2=6.426$, $df=1$, $p=.011$). Aşırı-koruma kontrole maruz kalan ebeveynlerin %38.8'i, kalmayanların ise %18'i öz bakım altboyunda endişe yaratmaktadır. Aşırı koruma kontrole maruz kalanlar ve kalmayanlar arasında öz bakım alt boyutunda fark vardır ($X^2=11.505$, $df=1$, $p=.001$). Aşırı-koruma kontrole maruz kalan ebeveynlerin %44.9'undan, kalmayanların ise %19.3'ünden sosyal destek alt boyutunda endişe duyulması gerekir. Aşırı koruma kontrole maruz kalanlar ve kalmayanlar arasında sosyal destek alt boyutunda anlamlı fark vardır ($X^2=16.230$, $df=1$, $p=.000$). Aşırı-koruma kontrole maruz kalan ebeveynlerin %20.4'ü, kalmayanların ise %7.2'si imkanlara erişim alt boyutunda endişe oluşturmaktadır. Aşırı koruma kontrole maruz kalanlar ve kalmayanlar arasında imkanlara erişim alt boyutunda anlamlı fark vardır ($X^2=9.446$, $df=1$, $p=.002$). Rol memnuniyeti alt boyutunda aşırı koruma kontrole maruz kalan ebeveynlerin %63.3'ü, kalmayanların ise %30.9'u endişe yaratmaktadır. Aşırı koruma kontrole maruz kalanlar ve kalmayanlar arasında rol memnuniyeti alt boyutunda anlamlı bir fark vardır ($X^2=19.878$, $df=1$, $p=.000$). Ebeveyn-çocuk etkileşimi alt boyutunda aşırı koruma kontrole maruz kalan ebeveynlerin %63.3'ü, kalmayanların ise %48.6'sı endişe uyandırmaktadır. Aşırı koruma kontrole maruz kalanlar ve kalmayanlar arasında ebeveyn-çocuk etkileşimi alt boyutunda anlamlı bir fark yoktur ($X^2=3.704$, $df=1$, $p=.054$). Ev ortamı alt boyutunda aşırı koruma kontrole maruz kalan ebeveynlerin %26.5'inden, kalmayanların ise %13.8'inden endişe duyulması gerekir. Aşırı koruma kontrole maruz kalanlar ve kalmayanlar arasında ev ortamı alt boyutunda anlamlı bir fark vardır ($X^2=5.379$, $df=1$, $p=.020$). Ebeveyn etkinliği alt boyutunda aşırı koruma kontrole maruz kalan ebeveynlerin %55.1'i, kalmayanların ise %46.7'si endişe yaratmaktadır. Aşırı koruma kontrole maruz kalanlar ve kalmayanlar arasında ebeveyn etkinliği alt boyutunda anlamlı fark yoktur ($X^2=1.226$, $df=1$, $p=.268$). Bulgular Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Aşırı Koruma-Kontrolde Maruz Kalan Ebeveynlerin Sağlıklı Aile-Ebeveyn Olma Riski

<i>SAEE-Riskli</i>	<i>Travma Durumu</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>X_s</i>	<i>p</i>
Depresyon	Travma + / N=49	32	65.3	30.277	.000
	Travma - / N=362	96	26.5		
Problem Çözme	Travma + / N=49	9	18.4	6.426	.011
	Travma - / N=362	27	7.5		
Öz bakım	Travma + / N=49	19	38.8	11.505	.001
	Travma - / N=362	65	18.0		
Sosyal Destek	Travma + / N=49	22	44.9	16.230	.000
	Travma - / N=362	70	19.3		
İmkanlara Erişim	Travma + / N=49	10	20.4	9.446	.002
	Travma - / N=362	26	7.2		
Rol Memnuniyeti	Travma + / N=49	31	63.3	19.878	.000
	Travma - / N=362	112	30.9		
Ebeveyn-Çocuk Etkileşimi	Travma + / N=49	31	63.3	3.704	.054
	Travma - / N=362	176	48.6		
Ev ortamı	Travma + / N=49	13	26.5	5.379	.020
	Travma - / N=362	50	13.8		
Ebeveyn Etkinliği	Travma + / N=49	27	55.1	1.226	.268
	Travma - / N=362	169	46.7		

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada ebeveynlerde çocukluk çağı travmalarının yaygınlığı (duygusal ihmal ve istismar, fiziksel ihmal ve istismar, cinsel istismar, aşırı koruma-kontrol) ve ebeveynlerin çocukluk çağı travma yaşantısının ebeveyn rollerine (anne-baba olma) göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Ayrıca ebeveynlerin çocukluk döneminde travmaya (duygusal ihmal ve istismar, fiziksel ihmal ve istismar, cinsel istismar, aşırı koruma-kontrol) maruz kalıp kalmamasına göre sağlıklı aile-ebeveyn olma konusunda risk faktörüne (depresyon, öz bakım, problem çözme, sosyal destek, imkanlara erişim, rol memnuniyeti, ebeveyn-çocuk etkileşimi, ev ortamı ve ebeveyn etkinliği) göre farklılaşma olup olmadığı araştırılmıştır.

Araştırma bulgularına göre duygusal ihmal ve fiziksel ihmal ebeveynlerin çocukluk dönemlerinde en çok maruz kaldıkları travma türüdür. Connell-Carrick ve Scannapieco (2006) tarafından yapılan çalışmada da belirtildiği gibi ihmal, çocukların istismardan daha fazla yaşadığı bir durumdur. Ancak DSÖ tarafından yayınlanan (2013) "European Report on Preventing Child Maltreatment" isimli raporda Avrupa ülkeleri ve Dünya genelindeki araştırma sonuçlarına göre istismar oranlarının ihmal oranlarına kıyasla daha yüksek olduğu bulunmuştur (%9,6 cinsel istismar, %22,9 fiziksel istismar, %29,1 duygusal istismar, %16,3 fiziksel ihmal ve %18,4 duygusal ihmal). Stoltenborgh, Bakermans-Kranenburg ve van IJzendoorn'e (2013) göre elde edilen oranlardaki bu farklılaşma araştırmada kullanılan ölçeğin ilgili konuya yönelik içerdiği soru sayısı, ölçekteki soruların öznel yorumlara açık olup olmaması, çalışmanın metodolojik yapısı, örneklemin sosyoekonomik durumu ve örnekleme yöntemi gibi faktörlerden etkilenmektedir. Bernard Van Leer Vakfı (2014) tarafından yapılan araştırmada doğum sonrası çocuğun düzenli sağlık kontrolüne götürülmemesi oranı %3,6, ekonomik sıkıntı yaşanmamasına rağmen çocukların ihtiyacı olan okul malzemelerinin sağlanmaması oranı %58,8 olarak bulunmuştur. Ayrıca araştırmaya katılan çocukların %65,5'inin günde 2 saatten fazla televizyon izlediği ve yaş arttıkça ihmal oranının da arttığı (0-2 yaş

arası çocuklar için %23,6, 2-5 yaş arası çocuklar için %70,6 ve 5-8 yaş arası çocuklar için %82,7 görülmektedir. Uzun süre ekrana maruz kalmanın çocukların gelişimini olumsuz yönde etkilediği göz önüne alındığında ihmalin boyutu daha net anlaşılmaktadır (Keskindemirci ve Gökçay, 2020; Mustafaoğlu, Zirek, Yasacı ve Razak Özdiñler, 2018; Supanitayanon, Trairatvorakul ve Chonchaiya, 2020). Toplumdaki 'kol kırılır yen içinde kalır' deyimi 'ailede yaşanan her şeyin, doğru ya da yanlış farketmeksizin aile içinde kalması' inancından ortaya çıkmıştır. Bu tür inançlar çocukların maruz kaldıkları herhangi bir istismar ve ihmali çevreleriyle paylaşmak yerine saklamalarına yol açıyor olabilir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu babaların annelerden daha fazla fiziksel ihmale maruz kaldığı yönündedir. Çalışmamızın bulgularıyla tutarlı şekilde Türkiye'de 0-8 Yaş Arası Çocuğa Yönelik Aile İçi Şiddet Araştırması'nın (2014) sonuçlarına göre de ihmal edilme oranı oğlan çocuklar için kız çocuklara oranla daha yüksek bulunmuştur. Kalyon ve Yazıcı (2020) tarafından yapılan çalışmada da erkeklerin fiziksel olarak ihmal edilme oranının kadın katılımcılardan anlamlı derecede daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ancak bu araştırmanın bulgularından farklı olarak Abajobir ve arkadaşları tarafından (2017) 1810 erkek ve 2008 kadın katılımcının 21 yıl takip edildiği çalışmada kadın ve erkek katılımcıların fiziksel ihmale maruz kalma oranları arasında fark olsa da bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı saptanmıştır. Amerika'da gerçekleştirilen 4. Ulusal İnsidans çalışmasında (2010) fiziksel ihmal kavramının çocuğa yetersiz denetim/gözetim sağlanması, uygun yönlendirmenin eksik bırakılması, çocuğun hijyeninin sağlanması, beslenmesi ve giydirilmesi gibi konularda yetersiz kalınması gibi durumları içerdiği belirtilmiştir. Türk kültüründe aile ortamında kız çocuklarının korunmaya ihtiyacı olan bireyler olarak, oğlan çocuklarının ise güçlü ve kendine yeten bireyler olarak algılanması oğlan çocuklarını fiziksel ihmale açık hâle getiriyor olabilir. Kız çocuklarının aileyi, erkek çocuklarının ise kendini temsil ettiği düşüncesi de erkek çocuklarının ihmal edilmesine ve bir nevi kendi kendilerini büyütme yoluna açıyor olabilir. Nitekim, Gözü'nün (2019) ebeveyn tutumlarını değerlendirdiği çalışmasında kız çocuklarının ebeveynlerini otoriter ve demokratik ebeveyn tutumuna, erkek çocuklarının ise ebeveynlerini demokratik ve izin verici tutuma sahip olarak algıladığı bulunmuştur. Benzer şekilde Dağlar, Melhuish ve Barners'da (2011) yaptıkları çalışmada Türk kültüründe kız çocukların daha çok otoriter ebeveyn tutumuyla karşılaşırken, erkek çocukların demokratik ebeveyn tutumuyla karşılaştığını tespit edilmiştir.

Cinsel istismara maruz kalma oranları incelendiğindeyse annelerin babalardan daha fazla cinsel istismara maruz kaldığı bulunmuştur. Çalışmanın bulgularıyla tutarlı bir şekilde, DSÖ'nün (2020) yayınladığı istatistiklere göre her 5 kadından biri ve her 13 erkekten biri 0-17 yaşları arasında cinsel istismara uğradığını bildirmiştir. Ayrıca cinsiyetin cinsel istismarda önemli bir risk faktörü olduğu, kız çocukların daha yüksek oranda cinsel istismara maruz kaldığı görülmektedir (Polat, 2017). Ancak Asya kıtasından ve Pasifik bölgesinden altışar ülke olmak üzere on iki ülkede yapılan araştırmada tüm bölgelerde, cinsel istismarın erkeklerde kadınlara göre daha yüksek olduğunu saptanmıştır (Fulu vd., 2017). Kadın ve erkeklerin uğradığı cinsel istismar farklı türdedir. Erkekler ağırlıklı olarak pornografiye ve cinsel etkinliklere tanıklık etmeye zorlanmaktadır (Chan, Yan, Brownridge ve Ip, 2013). Erkeklerin güçlü durması ve çektikleri acıya rağmen bunu yansıtmamaları gerektiği düşüncesi 'erkek adam ağlamaz' gibi deyimlerde kendine yer edinmiştir. Toplumdaki bu tür düşünce kalıpları çocukların çektikleri acıyı hem sözel hem de sözsüz olarak saklamalarına ve güçlü bir oğlan çocuğu imajı çizmeye çalışmalarına yol açıyor olabilir.

Çocuklukta maruz kalınmış kısıtlayıcı ve müdahaleci davranışı ifade eden (Şar vd., 2021) aşırı koruma-kontrol istatistiklerine göre anneler %13,7, babalar ise %6,2 oranında aşırı koruma-kontrole

maruz kaldığını bildirmiştir. Her ne kadar araştırma bulgusu istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermese de anneler, babalara oranla iki kat daha fazla aşırı koruma-kontrole maruz kalmaktadır. Türk toplumunda kadın ve erkeklere yönelik algıya bakıldığında kadınlar ağırlıklı olarak pasif, bir erkek tarafından korunması gereken, güçsüz bireyler olarak algılanırken, erkekler ise aktif, güçlü, saldırgan, bağımsız, cesur bireyler olarak algılanmaktadır (Cengiz, 2013; Kodan Çetinkaya, 2013; Tekin, 2018). Saldırganlık ve kavgacılık gibi olumsuz bir özellik erkek tarafından yapıldığında hoş görülerek 'erkeksi bir davranış' olarak değerlendirilmekte, aynı davranış bir kadın tarafından yapıldığında ise ayıplanmaktadır (Yıldırım, 2016). Kadınlar için olumlu özellik olarak görülen sessizlik, sakinlik gibi özellikler ise erkekler söz konusu olduğunda olumsuz bir özellik olarak görülmekte, erkeğin güçsüz ve zayıf olarak algılanmasına yol açmaktadır. Ayrıca, toplumdaki "kızını dövmezen dizini döver", "kızı gönlüne bırakırsan ya davulcuya kaçar ya zurnacıya" gibi deyimler kız çocuklarının sürekli kontrol edilmesi gerektiği, kontrol edilmezse olumsuz davranışlara yönelebileceği inancının yansımalarıdır. Bu bağlamda kız çocuklarına kendi kararlarını kendinin veremeyeceği, hayatı boyunca başka biri tarafından korunması ve yönlendirilmesi gerektiği düşüncesi aşılacaktır. Ayrıca aşırı koruma/kontrol davranışı gösteren ebeveynlerin çocukları zorlandıkları durumlarda ebeveynlerinin yardımını veya sorunu çözmesini beklemekte (Wood, McLeod, Sigman, Hwang ve Chu, 2003), dolayısıyla problem çözme becerilerinde de beklenen seviyede gelişim gösterememektedir. İhmal ve istismar ile problem çözme becerilerinin ilişkisinin incelendiği bir çalışmada çocuklarını istismar ve ihmal eden annelerin kötü muamele uygulamayan annelere göre gelişmemiş problem çözme becerilerine sahip olduğu bulunmuştur (Azar, Robinson, Hekimian ve Twentyman, 1984). Bu veriler ışığında çeşitli ihmal/istismar ve aşırı kontrol/koruma davranışlarının problem çözme becerisinin gelişmesini olumsuz etkilediği, problem çözme becerisi gelişmemiş bireylerin yapıcı çözüm yolları bulmakta zorlandığı ve istismar ya da ihmale girecek davranışlarla sorunu çözmeye çalıştığı düşünülebilir.

Duygusal ihmal ile ilgili dikkat çekici bir diğer bulgu ise çocuklukta duygusal ihmale maruz kalan ebeveynlerle çocuklukta duygusal ihmale maruz kalmayan ebeveynler arasında sağlıklı aile-ebeveyn olmadaki risk faktörlerinin (depresyon, öz bakım, problem çözme, sosyal destek, imkanlara erişim, rol memnuniyeti, ebeveyn-çocuk etkileşimi, ev ortamı ve ebeveyn etkinliği) tümünde anlamlı farklılık bulunan tek travma türü olmasıdır. Ebeveynlerin istismar geçmişlerinin ebeveynlik rollerindeki olumsuz tutumlar açısından risk faktörü olduğu (Banyard, Williams ve Siegel, 2003) ve annelerle yapılan bir çalışmada annelerin %93'ünün çocuklarını duygusal olarak ihmal ve istismar ettiği (Güler, Uzun, Boztaş ve Aydoğan, 2002) göz önüne alındığında duygusal ihmalin bireylerin yaşamı üzerinde tekrar eden ve güçlenen bir döngüyle etkili olduğu düşünülebilir. Çocukluk travması yaşayan annelerin düşük düzey empati, ilgi-alaka ve tutarlılık gibi olumsuz çağrışımlar içeren davranış örüntülerini sergileme olasılıklarının yüksek olduğu bulunmuştur (Tarczon, 2012). Yapılan bir çalışmada annenin çocuklukta duygusal ve fiziksel istismara maruz kalmasıyla ebeveynlik davranışı arasında ilişkinin olduğu, ancak ebeveynlik bilgisiyle ilişkisi olmadığı saptanmıştır. Cinsel istismar ile ebeveynlik davranışı arasında ise ilişki görülmemiştir (Bert, Guner, Lanzi ve Centers for the Prevention of Child Neglect, 2009). Çocukluk çağı travmasına maruz kalan ebeveynler; çocuklarını övmek (Fujiwara, Okuyama ve Izumi, 2012), çocuklarıyla ilgili uygun gelişimsel beklentilere sahip olmak (Kim, Trickett ve Putnam, 2010) ve yakın-sıcak bir bakım vermesi gerektiğinden artan kaygı (Douglas, 2000) gibi ebeveynliğin çeşitli yönleriyle ilgili zorluk yaşamaktadır. Ayrıca, çocukluk çağı travma öyküsü olan ebeveynler, çocuklarının bağımsızlığını ve özerkliğini zamanından önce teşvik etme, çocuklarıyla etkileşim kurarken daha fazla fiziksel yaklaşım kullanma ve duygusal destek için çocuklarına daha fazla güvenme eğilimindedir (Banyard 1997;

Lang, Gartstein, Rodgers ve Lebeck, 2010). Türk toplumunda çocukların “birey” olarak kabul edilmemesi ve değerinin azaltılması (Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı [ASPB], 2014), küsmeye ve sevgiden yoksun bırakma (Atli, Şad ve Özer, 2018) gibi cezalandırma yöntemleri kullanılması, büyük kardeşler varsa küçük çocuğun bakımının büyük kardeşlere bırakılması gibi durumlar duygusal ihmal davranışlarının çoğunlukla normal kabul edilmesine ve göz ardı edilmesine yol açtığı düşünülebilir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu fiziksel ihmalin problem çözme alt boyutu dışında sağlıklı aile ebeveynlik risk faktörlerinin tamamıyla anlamlı bir ilişkiye sahip olduğunu göstermektedir. Çalışmanın sonucunu destekler şekilde Rhodes (1990) çocukluk döneminde travmaya maruz kalmış bireylerin kimlik oluşumu, ilişki geliştirme, öz bakım becerilerinde beklenen gelişimi gösterme gibi konularda bozulmalar görüldüğünü belirtmiştir (aktaran Akyıl, 2019). Çalışmamızın bulgusuna benzer şekilde Erkılınc (2021) da fiziksel ihmal ile sosyal destek arasında anlamlı ilişki olduğunu bulmuştur. Çocukluğunda fiziksel ihmale maruz kalma arttıkça aileden, arkadaştan ve özel bir kişiden alınan sosyal desteğin arttığı tespit edilmiştir. Karadeniz Sarısakal (2022) tarafından yapılan araştırmada ebeveynlerin maruz kaldığı fiziksel ihmal ile zihinselleştirme süreçleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Başka bir deyişle, çocukluk döneminde fiziksel ihmale maruz kalmış ebeveynlerin zihinselleştirmede güçlükler yaşadığı, çocuğunun istek ve ihtiyaçlarını anlama ve karşılama yetersiz kaldığı söylenebilir. Bu bağlamda fiziksel ihmalin sağlıklı aile ebeveyn risk faktörleri alt boyutlarından ebeveyn-çocuk etkileşimi, ev ortamı ve ebeveyn etkinliği alt boyutlarıyla ilişkili olduğu düşünülebilir.

Araştırmanın bulguları, fiziksel istismar ile sağlıklı aile ebeveyn risk faktörlerinden rol memnuniyeti ve ev ortamı alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğuna işaret etmektedir. Ehrensaft, Knous-Westfall, Cohen ve Chen'in (2015) de 821 anne ve çocuğuyla yaptığı çalışma çocuklukta maruz kalınan fiziksel ve/veya cinsel istismarın ebeveynlik doyumu, çocuklar tarafından ulaşılabilirlik, çocuklarla geçirilen vakit ve algılanan ebeveyn etkisizliği gibi alanlarda olumsuz etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Greene, Haisley, Wallace ve Ford (2020) çocukluk çağı travmatik deneyimleri ile ebeveynliği çeşitli yönlerden inceleyen 97 çalışmayı derledikleri çalışmalarında çocukluğunda fiziksel istismara uğradığını belirten ebeveynlerin istismar ve ihmale daha yatkın olduğunu, çocuklarıyla sağlıklı ilişkilere sahip olmadığını ve çocuklarına mesafeli bir yaklaşımda bulduklarını belirtmiştir. Bu bağlamda değerlendirildiğinde çocukluk çağı fiziksel istismar yaşantısı olan ebeveynlerin rol memnuniyeti ve çocuklarıyla sağlıklı ilişki geliştirme, çocuklarının gelişimine gerekli desteği sağlama konusunda yetersiz kalabilecekleri öngürülebilir.

Çalışmamızda cinsel istismarın sadece depresyon ve rol memnuniyeti ile istatistiksel olarak anlamlı ilişkisi olduğu bulunmuştur. Gelişimsel travmatolojiye göre cinsel istismar da dahil olmak üzere çocuklukta aşırı ve kronik stresin biyolojik stres yanıt sistemlerinde değişikliklere yol açabileceği ve beyin olgunlaşmasını etkileyebileceği ve bunun da psikososyal ve bilişsel gelişimi etkileyebileceği bilinmektedir (De Bellis, 2001). Bireye etkisi bu oranda yüksek olan bir yaşantının ebeveyn risk faktörlerinden sadece ikisiyle anlamlı ilişkiye sahip olmasının gerçekte var olan oranda raporlanmaması nedeniyle olabileceği düşünülmektedir. Banyard, Williams ve Siegel (2003) de cinsel istismarın ebeveynlik tutumuna olumsuz yansıdığını ve yüksek seviyedeki istismarın düşük seviyedeki ebeveyn rol memnuniyetine yol açtığını belirtmiştir. Chen vd. (2010) yaptığı çalışmada, cinsel istismarın anksiyete bozukluğu, yeme bozukluğu, depresyon, intihar eğilimi gibi patolojilerle istatistiksel olarak anlamlı ilişkiye sahip olduğu bulunmuştur. Bu patolojilerin tanınmaması ve tedavi edilmemesi durumunda çocukların ebeveynleriyle sağlıklı ilişkiler geliştirmesi ve sağlıklı bir

gelişime sahip olması çok olası görünmemektedir. Bu nedenle cinsel istismarın raporlanması ve gerekli sağaltıcı çalışmaların yapılması büyük önem taşımaktadır.

Çalışmanın bir diğer bulgusu aşırı koruma-kontrol ile ebeveyn-çocuk etkileşimi ve ebeveyn etkinliği dışındaki risk faktörleri arasında anlamlı ilişki bulunmasıdır. Çocuğun davranışlarına aşırı müdahale edilmesi ve çocuğa özerklik verilmemesinin çocuklardaki öz yeterlik gelişimini engellediği ve çocuğun baş etme becerilerinin yaşına uygun gelişmemesine yol açabildiği bilinmektedir (Wood vd., 2003). Çalışmamızda da bu bilgiyle tutarlı biçimde aşırı koruma/kontrol ile problem çözme, öz bakım, imkanlara erişim gibi alt boyutlarda anlamlı ilişki görülmektedir. Toplumsal olarak ülkemizde oğlan çocuklarına yönelik daha izin verici ebeveyn tutumu söz konusuysen kız çocuklarına daha otoriter tutumda yaklaşıldığı bilinmektedir (Gözü, 2019). Aşırı koruma/kontrolün öz yeterlik ve baş etme becerilerinin gelişimini olumsuz etkilediği göz önüne alındığında, çoğu alanda erkek egemenliğini de destekleyen bir yapıyı oluşturduğu söylenebilir.

Araştırmada elde edilen bir başka bulgu ise istismar ve ihmalin her türünün sağlıklı aile-ebeveyn olmada risk unsurlarından olan depresyon ile ilişkili olduğunu göstermesidir. Diğer bir deyişle çocukluğunda ihmal ve/veya istismara maruz kalmış ebeveynlerle ihmal ve/veya istismara maruz kalmamış ebeveynler arasında depresyon alt boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Xie vd. (2018) çeşitli psikiyatrik tanılara sahip bireylerle yaptıkları çalışmada depresyon tanısı olan bireylerin %55.5'inin en az bir çocukluk çağı travması yaşantısı olduğu saptanmıştır. Bifulco, Moran, Baines, Bunn ve Stanford (2002) ise istismar ve ihmalin yetişkinlik dönemindeki depresyon ile ilişkili olduğunu ve çocukluk dönemindeki istismarın şiddeti arttıkça yaşamın ilerleyen dönemlerinde depresyon geliştirme ihtimalinin de arttığını bulmuşlardır. Bu bilgiler ışığında çalışmadan elde edilen bulgular alan yazındaki çalışmaların bulgularıyla benzer olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak, duygusal ihmal ve istismarın sağlıklı aile-ebeveyn olma konusunda en önemli risk faktörü olduğu görülmüştür. Ancak, duygusal ihmal ve istismar diğer istismar türlerinden daha fazla maruz kalınan durumlar olmasına rağmen tespitinin daha zor olması (Saveanu ve Nemeroff, 2012) ve daha az rapor ediliyor olması nedeniyle fiziksel ve cinsel istismara oranla daha az odaklanılan konular olduğu da unutulmamalıdır. Bu noktada çocuk ve ailelerle çalışan uzmanlar, duygusal ihmal ve istismara maruz kalan çocukları ve çocukluğunda duygusal ihmal ve istismara maruz kalan ebeveynleri tespit etme ve gerekli müdahaleleri uygulama konusunda önemli rol oynamaktadırlar. Okulların hem çocuklara hem de ebeveynlere ulaşımın en yaygın olduğu mekanlar olduğu düşünüldüğünde Okul Psikolojik Danışma ve Rehberlik (PDR) Servislerinde görev yapan psikolojik danışmanlar da bu görevde yer almaktadır. Okul PDR servisleri tarafından hem çocukların hem de ebeveynlerin tespit edilmesi ve gerek çocuklara gerekse ebeveynlere yönelik bireysel ve grup çalışmalarının düzenlenmesi konusunda çalışmalar yürütülebilir.

Araştırmanın bazı sınırlılıkları söz konusudur. Bunlardan biri veri toplama araçlarının öz-bildirime dayalı olmasıdır. Öz-bildirime dayalı ölçme araçlarının geçerlik ve güvenilirliği klinik değerlendirmenin yapıldığı ölçme araçlarına göre daha düşüktür. Çünkü her ne kadar katılımcıların bilgisi alınmasa da, öz-bildirime dayalı ölçümlerde bireyler sosyal istenirliğe göre cevap verme eğilimindedir. Araştırmanın bir diğer sınırlılığı ise verilerin çevrim içi olarak toplanmış olmasıdır. Çevrim içi ortamda veri toplanması daha fazla katılımcıya ulaşılmasına imkân vermektedir. Ancak, çevrim içi ortamda katılımcıların yanlış bilgi verme olasılıkları artmaktadır. Ayrıca teknolojik cihazlara erişimi olan ve/veya teknolojik cihazları kullanmayı bilen kişilere ulaşılabilmiştir. Çevrim içi ortamda veri toplandığında anketin kaç kişiye ulaştığı bilinmediğinden dolayı katılımcı oranını

belirlemek moomkun olmamaktadır. Kesitsel bir araştırma olan çalışmada neden-sonuç ilişkisine dair bilgi edinilmemektedir. Erkek katılımcı sayısının az olması da bulguların genellenebilirliğini engellemektedir.

Kaynaklar

- Abajobir, A. A., Kisely, S., Williams, G., Strathearn, L., Clavarino, A., ve Najman, J. M. (2017). Gender differences in delinquency at 21 years following childhood maltreatment: A birth cohort study. *Personality and Individual Differences* (106), 95-103. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.10.020>.
- Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı. (2014). *Türkiye Aile Yapısı Araştırması*. <https://www.aile.gov.tr/media/50219/taya2013trk.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Aile, alışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı. (2015). *Türkiye'de Kadına Yönelik Aile içi şiddet Araştırması*. <http://www.openaccess.hacettepe.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/11655/23338/KKSA-TRAnaRaporKitap26Mart.pdf?sequence=1&isAllowed=y> sayfasından erişilmiştir.
- Akyıl, A. (2019). *ocukluk ağı travmaları, bilişsel duyu düzenleme ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkinin incelenmesi: Diyarbakır ve Mardin örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Atli, A., şad, S. N. ve Özer, N. (2018, Mayıs). *Anne-babaların ödüllendirme ve cezalandırma nedenleri, yöntemleri ve çocukları üzerindeki etkileri [ÖZ]*. II. Uluslararası Multidisipliner alışmaları Kongresi'nde sunulan bildiri, Çukurova Üniversitesi, Adana. <https://avesis.inonu.edu.tr/yayin/dbe07006-5a1d-4b35-bc78-b0b4c8926c3e/anne-babaların-odullendirme-ve-cezalandırma-nedenleri-yontemleri-ve-cocuklari-uzerindeki-etkileri> sayfasından erişilmiştir.
- Azar, S. T., Robinson, D. R., Hekimian E. ve Twentyman C. T. (1984). Unrealistic expectations and problem-solving ability in maltreating and comparison mothers. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* (52)4, 687-691. <https://doi.org/10.1037//0022-006x.52.4.687>.
- Banyard, V. L. (1997). The impact of childhood sexual abuse and family functioning on four dimensions of women's later parenting. *Child Abuse & Neglect*, 21(11), 1095–1107. [https://doi.org/10.1016/S0145-2134\(97\)00068-9](https://doi.org/10.1016/S0145-2134(97)00068-9)
- Banyard, V. L., Williams, L. M., ve Siegel, J. A. (2003). The impact of complex trauma and depression on parenting: an exploration of mediating risk and protective factors. *Child Maltreatment*, 8(4), 334–349. <https://doi.org/10.1177/1077559503257106>.
- Bernard van Leer Vakfı ve Boğazii Üniversitesi, Hümanist Büro ve Frekans Araştırma. (2014). *Türkiye'de 0-8 yaş arası ocuğa yönelik aile ii şiddet araştırması*. <https://bernardvanleer.org/app/uploads/2017/02/Research-domestic-violence-against-children-aged-0-8-years-in-Turkey-Turkishef5b.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Bernstein, D. P., Fink, L., Handelsman, L., Foote, J., Lovejoy, M., Wenzel, ... Ruggiero, J. (1994). Initial reliability and validity of a new retrospective measure of child abuse and neglect. *American Journal of Psychiatry*, 151(8), 1132–1136. <https://doi.org/10.1176/ajp.151.8.1132>
- Bert, S. C., Guner, B. M., Lanzi, R. G., ve Centers for the Prevention of Child Neglect (2009). The Influence of Maternal History of Abuse on Parenting Knowledge and Behavior. *Family Relations*, 58(2), 176–187. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2008.00545.x>

- Bifulco, A., Moran, P. M., Baines, R., Bunn, A. ve Stanford, K. (2002). Exploring psychological abuse in childhood: II. Association with other abuse and adult clinical depression. *Bulletin of The Menninger Clinic*, 66(3), 241–258. <https://doi.org/10.1521/bumc.66.3.241.23366>.
- Cengiz, A. (2013). *Kadın ruh sağlığı ve toplumsal cinsiyet; Antalya ilinde bir klinikte uygulama*. Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Chan, K. L., Yan, E., Brownridge, D.A. ve Ip P. (2013). Associating child sexual abuse with child victimization in China. *The Journal of Pediatrics*, 162(5) 1028–1034. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2012.10.054>
- Chen, L. P., Murad, M. H., Paras, M. L., Colbenson, K. M., Sattler, A. L., Goranson, E. N., ... ve Zirakzadeh, A. (2010). Sexual abuse and lifetime diagnosis of psychiatric disorders: systematic review and meta-analysis. *In Mayo Clinic Proceedings*, 85(7), 618–629. <https://doi.org/10.4065/mcp.2009.0583>
- Cohen, R.J. ve Swerdlik, M.E. (2017). *Psychological testing and assessment*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Cohen, L. R., Hien, D. A., ve Batchelder, S. (2008). The impact of cumulative maternal trauma and diagnosis on parenting behavior. *Child Maltreatment*, 13(1), 27–38. <https://doi.org/10.1177/1077559507310045>
- Connell-Carrick, K., ve Scannapieco, M. (2006). Ecological correlates of neglect in infants and toddlers. *Journal of Interpersonal Violence*, 21(3), 299–316. <https://doi.org/10.1177/0886260505282884>.
- Copeland, W. E., Keeler, G., Angold, A., ve Costello, E. J. (2007). Traumatic events and posttraumatic stress in childhood. *Archives of General Psychiatry*, 64(5), 577–584. <https://doi.org/10.1001/archpsyc.64.5.577>
- Çalıklar, Ö. ve Kadioğlu, H. (2020). Sağlıklı aile ebeveynlik envanterinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirliği. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 11(1), 49-56. <https://dx.doi.org/10.14744/phd.2019.93585>
- Dağlar, M., Melhuish, E. ve Barnes, J. (2011). Parenting and preschool child behaviour among Turkish immigrant, migrant and non-migrant families. *European Journal of Developmental Psychology*, 8(3), 261-279. <http://dx.doi.org/10.1080/17405621003710827>
- De Bellis, M. D. (2001). Developmental traumatology: The psychobiological development of maltreated children and its implications for research, treatment, and policy. *Development and Psychopathology*, 13(3), 539-564. <https://doi.org/10.1017/S0954579401003078>
- DiLillo, D., ve Damashek, A. (2003). Parenting characteristics of women reporting a history of childhood sexual abuse. *Child Maltreatment*, 8(4), 319–333. <https://doi.org/10.1177/1077559503257104>
- DiLillo, D., Tremblay, G. C. ve Peterson, L. (2000). Linking childhood sexual abuse and abusive parenting: the mediating role of maternal anger. *Child Abuse & Neglect*, 24(6), 767-779. [https://doi.org/10.1016/S0145-2134\(00\)00138-1](https://doi.org/10.1016/S0145-2134(00)00138-1).
- Douglas, R. (2000). Reported anxieties concerning intimate parenting in women sexually abused as children. *Child Abuse & Neglect*, 24(3), 425–434. [https://doi.org/10.1016/S0145-2134\(99\)00154-4](https://doi.org/10.1016/S0145-2134(99)00154-4)

- Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ). (2013). *European Report on Preventing Child Maltreatment*. https://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0019/217018/European-Report-on-Preventing-Child-Maltreatment.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ). (2020). *Child Maltreatment*. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/child-maltreatment> sayfasından erişilmiştir.
- Ehrensaft, M. K., Knous-Westfall, H. M., Cohen, P. ve Chen, H. (2015). How does child abuse history influence parenting of the next generation? *Psychology of Violence*, 5(1), 16–25. <https://doi.org/10.1037/a0036080>
- Erkılınc, M. (2021). *Psikolojik destek almaya karar veren bireylerde çocukluk çağı travmaları ve algılanan sosyal desteğin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Gelişim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Fujiwara, T., Okuyama, M., ve Izumi (2012). The impact of childhood abuse history, domestic violence and mental health symptoms on parenting behaviour among mothers in Japan. *Child: Care, Health & Development*, 38(4), 530–537. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2011.01272.x>
- Fulu, E., Miedema, S., Roselli, T., McCook, S., Chan, K. L., Haardörfer, R., ... UN Multi-country Study on Men and Violence study team (2017). Pathways between childhood trauma, intimate partner violence, and harsh parenting: findings from the UN Multi-country Study on Men and Violence in Asia and the Pacific. *The Lancet. Global Health*, 5(5), e512–e522. [https://doi.org/10.1016/S2214-109X\(17\)30103-1](https://doi.org/10.1016/S2214-109X(17)30103-1)
- Genç Hayat Yayınları. (2012). *Çocukların ev içinde yaşadıkları şiddet araştırması*. <https://genchayat.org/wp-content/uploads/2021/08/cocukların-ev-icinde-yasadıkları-siddet-arastirmasi.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Gözü, H. (2019). Parenting patterns in Turkey: The associations with academic achievement and self-esteem. *Journal of Theory and Practice in Education*, 15(2), 132-141. <https://doi.org/10.17244/eku.491656>
- Greene, C. A., Haisley, L., Wallace, C., ve Ford, J. D. (2020). Intergenerational effects of childhood maltreatment: A systematic review of the parenting practices of adult survivors of childhood abuse, neglect, and violence. *Clinical Psychology Review*, 80, 101891. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2020.101891>
- Güler, N., Uzun, S., Boztaş, Z. ve Aydoğan, S. (2002). Anneleri tarafından çocuklara uygulanan duygusal ve fiziksel istismar/ihmal davranışı ve bunu etkileyen faktörler. *Cumhuriyet Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi* 24(3), 128-134. <http://eskidergi.cumhuriyet.edu.tr/makale/204.pdf>
- Harel, G. ve Finzi-Dottan, R. (2018). Childhood maltreatment and its effect on parenting among high-risk parents. *Journal of Child and Family Studies*, 27, 1513-1524. <https://doi.org/10.1007/s10826-017-0994-z>
- Herman, J. (2011). *Travma ve İyileşme: Şiddetin Sonuçları-Ev İçi İstismardan Siyasi Teröre* (T. Tosun, Çev.). İstanbul: Literatür.
- Hillis, S., Mercy, J., Amobi, A. ve Kress, H. (2016). Global prevalence of past-year violence against children: A systematic review and minimum estimates. *Pediatrics*, 137(3), e20154079. <https://doi.org/10.1542/peds.2015-4079>

- Horton, C. (2003). *Protective factors literature review: Early care and education programs and the prevention of child abuse and neglect*. Center for the Study of Social Policy (Washington, D.C.). <http://www.cssp.org/reform/strengthening-families/resources/body/LiteratureReview.pdf>
- Howitt, D. ve Cramer, D. (2017). *Introduction to SPSS in psychology*. United Kingdom: Pearson.
- Hughes, M. ve Cossar, J. (2016). The relationship between maternal childhood emotional abuse /neglect and parenting outcomes: A systematic review. *Child Abuse Review* 25(1), 31-45. <https://doi.org/10.1002/car.2393>.
- Kalyon, A. ve Yazıcı, H. (2020). Üniversite öğrencilerinde çocukluk dönemi ihmal ve istismar yaşantılarının yaşam doyumunu yordamadaki rolü: Cinsiyet ve ruhsal problemlere dayalı karşılaştırmalar. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 10(3), 573-583. doi: 10.5961/jhes.2020.417
- Karadeniz Sarısakal, B. (2022). *Çocukluk çağı travmalarının kuşaklararası döngüsünün duygu düzenleme becerileri, ebeveyn zihinselleştirmesi, ebeveynlik stilleri ve çocuk davranışları açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Aydın.
- Keskindemirci, G. ve Gökçay, G. (2020). Dil gelişimi gecikmiş olan çocuklarda ekran maruziyeti: Ön çalışma sonuçları. *İstanbul Tıp Fakültesi Dergisi* (83)1, 30-34. <https://doi.org/10.26650/IUITFD.2019.0020>.
- Kim, J. (2009). Type-specific intergenerational transmission of neglectful and physically abusive parenting behaviors among young parents. *Children and Youth Services Review*, 31(7), 761-767. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2009.02.002>.
- Kim, K., Trickett, P., ve Putnam, F. (2010). Childhood experiences of sexual abuse and later parenting practices among non-offending mothers of sexually abused and comparison girls. *Child Abuse & Neglect*, 34, 610-622. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2010.01.007>
- Kodan Çetinkaya, S. (2013). Üniversite öğrencilerinin şiddet eğilimlerinin ve toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Nesne Psikoloji Dergisi*, 1, 21-43. doi: 10.7816
- Krysiak, J. ve Lecroy, C. W. (2012). Development and initial validation of an outcome measure for home visitation: The healthy families parenting inventory. *Infant Mental Health Journal*, 33(5), 496-505. <https://doi.org/10.1002/imhj.21343>
- Lang, A. J., Gartstein, M. A., Rodgers, C. S., ve Lebeck, M. M. (2010). The impact of maternal childhood abuse on parenting and infant temperament. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 23(2), 100-110. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6171.2010.00229.x>
- Libby, A. M., Orton, H. D., Beals, J., Buchwald, D., Manson, S. M., ve AI-SUPERPFP Team (2008). Childhood abuse and later parenting outcomes in two American Indian tribes. *Child Abuse & Neglect*, 32(2), 195-211. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2007.07.006>
- Mustafaoglu, R., Zirek, E., Yasacı, Z. ve Razak Özdiñçler, A. (2018). Dijital teknoloji kullanımının çocukların gelişimi ve sağlığı üzerine olumsuz etkileri. *Addicta: The Turkish Journal on Addiction*, 5, 227-247. <http://dx.doi.org/10.15805/addicta.2018.5.2.0051>.
- National Center for Mental Health Promotion and Youth Violence Prevention. (2012). *Childhood Trauma and Its Effect on Healthy Development*. <http://www.promoteprevent.org/content/childhood-trauma-and-its-effect-healthy-development> sayfasından erişilmiştir.
- Polat, O. (2017). *Tüm boyutlarıyla çocuk istismarı-1 tanımlar*. Ankara: Seçkin.

- Ruscio, A. M. (2001). Predicting the child-rearing practices of mothers sexually abused in childhood. *Child Abuse & Neglect*, 25(3), 369–387. [https://doi.org/10.1016/s0145-2134\(00\)00252-0](https://doi.org/10.1016/s0145-2134(00)00252-0)
- Saveanu, R. V., ve Nemeroff, C. B. (2012). Etiology of depression: genetic and environmental factors. *The Psychiatric Clinics of North America*, 35(1), 51–71. <https://doi.org/10.1016/j.psc.2011.12.001>.
- Sedlak, A.J., Mettenburg, J., Basena, M., Petta, I., McPherson, K., Greene, A., and Li, S. (2010). *Fourth National Incidence Study of Child Abuse and Neglect (NIS-4): Report to Congress*. Washington, DC: U.S. Department of Health and Human Services, Administration for Children and Families.
- Stoltenborgh, M., Bakermans-Kranenburg, M. J. ve van IJzendoorn M. H. (2013). The neglect of child neglect: a meta-analytic review of the prevalence of neglect. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 48, 345-355. <https://doi.org/10.1007/s00127-012-0549-y>
- Supanitayanon, S., Trairatvorakul, P., ve Chonchaiya, W. (2020). Screen media exposure in the first 2 years of life and preschool cognitive development: a longitudinal study. *Pediatric Research*, 88(6), 894–902. <https://doi.org/10.1038/s41390-020-0831-8>
- Şar, V., Öztürk, E. ve İkikardeş, E. (2012). Çocukluk çağı ruhsal travma ölçeğinin Türkçe uyarlamasının geçerlilik ve güvenilirliği. *Türkiye Klinikleri Tıp Bilimleri Dergisi*, 32(4), 1054-1063. <https://doi.org/10.5336/medsci.2011-26947>
- Şar, V., Necef, I., Mutluer, T., Fatih, P., ve Türk-Kurtça, T. (2021). A revised and expanded version of the turkish childhood trauma questionnaire (CTQ-33): Overprotection-overcontrol as additional factor. *Journal Of Trauma & Dissociation: The Official Journal of The International Society for The Study Of Dissociation (ISSD)*, 22(1), 35–51. <https://doi.org/10.1080/15299732.2020.1760171>
- Tekin, Z. (2018). Kadın girişimciliği ve cinsiyet-rol stereotipleri: Muş ili örneği (Proje No. BAP-17-SBMY-4901-01). *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 9(16), 1091-1113. <https://doi.org/10.26466/opus.453934>
- Tarczon, C. (2012). Mothers with a history of childhood sexual abuse: Key issues for childprotection practice and policy. *Australian Institute of Family Studies*, 2, 1–15.
- UNICEF (2010). *Türkiye Çocuk İstismarı ve Aile İçi Şiddet Araştırması*. <https://www.unicef.org/turkey/raporlar/t%C3%BCrkiyede-%C3%A7ocuk-istismari-ve-aile-i%C3%A7i-%C5%9Fiddet-ara%C5%9Ftirmasi-%C3%B6zet-raporu-2010> sayfasından erişilmiştir.
- Van der Kolk, B. A. (2019). *Beden kayıt tutar. Travmanın iyileşmesinde beyin, zihin ve beden*. (H. Demirci, Çev.) Ankara: Nobel.
- Yıldırım, S. (2016). Üniversite öğrencilerinin benlik saygısı ve toplumsal cinsiyet tutumlarının flört şiddetine yönelik tutumlarına etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Wood, J. J., McLeod, B. D., Sigman, M., Hwang, W. C., ve Chu, B. C. (2003). Parenting and childhood anxiety: theory, empirical findings, and future directions. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44(1), 134–151. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00106>.

- Xie, P., Wu, K., Zheng, Y., Guo, Y., Yang, Y., He, J., ... Peng, H. (2018). Prevalence of childhood trauma and correlations between childhood trauma, suicidal ideation, and social support in patients with depression, bipolar disorder, and schizophrenia in southern China. *Journal of Affective Disorders*, 228, 41–48. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2017.11.011>.
- Zalewski, M., Cyranowski, J. M., Cheng, Y., ve Swartz, H. A. (2013). Role of maternal childhood trauma on parenting among depressed mothers of psychiatrically ill children. *Depression and Anxiety*, 30(9), 792–799. <https://doi.org/10.1002/da.22116>.
- Zvara, B. J., Mills-Koonce, W. R., Appleyard Carmody, K., Cox, M., ve Family Life Project Key Investigators (2015). Childhood sexual trauma and subsequent parenting beliefs and behaviors. *Child Abuse & Neglect*, 44, 87–97. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2015.01.012>

Yazarların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmanın makale yazım süreçleri birinci yazar tarafından, analiz ve denetleme süreci ikinci yazar tarafından, tasarım, literatür tarama, veri toplama süreçleri iki araştırmacının ortak katkısıyla yürütülmüştür.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Yazarların bu araştırma bağlamında açıklaması gereken herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Etik Bildirim

Bu araştırma, Bahçeşehir Üniversitesi Etik Kurulu'nun 07.08.2020 tarih ve E.2591 sayılı onayı ile gerçekleştirilmiştir.



JOURNAL OF RESEARCH
IN EDUCATION AND SOCIETY
EĞİTİM VE TOPLUM
ARAŞTIRMALARI DERGİSİ
e-ISSN:2458-9624



Cilt: 9 Sayı: 2 Sayfa Aralığı: 352-378 e-ISSN: 2458-9624 DOI: 10.51725/etad.1153058

RESEARCH

Open Access

ARAŞTIRMA

Açık Erişim

Ortaokul Öğrencilerinin Karar Verme Biçimlerinin ve İnfomal Muhakeme Becerilerinin İncelenmesi

Examining the Decision Making Styles and Informal Reasoning Skills of Secondary School Students

Eren Zorlu, Seyit Ateş

ÖZ

Bu çalışma, sosyobilimsel bir konu olan nüfus artışına yönelik ortaokul öğrencilerinin karar verme biçimleri ve karar verme sürecinde etkili olan infomal muhakeme becerilerinin incelenmesini amaçlamaktadır. Araştırma, Ankara’da bir devlet ortaokulunda eğitim gören 86’sı erkek, 98’i kız olmak üzere toplam 184 öğrenciyle gönüllülük esasına dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden biri olan “durum çalışması” esas alınarak yürütülmüştür. Elde edilen veriler betimsel analizle çözümlenmiştir. Araştırma bulguları öğrencilerin %62’sinin kanıta dayalı ve %38’inin sezgisel/duygusal olarak karar verdiğini göstermektedir. Araştırma doğrultusunda öğrencilerin %40.2’sinin karşıt argüman ve %18.5’inin ise çürütücü argüman geliştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin geliştirdikleri çürütücü argümanı dikkate alarak %18.5’inin infomal muhakeme seviyesinin yüksek, %81.5’inin ise düşük infomal muhakeme seviyesine sahip olduğu görülmektedir. Sınıf düzeyi ile infomal muhakeme seviyesi arasında doğru orantı söz konusu olduğu ve öğrencilerin sınıf düzeyi arttıkça infomal muhakeme seviyesinin de yükseldiği sonucuna varılabilir (6.sınıf: %20, 7.sınıf: %25 ve 8. Sınıf %26.6).

ABSTRACT

This study aims to examine the decision-making modes of secondary school students about population growth, which is a socio-scientific issue, and the informal reasoning skills that are effective in the decision-making process. This study was carried out on a voluntary basis with a total of 184 students, 86 boys and 98 girls, studying at a public secondary school in Ankara. Purposive sampling method was used in this study. This research was conducted on the basis of "case study", which is one of the qualitative research methods. The obtained data were analyzed by descriptive analysis. The findings show that 62% of the participants made decisions based on evidence and 38% intuitively/emotionally. According to the research findings, it was concluded that 40.2% of the participants developed counter-arguments and 18.5% developed rebuttal arguments. Considering the rebuttal argument developed by the participants, we can state that 18.5% have a high level of informal reasoning and 81.5% have a low level of informal reasoning. We can conclude that there is a direct correlation between the grade level and the informal reasoning level, and the informal reasoning level of the students increases as the grade level of the students increases (6th grade: 20%, 7th grade: 25% and 8th grade 26.6%).

Yazar Bilgileri

Eren Zorlu

Doktora Öğrencisi, Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye
erenzorlu704@gmail.com

Seyit Ateş

Prof.Dr., Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye
seyitates@gazi.edu.tr

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler

İnfomal muhakeme becerileri,
Karar verme biçimleri,
Sosyobilimsel konular

Keywords

Informal reasoning skills
Decision making styles
Socio-scientific issues

Makale Geçmişi

Geliş: 02/08/2022

Düzeltilme: 19/12/2022

Kabul: 19/12/2022

Atıf için: Zorlu, E. ve Ateş, S. (2022). Ortaokul öğrencilerinin karar verme biçimleri ve infomal muhakeme becerilerinin incelenmesi. *JRES*, 9(2), 352-378. <https://doi.org/10.51725/etad.1153058>

Etik Bildirim: Bu araştırma, Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu’nun 25.03.2022 tarih ve E.322354 sayılı onayı ile gerçekleştirilmiştir.

Giriş

Yirmi birinci yüzyılda toplumsal, ekonomik, siyasi ve teknolojik gelişmelere paralel olarak bireylerde aranan nitelikler de değişmekte (Korkmaz, 2018, s.1) ve bireylerde aranan bu nitelik ve becerilere yönelik çalışmalar hız kazanmıştır. Örneğin World Economic Form (2018, s.12) tarafından yayınlanan raporda analitik düşünme, aktif öğrenme, özgünlük, inisiyatif alma, problem çözme, muhakeme, karar verme, duygusal zekâ, liderlik, eleştirel düşünme ve analiz gibi becerilere yer verilmiştir. Amerika'da farklı dernek ve şirketlerin bir araya gelerek oluşturduğu Partnership for 21st Century Skills (P21), bireylerin 2030'lu yıllarda sahip olmaları gereken becerilere ilişkin ortaya koyduğu çerçevede öğrencilerin eleştirel düşünerek, yeni fikirleri anlayarak, iletişim kurarak, işbirliği yaparak, problemleri çözerek, etkili kararlar vererek, bilgiyi yeni durumlara uygulayarak, analiz ederek bilgi ve becerileri nasıl kullanacaklarını bilmelerinin önemini belirtmiştir (Salpeter, 2018, s.1). Bireylerde aranan bu bilgi ve becerilerin edinilmesinde onlara verilecek eğitim daha fazla önem arz etmektedir.

Toplumsal, ekonomik, siyasi ve teknolojik alanlarda yaşanan bu değişim doğal olarak eğitim alanında da değişimi beraberinde getirmektedir (Korkmaz, 2018, s.1). Bu durum okul öncesi ve ilkökul düzeyinden başlayarak çocukların bu becerileri (bilgi edinme, gözlem, muhakeme, karar verme, tartışma vb.) kazanmasına ve geliştirmesine yönelik eğitim programlarının kullanılmasını da zorunlu hale getirmektedir (Akıncıoğlu, 2003). Eğitim hayatı boyunca akıl yürütme becerilerini hedeflenen seviyede kazanamayan bireyin karşısına çıkan problemleri çözmede, pozisyon belirlemede, karar vermede, benimsediği fikirleri savunmada ve karşı tarafı ikna etmede ciddi problemler yaşaması kaçınılmazdır (Secor, 1987).

Yaşanan bilimsel ve teknolojik gelişmeler her zaman için toplumlar tarafından memnuniyetle karşılanmayabilir. Bilimsel ve teknolojik gelişmelerin gerekliliği ya da uygulanabilirliğinin toplum da farklı çelişkilerin doğmasına neden olduğu görülmektedir (Eş, Mercan ve Ayas, 2016). İkilem içeren sorunlar, sosyobilimsel konular ya da günlük hayatta karşılaştığımız kesin ve tek bir cevabı olmayan durumlar hayatımızda daha fazla yer almakta ve bizden bu konulara yönelik akıl yürütmemiz, karar vermemiz ya da pozisyon belirlememiz beklenmektedir (Secor, 1987). İnsanlar günlük hayatlarında karşılaştıkları bu tür problemleri formal muhakemeden ziyade genellikle informal muhakeme yaparak çözüme eğiliminde olduğundan (Secor, 1987) bu tür konulara yönelik karar verme sürecinde informal muhakeme becerilerinin kullanılması zorunlu hale gelmektedir (Means ve Voss, 1996).

Formal ve İnfomal Muhakeme

Muhakeme, belirli bir amaca yönelik planlı, programlı adımlar dahilinde ve mantık çerçevesinde düşünüp karar verme ya da bir problemi, sorunu veya durumu "Neden" ve "Nasıl" soruları çerçevesinde detaylandırıp anlamlandırılarak yapılan bir üst düzey düşünme eylemidir (Erdem, 2011, s. 4). Muhakeme, mantıksal kurallara veya rasyonel prosedürlere dayalı sonuçlar çıkararak sorunlara çözüm bulmaya yönelik zihinsel süreçleri içerir (Mayer ve Wittrock, 2006). Temel olarak bireyin karşıt ve farklı bakış açılarını içeren içsel, karşılaşılan sorularla beraber orijinal sorunun yeniden biçimlendirildiği, empatik ve diyaloga dayalı bir süreçtir (Ritchhart, 2002, s.119). Tüm muhakeme süreçleri, belirli varsayımlara dayanan; veri, bilgi ve kanıt temelinde kavramlar ve fikirler yoluyla ifade edilen ve şekillendirilen anlamlandırdığımız ve sonuçlandırdığımız çıkarımları içerir (Paul ve Elder, 2016, s.62).

Bilimsel muhakeme süreci, formal ve informal muhakemeyi içerir (Galotti, 1989; Kuhn, 1993). Formal muhakeme de, öncüller sabit ve değişmez olup mantık ve matematik kuralları ile karakterize edilir. Argümanlar, belirli öncüllere dayanan sonuçlardan oluşur (Perkins, Faraday ve Bushey, 1991; Sadler, 2004). Formal bilimsel muhakeme sadece bilim bağlamında değil, toplumun hemen her alanında (Han, 2013) ve gündelik yaşamda karşılaşılan sorunlara yönelik bilinçli kararlar vermek için kullanılabilir (Amsterlaw, 2006).

Buna karşılık informal muhakeme, gerekçelere dayalı olarak argümanların analizini, değerlendirilmesini ve formüle edilmesini gerektirir. İnfomal muhakemede ele alınan konular kesin ve tek bir cevabı olmayan, kötü yapılandırılmış, açık uçlu ve tartışmalı içeriğe sahip olmalıdır (Kuhn, 1993; Sadler, 2004). Formal muhakeme sürecinde, doğru ve garantili sonuçlara varmakla ilgili inanç modunda verilen öncüllerle çalışılırken, informal muhakeme de güçlü bir argüman oluşturmak için kullanılacak ilgili öncülleri belirlemeye odaklanan tasarım modunda çalışılır (Bereiter ve Scardamalia, 2006). İnfomal muhakemenin öncülü belirsiz olduğundan ve sorgulanabileceğinden, sonucu yeni kanıtlar ışığında geri çekilebilir (Evans, 2005). İnfomal muhakeme süreci belirli bir kararın artılarını ve eksilerini tartmayı içerir (Voss, Perkins ve Segal, 1991; Zohar ve Nemet, 2002).

Sosyobilimsel Konular ve İnfomal Muhakeme

İnfomal muhakeme becerilerinin geliştirilmesinde ikilem içeren sosyobilimsel konular araç olarak kullanılmaktadır. Sosyobilimsel konular, informal muhakemenin uygulanması için idealdirler (Kuhn, 1993). Çünkü sosyobilimsel konular; kesin, tek bir cevabı olmayan, öznel, ikilem içeren, üzerinde tam bir uzlaşma sağlanamamış, bireylerin kültürel, ahlaki, etik ve deneyim durumlarına bağlı olarak değişebilen durumlardır (Sadler, 2009; Zeidler, 2014). Küresel ısınma, iklim değişikliği, nüfus artışı, kök hücre, geri dönüşüm, nükleer enerji, tüp bebek ve klonlama çalışmaları sosyobilimsel sorun olarak tartışılan konular arasındadır (Sadler ve Dawson, 2012; Sadler, Amirshokooi, Kazempour ve Allspaw, 2006; Zeidler, Sadler, Simmons ve Howes, 2005).

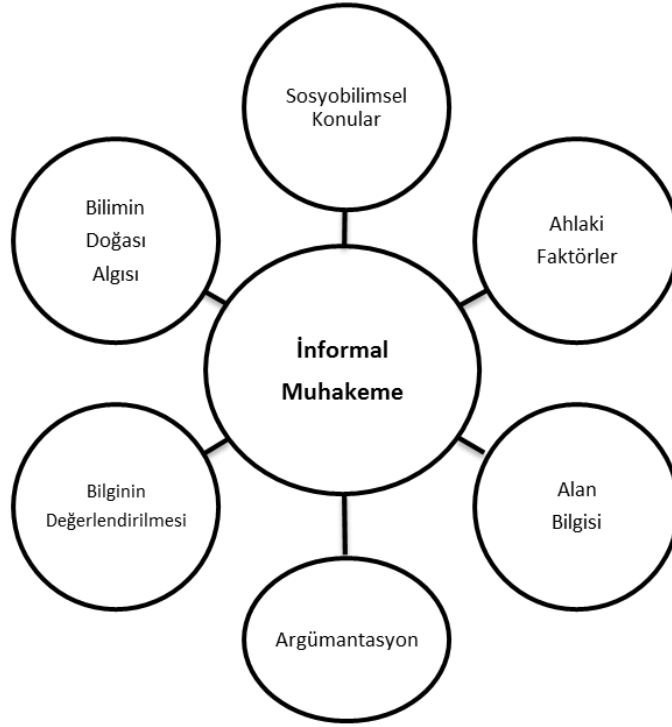
Sosyobilimsel konular öğrencilere bilimsel bilgilerini kullanarak tartışma, karar verme, muhakeme etme ve ileri sürülen argümanları değerlendirme imkânı verir (Dawson ve Carson, 2017). Öğrencilerin bu fırsatı değerlendirebilmeleri için tartışma ve muhakeme becerilerine sahip olmaları gerekmektedir (Sadler, Barab ve Scott, 2007). Öğrenciler, sosyobilimsel konuları sosyal normlardan etkilenen ve kavramsal olarak bilimle ilgili tartışmalı konuları (genetiği değiştirilmiş gıda tüketip tüketmeme veya hükümetin arabasız bir şehir planını destekleyip desteklememe gibi) ele alırken informal muhakeme yeteneklerini kullanırlar (Sadler ve Zeidler, 2005b). İnfomal muhakeme, bir iddia veya sonuca ait kanıt üretme ya da genelleme yapmayı içeren amaca dayalı bir süreç (Means ve Voss, 1996, s.140) olduğundan öğrenciler, sosyobilimsel konuları sorgulayarak bir sonuca ulaşmakta ve ele alınan sorunları kendi yaklaşımları ile çözümlenmektedirler (Sadler ve Zeidler, 2004).

Bu çözümlenme sürecinde ilk olarak öğrenciler benimsedikleri düşünceleri esas alarak bir iddia ortaya koymalı ve ileri sürdükleri bu iddiaları bilgilerini kullanarak desteklemeli ya da gerekçelendirmelidirler. Bu destekleme ya da gerekçelendirme sürecinde öğrenciler informal muhakeme becerilerini kullanırlar. Sonra öğrenciler karşıt iddiaların ne olacağı yönündeki düşünce ve fikirlerini ortaya koymalı ve son aşamada kendi iddialarının karşıt iddialardan daha iyi olduğunu kanıtlayarak göstermelidirler. Yani öğrenciler süreç içerisinde destekleyici, karşıt ve çürütücü argümanlarını ortaya koymalıdır (Tüzün, 2013). Bu süreçte sadece iddiaların desteklenmesi yeterli görülmemekte ve bu iddialara karşıt olabilecek iddialarında düşünülmesi gerekir. Yapılan çalışmalar öğrencilerin bu düzeye çok nadir çıktığını göstermektedir. Öğrencilerin karşıt iddiaları çürütebilme

becerilerini kazanmış olması ise daha ileri bir düzey olarak belirtilmektedir (Sadler, 2003; Topçu, 2008). Süreç boyunca öğrencilerin tümevarım yaklaşımını kullandıkları söylenebilir (Evans, 2002).

İnformal Muhakeme Sürecinde Etkili Olan Hususlar

Formal muhakemede sabit ve değişmez öncüller çerçevesinde bir sonuca varılır ya da çıkarımda bulunulur iken informal muhakeme de ise ek bilgiler yardımıyla değişiklikler meydana gelebilir ve sonuçlar tartışmasız şekilde kabul edilmez (Perkins, Faraday ve Bushey, 1991). Çünkü informal muhakeme süreci, bilişsel bir süreç olduğu kadar ahlaki, kişisel tecrübeler, duygusal faktörler, sosyal hususlar vb. bilimle ilgili olmayan birçok faktör tarafından da şekillendirilir (Sadler ve Zeidler, 2005a; Topçu, Tüzün ve Sadler, 2011). Yapılan çalışmalar kişisel deneyimlerin (Albe, 2008; Bell ve Ledermann, 2003), bilimin doğası algısının (Sadler, Chambers ve Zeidler, 2004; Walker ve Zeidler, 2007), ahlaki faktörlerin (Bell ve Ledermann, 2003) ve alan bilgisinin (Albe, 2008; Hogan, 2002) informal muhakeme üzerinde önemli etkileri olduğunu ortaya koymuştur. Sadler (2003) argüman oluşturma sürecinde etkili olan hususları Şekil 1’de şu şekilde belirtmiştir:



Şekil 1. Sosyalbilimsel Konularda Argüman Oluşturma Sırasında Etkili olan Hususlar (Sadler, 2003).

İnformal muhakeme süreci boyunca öğrenciler bilimin doğasına yönelik bilgilerini, alan bilgilerinin ve ahlaki değerlerini kullanacak ve bir değerlendirmeden geçirerek en son düşüncelerini bir argüman şeklinde ifade edeceklerdir. Öğretmenin bu hususlara hâkim olması ile informal muhakeme becerilerinin daha sağlıklı bir şekilde değerlendirilmesi sağlanır (Tüzün, 2013).

İnformal Muhakeme Örüntüleri

Alanyazın incelendiğinde araştırmacıların informal muhakemeyi muhakeme örüntüleri ya da muhakeme modları gibi farklı perspektiflerden kategorize ettikleri görülmektedir. Örneğin Sadler ve Zeidler (2005a; 2005b) yaptıkları çalışmada bireylerin karar verme sürecinde sezgisel, duygusal ve rasyonel olmak üzere informal muhakemenin üç örüntüsünü ortaya koymuşlardır. Rasyonel (mantıklı) informal muhakeme, neden bazlı görüşleri; duygusal (duygusal) informal muhakeme

duygu bazlı görüşleri ve sezgisel (tepkisel) informal muhakeme ise senaryonun içeriğine verilen ani tepkileri esas alarak oluşturulur. Rasyonel muhakeme, mantıksal bilgiye dayanır ve gerekçe temelli öngörülerini ifade eder. Duygusal informal muhakeme, deneysel bilgiye dayanır, gerekçeler duygusal nitelikte ve empati ve sempati gibi ahlaki duyguları içerir. Sezgisel muhakeme ise bilgiye dayalı değildir. Gerekçe yoktur veya tutarlı bir şekilde temellendirilememiştir. Senaryoya karşı verilen anlık tepkiler söz konusudur (Sadler ve Zeidler, 2005b).

Sadler (2003) tarafından yapılan çalışmada Huntington hastalığı ile ilgili bir senaryoyu öğrencilerin okuması istenmiştir. Bu senaryoyu okuyan öğrencilerin verdiği cevapların mantıksal, duygusal ve sezgisel akıl yürütmelerle ilgili olanlarından birer örnek Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Mantıksal, Duygusal ve Sezgisel Akıl Yürütmelere Örnekler (aktaran Tüzün, 2013, s. 13).

<i>İnformal Muhakeme Örüntüleri</i>	<i>Öğrencilerin Cevapları</i>
Mantıksal	Gen terapisini bu genin düzeltilmesinde kullandığımız zaman doğal olmayan seleksiyon yapacağız, yani doğal olmayan bir şekilde bu genleri saf dışı bırakacağız... Fakat hastalıktan bu şekilde kurtulabilecekseniz, hastalar neden tercih etmesin. Genetik mühendisliğinin çok pahalı olmasından dolayı hastalar bunu ekonomik olarak karşılayabilecekler mi? bu önemli bir problem olabilir. Toplumda sınıf ayrılıkları olabilir.
Duygusal	İnsanları acı çekerken görmek istemiyorum, eğer bu hastalığı önleyecek bir yol varsa neden olmasın.
Sezgisel	Bence uygulanmasında bir problem yok.

Patronis, Potari ve Spiliotopoulou (1999), informal muhakeme modlarını sosyal, ekolojik, ekonomik ve pratik olarak değerlendirirken, Yang ve Anderson (2003) bilimsel eğilimli, toplumsal eğilimli ve hem bilimsel hem de toplumsal eğilimli olmak üzere üç farklı informal muhakeme modu ortaya koymuştur. Wu ve Tsai (2007) çalışmasında informal muhakemeyi nitel (karar verme modu, muhakeme modu ve muhakeme düzeyi/kalitesi) ve nicel (sosyal yönelimli argüman sayısı, ekolojik yönlü argüman sayısı, ekonomik yönelimli argüman sayısı, bilim veya teknoloji odaklı argüman sayısı, toplam muhakeme modu sayısı, destekleyici argüman sayısı, karşı argüman sayısı, çürütme sayısı ve toplam argüman sayısı) özelliklerini dikkate alarak kapsamlı bir çerçeve ortaya koymuştur.

Araştırmanın Önemi

İnformal muhakeme ile ilgili alanyazın değerlendirildiğinde sosyobilimsel konuların informal muhakeme örüntülerinin analiz edilmesinde araç olarak kullanıldığı görülmektedir. Sosyobilimsel konular araç olarak kullanılarak öğrencilerin karar verme, informal muhakeme, argüman oluşturma süreçlerine ve bu süreçleri etkileyen faktörleri tespit etmeye yönelik çalışmalar yapılmıştır. Yapılan bu çalışmalarda toplanan verilerin çoğunlukla öğretmen ve öğretmen adaylarından (Atabey, 2021; Bell ve Lederman, 2003; Eroğlu, 2012; Eş ve Varol, 2019; Grace, Lee, Asshoff ve Wallin, 2015; İşbilir, 2010; Kalin ve Namdar, 2022; Kim, Anthony ve Blades, 2014; Namdar, Aydın ve Raven, 2020; Pehlivanlar, 2019; Sağlam, 2016; Topçu, 2008; Topçu, Tüzün ve Sadler, 2011;) ve lise öğrencilerinden (Albe, 2008; Atabey ve Arslan, 2020; Dawson ve Venville, 2010; Dawson ve Venville, 2013; Lewis ve Leach, 2007; Sadler ve Zeidler 2005a; Urhan, 2016; Wu ve Tsai, 2007; Zeidler, Walker, Ackett ve Simmons, 2002; Zohar ve Nemet, 2002) elde edildiği görülmektedir.

Ortaokul öğrencileri ile yapılan çalışmalara bakıldığında ise araştırmacıların daha çok öğrencilerin argümantasyon ve karar verme becerileri (Çapkınoğlu, 2015; Evagorou, Jimenez-

Aleixandre ve Osborne, 2012; Evagorou ve Osborne, 2013; Meral, 2018; Torun, 2015) üzerine yoğunlaştığı bu öğrencilerin informal muhakeme becerileri üzerine yapılan kapsamlı çalışmaların (Akbaş, 2017; Atasoy, Tekbıyık ve Yüca, 2018; Genç vd., 2020; Karaçor, 2020; Karamanlı, 2019) sınırlı sayıda kaldığı görülmektedir. Ayrıca ortaokul kademesinin tüm sınıf düzeylerinde eğitim gören öğrencilerin informal muhakeme becerilerine yönelik bir durum çalışmasının literatür taramasında mevcut olmadığı görülmüştür.

Yaş faktörü ile öğrencilerin argümantasyon becerileri arasında özellikle 8 yaşından başlayarak ergenlik yıllarının başları ve ortalarına doğru gelişimsel olarak bir pozitif bir korelasyonun olduğu (Kuhn, 1991) ancak bireylerin argümantasyon becerilerinde ergenlikten yetişkinliğe doğru herhangi bir gelişim söz konusu olmadığı belirtilmiştir (Kuhn, 1991; Means ve Voss, 1996; Perkins, 1985; Zohar ve Nemet, 2002). Özellikle ülkemizde ve dünyada medya ve doktorlar arasında ergenlik başlangıcının erken yaşa kaydığı konusunda tartışma ve endişeler söz konusu iken öğrencilerin informal muhakeme becerilerinin geliştirilmesinde erken yaşlar daha da önemli görülmektedir. Bu doğrultuda bilim ve teknoloji üzerine kurulu demokratik bir toplumun vatandaşlarına sürekli olarak sosyobilimsel konular sunulur ve informal muhakeme süreçleri onların bu konulara erişmelerine, pozisyonlar formüle etmelerine ve destekleyici kanıtlar sunmalarına olanak tanır (Patronis, Potari ve Spiliotopoulou, 1999; Kolsto 2001a). İçinde yaşadığı demokratik toplumun aktif bir vatandaşı olacak bu bireylere küçük yaşlardan itibaren informal muhakeme becerilerini geliştirmelerine yönelik imkânlar sunulmalı ve öğrenme ortamları tasarlanmalıdır. Ortaokullarda öğrencilerin informal muhakeme becerilerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapılacaksa öncelikle onların informal muhakeme örüntülerini ve muhakemelerinin niteliklerini anlamak önemlidir. Bu kapsamda ortaokul kademesinin tüm sınıf düzeylerinde eğitim gören öğrencilerin informal muhakeme becerilerini ortaya koyması, sınıf düzeyi ve cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin informal muhakeme becerilerini kıyaslama imkânı sunması açısından bu çalışma önem arz etmektedir.

Bu çalışma ile ikilem içeren bir konu olan nüfus artışına yönelik ortaokul öğrencilerinin karar verme becerileri ve bu süreçte etkili olan informal muhakeme becerilerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1.Ortaokul öğrencilerinin nüfus artışına yönelik pozisyon durumları sınıf düzeyine ve cinsiyete göre nasıldır?
- 2.Ortaokul öğrencilerinin nüfus artışına yönelik kararları sınıf düzeyine ve cinsiyete göre nasıldır?
- 3.Ortaokul öğrencilerinin nüfus artışına yönelik argüman biçimleri sınıf düzeyine ve cinsiyete göre nasıldır?
- 4.Ortaokul öğrencilerinin nüfus artışına yönelik informal muhakeme biçimleri sınıf düzeyine ve cinsiyete göre nasıldır?
- 5.Ortaokul öğrencilerinin nüfus artışına yönelik informal muhakeme seviyeleri sınıf düzeyine ve cinsiyete göre nasıldır?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, etik bildirimi, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizi açıklanmış ve başlıklar halinde sunulmuştur.

Araştırma Modeli

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden biri olan “durum çalışması” esas alınarak yürütülmüştür. İncelenecek olay ve davranışların manipüle edilmemesi yani araştırmacının değişkenler üzerinde herhangi bir müdahalesinin olmaması kaydıyla güncel olayların incelenmesinde durum çalışması tercih edilir (Yin, 2003, s. 7). Durum çalışması “nasıl” ve “neden” sorularını temel alan, araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ya da olayı derinlemesine inceleme imkânı sağlayan araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 313).

Araştırmada durum çalışması türlerinden “bütüncül çoklu durum deseni” kullanılmıştır. Bu desende, birbirinden bağımsız birden fazla kendi başına bütüncül olarak algılanabilecek durum söz konusu olduğu için her bir durum kendi içinde bütüncül olarak ele alınır ve daha sonra birbirleriyle karşılaştırılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 327).

Çalışma Grubu

Bu çalışma, 2021/2022 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde Ankara’da sosyoekonomik düzeyi düşük bir bölgede bulunan bir devlet ortaokulunda eğitim gören 5., 6., 7. ve 8. sınıf düzeylerinde bulunan 86’sı erkek ve 98’i kız olmak üzere toplam 184 öğrenciyle gönüllülük esasına dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden uygun durum örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine incelenmesine, olgu ve olayların keşfedilmesine imkân sağlamaktadır (Sönmez ve Alacapınar, 2018, s. 175; Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 135). Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf düzeyleri ve cinsiyet özellikleri aşağıda Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımları

<i>Sınıf Düzeyi</i>	<i>Öğrenci Sayısı</i>		<i>f</i>	<i>Toplam</i>
	<i>Erkek</i>	<i>Kız</i>		
5.Sınıf	21	29	50	27.2
6.Sınıf	22	23	45	24.5
7.Sınıf	21	19	40	21.7
8.Sınıf	22	27	49	26.6
Toplam	86	98	184	100

Etik Bildirim

Bu araştırma, Gazi Üniversitesi Etik Kurulu’nun 25.03.2022 tarih ve E.322354 sayılı onayı ile gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada ortaokul kademesinin tüm sınıf düzeylerinde eğitim gören öğrencilerin nüfus artışına yönelik informal muhakemesinin araştırma verilerini toplamak için Wu ve Tsai (2007) tarafından geliştirilen açık uçlu anket soruları esas alınmış ve nüfus artışı bağlamında revize edilerek kullanılmıştır.

Ankette yer alan nüfus artışının olumlu ve olumsuz yönlerini belirten metin ve ankette yer alan açık uçlu sorular hem konu içeriği hem de dil bilgisi yönünden 3 uzman kişi tarafından incelenerek gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Ardından geliştirilen anketle asıl uygulama esnasında oluşabilecek olumsuzlukları (soruların anlaşılması veya yanlış anlaşılması, cevap verme süresinin

fazla olması vb.) ortadan kaldırmak için ortaokul kademesinin tüm sınıf düzeylerinde eğitim gören asıl uygulamaya katılmayan 12 öğrenci ile pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama yaklaşık 40 dakika sürmüştür. Ankete son şekil verilerek uygulama yapılmıştır.

Bu araştırmanın geçerlik ve güvenilirlik kapsamında yapılan çalışmalar aşağıda belirtilmiştir:

İnanırcılık (İç Geçerlik):

a)Araştırmacı araştırmanın tasarlanması, araştırma konusu, araştırma yöntemi hakkında uzman görüşüne başvurmuştur. Ayrıca süreç boyunca kullanılan dokümanlar ve elde edilen ham veriler ışığında yapılan analizler ve bulgular uzman görüşüne sunulmuştur.

b)İkilem İçeren Senaryonun (Nüfus Artışı) geliştirilmesinde üç farklı uzmandan görüş alınmıştır.

c)Senaryo ve anket formu, sosyoekonomik düzey bakımından benzer nitelikte başka bir devlet ortaokulunda yer alan 5., 6., 7. ve 8. sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilere uygulanmış ve alınan dönütlere göre yeniden düzenlenmiştir.

Aktarılabirlik (Dış Geçerlik):

a)Çalışma Grubunun Belirlenmesi: Çalışma grubu araştırmanın amacına uygun şekilde belirlenmiştir.

b)Ayrıntılı Betimleme: Araştırma süreci detaylı olarak yöntem kısmında açıklanmıştır.

İç Güvenirlik (Tutarlık):

a)Tutarlık İncelemesi: Araştırma sürecinde kullanılan veri toplama aracının pilot uygulaması yapılmış ve alınan dönütlere göre düzenlemeler yapılmıştır.

b)Uygulama süreci video kayıt altına alınmış ve gerektiğinde kayıtlar tekrar incelenmiştir.

c)Uzman İncelemesi: Öğrencilerin informal muhakeme yeteneklerini ölçmek için kullanılan İkilem İçeren Senaryonun (Nüfus Artışı) değerlendirilmesinde ve veri analizinde uzman görüşüne sunulmuştur.

Dış Güvenirlik (Teyit Edilebilirlik):

a)Araştırmacı çalışma grubunu ve çalışma ortamını ayrıntılı bir şekilde tanımlamıştır (Sınıf seviyesi, sosyo ekonomik düzey, cinsiyet gibi).

b)Araştırmacı çalışmada kullandığı yöntemi, veri toplama aracını ve elde ettiği bulguları ayrıntılı olarak belirtmiştir.

c)Araştırmacı kullanılan veri toplama aracını, ham verileri, analiz sürecinde yaptığı analizleri ve çıkarımları gerektiğinde incelenmesi amacıyla bilgisayarda şifreleyerek ve dolabında saklayarak koruma altına almıştır.

Verilerin Toplanması

Öncelikle öğrencilere araştırmanın amacı ve onlardan ne istenildiği anlatılmış; öğrencilere araştırmanın nasıl olacağı, verilerin nasıl toplanacağı ve analiz edileceği, sonuçların nerede kullanılacağı ve verilerin üçüncü bir şahsın görmeyeceği, verilerin sunulmasında isimlerin kodlanacağı anlatılarak öğrencilerin rahat cevap vermeleri sağlanmıştır. Ayrıca öğrenci velilerine araştırmaya katılımın gönüllülük esasına dayalı olduğu, öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi

istenmediği, araştırmanın amacı ve uygulamanın zamanı gibi hususlar ile ilgili bilgi verilmiş ve velilerden onam formu imzalatılarak gerekli izinler alınmıştır.

Öğrencilere ilk olarak iki karakterin (Ayşe ve Mehmet) nüfus artışı hakkında diyaloglarını içeren bir metin (Ek 1'e bakınız) ile açık uçlu soruların bulunduğu iki sayfadan oluşan anket formu verilmiştir. Metinde nüfus artışının olumsuz yönlerinin açıklandığı kısım (10 satır, 83 kelime) ve nüfus artışının olumlu yönlerinin açıklandığı kısım (10 satır, 89 kelime) bulunmaktadır. Öğrencilerden buna bağlı olarak karakterlerin nüfus artışı ile ilgili diyalogları içeren metni okumaları ve sonrasında aşağıdaki soruları cevaplamaları istenmiştir.

1.Siz yukarıda verilen hangi karakterin fikrine katılırsınız? Neden?

Gerekçesi: Nüfus artışı ile ilgili öğrencinin pozisyonunu belirleme ve ortaya koyduğu kararın duygusal, sezgisel ya da kanıta dayalı mı olduğunu ve kararının gerekçesini öğrenmek için bu açık uçlu soru sorulmuştur.

2.Görüşüne katılmadığınız karakter sizce neden o şekilde düşünmüş olabilir?

Gerekçesi: Öğrencinin ortaya koyabileceği karşıt argümanları değerlendirme amacıyla bu açık uçlu soru sorulmuştur.

3.Görüşüne katılmadığınız karakteri ikna etmek için neler söylersiniz?

Gerekçesi: Öğrencinin çürütücü argümanlarına ulaşmak için bu açık uçlu soru sorulmuştur.

Veri Analizi

Verileri analiz ederken öncelikle öğrencilerin isimleri bilgilerinin gizliliğinin sağlanması için beşinci sınıf düzeyinde bulunan öğrenciler B 1, B 2...B 50 şeklinde, altıncı sınıf düzeyinde bulunan öğrenciler A 1, A 2...A 45 şeklinde, yedinci sınıf düzeyinde bulunan öğrenciler Y 1, Y 2...Y 40 şeklinde ve sekizinci sınıf düzeyinde bulunan öğrenciler S 1, S 2...S 49 şeklinde kodlanmıştır. Açık uçlu anket ile toplanan veriler QDA MinerLite paket programına aktarılmıştır. Bilgisayar ortamında verilerin tamamı okunmuştur. Elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analiz sürecinde ilk olarak veriler daha önceden belirlenen kavramlara göre kodlanmıştır. Kodlamada kullanılan kavramlar, alan yazından oluşturulmuştur. Sonrasında kodlar belirlenen temalar altında kategorileştirilmiştir. Öğrencilerin görüşlerini yansıtmak amacıyla kodlanan veriler frekanslarına bağlı olarak tablo halinde sunulmuş ve doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Veriler kod ve temalara göre düzenlenip araştırmanın bulgular kısmında yorumlanmıştır.

Veriler QDA MinerLite paket programında analize tabi tutulmuştur. Araştırmacı verilerin hepsini kodlarken uzman, verilerin %25'i olan 46 öğrencinin verilerini kodlamıştır. Kodlayıcılar arası güvenilirliğin uyuşma yüzdesinin hesaplanması için Miles ve Huberman (1994) ve Neuendorf (2002) tarafından önerilen kavramsal formülüne göre güvenilirlik 0.82 çıkmıştır. Bu istatistik .00 ile 1.0 aralığındadır. ".00" uzlaşma olmadığını, "1.0" ise mükemmel uzlaşma olduğunu (Neuendorf, 2002) ve kodlayıcılar arası uyum yüzdesi 0.70 olması yeterli olarak görülmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Daha sonra araştırmacı ve uzman tutarlı olmayan kodlamaları beraber tartışarak %100 uyumu yakalamışlardır.

Bulgular

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen veriler çerçevesinde araştırmanın bulguları başlıklar altında sunulmuştur.

Öğrencilerin Cinsiyeti ve Sınıf Düzeyine Göre Nüfus Artışı Hakkındaki Pozisyon Durumları

Araştırmanın sonucunda elde edilen verilere göre öğrencilerin nüfus artışı ile ilgili pozisyon durumlarının cinsiyete ve sınıf düzeyine göre dağılımları şu şekildedir:

Tablo 3. Öğrencilerin Cinsiyeti ve Sınıf Düzeyine Göre Nüfus Artışı Hakkındaki Pozisyon Durumları

Sınıf Düzeyi	Cinsiyet	N	Pozisyon Durumu					
			Olumlu		Olumsuz		Kararsız	
			n	%	n	%	n	%
5. Sınıf	Kız	29	15	51.7	14	48.3	0	0
	Erkek	21	13	61.9	8	38.1	0	0
6.Sınıf	Kız	23	10	43.5	13	56.5	0	0
	Erkek	22	8	36.4	13	59.1	1	4.5
7.Sınıf	Kız	19	4	21.1	14	73.6	1	5.3
	Erkek	21	8	38.1	13	61.9	0	0
8.Sınıf	Kız	27	6	22.2	21	77.8	0	0
	Erkek	22	6	27.2	16	72.8	0	0
Toplam	Kız	98	35	35.7	62	63.2	1	1.1
	Erkek	86	35	40.7	50	58.2	1	1.1
Genel Toplam		184	70	38	112	60.9	2	1.1

Tablo 3'ü incelediğimizde 184 öğrenciden oluşan öğrencilerin nüfus artışı konusu hakkında %38'inin (f= 70) olumlu, %60.9'unun (f=112) olumsuz ve % 1.1'inin (f=2) ise kararsız görüş bildirdiği görülmektedir. Cinsiyet değişkenine göre tabloya baktığımızda kız öğrencilerin (f=98) %35.7'si (f=35) olumlu, %63.2'si (f=62) olumsuz ve %1.1'i ise (f=1) kararsız yönde; erkek öğrencilerden oluşan öğrencilerin (f=86) ise %40.7'si (f=32) olumlu, %58.2'si (f=50) olumsuz ve %1.1'i (f=1) ise kararsız yönde görüş bildirdiği tespit edilmiştir.

Tablo 3'ü öğrencilerin sınıf düzeyleri açısından incelediğimizde 5.sınıf düzeyindeki öğrencilerin (f= 50) %70'inin (f=28) olumlu, %30'unun (f=22) olumsuz; 6. sınıf düzeyindeki öğrencilerin (f= 45) %40'ının (f= 18) olumlu, %57.8'inin (f=26) olumsuz ve %2.2'sinin (f=1) kararsız; 7.sınıf düzeyindeki öğrencilerin (f=40) %30'unun (f=12) olumlu, %67.5'inin (f= 27) olumsuz ve %2.5'inin (f=1) kararsız; 8.sınıf düzeyindeki öğrencilerin (f=49) %24.5'inin (f=12) olumlu, %75.5'inin (f=37) olumsuz olduğu görülmektedir. Bu bulgulardan hareketle öğrencilerin sınıf düzeyi yükseldikçe öğrencilerde nüfus artışı ile ilgili olumsuz düşüncelerin arttığı sonucuna ulaşılabilir.

Öğrencilerin Cinsiyeti ve Sınıf Düzeyine Göre Nüfus Artışı Hakkındaki Karar Verme Biçimleri

Araştırmanın sonucunda elde edilen verilere göre öğrencilerin nüfus artışı ile ilgili karar verme biçimlerinin cinsiyete ve sınıf düzeyine göre dağılımları şu şekildedir:

Tablo 4. Öğrencilerin Cinsiyeti ve Sınıf Düzeyine Göre Karar Verme Biçimleri

Sınıf Düzeyi	Cinsiyeti	N	Karar Verme Biçimi			
			Kamta Dayalı		Sezgisel/Duygusal	
			n	%	n	%
5.Sınıf	Kız	29	16	55.2	13	44.8
	Erkek	21	12	57.1	9	42.9

6.Sınıf	Kız	23	20	87	3	13
	Erkek	22	15	68.2	7	31.8
7.Sınıf	Kız	19	10	52.6	9	47.4
	Erkek	21	14	66.7	7	33.3
8.Sınıf	Kız	27	16	59.3	11	40.7
	Erkek	22	11	50	11	50
Toplam	Kız	98	62	63.3	36	36.7
	Erkek	86	52	60.5	34	39.5
Genel Toplam		184	114	62	70	38

Tablo 4'ü incelediğimizde öğrencilerin (f=184) nüfus artışına yönelik karar verirken %62'sinin (f= 114) kanıta dayalı ve %38'inin (f=70) ise sezgisel/duygusal karar verdiği görülmektedir. Cinsiyet değişkenine göre tabloya baktığımızda kız öğrencilerin (f=98) %63.3'ünün (f=62) kanıta dayalı, %36.7'sinin (f=36) sezgisel/duygusal; erkek öğrencilerin (f=86) ise %60.5'inin (f=52) kanıta dayalı, %39.5'inin (f=34) sezgisel/duygusal karar verdiği görülmektedir. Nüfus artışı ile ilgili karar verme sürecinde kullanılan informal muhakeme örüntülerine bakıldığında öğrencilerin yarısından fazlasının kanıta dayalı karar verdikleri; cinsiyete göre ise kanıta dayalı karar verme biçimini kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla kullandığı tespit edilmiştir. Öğrenciler tarafından ileri sürülen kanıta dayalı karar verme biçimleri aşağıdaki doğrudan alıntılarla belirtilmiştir:

B 1: "Bence Mehmet'in fikrine katılıyorum. Çünkü nüfus artışında söylediği gibi ihtiyaçların artmasına neden olur. Hem tarımda teknoloji gelişir. Askeri gücün artmasını sağlar. İnsan ve fabrika sayısının artmasıyla daha fazla vergi toplanır."

A 1: "Ayşe'nin fikrine katılıyorum. Çünkü nüfusun artışı birden fazla zararı beraberinde getirir. Örneğin hava kirliliği, bazı hizmetlerde aksama yaşanabilir, işsizlik artabilir veya besin yetersizliği ortaya çıkabilir."

Y 10: "Ben Mehmet'in fikrine katılıyorum. Çünkü Mehmet'in dediği gibi nüfus artışında ihtiyaç da artacak ve böylece üretimde artacak. Bununla birlikte fabrikalarda daha fazla vergi toplanacak ve ülkenin geliri artacak. Var olan tarım alanları da daha elverişli kullanılacak. Nüfus artışıyla askeri güçte artar ve kısa zamanda güçlü ordular kurulur. Ayrıyeten nüfusun fazla olması işçi ücretlerinin düşmesine ve böylece üretilen mal ve hizmetlerin daha ucuz olmasını sağlayacak."

Tablo 4'ü öğrencilerin sınıf düzeyleri açısından incelediğimizde 5.sınıf düzeyindeki öğrencilerin (f= 50) %56'sının (f=28) kanıta dayalı, %30'unun (f=22) sezgisel/duygusal; 6. sınıf düzeyindeki öğrencilerin (f= 45) %77.8'inin (f= 35) kanıta dayalı, %22.2'sinin (f=10) sezgisel/duygusal; 7.sınıf düzeyindeki öğrencilerin (f=40) %60'ının (f=24) kanıta dayalı, %40'ının (f= 16) sezgisel/duygusal ve 8.sınıf düzeyindeki öğrencilerin (f=49) ise %55.1'inin (f=27) kanıta dayalı, %44.9'unun (f=22) sezgisel/duygusal karar verme biçimlerini kullandığı görülmektedir.

Tüm sınıf düzeylerini kıyasladığımızda kanıta dayalı karar verme biçimini en fazla kullanan sınıf düzeyinin sırasıyla 6. sınıf, 7. Sınıf, 5. sınıf ve 8. sınıf olduğu görülmektedir. Bu sonucun çıkmasında öğrencilerin kişisel deneyimleri ve içerik bilgisinin etkisinden söz edilebilir. Öğrenciler tarafından ileri sürülen sezgisel/duygusal karar verme biçimleri aşağıdaki doğrudan alıntılarla belirtilmiştir:

B 43: "Ayşe'ye katılıyorum. Nüfus arttıkça zeytinyağı pahalaniyor."

Y 15: "Ayşe çünkü Ayşe'nin sebepleri daha zor ve sıkıntılı bu yüzden."

S 31: “Ben Mehmet’i destekliyorum. Çünkü eğer nüfus artılı olmazsa dediği gibi askeri gücümüz düşer ve yabancı bize düşman ülkeler güçsüz görür ve savaş açar. Elimizden Türkiye’yi alırlar ve bizi bu ülkeden sürgün ederler.”

A 46: “Ayşe’ye katılıyorum çünkü çok doğru söylüyor. Ülke ekonomisini düşünüyor.”

Öğrencilerin Cinsiyeti ve Sınıf Düzeyine Göre Nüfus Artışına Yönelik Argüman Biçimleri

Yapılan çalışmadan elde edilen verilere göre öğrencilerin nüfus artışı ile ilgili argüman biçimlerinin cinsiyete ve sınıf düzeyine göre dağılımları şu şekildedir:

Tablo 5. Öğrencilerin Cinsiyeti ve Sınıf Düzeyine Göre Argüman Biçimleri

Sınıf Düzeyi	Cinsiyeti	N	Argüman Biçimleri			
			Karşıt Argüman		Çürütücü Argüman	
			n	%	n	%
5.Sınıf	Kız	29	9	31	1	3.4
	Erkek	21	4	19	1	4.8
6.Sınıf	Kız	23	8	34.8	2	8.7
	Erkek	22	11	50	7	31.8
7.Sınıf	Kız	19	7	36.9	6	31.6
	Erkek	21	9	42.9	4	19
8.Sınıf	Kız	27	14	51.9	9	33.4
	Erkek	22	12	54.6	4	18.2
Toplam	Kız	98	38	38.8	18	18.4
	Erkek	86	36	41.9	16	18.7
Genel Toplam		184	74	40.2	34	18.5

Tablo 5 incelendiğinde nüfus artışına yönelik öğrencilerin (f=184) argüman biçimlerine göre %40.2’sinin (f= 74) karşıt argüman ileri sürebildikleri ancak %59.8’inin (f=110) ise karşıt argüman geliştirmede yetersiz kaldığı görülmektedir. İleri sürülen karşıt argümanı çürütmeye yönelik çürütücü argüman geliştirebilenler (f=34) ise %18.5 seviyesinde kalmıştır.

Cinsiyet değişkenine göre tabloya baktığımızda kız öğrencilerin (f=98) %38.8’inin (f=38) karşıt argüman ve %18.4’ünün (f=18) çürütücü argüman; erkek öğrencilerin (f=86) ise %41.9’unun (f=36) karşıt argüman, %18.7’sinin (f=16) çürütücü argüman ürettikleri belirlenmiştir. Verilen tabloyu cinsiyet açısından kıyasladığımızda genel olarak karşıt ve çürütücü argüman geliştirme bakımından kız ve erkek öğrencilerin birbirine çok yakın yüzdelere sahip olduğunu görmekteyiz. Öğrenciler tarafından ileri sürülen karşıt ve çürütücü argümanlar aşağıdaki doğrudan alıntılarla belirtilmiştir:

Öğrencilerin fikrine katılmadığı karakterin neden öyle düşündüğü ile ilgili ortaya koyduğu argümanları karşıt argüman olarak değerlendirilmiş ve örnek olarak: S 1: “Dünyada çok fazla çevre kirliliği, hava kirliliği, su kirliliği ve işsizlik çok fazla yaygın olduğu için. Bu son zamanlarda nüfus bir hayli arttığı için böyle düşünmüş olabilir.” Öğrencilerin karşıt argümanı çürütmek için ileri sürdükleri argümanları çürütücü argüman olarak değerlendirilmiş ve örnek olarak: S 1: “İnsan nüfusu artarsa bir çok yerde iş bulma imkanının sağlanmasını ve orduların nüfusun artmasıyla birlikte güçlü bir şekilde kurulmasını, teknolojik aletlerin gelişmesini ve yeni buluşların icat edilmesi de insan nüfusunun artmasıyla birlikte gelişir. Çevre kirliliği, hava kirliliği, su kirliliği bunlarda insan nüfusunun artmasıyla birlikte önlemler alınabilir. Mesela fabrika bacalarına filtre taktırarak, çevreye ağaç dikmek ve çöpleri çöp kutularına atmak.” diye karşılık vermiştir.

Öğrencilerin ileri sürdükleri karşıt argüman ve çürütücü argümana başka bir örnek olarak aşağıdaki doğrudan alıntıyı verebiliriz:

(Karşıt Argüman) A 3: “Mehmet şu şekilde ilerlemiş olmalı. İnsanlar arttıkça ekonomi güçlenir, teknolojinin gelişeceği yeni işyerleri gelip işsizliği önleyebilmek olabilir, tarımı arttırıp gıda sorununu çözebilmek amacıyla düşünmüş olabilir.”

(Çürütücü Argüman) A 3: “Günümüzdeki gibi nüfus artışı devam etse idi teknoloji artıp her şeyi makineler yaptığı için işsizlik ortaya çıkardı. Gübre fiyatları artar, su faturaları artması sonucu tarım olmaz ve gıda ihtiyacı olur.”

Tablo 5’i öğrencilerin sınıf düzeyleri açısından incelediğimizde 5.sınıf düzeyindeki öğrencilerin (f= 50) %26’sının (f=13) karşıt argüman , %4’ünün (f=2) çürütücü argüman; 6. sınıf düzeyindeki öğrencilerin (f= 45) %42.2’sinin (f= 19) karşıt argüman, %20’sinin (f=9) çürütücü argüman; 7.sınıf düzeyindeki öğrencilerin (f=40) %40’ının (f=16) karşıt argüman, %25’inin (f= 10) çürütücü argüman ve 8.sınıf düzeyindeki öğrencilerin (f=49) ise %53.1’inin (f=26) karşıt argüman ve %26.6’sının (f=13) çürütücü argüman ürettikleri tespit edilmiştir.

Öğrencilerin Cinsiyeti ve Sınıf Düzeyine Göre Nüfus Artışına Yönelik İnfomal Muhakeme Seviyeleri

Yapılan çalışmadan elde edilen verilere göre öğrencilerin nüfus artışı ile ilgili infomal muhakeme seviyelerinin cinsiyete ve sınıf düzeyine göre dağılımları şu şekildedir:

Tablo 6. Öğrencilerin Cinsiyeti ve Sınıf Düzeyine Göre İnfomal Muhakeme Seviyeleri

Sınıf Düzeyi	Cinsiyeti	N	İnfomal Muhakeme Seviyesi			
			Düşük		Yüksek	
			n	%	n	%
5.Sınıf	Kız	29	28	96.6	1	3.4
	Erkek	21	20	95.2	1	4.8
6.Sınıf	Kız	23	21	91.3	2	8.7
	Erkek	22	15	68.2	7	31.8
7.Sınıf	Kız	19	13	68.4	6	31.6
	Erkek	21	17	81	4	19
8.Sınıf	Kız	27	18	66.7	9	33.3
	Erkek	22	18	81.8	4	18.2
Toplam	Kız	98	80	81.6	18	18.4
	Erkek	86	70	81.4	16	18.6
Genel Toplam		184	150	81.5	34	18.5

Tablo 6’yı incelediğimizde öğrencilerin (f=184) infomal muhakeme seviyelerinin %18.5’inin (f= 34) yüksek ve %81.5’inin (f=150) düşük olduğu görülmektedir. Cinsiyet değişkenine göre tabloya baktığımızda kız öğrencilerin (f=98) %18.4’ünün (f=18) infomal muhakeme seviyesinin yüksek, %81.6’sının (f=80) düşük;. erkek öğrencilerin (f=86) ise %18.6’sının (f=16) yüksek, %81.4’ünün (f=70) düşük seviyede olduğu tespit edilmiştir. Tablodaki verileri cinsiyet açısından kıyasladığımızda kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin infomal muhakeme seviyelerinin birbirine çok yakın oldukları görülmektedir.

Öğrencilerin sınıf düzeyleri açısından tabloyu incelediğimizde 5.sınıf düzeyindeki öğrencilerin(f= 50) %4’ünün (f=4) infomal muhakeme seviyesinin yüksek, %96’sının (f=46) düşük; 6. Sınıf düzeyindeki öğrencilerin (f= 45) %20’sinin (f= 9) yüksek, %80’inin (f=36) düşük; 7.sınıf düzeyindeki öğrencilerin (f=40) %25’inin (f=10) yüksek, %75’inin (f= 30) düşük ve 8.sınıf düzeyindeki

öğrencilerin (f=49) ise %26.6'sının (f=13) yüksek, %73.4'ünün (f=36) düşük informal muhakeme seviyesine sahip olduğu görülmektedir. Tüm sınıf düzeylerini kıyasladığımızda öğrencilerin sınıf düzeyi yükseldikçe informal muhakeme seviyesinin de arttığı tespit edilmiştir.

Öğrencilerin Karar Verme Biçimlerine Göre Nüfus Artışına Yönelik Argüman Biçimleri ve İnfomal Muhakeme Seviyeleri

Yapılan çalışmadan elde edilen verilere göre öğrencilerin nüfus artışı ile ilgili argüman biçimleri ve informal muhakeme seviyelerinin karar verme biçimlerine göre dağılımları şu şekildedir:

Tablo 7. Öğrencilerin Karar Verme Biçimlerine göre Argüman Biçimleri ve İnfomal Muhakeme Seviyeleri

Sınıf Düzeyi	Karar Verme Biçimi	N	Argüman Biçimi				İnfomal Muhakeme Seviyesi			
			Karşıt Argüman		Çürütücü Argüman		Düşük		Yüksek	
			n	%	n	%	n	%	n	%
5.sınıf	Kanıt dayalı	28	9	32.1	1	3.5	27	96.5	1	3.5
	Duygusal/sezgisel	22	4	18.2	1	4.5	21	95.5	1	4.5
6.sınıf	Kanıt dayalı	35	15	42.8	6	17.2	29	82.8	6	17.2
	Duygusal/sezgisel	10	4	40	3	30	7	70	3	30
7.sınıf	Kanıt dayalı	24	13	54.2	9	37.5	15	62.5	9	37.5
	Duygusal/sezgisel	16	3	18.8	1	6.3	15	93.7	1	6.3
8.sınıf	Kanıt dayalı	27	15	55.5	10	37	17	63	10	37
	Duygusal/sezgisel	22	11	50	3	13.7	19	86.3	3	13.7
Toplam	Kanıt dayalı	114	52	45.7	26	22.8	88	77.2	26	22.8
	Duygusal/sezgisel	70	22	31.4	8	11.5	62	88.5	8	11.5

Tablo 7 öğrencilerin (f=184) nüfus artışına yönelik karar verme biçimleri açısından incelendiğinde kanıt dayalı karar verenlerin (f= 114) %45.7'sinin karşıt argüman geliştirebildikleri (f= 52) ve %22.8'inin çürütücü argüman ortaya koyabildikleri (f= 26); duygusal/sezgisel karar veren öğrencilerin ise (f= 70) %31.4'ünün karşıt argüman (f= 22) ve %11.5'inin ise çürütücü argüman geliştirebildikleri (f= 8) görülmektedir. Öğrencilerin karar verme biçimlerine göre informal seviyelerine bakıldığında ise kanıt dayalı karar verenlerin %22.8'inin yüksek (f= 26) ve %77.2'sinin düşük (f= 88); duygusal/sezgisel karar verenlerin %11.5'inin yüksek (f= 8) ve %88.5'inin ise düşük (f= 62) olduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin sınıf düzeyleri incelendiğinde 5.sınıf hariç kanıt dayalı karar veren öğrencilerin duygusal/sezgisel karar veren öğrencilerden daha fazla çürütücü argüman kullandıkları görülmektedir. Ayrıca duygusal/sezgisel karar verenlerin aksine kanıt dayalı karar veren öğrencilerin sınıf düzeyleri arttıkça informal muhakeme seviyelerinin de arttığı sonucuna ulaşılabilir.

Öğrencilerin Cinsiyeti ve Sınıf Düzeyine Göre Nüfus Artışına Yönelik İnfomal Muhakeme Biçimleri

Yapılan çalışmadan elde edilen verilere göre öğrencilerin nüfus artışı ile ilgili informal muhakeme biçimlerinin cinsiyete ve sınıf düzeyine göre dağılımları şu şekildedir:

Tablo 8. Öğrencilerin Cinsiyeti ve Sınıf Düzeyine Göre İnfomal Muhakeme Biçimleri

Sınıf Düzeyi	Cinsiyeti	N	İnfomal Muhakeme Biçimi				
			Sosyal	Ekonomik	Ekolojik	Bilim Teknolojik	Toplam
5.Sınıf	Kız	29	16	16	8	4	44
	Erkek	21	11	14	6	3	34
6.Sınıf	Kız	23	22	14	18	3	57
	Erkek	22	15	18	19	4	56
7.Sınıf	Kız	19	21	12	11	1	45
	Erkek	21	20	9	11	1	41
8.Sınıf	Kız	27	36	15	21	1	73
	Erkek	22	19	14	11	3	47
Toplam	Kız	98	95	57	58	9	219
	Erkek	86	65	55	47	11	178
Genel Toplam		184	160	112	105	20	397

Tablo 8'e göre; kız öğrencilerin sırasıyla toplam 95 sosyal odaklı, 57 ekonomik odaklı, 58 ekolojik odaklı ve 9 bilim teknolojik odaklı argüman kullandığı; ve erkek öğrencilerin sırasıyla toplam 65 tane sosyal odaklı, 55 ekonomik odaklı, 47 ekolojik odaklı ve 11 bilim teknoloji odaklı argüman oluşturduğu;

Sınıf düzeyleri bakımından Tablo 8'i incelediğimizde 5.sınıfların sırasıyla toplam 27 sosyal odaklı, 30 ekonomik odaklı, 14 ekolojik odaklı ve 7 bilim teknoloji odaklı; 6. Sınıfların 37 sosyal odaklı, 32 ekonomik odaklı, 37 ekolojik odaklı ve 7 bilim teknoloji odaklı; 7.sınıfların 41 sosyal odaklı, 21 ekonomik odaklı, 22 ekolojik odaklı ve 2 bilim teknoloji odaklı ve 8. Sınıfların 55 sosyal odaklı, 29 ekonomik odaklı, 32 ekolojik odaklı ve 4 bilim teknoloji odaklı argüman kullandığı görülmektedir.

Öğrenciler tarafından ileri sürülen sosyal odaklı muhakeme biçimleri aşağıdaki doğrudan alıntılarla belirtilmiştir:

B 11: "Hastalıklar artar, işsiz insanların sayısı artar. Evsiz kalan kişilerin sayısı artar."

Y 19: "Ona nüfus artınca konutlar azalmaz, artar derim. İnşaatçılar daha fazla iş bulur ve evler çoğalır diye ikna ederim."

6 12: "İnsan sayısının artması ile iş bulma imkânı zorlaşır ve böylece işsizlik artar. Bu durum açlık, kıtlık, hastalık, savaş ve gıda yetersizliği kabul edilecektir."

Öğrenciler tarafından ileri sürülen ekonomi odaklı muhakeme biçimleri aşağıdaki doğrudan alıntılarla belirtilmiştir:

A 21: "Nüfusun artmasını ihtiyaçların da artacağına, ihtiyaçların artması üretimin de artacağını düşünmüş olabilir."

B 2: "Çünkü nüfus artışında söylediği gibi ihtiyaçların artmasına neden olur. Hem tarımda teknoloji gelişir. Askeri gücün artmasını sağlar. İnsan ve fabrika sayısının artmasıyla daha fazla vergi toplanır."

S 44: "Nüfus artışını sorun olarak görmüyorum. İnsan ihtiyaçlarının artması, üretimin artmasını sağlar. Fabrika sayısı artar, tarım alanlarında teknoloji değişir, daha fazla vergi toplanır."

Öğrenciler tarafından ileri sürülen ekoloji odaklı muhakeme biçimleri aşağıdaki doğrudan alıntılarla belirtilmiştir:

A 16: “Çünkü kendine göre haklı olduğu yerler var ve insanların nüfusunun artışı da yine kendine zarar verir. Çünkü karbondioksit gazı daha fazla salgılanıyor ve hava daha da kirleniyor.”

Y 26: “Nüfus arttıkça hava kirliliği, su kirliliği, çevre kirliliği gibi oluşmasına neden olur.”

B 23: “Çünkü çevre kirliliğine nüfus artışı yol açıyor olabilir. Çevre kirliliği çoğalınca dünya yok olabilir. Dünya yok olunca bizi nüfus artışı kurtaramaz.”

S 5: “Çünkü nüfus artışının fazla olması üretimin çok üretilmesidir. Yani fabrikaların daha fazla kullanılması ve çoğalmasındır. Bu durumda hava kirliliğine, çevre sorununa neden olacaktır.”

Öğrenciler tarafından ileri sürülen bilim teknoloji odaklı muhakeme biçimleri aşağıdaki doğrudan alıntılarla belirtilmiştir:

A 15: “Nüfus artışı sonucunda insanlara yetecek gıda ürünü ihtiyacı karşılamak için tarım alanı teknolojisinin gelişimi ve kullanımı teşvik edilir. Var olan tarım alanlarının verimli şekilde kullanılması sağlanır.”

S 1: “İnsan nüfusu artarsa birçok yerde iş bulma imkânının sağlanmasını ve orduların nüfusun artmasıyla birlikte güçlü bir şekilde kurulmasını, teknolojik aletlerin gelişmesini ve yeni buluşların icat edilmesi de insan nüfusunun artmasıyla birlikte gelişir.”

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin nüfus artışı konusu ile ilgili karar verme, informal muhakeme ve argüman oluşturma biçimleri ile informal muhakeme seviyelerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda araştırmadan elde edilen bulgulardan yola çıkarak ulaşılan sonuçlar literatürdeki ilgili çalışmalarla ilişkilendirilerek tartışılmış ve bu sonuçlar çerçevesinde önerilerde bulunulmuştur.

Pozisyon Durumları

Araştırmada öğrencilerin nüfus artışına karşı aldıkları pozisyon durumları incelendiğinde k öğrencilerin yarısından fazlasının (%60.9) nüfus artışına yönelik olumsuz görüş bildirdiği, kararsız kalanların ise çok düşük seviyede (%1.1) kaldığı tespit edilmiştir. Elde edilen bulguları cinsiyete göre değerlendirdiğimizde genel sonuçlara paralel bir seyir takip ettiği görülmektedir (Kız öğrencilerin %63.2'si, erkek öğrencilerin %58.2'si olumsuz görüş bildirmiştir). Erkek öğrencilerin nüfus artışı konusunda kız öğrencilere göre daha olumlu bakış açısına sahip oldukları görülmektedir (Kız %35.7; erkek %40.7). Mantıksal işlemlerle karşılaşan çocuklar soyut, biçimsel problemleri çözmeye çalışırken günlük hayattaki deneyimlerinden kaynaklanan düşüncelerden ve uygulamalardan yararlanmaktadır (Doğan, 2007). Bu bağlamda nüfus artışına yönelik öğrencilerin çoğunun olumsuz görüş bildirmesinde ülkemizin içinde bulunduğu durumun (mülteci sayısının fazlalığı, yaşanan ekonomik sorun) ve yaşanan global sorunların (küresel ısınma, iklim değişikliği) etkili olabileceği düşünülmektedir.

Karar Verme Biçimleri

Öğrencilerin (f=184) nüfus artışı konusunda karar verme sürecine bakıldığında %62'sinin kanıta dayalı ve %38'inin sezgisel/duygusal karar verdiği tespit edilmiştir. Bu çalışmadan elde edilen bulguları destekler nitelikte çalışmalar vardır. Örneğin Akbaş (2017) tarafından ilköğretim öğrencileriyle yapılan çalışmada öğrencilerin dört sosyobilimsel konu hakkında (deney hayvanları, biyolojik çeşitlilik, hidroelektrik santralleri ve plastik atıklar) en fazla kanıta dayalı, Karamanlı

(2019)'un ortaokul öğrencileriyle yaptığı çalışmanın sonucuna göre informal akıl yürütme örüntülerinden ağırlıklı olarak kanıta dayalı (mantıksal), Wu ve Tsai (2007) yaptıkları çalışmada öğrencilerin %72'sinin kanıta dayalı, Urhan'ın (2016) 9. ve 10. sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada Klonlama ve GDO senaryosu ile ilgili öğrencilerin daha çok kanıta dayalı karar verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Urhan (2016), bu sonucun sebebini ise öğrenciler karar verirken daha çok GDO uygulamalarının gelecekteki sonuçları hakkında fayda-maliyet analizi yaparak mantıksal çıkarımlarda bulunmalarına ve klonlama senaryosunda ise doğrudan insan sağlığı üzerine odaklanılmış olmasına bağlamaktadır.

Bunun yanında Karaçor (2020)'un Gen Terapisi ve Nükleer Enerji ile ilgili çalışmasında öğrencilerin çoğunlukla duygusal karar verme biçimini, Özden (2020) tarafından ilkökul öğrencileriyle yapılan çalışmada öğrencilerin karar verme sürecinde en az kanıta dayalı informal muhakeme örüntüsünü kullandıkları, öğrencilerin en fazla kullandığı karar verme biçimi ise sezgisel karar verme biçimi olduğu tespit edilmiştir. Buradan ele alınan sosyobilimsel konuların içerik ve doğasının informal muhakeme örüntülerinin üzerinde etkisi olduğu sonucuna ulaşılabilir. Ayrıca informal karar verme biçimlerini bireylerin kişisel tecrübeleri, ahlaki-etik düşünceleri, sosyal düşünceleri ve teknolojik kaygıları gibi unsurlar etkilemektedir (Topçu, Tüzün ve Sadler, 2011).

Cinsiyet açısından analiz edildiğinde ise, kız ve erkek öğrencilerin en fazla kanıta dayalı olarak karar verdikleri ve kanıta dayalı karar verme oranlarının birbirlerine yakın oldukları görülmektedir (Kız: % 63.3; erkek: 60.5). Bu çalışmadan elde edilen bulgulardan hareketle karar verme biçimleri ile cinsiyet değişkeni arasında dikkate değer bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Benzer şekilde Wu ve Tsai (2007) tarafından yapılan çalışmada elde edilen sonuçların cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya konmuştur. Ancak Genç vd. (2020) tarafından yapılan ortaokul öğrencilerinin organ nakli ile ilgili informal muhakeme örüntülerini inceleyen çalışmada ise kız öğrencilerin duygusal karar verme biçimini daha fazla kullandıkları erkeklerin ise daha çok kanıta dayalı ve sezgisel karar verme biçimlerini kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın karar verme biçimlerine yönelik bulgularını sınıf düzeyleri açısından incelediğimizde bütün sınıf düzeyinde yer alan öğrencilerin daha çok kanıta dayalı karar verdikleri görülmektedir.

Argüman Biçimleri

Araştırmanın argüman biçimleri ile ilgili bulgularından yola çıkarak tüm öğrencilerin (f=184) %40.2'sinin karşıt argüman; %18.5'inin ise çürütücü argüman geliştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin geliştirdikleri çürütücü argümanı dikkate alarak %18,5'inin informal muhakeme seviyesinin yüksek, %81.5'inin ise düşük informal muhakeme seviyesine sahip olduğu belirtilebilir. Bulguları cinsiyete göre kıyasladığımızda erkek öğrencilerin hem karşıt argüman (%41.9) hem de çürütücü argüman geliştirmede kız öğrencilere (Karşıt argüman: %38.8; çürütücü argüman: %18.4) nazaran daha iyi seviyede olduğu tespit edilmiştir. Wu ve Tsai (2007) tarafından lise son sınıf öğrencileriyle yapılan çalışmada geliştirilen argüman biçimleri bakımından kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Bu çalışmada öğrencilerin (özellikle 5. sınıf düzeyindeki öğrencilerin) karşıt ve çürütücü argüman geliştirmede ciddi olarak zorlandıkları gözlemlenmiştir. İnfomal muhakeme ile argüman üretme ve üretilen argümanların değerlendirilmesi arasında sıkı bir ilişki mevcuttur (Means ve Voss, 1996). Felton ve Kuhn (2001) "The Development of Argumentative Discourse Skill" başlıklı çalışmasında argüman geliştirme yeteneğinin çocukluk döneminde ve gençlik döneminin başlarında

geliştiğini belirtmiştir. Ortaokul düzeyinde yer alan öğrencilerin karar verme ve informal muhakeme becerilerinin geliştirilmesine yönelik daha erken düzeyden itibaren argümantasyon odaklı öğretim gibi yeni yöntemlerin kullanılması önem arz etmektedir. Yapılan çalışmalar argümantasyon odaklı öğretim yönteminin öğrencilerin argüman oluşturma kalitelerini arttırdığını ortaya koymaktadır (Jan, 2009; Lu ve Zhang, 2013; Meral, 2018; Tonus, 2012; Torun, 2015; Untereiner, 2013;).

Bu çalışmanın sonucuna benzer şekilde Meral (2018) oratokul 7. Sınıf öğrencilerinin argüman kalitelerini araştırdığı çalışmada öğrencilerin ilk etkinlikte %13.2' sinin Düzey 3 (zayıf çürütücü mevcut) ve Düzey 4 (net bir çürütücü mevcut) seviyesinde argüman oluşturdıklarını belirtmiştir. Kuhn (1993) çürütücü argüman oluşturma kalitelerinin öğrencilerin informal muhakeme becerilerinin geliştirilmesinde kritik bir role sahip olduğunu belirtmiştir. Bu çalışmada hem cinsiyete hem de sınıf düzeyine göre fazla sayıda karşıt argüman üretilmesinin çürütücü argüman geliştirmede önemli rolü olduğu görülmüştür.

Tüm sınıf düzeylerini kıyasladığımızda öğrencilerin geliştirdikleri çürütücü argümanı dikkate alarak sınıf düzeyleri arttıkça öğrencilerin informal muhakeme seviyelerinin de arttığı sonucuna ulaşabiliriz. Örneğin 5. Sınıf öğrencilerinin %4'ünün yüksek informal muhakeme seviyesine sahip olduğunu ve sınıf düzeyi arttıkça informal muhakeme seviyesinin de doğru orantılı olarak yükseldiği sonucuna varılabilir (6.sınıf: %20, 7.sınıf: %25 ve 8. sınıf %26.6). Öğrencilerin bilişsel gelişim dönemlerini dikkate aldığımızda 5. Sınıf öğrencilerinin somut işlemler döneminden (7-11 yaş) soyut işlemler dönemine (12 yaş ve üzeri) geçiş sürecinde oldukları unutulmamalıdır. Bu öğrencilerin karşıt ve çürütücü argüman geliştirmede zorlanmalarının nedeni bilişsel gelişim özellikleriyle de açıklanabilir. Çünkü 12 yaş ve üzeri kişiler soyut işlemlerde daha yetkindirler. Varsayımlar kurabilir ve çıkarımda bulunabilirler (Doğan, 2007). Means ve Voss (1996) ise farklı sınıf düzeyleri (5., 7., 9. ve 11. sınıf) ile yaptığı çalışmada öğrencilerin sınıf düzeyleri arttıkça performanslarının da arttığını ancak genellikle öğrencilerin yetenek seviyelerinin çok daha güçlü bir etkiye sahip olduğunu belirtmiştir. Diğer taraftan insanların her yaşta argüman geliştirmede zorluk çektiği yapılan araştırmalar sonucunda ortaya konmuştur (Driver, Newton ve Osborne, 2000).

Ayrıca sınıf düzeyleri yükseldikçe öğrencilerin nüfus artışı konusundaki bilgilerinin de artacağı ihtimali de bu sonucun yorumlanmasında göz önünde bulundurmamızı gereken bir unsurdur. Bir konu hakkındaki öğrencilerin sahip olduğu içerik ve alan bilgisi onların performanslarını ve argüman kalitelerini etkilemektedir (Albe, 2008; Chang ve Chiu, 2008; Hogan, 2002; Sadler ve Zeidler, 2004). Öğrencilerin sınıf düzeyleri yükseldikçe daha fazla ön bilgi, deneyim ve alan bilgisine sahip olan öğrenciler kaliteli argüman geliştirmede daha iyi konumdadırlar (Urhan, 2016). Benzer şekilde Jönsson (2016) lise öğrencileriyle yaptığı çalışmada argümantasyon becerileri ile içerik bilgisi arasında güçlü ve pozitif bir ilişkinin olduğunu belirtmiştir.

Muhakeme Biçimleri

Araştırmadan informal muhakeme biçimlerine yönelik ulaştığımız bulguları cinsiyet değişkenine göre kıyasladığımızda kız ve erkek öğrencilerin en fazla sosyal odaklı en az ise bilim teknoloji odaklı muhakeme biçimin kullandıkları görülmektedir. Tabloyu sınıf düzeyine göre kıyasladığımızda ise 7. ve 8. sınıfların sosyal odaklı muhakeme biçimini daha fazla tercih ettikleri; 6. sınıfların en fazla sosyal ve ekolojik odaklı muhakeme biçimini eşit şekilde kullandığı ancak 5. Sınıfların en fazla ekonomik odaklı muhakeme biçimini kullandığı görülmektedir. Tüm sınıf düzeylerinin en az kullandığı muhakeme biçiminin ise bilim ve teknoloji odaklı olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmadan öğrencilerin hem cinsiyet hem de sınıf düzeyleri bakımından en fazla sosyal ve ekonomik odaklı muhakeme biçimlerini kullanmalarında ulusal ve global düzeyde yaşanan ekonomik sıkıntılar, kaygıların ve bunun sonucunda ortaya çıkan sosyal sorunların etkili olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca ele alınan sorunun boyutu da öğrencilerin kullandıkları muhakeme biçimlerini de etkilemektedir. Örneğin Wu ve Tsai (2007; 2011)'nin nükleer enerjinin kullanımını ele alan çalışmalarında öğrencilerin ekolojik ve bilim-teknoloji odaklı muhakeme biçimi daha fazla kullandıkları görülmüştür. Benzer şekilde Zorlu (2019) tarafından küresel ısınmanın kaynağına yönelik öğretmen adayları ile yapılan çalışmada da öğrencilerin ağırlıklı olarak bilim-teknoloji ve ekoloji odaklı muhakeme biçimlerini kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Buradan ele alınan konunun boyutunun öğrencilerin kullandıkları informal muhakeme biçimlerini etkilediği sonucu çıkarılabilir.

Öneriler

1. Bu sonuçlar ortaokul öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre informal muhakeme becerilerinin seviyelerini anlamamıza yardım ederek yapılacak çalışmalarda bu durum üzerine odaklanılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

2. Yapılan bu çalışma ile Ankara'da yer alan bir devlet ortaokulunda eğitim gören öğrencilerin informal muhakeme becerileri incelenmiştir. Ortaokul öğrencilerinin informal muhakeme becerilerine yönelik çalışmalar sınırlı olduğundan daha kapsamlı çalışmaların gerçekleştirilmesi ve sonuçlarının kıyaslanması önerilmektedir.

3. Öğrencilerin informal muhakeme becerilerinin geliştirilmesine yönelik sosyal, ekonomik, ekolojik, etik boyutları olan, ikilem içeren tartışmalı konulara ve uygulamalara ders programlarında daha fazla yer verilmelidir. Öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında ikilem içeren tartışmalı konulara daha fazla yer vererek öğrencilerin informal muhakeme becerilerini geliştirmek için uygun öğrenme ortamları oluşturulmalıdır. Bunun yanında içinde ikilem barındıran tartışmalı konulara disiplinler arası bir yaklaşımla derslerde yer verilmesi öğrencilerin sosyobilimsel sorunlara karşı farkındalığının ve duyarlılığının artmasına katkı sağlayabilir.

4. Argümantasyon sürecini etkileyen hususların (yaş, içerik bilgisi, alan bilgisi, ahlaki boyut, tecrübe gibi) öğrencilerin kullandıkları karar verme, argüman ve informal muhakeme biçimleri üzerinde nasıl bir etkiye sahip olduğuna yönelik çalışmalar yapılabilir.

5. Mevcut çalışmada veri toplama aracı olarak Wu ve Tsai (2007) tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış anket soruları kullanılmıştır. Alanyazında yer alan farklı veri toplama araçları ve rubrikler kullanılarak öğrencilerin informal muhakeme becerileri analiz edilebilir.

6. Mevcut araştırma kısa süreli etkileşim gerektiren bir durum çalışması olduğundan yapılacak araştırmalarda ortaokul öğrencilerinin karar verme, argüman ve informal muhakeme biçimlerinin farklı değişkenler (sınıf düzeyi, cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey) açısından uzun süreli etkileşim ile boylamsal olarak incelenebilir.

Kaynaklar

Akbaş, M. (2017). *İlköğretim düzeyindeki üstün yetenekli öğrencilerin çeşitli sosyobilimsel konulara ilişkin argümantasyon kalitesinin ve informal düşünme becerisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Akıncioğlu, O. (2003). Bir eğitim değeri olarak eleştirel düşünme. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(3), 7-26.

- Albe, V. (2008). When scientific knowledge, daily life experience, epistemological and social considerations intersect: Students' argumentation in group discussions on a socio-scientific issue. *Research in Science Education*, 38(1), 67–90. <https://dx.doi.org/10.1007/s11165-007-9040-2>
- Amsterlaw, J. (2006). Children's beliefs about everyday reasoning. *Child Dev.* 77, 443–464. <https://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00881.x>
- Atabey, N. ve Arslan, A. (2020). The effect of teaching socio-scientific issues with cooperative learning model on pre-service teachers' argumentation qualities. *Ilkogretim Online - Elementary Education Online*, 19 (2), 491-514.
- Atabey, N. (2021). Science teachers' argument types and supporting reasons on socioscientific issues: COVID-19 Pandemic. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 8(2), 214-231.
- Atasoy, Ş., Tekbıyık, A. ve Yüca, O. Ş. (2018). Karadeniz Bölgesi'ndeki bazı yerel sosyobilimsel konularda öğrencilerin informal muhakemelerinin belirlenmesi: HES, organik çay ve yeşil yol projesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 524-540.
- Bell, R. L. ve Lederman, N. G. (2003). Understandings of the nature of science and decision making on science and technology based issues. *Science Education*, 87, 352–377.
- Bereiter, C. ve Scardamalia, M. (2006). Education for the knowledge age: design-centered models of teaching and instruction. P. A. Alexander and P. H. Winne (ed.), in *Handbook of Educational Psychology* (s. 695–713). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Chang, S. N. ve Chiu, M. H. (2008). Lakatos' scientific research programmes as a framework for analysing informal argumentation about socio-scientific issues. *International Journal of Science Education*, 30(13), 1753-1773.
- Çapkınoğlu, E. (2015). 7. sınıf öğrencilerinin yerel sosyobilimsel konularda oluşturdukları argümantasyonların kalitesi ve karar verirken dikkate aldıkları faktörlerin incelenmesi. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dawson, V. ve Carson, K. (2017) Using climate change scenarios to assess high school students' argumentation skills, *Research in Science ve Technological Education*, 35(1), 1-16. <https://dx.doi.org/10.1080/02635143.2016.1174932>.
- Dawson, V. M. ve Venville, G. J. (2010). Teaching strategies for developing students' argumentation skills about socio-scientific issues in high school genetics. *Research Science Education*, 40(2), 133-148. <https://dx.doi.org/10.1007/s11165-008-9104-y>.
- Dawson, V. ve Venville, G. (2013). Introducing high school biology students to argumentation about socioscientific issues. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 13(4), 356-372.
- Doğan, Y. (2007). İlköğretim çağındaki 10-14 yaş grubu öğrencilerinin gelişim özellikleri. *U.Ü. Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(13), 155-187.
- Driver, R., Newton, P. ve Osborne, J. (2000). Establishing the norms of scientific argumentation in classrooms. *Science Education*, 84(3), 287–312.
- Erdem, E. (2011). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin matematiksel ve olasılıksal muhakeme becerilerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Adıyaman Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Adıyaman.

- Eroğlu, B. (2012). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının küresel ısınma hakkındaki informal muhakemeleri üzerinde bilimin doğasının etkisinin araştırılması*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Eş, H. ve Varol, V. (2019). Fen bilgisi öğretmenliği ve ilahiyat öğrencilerinin nükleer santral sosyo-bilimsel konusuyla ilgili informal argümanları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 437-454. <https://dx.doi.org/10.17860/mersinefd.533013>.
- Eş, H., Mercan, I. S. ve Ayas, C. (2016). Türkiye için yeni bir sosyo-bilimsel tartışma: Nükleer ile yaşam. *Turkish Journal of Education*, 5(2), 47-59. <https://dx.doi.org/10.19128/turje.92919>.
- Evagorou, M. ve Osborne, J. (2013). Exploring young students' collaborative argumentation within a socio-scientific issue. *Journal of Research in Science Teaching*, 50(2), 209-237.
- Evagorou, M., Jime'nez-Aleixandre, M. ve Osborne, J. (2012). Should we kill the grey squirrels?' A study exploring students' justifications and decision-making. *International Journal of Science Education*, 34(3), 401-428.
- Evans, J. S. (2005). Deductive reasoning. K. J. Holyoak and R. G. Morrison (ed.), in *The Cambridge Handbook of Thinking and Reasoning* (s. 169-184). New York, NY: Cambridge University.
- Evans, J. S. B. T. (2002). Logic and human reasoning: An assessment of the deduction paradigm. *Psychological Bulletin*, 128(6), 978-996.
- Felton, M. ve Kuhn, D. (2001). The development of argumentive discourse skills. *Discourse Processes*, 32, 135-153.
- Galotti, K. M. (1989). Approaches to studying formal and everyday reasoning. *Psychol. Bull.* 105, 331-351. <https://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.105.3.331>.
- Genç, M., Orhan, U., Baykurt, Ö. Ö., Özel, E., İkinci, N., Gürbüz, E. ve Türk, M. (2020). Organ ve doku bağışi konusunda ortaokul öğrencilerinin kararlarının ve informal muhakeme örüntülerinin incelenmesi. *AJER - Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 337-353. <https://dergipark.org.tr/pub/egitim> e-ISSN 2619-9351 sayfasından erişilmiştir.
- Grace, M., Lee, Y.C., Asshoff, R. ve Wallin, A. (2015). Student decision-making about a globally familiar socioscientific issue: The value of sharing and comparing views with international counterparts. *International Journal of Science Education*, 37(11), 1855-1874.
- Han, J. (2013). *Scientific reasoning: Research, development, and assessment*. (Doktora Tezi). <https://etd.ohiolink.edu/> sayfasından erişilmiştir.
- Hogan, K. (2002). Small group's ecological reasoning while making an environmental management decision. *Journal of Research in Science Teaching*, 39(4), 341-368.
- İşbilir, E. (2010). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının sosyo-bilimsel konular hakkındaki bilimsel tartışma niteliklerinin epistemik inançlar ve tartışmaya eğilimleri açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Jan, M. (2009). *Designing an augmented reality game-based curriculum for argumentation*. (Doktora Tezi) <https://search.proquest.com/docview/305034117?pq-origsite=summon> sayfasından erişilmiştir.
- Jönsson, A. (2016). Student performance on argumentation task in the Swedish National Assessment in science. *International Journal of Science Education*, 38 (11), 1825- 1840.

- Kalin, B., ve Namdar, B. (2022). Preservice science teachers' informal reasoning and scientific habits of mind: A case of hydroelectric power plants. *Turkish Journal of Education*, 11(1), 56-73. <https://doi.org/10.19128/turje.980874> sayfasından erişilmiştir.
- Karaçor, N. E. (2020). *Ortaokul öğrencilerinin informal muhakeme örüntüleri ile bilimin doğası görüşleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Adıyaman Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Adıyaman.
- Karamanlı, E. (2019). *Sosyobilimsel konularda sınıf içi destekli blog uygulamaları ile ortaokul öğrencilerinin argümantasyon düzeylerinin ve informal akıl yürütme örüntülerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Kim, M., Anthony, R. ve Blades, D. (2014). Decision making through dialogue: A case study of analyzing preservice teachers' argumentation on socioscientific issues. *Research in Science Education*, 44(6) 903–926.
- Korkmaz, S. Z. (2018). *Eleştirel düşünme becerileri eğitiminin öğretmenlerin ve öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi*. Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Kuhn, D. (1991). *The skills of argument*. Cambridge: Cambridge University.
- Kuhn, D. (1993). Connecting scientific and informal reasoning. *Merrill Palmer Q.* 39, 74–103.
- Lewis, J. ve Leach, J. (2007). Discussion of socio-scientific issues: The role of science knowledge. *International Journal of Science Education*, 28(11), 1267–1287.
- Lu, J. ve Zhang, Z., (2013). Assessing and supporting argumentation with online rubrics. *International Education Studies*, 6(7), 66-77.
- Mayer, R. E. ve Wittrock, M. C. (2006). *Problem solving*. P. A. Alexander and P. H. Winne (ed.), in *Handbook of Educational Psychology* (s. 287-303). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Means, M. L. ve Voss, J. F. (1996). Who reasons well? Two studies of informal reasoning among children of different grade, ability, and knowledge levels. *Cognition and Instruction*, 14 (2), 139-178.
- Meral, E. (2018). *Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarılarına eleştirel düşünme eğilimlerine ve argüman oluşturma becerilerine etkisi*. Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (Second Edition). California: SAGE.
- Namdar, B., Aydın, B. ve Raven, S. (2020). Preservice science teachers' informal reasoning about hydroelectric power issue: The effect of attitudes towards socio-scientific issues and media literacy. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 6(4), 551-567.
- Özden, M. (2020). Elementary school students' informal reasoning and its' quality regarding socio-scientific issues. *Eurasian Journal of Educational Research* 86, 61-84.
- Patronis, T., Potari, D. ve Spiliotopoulou, V. (1999). Students' argumentation in decision-making on a socio-scientific issue: Implication for teaching. *International Journal of Science Education*, 21, 745-754.
- Paul, R. ve Elder, L. (2016). *Kritik düşünce* (A. Esra Aslan ve G. Akçekiç Yaman, Çev.). İstanbul: Nobel.

- Pehlivanlar, G. (2019). *Fen bilgisi ve sınıf öğretmen adaylarının yerel, ulusal ve küresel sosyobilimsel konular hakkındaki informal muhakemeleri*. Yüksek Lisans Tezi. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Rize.
- Perkins, D. N. (1985). Postprimary education has little impact on informal reasoning. *Journal of Educational Psychology*, 77, 562–571.
- Perkins, D. N., Faraday, M. ve Bushey, B. (1991). Everyday reasoning and the roots of intelligence. J. F. Voss, D. N. Perkins, ve J. W. Segal (Ed.), *In informal reasoning and education* (s. 83-105). Hillsdale: Erlbaum.
- Ritchhart, R. (2002). *Intellectual character*. New York: John Wiley ve Sons.
- Sadler, T. D. ve Zeidler, D. L. (2004). The significance of content knowledge for informal reasoning regarding socioscientific issues: Applying genetics knowledge to genetic engineering issues. *Science Education*, 89(1), 71–93.
- Sadler, T. D. ve Zeidler, D. L. (2005b). The significance of content knowledge for informal reasoning regarding socioscientific issues: applying genetics knowledge to genetic engineering issues. *Sci. Educ.* 89, 71–93. <https://dx.doi.org/10.1002/sci.20023>.
- Sadler, T. D. ve Zeidler, D. L. (2005a). Patterns of informal reasoning in the context of socioscientific decision making. *Journal of Research in Science Teaching*, 42(1), 112-138. <https://dx.doi.org/10.1002/tea.20042>.
- Sadler, T. D. (2003). Informal reasoning regarding SSI: The influence of morality and content knowledge (Doctoral dissertation). Florida. ProQuest Dissertations and Theses database. Sayfasından erişilmiştir (UMI No. 3080007).
- Sadler, T. D. (2004). Informal reasoning regarding socioscientific issues: a critical review of research. *J. Res. Sci. Teach.* 41, 513–536. <https://dx.doi.org/10.1002/tea.20009>.
- Sadler, T. D. (2009). Situated learning in science education: socio-scientific issues as contexts for practice. *Studies in science Education*, 45(1), 1-42.
- Sadler, T. D. ve Dawson, V. (2012). Socio-scientific issues in science education: Contexts for the promotion of key learning outcomes. *In Second international handbook of science education* (s. 799-809). Dordrecht: Springer.
- Sadler, T. D. ve Zeidler, D. L. (2005b). The significance of content knowledge for informal reasoning regarding socioscientific issues: Applying genetics knowledge to genetic engineering issues. *Science Education*, 89, 71-93.
- Sadler, T. D., Barab, S. A. ve Scott, B. (2007). What do students gain by engaging in socioscientific inquiry? *Research in Science Education*, 37(4), 371-391.
- Sadler, T., Amirshokohi, A., Kazempour, M. ve Allspaw, K. M. (2006). Socioscience and ethics in science classrooms: Teacher perspectives and strategies. *Journal of Research in Science Teaching*, 43(4), 353-376.
- Sadler, T. D., Chambers, F. W. ve Zeidler, D. L. (2004). Student conceptualizations of the nature of science in response to a socioscientific issue. *International Journal of Science Education*, 19, 387–409.

- Sağlam, İ. H. (2016). *Öğretmen adaylarının nükleer enerji kullanımına yönelik informal muhakemeleri üzerine karma yöntem araştırması*. Yüksek Lisans Tezi. Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aksaray.
- Secor, M. J. (1987). Recent research in argumentation theory. *The Technical Writing Teacher*, 15(3), 254-337.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, G. F. (2018). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Anı.
- Tonus, F. (2012). *Argümantasyona dayalı öğretimin ilköğretim öğrencilerinin eleştirel düşünme ve karar verme becerileri üzerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Topçu, M. S. (2008). *Preservice science teachers' informal reasoning regarding socioscientific issues and the factors influencing their informal reasoning*. Doktora Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Topçu, M. S., Tüzün, Ö., ve Sadler, T. D. (2011). Turkish preservice science teachers' informal reasoning regarding socioscientific issues and the factors influencing their informal reasoning. *Journal of Science Teacher Education*, 22(1), 313-332.
- Torun, F. (2015). *Sosyal bilgiler dersinde argümantasyon temelli öğretim ve karar verme beceresi arasındaki ilişki düzeyi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tüzün, Y. Ö. (2013). Fen derslerinde sosyobilimsel konuların işlenişine yönelik kuramsal ve uygulamalı yaklaşımlar. *Eğitim: Kuram ve Uygulama*, 22, 9-20.
- Untereiner, B. (2013). *Teaching and learning the elements of argumentation* (Yüksek Lisans Tezi). https://dspace.library.uvic.ca/bitstream/handle/1828/4654/Untereiner_Brian_MA_2013.pdf?sequence=1&isAllowed=y sayfasından erişilmiştir.
- Urhan, G. (2016). *Argümantasyon tabanlı öğrenme ortamlarında öğrencilerin argüman kalitelerinin ve informal akıl yürütme becerilerinin incelenmesi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Voss, J. F., Perkins, D. N. ve Segal, J. W. (1991). *Informal reasoning and education*. Hillsdale, MI: Lawrence Erlbaum Associates
- Walker, K., ve Zeidler, D.L. (2007). Promoting discourse about socioscientific issues through scaffolded inquiry. *International Journal of Science Education*, 29(11), 1387-1410.
- World Economic Forum (2018). The future of jobs report. http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2018.pdf. sayfasından erişilmiştir.
- Wu, Y. T. ve Tsai, C. C. (2011). High school students' informal reasoning regarding a socio-scientific issue, with relation to scientific epistemological beliefs and cognitive structures. *Int. J. Sci. Educ.* 33, 371-400. <https://dx.doi.org/10.1080/09500690903505661>.
- Wu, Y., T. ve Tsai, C., C. (2007). High school students' informal reasoning on a socio-scientific issue: Qualitative and quantitative analyses. *International Journal of Science Education*, 29(9), 1163-1187.
- Yang, F. Y., ve Anderson, O. R. (2003). Senior high school students' preference and reasoning modes about nuclear energy use. *International Journal of Science Education*, 25, 221-244.

- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin.
- Yin, R.K. (2003). *Case study research: Design and methods* (3. Baskı). Thousand Oaks, CA: Sage
- Zeidler, D. L. (2014). Socioscientific issues as a curriculum emphasis. Theory, research, and practice. NG Lederman ve SK Abell (Ed.), in *Handbook of research on science education, 2*, (s. 697-726).
- Zeidler, D. L., Sadler, T. D., Simmons, M. L. ve Howes, E. V. (2005). Beyond STS: A research-based framework for socioscientific issues education. *Science education, 89* (3), 357-377.
- Zeidler, D. L., Walker, K. A. , Ackett, W. A. ve Simmons, M. L. (2002). Tangled up in views: Beliefs in the nature of science and responses to socioscientific dilemmas. *Science Education, 86*, 343-367.
- Zohar, A. ve Nemet, F. (2002). Fostering students' knowledge and argumentation skills through dilemmas in human genetics. *Journal of Research in Science Teaching, 39*(1), 35–62. doi: 10.1002/tea.10008.
- Zorlu, E. (2019). *Öğretmen adaylarının küresel ısınmanın kaynağına yönelik informal muhakemeleri üzerine karma yöntem araştırması*. Yüksek Lisans Tezi. Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aksaray.

Yazarların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde iki araştırmacı eşit oranda katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Bildirim

Bu araştırma, Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu'nun 25.03.2022 tarih ve E.322354 sayılı onayı ile gerçekleştirilmiştir.

EK 1.**KOD NO: (Araştırmacı tarafından verilecektir)**

Sevgili Öğrenciler,

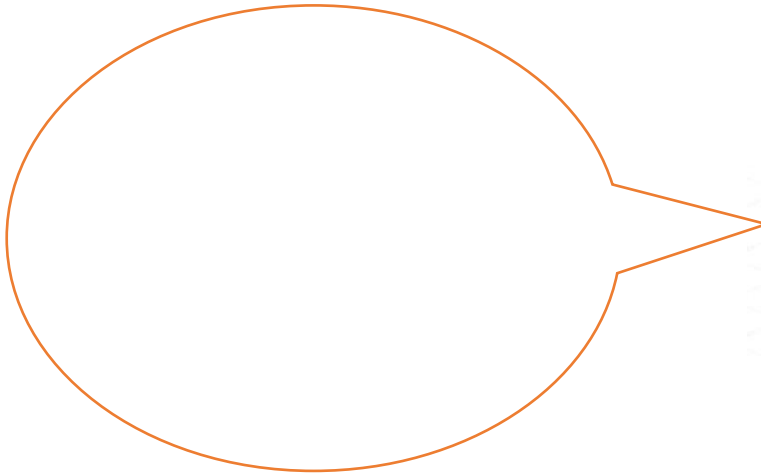
Nüfus artışı, bir ülkede belli bir süre içinde meydana gelen insan sayısındaki artışa denir. Bu süre içinde doğan kişi sayısının ölen kişi sayısından fazla olması, nüfusun artmasına yol açacaktır. Bunun yanında göçler de bir ülkede nüfus artışını etkileyen unsurlar arasında yer almaktadır.

Bir ülkede yaşanan nüfus artışının olumlu ve olumsuz olması yönden iki farklı boyutu vardır. Aşağıda verilen karakterler nüfus artışı konusunda farklı görüşlere sahiptir. Karakterlerden birisi (Ayşe), nüfus artışını tehlikeli olarak görmekte diğer karakter (Mehmet) ise nüfus artışını bir problem olarak görmemektedir. Yani nüfus artışı konusunda iki karakter arasında tam bir uzlaşma söz konusu değildir. Bu çalışma ile sizin nüfus artışı konusundaki düşüncelerinizi almak istiyoruz.

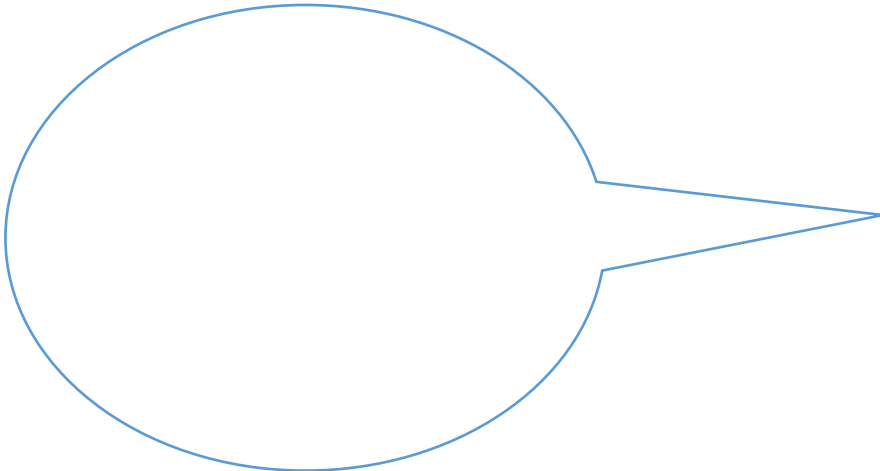
EREN ZORLU
Sosyal Bilgiler Öğretmeni

YÖNERGE

1. Lütfen öncelikle verilen iki karakterin nüfus artışına yönelik fikirlerini okuyunuz.
2. Lütfen verilen soruları okuyup düşüncelerinizi soru altındaki boşluğa yazınız.
3. Bu bir test değildir ve hiçbir şekilde derslerinizin puanlanmasına etki etmeyecektir. Soruların “doğru” veya “yanlış” cevapları yoktur. Sadece verilen sorular hakkındaki fikirlerinizi merak ediyorum.



Ayşe



Mehmet

Yukarıda verilen karakterlerin konuşmalarını dikkatlice okuyup aşağıdaki soruları cevaplayınız?	
1. Siz yukarıda verilen hangi karakterin fikrine katılırsınız? Neden?
2. Görüşüne katılmadığınız karakter sizce neden o şekilde düşünmüş olabilir?
3. Görüşüne katılmadığınız karakteri ikna etmek için neler söylersiniz?



JOURNAL OF RESEARCH
IN EDUCATION AND SOCIETY
EĞİTİM VE TOPLUM
ARAŞTIRMALARI DERGİSİ
e-ISSN:2458-9624



Cilt: 9 Sayı: 2 Sayfa Aralığı: 379-402 e-ISSN: 2458-9624 DOI: 10.51725/etad.1180649

RESEARCH

Open Access

ARAŞTIRMA

Açık Erişim

Çocuk Kitapları Seçiminin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonu Üzerine Etkisi*

Effect of the Selection of Children's Books on Reading Motivation of the 4th Grade Primary School Pupils

Mihriban Yılmaz, İhsan Seyit Ertem

ÖZ

Bu çalışmanın amacı çocuk kitapları seçiminin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonu üzerindeki etkisini belirlemektir. Araştırmaya nicel ve nitel araştırma yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Ankara ilinde eğitim gören 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmada araştırmacı tarafından belirlenen yarı yapılandırılmış görüşme formu ve okuma motivasyonu ölçeği kullanılmıştır. Araştırma ön test, son test, uygulamalar ve görüşmelerin gerçekleştirildiği toplam yedi haftada tamamlanmıştır. Son test sonrasında rastgele seçilen sekiz öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Elde edilen nicel veriler SPSS paket programı ile analiz edilmiştir. Nitel verilerin analizinde ise betimsel analiz yönteminden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda çocuk kitapları seçiminin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonu üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

ABSTRACT

The purpose of this study is to determine the effect of the selection of the children's books on motivation of the 4th grade in primary school pupils. Qualitative and quantitative research methods were used in this research. Working group of this research includes 25 grade 4 pupils studying in Ankara. A semi-structured interview form chosen by the researchers and a reading motivation scale have been used in this research. The research took 7 weeks in which pre-tests, post-tests and practices and interviews were carried out. During the post-test period, semi structured interviews were conducted with 7 randomized pupils. Quantitative data acquired were analysed by the SPSS software. Descriptive analysis was used in the analysis of quantitative data. As a result of the research, it was concluded that the selection of children's books has a positive effect on reading motivation of the 4th grade primary school pupils.

Yazar Bilgileri

Mihriban YILMAZ

Yüksek Lisans Öğrencisi, Gazi Üniversitesi,

Ankara, Türkiye

mhrbnyilmaz94@gmail.com

İhsan Seyit ERTEM

Prof. Dr., Gazi Üniversitesi,

Ankara, Türkiye

iertem@gazi.edu.tr

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler

Çocuk kitapları
Kitap seçimi
Okuma motivasyonu

Keywords

Children's books
Book selection
Reading motivation

Makale Geçmişi

Geliş: 27/09/2022

Kabul: 20/12/2022

Atıf için: Yılmaz, M. ve Ertem, İ. S. (2022). Çocuk kitapları seçiminin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonu üzerine etkisi. *JRES*, 9(2), 379-402. <https://doi.org/10.51725/etad.1180649>

Etik Bildirim: Bu çalışma Gazi Üniversitesi Etik Kurulu'nun 21.01.2021 tarih ve E.9173 sayılı onayı doğrultusunda gerçekleştirilmiştir.

* Bu çalışma, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Giriş

Eğitim-öğretim faaliyetleri formal bir şekilde, çocuklara temel becerilerin kazandırılmaya başlaması ile gerçekleşmektedir. Bu beceriler bilişsel, duyuşsal ve psikomotor beceriler olarak sınıflandırılırken çocukların toplumsal ve ahlaki becerileri de eğitim-öğretim faaliyetleri ile şekillenir. Tüm bunlarla birlikte çocuğa kazandırmayı amaçlanan en temel becerilerden birisinin okuma becerisi olduğu söylenebilir. Okuma becerisi belirli bir yerde ve zaman aralığında, bir öğretici rehberliğinde kazandırılır ve süreç içerisinde giderek geliştirilmeye çalışılır. Dolayısıyla bu becerinin kazandırılmasında en temelde okullara ve eğitimcilerimize büyük sorumluluklar düşmektedir.

Okuma, Akyol (2011)'a göre yazar ve okuyucu arasında aktif ve etkili iletişimi zorunlu hâle getiren bir süreçtir. Okuma geçmişten geleceğe insanlığın gelişmesindeki en önemli faktörlerden olmuştur (Maraşlı, 2005). Okuma gözün yazılı metnin üzerinde gezinerek satırlarda yer alan harfleri tanımalarının ötesinde farklı birçok bileşenden oluşan ve süreç olarak ifade edilebilen temel bir dil becerisi ve zihinsel bir faaliyet olarak tanımlanmaktadır (Kuşdemir ve Katrancı, 2016). Okumayı bireyin ön bilgileriyle yeni bilgilerini ilişkilendirdiği ve böylece yeni anlamlar elde ettiği aktif bir süreç olarak tanımlamak da mümkündür. Yani okur artık okuma işinde aktif olmaktadır. Başaran (2013) bu bağlamda artık günümüzde okumanın “yazılı simgeleri seslendirme” şeklinde yapılan tanımının neredeyse etkisinin kalmadığını, okumayı anlam kurma süreci olarak tanımlamanın gerekli olduğunu belirtmiştir.

Motivasyon aynı zamanda çocuğun duyuşsal becerilerini de geliştirdiği için eğitim öğretimde oldukça önemli bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Motivasyon kavramı kelime anlamı olarak isteklendirme ve güdüleme olarak belirtilmektedir. Budak (2000) tarafından yapılan başka bir tanımda ise motivasyon insanı harekete geçiren ve hareketi yönlendiren içsel uyarılma durumu olarak belirtilmektedir. İleri (2011)'ye göre ise motivasyon bireyi harekete geçiren ya da davranışı başlatan ve yönlendiren bir istek ya da itici bir güç, belirlenen hedefe yönelme ve davranışın sürdürülebilirliğidir. Dolayısıyla motivasyonun bireyin istediği davranışa yönelmesinde, karar vermesinde veya vermemesinde etkili olan bir güç olduğunu söyleyebiliriz. Bununla birlikte motivasyonun içsel ve dışsal kaynaklı olabileceği de yapılan araştırmalarla belirtilmektedir. İçsel motivasyonda bireyin davranışı kendisinin istediği için gerçekleştirmesi söz konusu iken, dışsal motivasyonda başkası tarafından onay alma, takdir edilme duyguları hâkimdir. Okuma eyleminin gerçekleşmesinde de çocuğun istek duyması söz konusu olduğundan okumanın motivasyon gerektiren bir eylem olduğu görülmektedir. Bu düşünceler zamanla okuma motivasyonu kavramını ortaya çıkarmıştır.

Okuma motivasyonu Yıldız ve Aktaş (2015) tarafından bireylerin okumaya ayıracakları zamanı, okuma eğilimlerini, okuma sürecinde gösterecekleri gayreti etkileyen; okumaya yönelik ilgi ve merakı oluşturan temel bir yapı olarak tanımlanmaktadır. Guthrie ve Wigfield (2000)'e göre okuma motivasyonu ise bir konu, işlem ya da öğrenme çıktısı bağlamında bireysel hedefler, değerler ve inançlar olarak tanımlanmıştır. Coddington ve Guthrie (2009) okuma motivasyonunun; okuma öz yeterliği (bir öğrencinin kendisini okuyucu olarak nasıl algıladığı), hissedilen zorluk (okumanın ne olduğuna ilişkin öğrencinin algısı) ve okuma eğilimi (öğrencinin okuma sırasında etkin olduğunda okumadan hoşlanması) olmak üzere üç temel bileşenden oluştuğunu belirtmektedir. Bu tanımlardan yola çıkarak okuma motivasyonunu özetle bireyin okumaya karşı gösterdiği tutum, değer, ilgi ve inanç olarak belirtebiliriz.

Kitap okumak için gerekli olan motivasyon; okumaya karşı bir istek, merak ve ilginin meydana gelmesinde, kitap okumanın değerli görülmesinde ve bu alışkanlığın edinilmesinde temel yapı taşı olarak görülmelidir. Belirtilen bu okuma motivasyonunun ise içsel ve dışsal faktörlerden etkilenerek çocuklarda okumaya karşı olumlu veya olumsuz etki meydana getirebileceği belirtilmektedir. Çocuklar farklı nedenlerden dolayı okumaya motive olabilmektedir. Dolayısıyla çocukların okumayı beceri hâline getirdikten sonra okuma alışkanlığı kazanmaları, hayatlarının her anında okumayı sevdikleri ve kişisel olarak istedikleri için gerçekleştirmeleri onların okuma ile ilgili içsel motivasyonlarının yüksek olduğunu göstermektedir. Ancak belirtilen bu okumalar ödül, ceza gibi dışsal faktörlerden de etkilenmektedir. Bu durumda yapılan okumalar ise dışsal motivasyondan kaynaklı okumalardır.

Bu doğrultuda çocukların okuma motivasyonlarını artırarak, okuma alışkanlığı kazandırmada en etkili araçlardan birisinin de çocuklar için yazılan çocuk edebiyatı eserleri olduğu söylenebilir. Çocuk edebiyatı eserlerinin sahip oldukları birtakım özellikler çocukların bilişsel ve duyuşsal gelişmelerinin yanı sıra onların okuma motivasyonlarını da etkilemekte ve okuma alışkanlığı kazanmalarını sağlamaktadır. Bu özellikler arasında eserlerin içeriği, resimleme özellikleri, fiziksel özellikleri ve konuları sıralanabilir.

Çocuk kitapları çocukların hayal dünyalarını geliştiren, iletişim ve düşünme becerilerini güçlendiren, onların kendilerinin farkına varmalarını sağlayan en etkili araçlar arasında yer almaktadır. Kitaplar sayesinde çocuklar okumanın önemini kavrar ve giderek bir okuma alışkanlığı edinir. Çocukların kitap okumayı alışkanlık hâline getirmeleri ise okumaya karşı gösterdikleri motivasyonlarından etkilenmektedir.

Günümüzde artan teknolojik gelişmeler ve yeniliklerle birlikte çocukların okuma motivasyonu üzerinde çeşitli faktörler etkili olabilmektedir. Bu faktörlerden birisinin de çocukların okuyacakları kitapları kendilerinin seçmeleri olduğu düşünülmektedir. Çocuklara kitap okumadan önce okumayı tercih ettiği kitaplar sorularak onlardan birtakım cevaplar alınır. Alınan bu cevaplar aslında bizlere çocuğun ilgisini, ihtiyacını, değer verdiklerini gösterir. Bu durum hem çocuğun okumaya karşı olan motivasyonunun artırılmasında hem de ilgisini çeken durumların belirlenmesinde oldukça önemlidir.

Çocuk Edebiyatı ve Çocuk Kitapları

Bir bireyin doğumundan ölümüne kadar geçirdiği yaşam sürecini genel olarak çocukluk, gençlik ve yaşlılık dönemi olarak gruplandırmak mümkündür. Bu belirtilen üç dönem içerisinden şüphesiz ki çocukluk dönemi diğer dönemleri etkilemesi bakımından oldukça önemlidir. Çocukluk döneminde edinilen bilgi ve kazanımlar ileriki dönemler için bir depo vazifesindedir. Dolayısıyla bireylerin çocukluk döneminden yüksek bir verim ile çıkması çok önemlidir. Bu verimin elde edilmesini sağlayacak etmenlerden birisi de okumadır. Çiftçi (2013)'ye göre çocukluk döneminde edinilen bilgi ve edinimler sonraki dönemler için etkili bir donanım olmaktadır. Okuma, Akyol (2013)'a göre elverişli bir ortamda gerçekleşen, okur ile yazar arasındaki etkileşimle meydana gelen bir süreçtir. Okuma; bireyin duygularını, düşüncelerini ve isteklerini karşısındakine iletmesini sağlayan, en güzel öğretim araçlarından biridir (Sallabaş, 2008). Balcı, Uyar ve Büyükkız (2012)'e göre okuma ise bireylere devamlı olarak okumanın kapılarını açan, onların bilgiyi edinmelerini sağlayan, eğitim-öğretimin temelini oluşturan becerileri kapsayan ve zihni etkileyerek harekete geçmesini sağlayan bir süreçtir. Okuma faaliyetinin etkili bir şekilde gerçekleşmesi gerektiği düşüncesi ise giderek çocuk edebiyatı kavramının ortaya çıkmasına neden olmuştur. Okuma faaliyeti sıradan bir

biçimde yapılacak bir iş değildir. Öncelikli olarak birtakım becerileri gerektiren bir süreçtir. Dolayısıyla bu durumda okumayı daha işlevsel yapması adına çocuk edebiyatına gereksinim duyulmaktadır (Çiftçi, 2013). Bu yüzden kavramı ele alırken öncelikle çocuk ve edebiyat kavramlarını açıklamakta fayda vardır.

Edebiyat en genel tanımıyla duygu, düşünce ve olayların bireylerde estetik duygular uyandıracak şekilde sözlü veya yazılı olarak aktarıldığı bir sanat türüdür. Çocuk ise Türkçe Sözlükte (2020) birinci anlamıyla küçük yaştaki erkek ve kız olarak tanımlanmaktadır. Gürler (1999)'in yaptığı tanımlamada ise çocuk belirli dönemlerde farklı hızlarda değişen ve gelişip büyüme gösteren insan yavrusu olarak belirtilmektedir.

Çocuk ile edebiyat arasında birbirini derinden etkileyen bir bağ bulunmaktadır. Bu bağ çocuğun dünyaya geldiği ilk andan itibaren çevre aracılığıyla kurulmaktadır. Çocuklar doğdukları andan itibaren dinledikleri ninniler, masallar, hikâyeler ile etkileşime girmektedir. Bunu sağlayan ise çocuğun ve çevresinin kullandığı dildir. Zaman ilerledikçe ise çocuklar bu dinlediklerini hayal etmeye, zihinlerinde görsellerini oluşturmaya başlarlar ve böylece somut bir şekilde akıllarında kalmış olur.

Çocukların sadece fiziksel ve bilişsel özellikleri değil aynı zamanda psikolojik özellikleri de sürekli değişme göstermektedir. Bu nedenle çocuk devamlı değişme ve gelişme gösteren bir varlık olarak ele alınır. Çocuğa yönelik olarak yapılan tanımlamalar aslında çocuğa karşı olan bakış açısını da yansıtmaktadır. Dolayısıyla bu bakış açısına göre yapılan tanımlamalar da değişmektedir. İlk çağlarda çocuğa çok değer verilmediği gibi çocuklar arasında cinsiyete göre ayırım yapıldığı, çocukların değersizleştirildiği görülmektedir. Ancak son yüzyıl içerisinde yapılan incelemelerle çocuğun bir birey olarak görülmesi sağlanmaya başlanmış, çocuğa gerekli değer verilmesi adına büyük adımlar atılmıştır. Bu değişim ve gelişmeler edebiyat alanını da etkilemiş ve çocuk edebiyatı olarak karşımıza çıkmıştır.

Çocuk edebiyatı erken çocukluk döneminde başlayıp ergenlik dönemini de kapsayan bir yaşam evresinde, çocukların dil gelişimi ve anlam düzeylerine uygun olarak duygu ve düşünce dünyalarını sanatsal niteliği olan dilsel ve görsel iletilerle zenginleştiren, beğeni düzeylerini yükselten ürünlerin genel adı olarak tanımlanmaktadır (Sever, 2007). Çocuk edebiyatı en genel tanımıyla kaynağı çocukluk dönemi olan; çocuğun algısına, hayal dünyasına, dikkat, zekâ ve ilgisine göre olan; onların görüşlerini yansıtan, içerikte, dilde, düşüncede çocuğun anlayacağı şekilde yalın olan; onlara okuma alışkanlığının yanında sanatın ve estetiğin değerini aşlayan ve böylece çocuğu olgunluk dönemine hazırlayan süreci kapsayan bir kesit edebiyatıdır (Şirin, 2007). Çocuk edebiyatı kurmaca bir şekilde çocuğun hem kendini hem yaşadığı yeri tanımasını sağlayan, anlamasını destekleyen, onun hayallerine hitap eden, ona her şeyi farklı bir yoldan sunan, estetik yönden gelişmesini sağlayan yapıtlardır (Balta, 2019). Buradan yola çıkarak çocuk edebiyatının çocukluk döneminin özelliklerine göre oluşan bir edebiyat ürünü olduğu söylenebilir. Çocukların sahip oldukları dil becerileri, anlam düzeyleri, sanatsal ve düşünce yapıları bu özelliklerin başında sıralanabilir. Tüm bu özellikler ise kitapları da etkilemekte ve çocuk kitapları kavramını meydana getirmektedir.

Okuma Motivasyonu

Okuma sözcüğü kelime anlamı olarak literatürde farklı şekillerde tanımlanan bir sözcüktür. Bireyin geçmişten getirdiği ön bilgileri ile okuduğu metindeki bilgileri ilişkilendirerek yeni anlamlar üretmesi sürecine okuma denir (Güneş, 2008). Aynı zamanda okuma sadece yazılı metinden değil dijital kaynaklardan hatta her şeyden anlam kurma sürecidir (Winch, Rosemary, March,

Ljungdahl ve Holliday, 2006). Coşkun (2002)'ye göre ise okuma görme, dikkat etme, algılama, analiz, sentez ve değerlendirme gibi birçok bileşenden oluşan karmaşık bir süreçtir. Okumanın insan hayatında yeri ve etkisi her zaman çok önemli olmuştur. Bireyin herhangi bir alanda başarılı olmasında, kendisini ve çevresini anlamlandırmasında, yaşadığı olayları farklı bakış açıları ile değerlendirmesinde ve olaylar arasında ilişki kurmasında alt neden hep okumadır (Öztürk ve Aydemir, 2013). Dolayısıyla bireylerin hayatında bu denli öneme sahip olan okumanın bir beceri olarak görülüp geliştirilmesi gerekmektedir. Bu becerinin geliştirilmesi için ise yetenek, ilgi, çeşitli bilgi ve kültürün koordine edilmesi ve devamlılığın sağlanması gerekmektedir. Akyol (2010)'a göre okuma becerisi ile bireyler yeni bir anlam elde eder, ufkunu genişletir ve hayal dünyası zenginleşir.

Geçmişten günümüze kadar giderek önemli hâle gelen okuma becerisinin eğitim öğretim faaliyetleri içerisinde özellikle okumaya yeni başlayan ilk okuyuculara kazandırılması gerekmektedir. Okuma becerisi kazandırılması kadar devamlılığının da sağlanması gereken bir beceridir. Bu devamlılığın sağlanmasında ise motivasyon unsuru asla göz ardı edilmemeli, bireylerin okuma motivasyonunu etkileyen faktörler incelenmelidir.

Motivasyon bireylerin okuma konusunda gerekli isteği duymalarında, okumaya karşı ilgi göstermelerinde etkili olan faktörlerin başında gelmektedir. Okuma alanında pek çok araştırmada bulunmuş uzman kişilere göre motivasyon, okurların başarı elde etmek için gereksinim duydukları strateji ve isteklerin başında gelmektedir (Öztürk ve Aydemir, 2013).

Günlük hayatta yapılacak veya yapılması planlanan pek çok işte motivasyon gereklidir. Çünkü motivasyon doğrudan bireyin davranışının çıkış noktası ile ilgilidir. Davranışın nasıl yönlendirileceği, var olan bir davranışın devamlılığın sağlanması motivasyon sayesinde mümkün olmaktadır. Dolayısıyla bireyin yapacağı işlerde başarılı olması sadece bilişsel becerilere ağırlık vermesi ile ilişkili değildir (Ergin ve Karataş, 2018). Bu noktada bilişsel becerilerin yanı sıra duyuşsal becerilerin önemi de ortaya çıkmaktadır. Motivasyon da bahsedilen bu duyuşsal becerilerin başında gelmektedir. Akbaba (2016)'ya göre yeterli motivasyona sahip olmayan öğrenciler öğrenmeye hazır değildir. Çünkü öğrenciler öğrenme konusunda istekli olduklarında, öğrenmeye motive olduklarında ve merak ettiklerinde daha iyi öğrenirler.

Motivasyon, bilişsel, duyuşsal ve devinişsel davranışların devamlılığının sağlanmasında önemli bir etkiye sahiptir. Okuma da pek çok bilişsel beceriden meydana geldiğine göre motivasyon gerektiren bir etkinliktir (Kurnaz, 2019). Okuma alanında motivasyon, "okuma motivasyonu" kavramı ile kullanılmaktadır. Öztürk ve Aydemir (2013)'e göre okuma motivasyonu, kişilerin okumaya duydukları isteklerini, okuma konusundaki ilgilerini ve harekete geçmelerini etkileyen, okuma konusundaki tutum ve algılarını belirleyen bir kavramdır. Guthrie ve Wigfield (2000, s.405) ise okuma motivasyonunu okuma süreci ile ilişkili olarak bireylerin sahip oldukları inanç, değer ve tutumlar olarak tanımlamışlardır. Yıldız ve Aktaş (2015) tarafından yapılan başka bir tanımda ise okuma motivasyonu bireylerin okumaya ayıracakları zamanı, okuma konusundaki eğilimlerini, okuma için gösterecekleri gayreti, ilgi ve merakı meydana getiren temel unsurdur. Kitap okuma motivasyonu okumaya yönelik istek, merak ve ilginin oluşabilmesi; kitabın değerli olarak görülmesi ve kitap okuma alışkanlığının devam edebilmesi için gereken bir güçtür (Katrancı, 2015). Bu tanımlardan yola çıkarak okuma motivasyonu yüksek olan bireylerin okuma konusunda daha istekli ve başarılı olacakları yorumu yapılabilir.

Okuma motivasyonu ile ilgili olarak farklı motivasyon kuramları ortaya çıkmıştır. Bu kuramların başında özellikle öz belirleme kuramı (Ryan ve Deci, 2000), adanmışlık modeli olarak da

adlandırılan bağıllık modeli (Guthrie ve Wigfield, 2000), beklenti değer kuramı (Wigfield ve Eccles, 2000) dikkati çekmektedir. Öz belirleme kuramına bakıldığında özellikle yapılan çalışmalarda iç ve dış motivasyon üzerinde durulduğu görülür (Kurnaz, 2019). Öz belirleme kuramına göre okuma motivasyonu bireyin içerdense veya dışardan kaynaklı olarak okumaya yönelmesi ile ilgilidir. Beklenti değeri kuramında ise okurun okumalardan beklentisinin ne olduğu üzerinde durulur. Yani “İyi bir okuyucu olabilir miyim?”, “Okumaktan zevk alacak mıyım?” soruları bireyde bir beklenti meydana getirir ve aynı zamanda motive olmasını sağlar. Bu kurama göre okumayı değeri gören bireyler okuma konusunda karşılaştıkları güçlüklerle daha iyi mücadele edebilmektedir (Wigfield ve Eccles, 2000).

Okuma Motivasyonunu Etkileyen Faktörler

Motivasyon bireyin yaşamının her döneminde önemli olan bir etkidir. Ancak özellikle okula yeni başlayan çocukların okuma motivasyonu kazanmaları için yapılacak tüm etkinlikler onların ileriki yaşlarda okuma konusundaki alışkanlıklarını da belirlemektedir. Bu nedenle özellikle 1 ve 2. Sınıf öğrencilerinin yaş ve gelişim özellikleri de dikkate alınarak okuma motivasyonları yüksek tutulmaya çalışılmalıdır. Çünkü özellikle okuma- yazma faaliyetlerinin başında çocuklar okumaya karşı daha istekli ve heyecanlı olmaktadır zaman ilerledikçe okuma istekleri azalmaktadır. Bu durumun pek çok nedeni bulunmaktadır. Okuma motivasyonunu etkileyen bu unsurların başında ailenin okumaya karşı duyduğu istek, aile içerisinde okumaya ayrılan zaman, cinsiyet, okulda okuma ile ilgili olarak yapılan etkinlikler, öğretmenler, derslerde kullanılan araç gereçler ve yöntemler sıralanabilir. Ancak bu noktada özellikle çocukların okumaları için seçilen kitapların içerik ve fiziksel özellikleri de dikkate alınmalıdır. Tüm bu belirtilenlerin dışında çocukların okuyacakları kitapları kendilerinin seçmeleri, seçtikleri bu kitaplar ile kendilerine ait bir kütüphane oluşturmalarının da okuma motivasyonlarını olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir. Okuma motivasyonu Wigfield ve Guthrie (1995) tarafından üç boyutta ele alınmıştır. Bu üç boyut ise kendi içerisinde toplamda 11 alt boyuta ayrılmaktadır.

Tablo 1. Okuma Motivasyonunun Kategorisi ve Alt Boyutları

Yeterlik ve Okuma Becerisi	Okuma öz yeterliği
	<u>Okuma sorunu</u>
	Okumadan kaçınma
Başarı Değeri ve Amaçlar	Okuma ilgisi
	Okuma merakı
	<u>Okumanın önemi</u>
	Okumanın rekabeti
	Kabul görme için okuma
Okumanın Sosyal yönü	Not almak için okuma
	<u>Sosyal nedenler için okuma</u>
	Uyum için okuma

Çocukların okuma motivasyonunu etkileyen bu unsurlar genel olarak okuma dış motivasyonu ve okuma iç motivasyonu olarak da sınıflandırılabilir. Bu tablodan da yola çıkılarak yeterlik ve okuma becerisi kategorisi altında belirtilen unsurlar bireyin okuma konusundaki öz yeterlik algısını gösterir. Başarı değeri ve amaçlar başlığı altından verilen merak, ilgi, okumaya önem vermek okuma motivasyonunu etkileyen içsel yönelimleri gösterirken; not almak, kabul görmek okuma motivasyonunun etkileyen dışsal yönelimlerdir. Bireyin içerisinde bulunduğu çevreye uyum sağlaması ise okumanın sosyal yönünü oluşturmaktadır.

Ryan ve Deci (2000)'ye göre okuma dış motivasyonu okuma faaliyetinin dış nedenlere bağlı olarak gerçekleşmesini ifade eder. Yıldız (2010)'a göre ise okumayı dış nedenlere bağlı olarak yapan çocukların odak noktası okuma işinin kendisi değil ödül ve ceza durumu olmaktadır. Bireylerin kendi istekleri, ilgileri ve merakları ile okumaya odaklanmaları ise onların okuma iç motivasyonu olarak belirtilmektedir. Okuma iç motivasyonunu Wang ve Guthrie (2004) okumaya duyulan merak, okumaya olan ilgi ve karşı karşıya kalınan zorluklara direnme olarak tanımlamışlardır.

Sonuç olarak çocukların okuma motivasyonlarının nelerden etkilendiğini, hangi çalışmalar ile motivasyonlarının artırılacağı ne kadar erken tespit edilirse çocukların o kadar çabuk okuma alışkanlığı edinecekleri öngörülebilir. Okuma motivasyonu düşük olan öğrenciler için alınacak tedbirler onların okumaya karşı daha fazla istek duymalarını sağlayabilir, okuma bağlılıklarını artırabilir ve böylece başarıları da beraberinde getirebilir (Kurnaz, 2019). Sınıf içerisinde okumaya istekli olan öğrencilerin yanı sıra okumaktan mutlu olmayan öğrenciler de olacaktır. Öğretmenler bu öğrencilere ayrı ayrı ilgi göstermek, onların motivasyonlarını yüksek tutmak için türlü yöntem ve teknikler, farklı uygulamalar yapmak zorundadır (Katrancı, 2015). Bu nedenle çocuğu okumak için harekete geçirecek, onları okuma işi ile etkileşim hâline getirecek gücün belirlenmesi önemlidir (Kuşdemir, 2014). Okumaya yönelik olarak gereken motivasyonun sağlanmasında çocuklara okuyacakları kitapların konularını belirlemek, kitap seçimi ve türü ile ilgili tercihler sunmak da etkili yollardan birisidir (Katrancı, 2015).

Bu çalışma kapsamında ise çocukların okuyacakları kitapları kendilerinin seçiyor olmasının onları okuma konusunda daha fazla motive edeceğinden hareketle çocuklara okuyacakları kitaplar seçim yaptırılarak okutulmuş ve okuma motivasyonu üzerindeki etkisi araştırılmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın temel amacını çocuk kitabı seçiminin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonu üzerindeki etkisini belirlemek ve kitap seçimi ile ilgili öğrenci görüşlerine yer vermek oluşturmaktadır.

Problem Cümlesi

Öğrencilerin okuyacakları kitapları kendilerinin seçmesi okuma motivasyonlarını nasıl etkilemektedir?

Alt Problemler

1. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin bireysel çocuk kitapları seçimi öncesi okuma motivasyonları puanları (ön test) ve okuma sonrası okuma motivasyonları (son test) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık var mıdır?

2. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okumak için çocuk kitapları seçimi ile ilgili görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Çocuk kitabı seçiminin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonu üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlayan bu araştırmanın modelini nitel ve nicel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma yöntem oluşturmuştur. Nicel ve nitel araştırmaların birlikte kullanıldığı karma yöntem desenleri açıklayıcı, keşfedici ve zenginleştirilmiş desenler olarak sınıflandırılmaktadır. Bu araştırmada karma yöntem desenlerinden "Açıklayıcı Desen" kullanılmıştır. Açıklayıcı Desen ile çalışma yapılırken

araştırmacının önce nicel verileri daha sonra bu verileri tamamlamak için nitel verileri toplaması söz konusudur (Büyüköztürk, Kılıç, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2019). Dolayısıyla bu araştırma birbirini izleyen iki aşamada yürütülmüştür. Araştırmanın birinci aşamasında nicel veriler toplanıp çözümlenmiş ve karşılaştırılmış; ikinci aşamasında ise nicel araştırma sürecinde elde edilen verileri desteklemek için nitel veriler toplanıp analiz edilmiştir. Nicel ve nitel çözümlenmelerden elde edilen bulgular birbirleriyle ilişkilendirilerek yorumlanmıştır. Araştırmanın ilk aşamasında nicel veriler elde edilirken, zayıf deneysel desenlerden tek grup ön test-son test deseninden yararlanılmıştır.

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim öğretim yılında Ankara ili Yenimahalle ilçesinde yer alan, Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir özel okulun 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. 9-10 yaş aralığında olan bu öğrencilerin 8'i kız, 17'si erkektir. Bu çalışmada öğrenciler Ö1, Ö2, Ö3...olarak kodlanmışlardır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada araştırmanın amacına uygun olarak "Okuma Motivasyonu Ölçeği", "Okuma İlgisi Envanteri" ve "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" kullanılmıştır.

Okuma Motivasyonu Ölçeği (OMÖ)

Guthrie ve Wigfield (2000) tarafından geliştirilen ve Yıldız (2010) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan Okuma Motivasyonu Ölçeği (OMÖ), 21 maddeden (4'lü Likert tipi, 1=Benden çok farklı, 4=Bana çok benziyor) ve içsel-dışsal motivasyon olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. İçsel Motivasyon boyutu İlgi ve Merak, Dışsal Motivasyon boyutu ise Tanınma, Sosyal, Rekabet ve Uyum boyutlarından oluşmaktadır. Ölçeğin Türkçeye uyarlanması sonucunda alt boyutlara ilişkin olarak elde edilen güvenilirlik katsayıları sırayla; Merak için $\alpha=.59$; İlgi için $\alpha=.68$; Tanınma için $\alpha=.52$; Sosyal için $\alpha=.62$; Rekabet için $\alpha=.62$; Uyum için $\alpha=.54$; İçsel Motivasyon için $\alpha=.68$; Dışsal Motivasyon için $\alpha=.82$ ve toplam OMÖ için $\alpha=.86$ olarak hesaplanmıştır (Yıldız, 2010, s.80).

Okuma İlgisi Envanteri

Bu çalışma için öğrencilerin okuma konusundaki ilgi alanlarını belirlemek amacıyla altı sorudan oluşan bir "Okuma İlgisi Envanteri" oluşturulmuştur. Okuma İlgisi Envanteri oluşturulurken öğrencilerin buldukları sınıf düzeyi ve gelişim alanları göz önünde alınmıştır. Ayrıca alanında uzman kişilerden, sınıf öğretmenlerinden ve Türkçe öğretmenlerinden de alınan görüşler doğrultusunda Okuma İlgisi Envanterine son şekli verilmiştir. Okuma İlgisi Envanterinde yer alan sorularla öğrencilerin hangi türde kitapları okumaktan zevk aldıkları, kitap okurken hangi konularda zorluk yaşadıkları, kitapları seçerken nelere dikkat ettikleri ve en çok dikkatlerini çeken konular belirlenmeye çalışılmıştır.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Alanında uzman olan iki akademisyen ve dört sınıf öğretmeni ile birlikte öğrencilerin kitap okuma hakkındaki görüşlerini belirlemek ve böylece onların motivasyonlarını etkileyen faktörleri ortaya çıkarmak için 6 adet açık uçlu sorudan oluşan bir görüşme formu hazırlanmıştır. Bu görüşme formunda öğrencilerin "ne kadar sıklıkta kitap okudukları, okumak için hangi türde kitapları tercih ettikleri, okuyacakları kitapları kendilerinin seçip seçmediği ve okumayı zevkli bulup bulmadıkları" yönünde sorulara yer verilerek kitap okuma hakkındaki görüşlerinden fikir elde edilmeye çalışılmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmaya yönelik veriler 2020-2021 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Ankara ili Yenimahalle ilçesinde MEB'e bağlı bir özel okulda öğrenim gören 4. sınıf öğrencilerinden toplanmıştır. Çocuk kitapları seçiminin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonu üzerindeki etkisinin araştırıldığı bu çalışmada önce öğrencilere konusu araştırmacı tarafından belirlenen hikâye türündeki iki kitap haftada dört saat olmak üzere 2 hafta süreyle okutulmuştur. Ardından öğrencilerin okuma motivasyonları belirlemek amacıyla ön test uygulanmıştır. Daha sonra öğrencilerin hangi konudaki hikâyelere daha çok ilgi gösterdiklerini belirlemek için araştırmacı tarafından hazırlanan bir "Okuma İlgisi Envanteri" uygulanmış ve belirtilen konulara göre hikâye kitaplarının yer aldığı bir kitap listesi hazırlanmıştır. Ardından öğrencilerin bireysel tercih yaparak okumaları için verilen listeden kitap seçmeleri istenmiştir. Öğrencilere bu uygulama haftada 4 saat olmak üzere 4 hafta yaptırılmıştır ve okumalar sonucunda son test uygulanmıştır. Çalışmada öğrencilerin okuma motivasyonlarını ölçmek için ise Yıldız (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan Okuma Motivasyonu Ölçeğinden yararlanılmıştır. Öğrencilerin kitap seçimi ile ilgili görüşlerini almak için ise araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Rastgele seçilen 8 öğrenci ile yaşadığımız pandemi süreci sebebiyle görüşmeler çevrim içi şekilde yapılmış ve katılımcıların da izni alınarak ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınarak not tutulmuştur. Uygulamada öğrencilere kitapları okumaları ve seçilen sekiz öğrenci ile yapılan görüşme için haftada 4 saat olmak üzere toplam 7 hafta süre verilmiştir.

Araştırmacı süreç içerisinde öğrencilerin ve öğretmenlerin olası soru ve sorunlarına cevap verebilmek amacıyla uygulama ortamında bulunmuş ve uygulama süresi boyunca sınıf öğretmeni ile görüşmeler yaparak uygulama ile ilgili dönütler almıştır. Böylece çalışma zenginleştirilmeye çalışılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel boyutunu yarı deneysel modellerden tek grup ön test- son test modeli oluşturmuştur. Nicel veriler Yıldız (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan OMÖ (Okuma Motivasyonu Ölçeği) kullanılarak toplanmıştır. Toplanan nicel verilerin analizinde SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) paket programı kullanılmıştır. Nitel veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Elde edilen nitel veriler daha sonra nitel verilerin analizinde kullanılan betimsel analiz ile analiz edilerek yorumlanmıştır. Araştırma sürecinde yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden sonra elde edilen veriler araştırmacı tarafından önce yazıya geçirilmiştir. Ardından betimsel analiz aşamalarında yer alan sıraya göre başlıklara ayrılarak kodlanmış ve yorumlanmıştır. Görüşmelerden elde edilen bazı öğrenci cevapları analizin niteliğini artırmak için doğrudan alıntılanarak aktarılmıştır. Verileri kaydederken ve doğrudan alıntı yapılırken öğrenci isimleri yerine Ö1,Ö2, Ö3...gibi kodlamalara yer verilmiştir.

Bulgular ve Yorum

Bu çalışmanın amacı çocuk kitapları seçiminin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonu üzerindeki etkisini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda elde edilen bulgular nicel ve nitel bulgular olmak üzere iki bölümde ele alınmıştır.

Nicel Verilerin Analizinden Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar

Araştırmaya katılan 4. sınıf öğrencilerinin çocuk kitapları seçiminin okuma motivasyonu üzerindeki etkisine ilişkin anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımlı gruplar t-testi yapılmıştır.

Tablo 2. Öğrencilerin Ön Test- Son Test Toplam Puan Karşılaştırmaları

Öğrenciler	Ön Test	Son Test
Ö1	54	65
Ö2	60	59
Ö3	34	60
Ö4	52	57
Ö5	43	52
Ö6	43	49
Ö7	25	67
Ö8	42	75
Ö9	39	56
Ö10	36	33
Ö11	55	55
Ö12	40	64
Ö13	38	53
Ö14	35	56
Ö15	63	63
Ö16	43	66
Ö17	38	60
Ö18	38	59
Ö19	41	63
Ö20	37	57
Ö21	40	65
Ö22	55	63
Ö23	84	84
Ö24	39	49
Ö25	59	60

Tablo 2’de öğrencilerin Okuma Motivasyonu Ölçeği’ne verdikleri toplam ön test ve son test puanlarının karşılaştırmalarına yer verilmiştir. Tabloya göre öğrencilerin genelinin ön test puanlarının uygulama sonrasında yapılan son testlerden elde edilen verilere göre olumlu yönde arttığı görülmektedir.

Tablo 3. Öğrencilerin Okuma Motivasyonlarına Yönelik *t*-testi sonucu

	N	M	S	S	T	p
Ön test- son test5 fark	2	-18,56000	11,03	2	-8,410	,000
		434	4			

Tablo 3 incelendiğinde dördüncü sınıf öğrencilerinin çocuk kitapları seçiminin okuma motivasyonları üzerindeki etkisi puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu gözlenmiştir [$t(24)=-8,410$; $p<0,05$]. Bu verilerden yola çıkarak çocuk kitapları seçiminin öğrencilerin okuma motivasyonu üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu görülmektedir. Öğrencilere uygulanan yöntemle kitap okutulduğunda motivasyonlarının daha yüksek olacağı ve daha fazla verim alınacağı söylenebilir.

Nitel Verilerin Analizinden Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın nitel verilerinden elde edilen bulgular nicel verilerden elde edilen bulguları desteklemek ve yorumlamak amacıyla kullanılmıştır.

Nitel veriler toplanırken uygulama sonrasında dört kız ve dört erkek olmak üzere toplam sekiz öğrenciyle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşme esnasında öğrencilere ses kayıtları alınacağı ve bu kayıtların başka bir amaçla kullanılmayacağı belirtilmiştir. Görüşme esnasında yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan 6 adet açık uçlu soru öğrencilere sorulmuş ve kayıt altına alınmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular öğrencilerin kitap okumaya karşı gösterdikleri ilgi, kitap okumaya ayırdıkları zaman, okumaktan hoşlandıkları kitap türleri, okumak istedikleri kitapları nasıl temin ettikleri ve kitap okurken zorlandıkları unsurları belirlemeye yönelik olarak hazırlanmıştır. Öğrencilerden alınan cevaplar doğrultusunda başlıklar belirlenmiş ve veriler analiz edilmiştir.

Birinci Görüşme Sorusunun Analizi

“Kitap okumayı sever misin? sorusuna öğrencilerin verdikleri cevaplar analiz edilerek “Kitap okumayı çok severim ve kendim her gün okurum.” “Kitabın konusuna göre keyif alırım.” “Kitap okumak sıkıcıdır.” “Kitap okumam gerektiğini annem veya babam söyler.” “Öğretmen ödev verdiğinde kitap okurum.” başlıkları adı altında kodlanarak Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Kitap Okumaya Karşı Tutum

Okumaya Karşı Tutum	f	%
Kitap okumayı çok severim	3	37,5
Kitabın konusuna göre keyif alırım.	1	12,5
Kitap okumak sıkıcıdır.	3	37,5
Sadece ödevim olduğunda kitap okurum.	1	12,5

Tablo 4 incelendiğinde görüşmeye katılan sekiz öğrenciden üç tanesi kitap okumaya karşı tutumlarını “Kitap okumayı çok severim.” başlığı altında belirtirken yine üç öğrenci de “Kitap okumak sıkıcıdır.” başlığı altında görüş belirtmişlerdir. Görüşmeye katılan bir öğrenci “Kitabın konusuna göre keyif alırım.” diğer bir öğrenci ise “Sadece ödevim olduğunda kitap okurum.” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Öğrencilerden bazılarının konu ile ilgili görüşleri şu şekildedir.

“Ö1: Bence kitap okumak baya eğlenceli, çok çok eğlenceli. Çünkü çok dikkatimi çekiyor ve beni meraklandırıyor. Hatta ben kitap okurken özellikle maceracı kitapları okurken sonunu çok merak ediyorum. Hemen bitsin diye mesela hiç elimden bırakmıyorum. Maceracı kitaplar da biraz uzun olduğu için daha uzun sürüyor. Benim 160 sayfalık kitabım vardı o çok eğlenceliydi mesela o kitabı sürekli okudum 2 günde bitirdim çok güzel bir kitaptı. Kendim okuldan eve gelince ödevlerimi bitirince her gün düzenli olarak okurum. Daha çok da yatmadan okumayı tercih ederim.”

“Ö3: Eğer eğlenceli bir kitapsa evet kitap okumak da eğlenceli. Ama zevk almadığım bir kitabı okumak zorunda kalırsam nefret ederim. O zaman kitap okumak bana çok saçma gelir. Mesela siz bir kere ödev vermişsiniz kalın ve komik olmayan bir kitaptı o zaman çok sıkılmışım. Eğer yeni şeyler öğreniyorsam mesela kitaptan daha da çok okumak istiyorum. Bazen annem bazen babam bazen de ben kendi isteğimle okuyorum. Çok yorgun olunca unutuyorum bazen kitap okumayı o zaman da ertesi gün daha fazla okuyorum.”

“Ö5: Hayır bence çok sıkıcı. Ben kitap okurken çok sıkılıyorum. Uykum geliyor o yüzden de bana eğlenceli gelmiyor. Okuldan gelince yemeğimi yerim hemen ödevlerimi yaparım annem kitap oku der. Ben de o zaman okumaya çalışırım.”

Öğrencilerin birinci görüşme sorusuna yönelik olarak verdikleri cevaplar incelendiğinde kitap okumaya karşı tutumlarının genelde olumlu olduğu sonucuna ulaşılabılır. Bununla birlikte öğrencilerden alınan cevaplar doğrultusunda kitap okuma konusunda olumsuz tutuma sahip olan öğrencilerin görüşleri de dikkat çekmektedir. Özellikle öğrencilerin kitap okumaya karşı tutumlarında oyun oynama isteklerinin etkili olduğu alınan cevaplardan elde edilen bir diğer yorum olabilir. Kitap okumaya karşı olumlu tutuma sahip olan öğrencilerin merak duyduklarında ve kitabın konusu eğlenceli olduğunda daha severek okumaları dikkati çeken bir diğer sonuçtur. Buradan yola çıkarak öğrencilerde merak uyandıracak konular ve kitaplar seçildiğinde kitap okumaya karşı daha olumlu tutum geliştirebilecekleri sonucuna ulaşılabılır.

İkinci Görüşme Sorusunun Analizi

“Ne sıklıkla kitap okursun?” sorusuna öğrencilerin verdikleri cevaplar incelenerek “Her gün okuma yaparım.”, “Haftada birkaç gün okuma yaparım.” “Ayda birkaç gün okuma yaparım.” ve “Düzenli kitap okumam” başlıkları adı altında toplanarak Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Kitap Okuma Sıklığı

Okuma Sıklığı	f	%
Her gün okuma yaparım	4	50
Haftada birkaç gün okuma yaparım	1	12,5
Ayda birkaç gün	2	25
Düzenli Kitap Okumam	1	12,5

Tablo 5 incelendiğinde öğrencilerden dört tanesinin her gün okuma yaptıklarını ifade ettikleri görülür. Bu cevabı veren öğrencilerin düzenli bir şekilde kitap okumaya vakit ayırdıkları düşünülmektedir. Bir öğrenci ise kitap okuma sıklığını haftada birkaç gün olarak belirtmişken yine bir öğrencinin de düzenli kitap okumadığı görülmektedir. Tabloya göre görüşmeye katılan iki öğrencinin ise ayda birkaç gün kitap okumaya vakit ayırdığı görülmektedir. Öğrencilerin kitap okuma sıklığı konusunda verdikleri bazı cevaplar aşağıda belirtilmiştir:

“Ö1: Ben kitap okumayı çok seviyorum ama okula geldiğimiz zamanlarda ödevler çok olduğunda pek okuyamıyorum. Ama genelde okuyorum ve en çok sevdiğim kitap türleri de maceracı kitaplar bir de romanları

çok seviyorum. Her gün kitap okumaya çalışıyorum ama bazen de saat geç olmuş oluyor annem erken uyanacağı için okutmuyor. Bir de öğretmenin siz bazen hem kitap okuyun diyorsunuz hem de çok yazmalı ödevler veriyorsunuz o zaman daha zor oluyor kitap okumak.”

“Ö3: Sevdiğim sevmediğim kitaba göre değişiyor. Ayda 3 kitap falan bitiriyorum ama kalın oluyor genelde. Çünkü kitap okurken eğer resimleri falan hoşuma gitmezse çok sıkılıyorum o zaman da aklım hemen başka kitaplara gidiyor. Sonra okuduğum kitaplar sürekli yarım kalıyor bu defa da anlamıyorum. Kitabı sevdiğim zaman da elimden hiç bırakmadan hatta nerdeyse yemek bile yemeden okuyorum bitiriyorum.”

“Ö5: Haftada birkaç kere okuyorum. Çünkü okul bittikten sonra derslerden sonra ailemle vakit geçirmek istiyorum. Ailem beni okuldan zaten çok geç alıyor eve gidince de ödev yapıyorum sonra annemle babamla oyun oynamak istiyorum kitap okursam oyun oynamaya vakit kalmıyor.”

“Ö8: Hayır, ayda 1-2 kez ancak. Bana kitap okumak çok sıkıcı geliyor öğretmenim. Mesela kitabı okumaya başlıyorum okurken aklıma hep oyun oynamak geliyor o zaman da kitabı bırakıyorum. Oyun oynamak daha eğlenceli çünkü.”

Öğrencilerin ikinci görüşme sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde özellikle dikkatlerini çeken bir konuda kitap okuduklarında daha severek okuma yaptıkları sonucuna ulaşılabılır. Verilen cevaplarda dikkati çeken bir diğer nokta ise öğrencilerin okulda verilen ödevlerden kitap okumaya vakit kalmadığını belirtmeleri olmuştur. Bu noktada öğrencilerin düzenli kitap okumamalarını nedenlerinden birisini okulda verilen ödevler olduğu sonucuna ulaşılabılır. Ailesiyle vakit geçirmek ve oyun oynamak için kitap okumadıklarını söyleyen öğrencilerin ise kitapları eğlenceli bulmadıkları ve sıkıldıkları düşünülmektedir.

Üçüncü Görüşme Sorusunun Analizi

Görüşmeye katılan öğrencilere “Kitap okurken en çok zorlandığın şey nedir? Niçin?” sorusu sorulmuş ve gelen cevaplar “Yabancı kelimeler” “Yazı puntosu” “Görsellerin yetersizliği” “Konu” ve “Sayfa sayısı” başlıkları adı altında kodlanmıştır. Kodlamalar Tablo 6’da belirtilmiştir

Tablo 6. Kitap Okumayı Zorlaştıran Unsurlar

Kitap Okumayı Zorlaştıran Unsurlar	f	%
Yabancı kelimeler	2	25
Yazı puntosu	1	12,5
Sayfa sayısı	2	25
Görsellerin yetersizliği	1	12,5
Konu	2	25

Tablo 6 incelendiğinde öğrencilerin kitap okumalarını zorlaştıran çeşitli unsurlar olduğu görülmektedir. Kitap okuma konusunda özellikle bu noktada öğrencilerin verdikleri cevaplar çok önemlidir. İki öğrencinin yabancı kelimelerden dolayı kitap okuma konusunda zorluk yaşadığı görülmektedir. Bu durumun öğrencilerin okuduklarını anlamlandıramamalarından kaynaklı olabileceği sonucuna varılabilir. Görüşmeye katılan iki öğrencinin sayfa sayısı ve yine iki öğrencinin de konudan dolayı kitap okumakta zorluk çektikleri görülmektedir. Geriye kalan öğrenciler ise konu ve görsellerin az olmasından dolayı sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin görüşme sorusuna verdikleri bazı cevaplar şu şekildedir.

“Ö8: Sayfa sayısı. Kalın kitapları okurken çok zorlanıyorum. Çünkü okuyorum her gün ama bitmiyor. Uzuyor da uzuyor benim de canım sıkılıyor.”

“Ö7: Görsellerin az olması beni çok zorluyor. Bazı kitaplarda sadece yazılar oluyor ben o kitapları okurken çok sıkılıyorum. Çünkü öğretmenim mesela anlatılan bir olay oluyor ben onu çok merak ediyorum ama bakıyorum resim yok. Resim olsa mesela daha iyi anlarım.”

“Ö4: Okulun verdiği kitaplarla alakalı. Çok sıkıcı kitaplar veriyorlar. Mesela Televizyona Düşen Çocuk Gip çok sıkıcıydı. Ama en eğlenceli olan da 2. Sınıfta okuduğumuz Renk Delisi kitabıydı. Kendim seçsem daha seveyerek okurum zorlanmam. Ama okuldan verilince konularını bilmediğim için zorlanıyorum.”

Öğrencilerin verdikleri cevaplar incelendiğinde kitaplarda yer alan yabancı kelimelerin öğrencilerin okuma yapmasını zorlaştırdığı görülmektedir. Bu durumda öğrencilerin kelimelerin anlamlarını bilmediklerinde kitabı anlamayacakları ve bu durumda da kitap okumaktan keyif almayacakları sonucuna ulaşılmaktadır. Öğrencilerin kitap okurken zorlandıkları bir diğer önemli unsur ise kitapların konusu olmaktadır. Öğrencilerin yaş grupları ve gelişim özellikleri göz önüne alındığında daha çok görseli olan ve macera, komedi konularında kitaplar sevdikleri görülmektedir. Verilen cevaplar doğrultusunda kendi ilgi alanlarında olan kitapları seçtiklerinde okuma yapmaya daha çok istek duyacakları sonucuna ulaşılabilir. Çünkü öğrenciler verdikleri bazı cevaplarda okul tarafından verilen kitapların konularını sıkıcı bulduklarını dile getirmişlerdir. Sayfa sayısı fazla olduğunda öğrencilerin dikkatinin dağılması ve sıkılma gibi durumlar yaşadıkları için kitap okurken zorlandıkları düşünülmektedir.

Dördüncü Görüşme Sorusunun Analizi

“Ne tür kitapları okumaktan hoşlanırsın?” sorusuna öğrencilerin verdikleri cevaplar “Macera konulu hikâye” “Tarihi kitaplar” “Anı” ve “Eğlenceli hikâyeler” başlıkları adı altında kategorize edilmiş ve kodlanarak Tablo 7’de belirtilmiştir.

Tablo 7. Hoşlanılan Kitap Türleri

Hoşlanılan Kitap Türleri	f	%
Macera konulu hikâye	5	62,5
Anı	1	12,5
Tarihi kitaplar	1	12,5
Eğlenceli hikâyeler	1	12,5

Tablo 7 incelendiğinde görüşmeye katılan öğrencilerin çoğunun “Ne tür kitapları okumaktan hoşlanırsın?” sorusuna verdiği cevapların macera konulu hikâyeler olduğu görülmektedir. Sekiz öğrenciden beş tanesi en çok hoşlandıkları kitapların konusu macera olan kitaplar olduğunu belirtmişlerdir. Bir öğrenci ise eğlenceli kitapları okumaktan hoşlandığını belirtmiştir. Göze çarpan bir diğer bulgu ise bir öğrencinin anı bir öğrencinin de tarihi kitaplar cevabı olmuştur. Öğrencilerin ilgi alanlarından dolayı bu cevapları verdikleri düşünülmektedir. Soruya verilen öğrenci cevaplarından bazıları şu şekildedir:

“Ö1: Macera türündeki romanları okumayı çok severim. Birkaç kitap getirebilir miyim? Öğretmenim roman olarak mesela Kumkurdu kitabını getirdim. 3 kitabını da okudum çok güzeldi. Kitap maceralı bir olayı anlatınca daha zevkli oluyor okumak. Kitabı okurken sürekli gülüyorum. Evde kahkaha atıyorum.”

“Ö4: Eğlenceli yani Kral Şakir gibi popüler olan kitaplar. Sayfanı şekli çok hoşuma gidiyor çünkü. Böyle farklı farklı görseller oluyor yazılar çok dikkatimi çekiyor. O yüzden Kral Şakir’in tüm serisini bitirdim.”

“Ö7: Tarihi kitapları çok severim. Çünkü geçmişte olanları zihnimde canlandırmaya çalışırım. Gece yatınca bile hayalini kurarım.”

“Ö8: Macera türündeki kitaplar en sevdiğim kitaplar. Çünkü beni çok eğlendirir. Hep acaba şimdi ne olacak diye sonunu beklerim bir bakarım kitabı bitirmişim.”

Dördüncü görüşme sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde öğrencilerin daha çok macera konusunda hikâyelerden hoşlandığı görülmektedir. Macera konulu kitapların öğrencilerin ilgilerini ve dikkatlerini canlı tuttuğu bu nedenle öğrencilere daha fazla keyif verdiği düşünülmektedir. Öğrencilerin bu konudaki kitapları okurken eğlendiklerini belirttikleri, heyecanlandıklarını söylemeleri bu görüşü desteklemektedir. Özellikle günümüzde giderek yaygın hâle gelen popüler çocuk kitaplarının öğrencilerin dikkatini çektiği de elde edilen bir diğer sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır. Popüler çocuk kitaplarının yazı stiline, görsellerinin öğrencilerin dikkatini çektiği görülmektedir. Tarihi kitapları ve anı türündeki kitaplar ise öğrencilerin severek okuduğu diğer kitap türleri olarak ifade edilmiştir. Elde edilen cevaplara bakıldığında geçmişe ve geçmişte olan olaylara ilgilerinden dolayı öğrencilerin bu tür kitapları okumaktan hoşlandıkları yorumuna ulaşılmıştır.

Beşinci Görüşme Sorusunun Analizi

“Okumak istediğin kitapları nereden temin edersin?” sorusuna öğrencilerin verdikleri cevaplar doğrultusunda “Kitapçılardan satın alırım.” “Arkadaşlarımla değiştirerek okurum.”, “Yayınevlerine üye olurum.”, “Okuldan temin ederim.” alt başlıkları oluşturulmuş ve cevaplar kodlanarak Tablo 8’de aşağıdaki gibi belirtilmiştir.

Tablo 8. Kitapların Temin Edildiği Yerler

Yerler	Kitapların Temin Edildiği	f	%
	Kitapçılardan satın alırım	5	62,5
	Arkadaşlarımla değiştirerek okurum	1	12,5
	Yayınevlerine üye olurum	1	12,5
	Okuldan temin ederim	1	12,5

Tablo 8 incelendiğinde öğrencilerin büyük çoğunluğunun kitap okumak için kitapları kitapçılardan satın aldığı görülmektedir. Beş öğrenci kitapçılardan kitap temin ettiklerini söylerken diğer öğrenciler arkadaşlarıyla değiştirerek kitap okuduklarını, yayınevlerine üye olduklarını ve okuldan temin ettiklerini söylemişlerdir. Soruya verilen bazı öğrenci cevapları aşağıda belirtilmiştir:

“Ö5: Benim okuduğum kitaplar hep okuldan verilen kitaplar. Çünkü bazen o kadar az vaktim oluyor o kadar çok ödevim oluyor ki zaten kitap alsam da okuyamıyorum. O yüzden okuldan verilenler yetiyor.”

“Ö3: Okuldaki kitapları hiç beğenmiyorum. Annem genellikle kitapçılardan alıyor. Annem bana küçükken şirin serüvenlerini alıyordu onları acayip seviyordum. 1 saatte falan bitiriyordum o zaman kitabı.”

“Ö4: Ailem alıyor. Birlikte kitapevlerine gidiyoruz. Oradan bazen bana da seçtiriyorlar istediğimi alayım diye öyle olunca kitapları daha severek okuyorum tabi. Ama bazen de annem babam alıyor. Çünkü bazı seçtiğim kitapların bana uygun olmayacağını söylüyorlar.”

“Ö1: Öğretmenim biz İstanbul’da olduğumuz zaman hep bir kitapçıya giderdik oradan alırdık. Sonra pandemi dönemi girince intagramdan cezve çocuk yayınevini takip ettik. Annem onu takip ediyor oradan beğendiğimiz kitapları annem kitap yurdundan alıyor.”

Verilen cevaplar incelendiğinde öğrencilerin farklı yollardan kitap temin ettikleri görülmektedir. Kitaplarını okuldan temin öğrenciler için verilen kitapların yeterli olduğu bu nedenle

başka herhangi bir yerden kitap temin etmedikleri düşünülmektedir. Bunun dışında kitapevlerinde çocuklar için etkinlik yapacak alanlar olmasından dolayı bazı öğrencilerin de kitapları kitapevlerinden temin ettikleri görülmektedir. Ö4'ün vermiş olduğu cevap ise araştırmanın amacını destekler nitelikte olup kitap seçmenin öğrenciyi daha fazla motive ettiği şeklinde yorumlanabilir.

Altıncı Görüşme Sorusunun Analizi

Öğrencilerin “Okumak istediğin kitapları sen seçmek ister misin? Seçersen neye göre seçersin?” sorusuna vermiş oldukları cevaplar “Konusuna göre kendim seçmek isterim”, “Sayfa sayısına göre kendim seçmek isterim”, “Kendi ilgi alanıma göre ben seçmek isterim”, “Görsellerine göre kendim seçmek isterim”, “Kapak resmine göre kendim seçmek isterim” başlıkları doğrultusunda kodlanmış ve Tablo 9’da belirtmiştir.

Tablo 9. Kitap Seçme Kriterleri

Kitap Seçme Kriterleri	f	%
Konusuna göre kendim seçmek isterim	3	37,5
Kendi ilgi alanıma göre ben seçmek isterim	2	25
Kapak resmine göre kendim seçmek isterim	1	12,5
Sayfa sayısına göre kendim seçmek isterim	1	12,5
Görsellerine göre kendim seçmek isterim.	1	12,5

Tablo 9 incelendiğinde öğrencilerin kendilerine oluşturdukları kitap seçme kriterlerini belirttikleri görülmektedir. Üç öğrenci kitapları seçerken konusunu dikkate aldığını belirtirken geriye kalan öğrencilerden iki tanesi ilgi alanına göre kitap seçtiğini, bir öğrenci kapak resmine göre yine bir öğrenci sayfa sayısına göre kitap seçtiğini belirtmiştir. Görsellerine göre kitap seçen ise bir öğrenci olmuştur. Tüm öğrenciler okuyacakları kitapları kendileri seçmek istediklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin soruya verdikleri bazı cevaplar aşağıda belirtilmiştir:

“Ö1: Evet tabii ki de ben seçmek isterim. Ben kitapları hep kendim seçerek okuyorum ama bazen canım sıkıldığında hep beni eğlendirecek kitapları seçiyorum. Yani o gün mutsuzsam beni eğlendirsin diye komik kitapları seçiyorum. Ruh halime göre ilgime göre değişiyor.”

“Ö2: Kendim seçiyorum. O zaman daha çok hoşuma gidiyor. Okuyacağım kitabı önce bir inceliyorum iç kısmına bakıyorum arka kısmında bazen kısa özet oluyor ya onu okuyorum ilgimi çekerse seçiyorum. Özellikle de sayfa sayısına göre seçmek hoşuma gidiyor. Fazla kalın olunca okuyamıyorum, aklımda kalmıyor ve anlatamıyorum. Bu defa kimse okuduğuma inanmıyor.”

“Ö4: Sıkıcı olup olmamasına bakıyorum. Sıkıcı olup olmaması benim için şöyle konusuna göre bakıyorum. Kendim seçmek istiyorum ama kendim seçmediğim zaman da ya okuldan öğretmenler veriyor ya da annem babam alıp getiriyor. O zaman tabii konusuna ben bakamamış oluyorum. Hoşuma gitmezse de okumak istemiyorum.”

“Ö3: Hem kapak resmine göre hem de kitabın adına göre kendim seçmek istiyorum. Adı beni heyecanlandırıyor.”

“Ö6: Kendi zevkime göre seçmek istiyorum. Bazen annem de seçiyor ya da okuldan öğretmenler de söylüyor. Okumak zorunda olduğumdan okumaya çalışıyorum.”

“Ö7: Konusuna bakıyorum ona göre seçmek istiyorum. Eğer konusu dikkatimi çekerse okuyorum. Mesela eğer maceralı, heyecanlı komik bir kitapsa veya uzayla gezegenle alakalıysa hemen okumak istiyorum.”

“Ö8: Görsellerine göre seçince çok güzel oluyor. Kitapta yazıdan çok görsel varsa bana daha iyi geliyor. Benim kitapları okumam için çok görselli olması gerekiyor ama bazen seçemediğim için olmuyor. O da hoşuma gitmiyor. Yani aslında yazıdan çok derken yazıyla alakalı olursa mesela bir tarafta yazı diğer tarafta resim olursa o kitapları okumayı tercih ediyorum.”

Öğrencilerin bu sorulara vermiş oldukları cevaplar çalışmanın etkililiğini destekler niteliktedir. Öğrenciler genellikle kitap okurken kitapların konusuna, sayfa sayısına, görsellerine, yazı büyüklüğüne dikkat ettiklerini ve belirtilen bu konularda zaman zaman zorluklar yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Bu durumun öğrencilerin kitap okuma motivasyonu üzerinde oldukça önemli bir etkiye sahip olduğu düşünülmektedir. Özellikle yaş ve gelişim özellikleri düşünüldüğünde bu dönemde edinilen kitap okuma alışkanlığının motivasyonla desteklenmesi çok önemlidir. Öğrenciler de bu durumların kitap okuma alışkanlıklarını etkilediğini belirtmişlerdir. Okuma motivasyonlarını etkileyen başka bir durum da öğrencilerin okuyacakları kitapları seçip seçmemeleri olmuştur. Öğrenciler vermiş oldukları cevaplarda okumak istedikleri kitapları kendileri seçmek istediklerini belirtmişlerdir. Kendileri kitap seçtiklerinde ilgi alanlarına göre kitap seçtikleri için okuma yapmanın daha çok hoşlarına gittiklerini söylemişlerdir. Bazı durumlarda kitaplarda seçemeyen öğrenciler ebeveynlerinin seçip okutmalarının hoşlarına gitmediğini dile getirmişlerdir. Görüşme soruları dışında öğrenciler kalın ve az görselli kitapları öğretmenler ödev verdiğinde mecburiyetten okuduklarını ve akıllarında kalmadığı için anlatamadıklarını belirtmişlerdir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Sonuç ve Tartışma

Okumak bireyleri bilişsel, duyuşsal, sosyal ve kültürel anlamda etkileyen ve güçlendiren en önemli faaliyetler arasında yer almaktadır. İçerisinde bulunduğumuz yüzyılda ve gelecek yıllarda da okumanın bireye, topluma olan katkısı hep var olmuştur hep de var olacaktır. Bu nedenle bireylerin, geleceğimizin teminatı çocukların, birer okuyazar birey hâline gelmeleri okumayı boş zaman aktivitesi olarak değil edinilmiş bir alışkanlık olarak görmeleri gerekmektedir.

İlkokul 1. Sınıftan itibaren okuma yazma eylemi içerisinde olan çocukları kitap okumaya sevk eden veya kitap okumaktan alıkoyan pek çok etmen olabilmektedir. Bu etmenler arasında çocukların okuma motivasyonunun artmasına veya azalmasına sebep olmaktadır. Okumadan yeterli verimin alınması ve anlamlı okumalar yapılabilmesi için çocukların okumaya karşı motivasyonlarının yüksek olması, okumaya karşı istek duymalarına bağlı olmaktadır. Okumak için motive olmuş bir çocuk okumanın kendisine getirilerini, okuma sayesinde yapabileceklerini bilmektedir. Böylece okuma eylemi giderek çocuğun hayatının içerisinde yer almaktadır. Dolayısıyla okullarda yapılan eğitim öğretim faaliyetlerinde, aile içerisinde yapılan okumalarda çocukların okuma motivasyonlarını artıracak uygulamalara yer vermek giderek önem kazanmaktadır.

Çocukların okuma motivasyonlarını artırmak ve kitap okumaya karşı daha fazla istek duymaları için onlara okuyacakları kitapları seçme imkânı sunmak okuma motivasyonları artıran önemli etkenler arasında sayılabilir. Çocuk kitapları seçiminin ilkökul 4.sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonları üzerindeki etkisinin araştırıldığı bu çalışmanın sonuçları şöyledir.

25 öğrenciyle gerçekleştirilen uygulama sonucunda katılımcıların çoğunluğunun kız öğrenci olmasından dolayı cinsiyet özelliklerine göre okuma motivasyonları arasında anlamlı farklılık olup olmadığına bakılma ihtiyacı duyulmamıştır. Uygulama sırasında uygulamaya katılan sınıfların sınıf öğretmenlerine yapılan çalışmanın etkililiği sorulmuştur. Öğretmenler öğrencilerin kitapları kendileri

seçtiklerinde okumaya karşı daha motive olduklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca diğer sınıfların sınıf öğretmenleri de uygulamada belirtildiği gibi bir okuma listesi hazırladıklarını ve öğrencilerine kitap seçtirmeye başladıklarını belirtmişlerdir.

Çocuk kitapları seçiminin okuma motivasyonu üzerindeki etkisinin ön test ve son test sonuçları karşılaştırıldığında ise öğrencilerin kitap seçtiklerinde okuma motivasyonlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin ilk etapta kendilerine verilen kitapların konusunu beğenmemelerinin, görsellerin az olmasının ve kitapların öğrencilerin ilgi alanlarına hitap etmemesinin ön test sonuçlarını etkilediği ve öğrencilerin kitapları seçemedikleri için okuma motivasyonlarının azaldığı görülmektedir. Ancak öğrenciler okumak için kendileri kitap seçtiklerinde ise ön test puanlarına göre son test puanları daha yüksek çıkmıştır. Öğrencilere kitapları seçme fırsatı verildiğinde kitapları seçerken görsellerine, sayfa sayısına, kitapların konusuna göre, ilgi alanlarına göre kendi isteklerine göre kitap seçmelerinin okuma motivasyonlarını artırdığı görülmüştür. Yapılan uygulamayı desteklemek için öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmelerde de öğrenciler okuma konusundaki görüşlerini belirtmişler ve kitapları kendileri seçtiklerinde daha istekli okuduklarını dile getirmişlerdir. Bu nedenle yapılan uygulamanın okuma motivasyonu üzerinde olumlu bir etki yaptığından söz edilebilir.

Okuma motivasyonu üzerinde cinsiyet, anne baba öğrenim düzeyi, sınıf düzeyi, alınan dersler, okumada kullanılan yöntemler gibi pek çok değişken etkili olabilmektedir. Konu ile ilgili olarak Katrancı (2015) ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarını inceleyen bir çalışma yapmıştır. 422'si kız 369'u erkek toplam 791 dördüncü sınıf öğrencisiyle gerçekleştirilen çalışmada öğrencilerin okuma motivasyonları anne baba öğrenim düzeyi, cinsiyet ve kendine ait kitaplığın olması değişkenleri açısından ele alınmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre kız öğrencilerin okuma motivasyonunun erkek öğrencilerden fazla olduğu belirtilirken; kendine ait kitaplığın olmasının da okuma motivasyonu üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İlkokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarının incelendiği bir başka çalışmada Bağrıyanık ve Ömerustaoğlu (2018) 48'i kız, 57'si erkek toplam 105 3. ve 4. sınıf öğrencisiyle yaptıkları çalışmada öğrencilerin okuma motivasyonlarını etkileyen faktörler üzerinde durmuşlardır. Araştırma sonuçlarına göre kız öğrencilerin okuma motivasyonlarının erkek öğrenciler göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca sınıf düzeyi bazında ise 3. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yıldız (2013) ilkokulu 3, 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarını incelediği araştırmasında öğrencilerin içsel ve dışsal motivasyonlarını cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri açısından ele almışlardır. 520 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilen araştırma sonuçlarına göre dışsal motivasyonun okumaya yönelmede kız öğrenciler üzerinde daha etkili olduğunu gösterirken sınıf düzeyi değişkenine göre sınıf düzeyi arttıkça hem içsel hem dışsal motivasyonun azaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Okumaya karşı öğrencilerin gösterdikleri olumlu veya olumsuz tavır okuma tutumu olarak ifade edilmektedir. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okumaya karşı edindikleri tutum onların motivasyonlarını da etkilemektedir. Okur (2017) yapmış olduğu yüksek lisans araştırmasında ise dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarını çeşitli değişkenler açısından ele almış ve okur öz algularını incelemiştir. Cinsiyet, anne-baba eğitim durumu ve okul öncesi eğitim alma değişkenleri açısından ele alınan çalışmada cinsiyet değişkenine göre kız öğrencilerin okuma motivasyonunun

daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Ayrıca diğer ele alınan değişkenlerinde öğrencilerin okuma motivasyonu ve okur öz algıları üzerinde anlamlı bir farklılığa neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bireylerin okumayı alışkanlık hâline getirmesi ve okumaya karşı istek duymaları hem içsel hem de dışsal motivasyonlarının yüksek olması ile doğrudan ilgilidir. Öğrenciler okuyacakları kitapları kendileri seçtiklerinde kendi ilgi alanlarına yönelmekte, sayfa sayısına, kitapların görsellerine ve konulara göre istedikleri kitapları seçmektedirler. Bu durumda onların motivasyonları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olabilmektedir. Bu çalışmada da 25 4. sınıf öğrencisi ile araştırma gerçekleştirilmiştir. Uygulama sırasında öğrenciler kendileri kitap seçtiklerinde sayfa sayısına, kapak resmine, yazı puntosuna, görsellere, konusuna göre kitap seçtiklerini belirtmişlerdir ve öğrencilerin kitap seçtiklerinde okumaya karşı daha fazla motive oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Literatürde konu ile ilgili olarak dikkat çeken çalışmalardan Vera (2014) 5. sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada okumak için yapılan serbest seçimin öğrencilerin okuma etkileşimi ve anlama üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırmada kitap seçme özgürlüğünün öğrencilerin okumaya katılımı ve okunanların kavranmasını nasıl etkilediği tespit edilmeye çalışılmıştır. Uygulama öncesinde ön test sonrasında ise son test kullanılarak kitap seçme özgürlüğünün katılım ve kavrama üzerindeki etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuca göre öğrencilerin kitapları seçtiklerinde katılım düzeylerinin ve kavramalarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Köhler (2015) dördüncü sınıf öğrencileriyle yapmış olduğu çalışmada kitap seçiminin öğrencilerin okuma motivasyonu üzerindeki etkisini belirlemeye çalışmıştır. 40 öğrencinin katılımıyla gerçekleşen araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre öğrencilere okuyacaklar kitaplar seçtirildiğinde motivasyonlarının daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Literatürde kitap seçimi ve okuma motivasyonu arasındaki ilişkiyi gösteren bu çalışmalar öğrencilerin kitap seçiminin okuma motivasyonu üzerinde bir etkisinin olduğunu göstermekte ve öğrencilerin kendilerine kitap seçim hakkı verildiğinde motivasyonlarını yüksek olacağı görüşünü destekler nitelikte olmaktadır.

Öneriler

Bu çalışmadan hareketle aşağıdaki öneriler sıralanabilir:

- Çalışmanın katılımcı sayısı 25 öğrenci ile sınırlı kalmıştır. Çalışma daha fazla katılımcı ile gerçekleştirilip daha kapsamlı sonuçlar elde edilebilir.
- Öğrencilerin kitap seçmeleri için hazırlanan listede yer alan kitaplar uygulama sınıfının düzeyine göre değiştirilebilir.
- Sene içerisinde okunacak kitapların listesi öğretmen ve öğrenci iş birliği ile birlikte hazırlanabilir.
- Çalışmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan soruların kapsamı artırılarak kapsamı genişletilebilir.
- Öğrencilerin okulda veya evde yapacakları okumalarda daha istekli ve motive olmaları için ebeveynlerle iş birliği içerisinde hareket edilip okuma yapacakları kitapları seçmeleri için öğrenciler desteklenebilir.
- Okul kütüphanelerine veya sınıf kitaplıklarına öğrencilerin seçtikleri kitapları getirmeleri teşvik edilebilir.

Kaynaklar

- Akbaba, S. (2016). Eğitimde motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13), 343-361.
- Akyol, H. (2010). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Akyol, H. (2011). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem.
- Akyol, H. (2013). Okuma. A. Kırkkılıç. & H. Akyol (Eds.), *İlköğretimde Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem.
- Bağrıyanık, E., & Ömerustaoğlu, A. (2018). İlkokul öğrencilerinin motivasyon düzeylerini etkileyen faktörler. *Biruni Üniversitesi Sağlık ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2, 1-11.
- Balcı, A., Uyar, Y., & Büyükkız, K. K. (2012). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları, kütüphane kullanma sıklıkları ve okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkishor Turkic*, 7(4), 965-985.
- Balta, E.E. (2019). Çocuk edebiyatı üzerine yapılmış lisansüstü çalışmaların içerik analizi (2011-2018 yılları). *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 10(17), 466-489.
- Başaran, M. (2013). Okuduğunu anlamının bir göstergesi olarak akıcı okuma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2277-2290.
- Budak, S. (2000). *Psikoloji sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Coddington, C. S., & Guthrie, J. T. (2009). Teacher and student perceptions of boys' and girls' reading motivation. *Reading Psychology*, 30(3), 225-249.
- Coşkun, E. (2002). Okumanın hayatımızdaki yeri ve okuma sürecinin oluşumu. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 11, 231-244.
- Çiftçi, F. (2003). Çocuk edebiyatında yaş gruplarına göre kitaplar ve özellikleri. *Muş Alpaslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 125-137.
- Ergin, A., & Karataş, H. (2018). Üniversite öğrencilerinin başarı odaklı motivasyon düzeyleri. *Hacettepe University Journal of Education*, 33, 10-23.
- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement ve motivation in reading. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, ve R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 403-422). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Güneş, F. (2008). *Hızlı okuma ve anlamı yapılandırma*. Ankara: Nobel.
- Gürler, Ü. (1999). *Çocuk kitapları ve anne-babaların bu konudaki tutumları üzerine bir inceleme*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- İleri, Z. (2011). *Ekrandan okumanın ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve okuma motivasyonu düzeylerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Katranacı, M. (2015). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kitap okuma motivasyonlarının incelenmesi. *Ana Dilde Eğitim Dergisi*, 3(2), 49-62.

- Köhler, A. (2015). *How choice affects reading motivation in fourth grade elementary students*. Master's Thesis. Eastern Oregon University The Graduate Faculty and College of Education, La Grande, OR.
- Kurnaz, H. (2019). Okuma iç motivasyon ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 234-250.
- Kuşdemir, Y. (2014). *Doğrudan öğretim modeli'nin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kuşdemir, Y., & Katrancı, M. (2016). Okumada kaygı ve anlama: Ana fikri bulamıyorum öğretmenim!. *Eğitim ve Bilim*, 41(183), 251-266.
- Maraşlı, A. (2005). *Okumayı sevdirmeye yolları*. İstanbul: Bilge.
- Okur, B. (2017). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonları ve okur öz algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Öztürk, E., & Aydemir, Z. İ. (2013). Başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonlarının günlük kitap okuma süreleri ve ailenin okuma durumuna göre değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(3), 1105-1116.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic ve extrinsic motivation: Classic definitions ve new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Sallabaş, E. (2008). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 141-155.
- Sever, S. (2007). *Çocuk ve edebiyat*. Ankara: Kök.
- Sever, S. (2008). *Çocuk ve edebiyat*. İzmir: Tudem.
- Şirin, M. R. (2007). *Çocuk edebiyatına eleştirel bir bakış- çocuk edebiyatı nedir ne değildir?* Ankara: Kök.
- Vera, O.M. (2014). *The effect of free choice on student reading engagement and comprehension*. Doctoral Dissertation. Sain Mary's College, California.
- Wang, J. H., & Guthrie, J. T. (2004). Modeling the effects of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, ve past reading achievement on text comprehension between U.S. ve Chinese students. *Reading Research Quarterly*, 39(2), 162-186.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81.
- Wigfield, A. & Guthrie J. T. (1995). *Dimensions of children's motivations for reading: An initial study (Research Rep. No. 34)*. Athens, GA: National Reading Research Center.
- Winch, G., Rosemary, R.J., March, P., Ljungdahl, L., & Holliday, M. (2006). *Literacy: Reading, writing and children's literature*. Oxford: Oxford University.
- Yıldız, M. (2010). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlığı arasındaki ilişki*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldız, M. (2013). İlköğretim 3, 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarının incelenmesi. *Education and Science*, 38 (168), 260-271.

Yıldız, M., & Aktaş, N. (2015). Okuma motivasyonu ve okumaya adanmışlık ölçeği: Türkçeye uyarlama çalışması. *Journal of Human Sciences*, 12(2), 1349-1365.

Yazarların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hâle getirilmesinde iki araştırmacı eşit oranda katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Bildirim

Bu çalışma Gazi Üniversitesi Etik Kurulu'nun 21.01.2021 tarih ve E.9173 sayılı onayı doğrultusunda gerçekleştirilmiştir.

EK-1 Öğrencilerin Seçmeleri için Hazırlanan Kitap Listesi

❖ Öğrencilerin Seçim Yapmadan Okuyacağı Kitaplar

1. Aritmetik İyi Kuşlar Pekiyi= Cemal Süreya
2. Uçan Sınıf= Erich Kastner

❖ Öğrencilerin İlgi Duydukları Konu Alanlarına Göre Oluşturulan Kitap Listesi

• Aile Konulu Kitaplar

1. Gülen Sakız Ağacı= Koray Avcı Çakman
2. Babama Kamera Vermeyin= Pelin Güneş
3. Hayal Kurma Dersleri= Pelin Güneş
4. Ortanca Balık= Hanzade Servi
5. Bay Mucittaş Ve Ailesi= Eva Furnari
6. Beş Yıldızlı Ev= Pelin Güneş
7. Gecen Gündüzüm Olsa= Andreas Steinhöfel
8. İkizler İz Peşinde= Miyase Sertbarut
9. Çikolatayı Kim Yiyecek= Ayla Çınaroğlu
10. Hayaletten Mektuplar= Mavisel Yener
11. Benim Babam Sihirbaz=Aytül Akal
12. Babamın Sihirli Küresi= Aytül Akal
13. Annem Neden Çıldırıldı= Aytül Akal
14. Denize Doğru= Ayla Çınaroğlu
15. Babam Duymasın= Aytül Akal

• Doğa Konulu Kitaplar

1. Dedemin Uçan Dairesi= Koray Avcı Çakman
2. Aliş'in Kabakları=Aytül Akal
3. A-Tik-Tuk= Çiğdem Güneş
4. Atlantis'in Çocukları 2= Bilgin Adalı
5. Flamingo Günlüğü= Koray Avcı Çakman
6. Sarı Maymun= Miyase Sertbarut
7. Altın Acıları Plajda= Miyase Sertbarut

• Bilim Kurgu Konulu Kitaplar

1. Uzaylılar Geliyor= Bilgin Adalı (Can Çocuk)
2. Atlantis'in Çocukları= Bilgin Adalı (Can Çocuk)
3. Annem Neden Çıldırıldı= Aytül Akal
4. Beş Yıldızlı Ev= Pelin Güneş
5. Uzay Güzeli= Ayla Çınaroğlu

• Merak/ Macera Konulu Kitaplar

1. Uzaylı Komşu= İclal Dikici
2. Saat Canavarı= Miyase Sertbarut
3. Yengeç Yazar= Koray Avcı Çakman
4. Beyaz Benekli At= Ayla Çınaroğlu
5. Kendini Arayan Çocuk= Hamdullah Köseoğlu
6. Can İle Zorta'nın Maceraları 2- Boş Çerçeve Operasyonu
7. Can İle Zorta'nın Maceraları 1- Flash Disk Operasyonu
8. Televizyona Düşen Çocuk Gıp= Gianni Rodari (Can Çocuk)

• Komedi Konulu Kitaplar

1. Karamel Kokulu Mektuplar= Hanzade Servi

2. Bir Şeyler Yapmam Gerek= Elif Yonat Toğay
3. Her Gün Yeni Bir Macera= Susanne Weber
4. Bizim Sınıfın Halleri = Pelin Güneş
5. Ekran Kaçkınları= Güldem Şahan

• **Spor Konulu Kitaplar**

1. Pıtırıcık Satranç Oynuyor= Rene Goscinny (Can Çocuk)
2. Pıtırıcık Futbolcu= Rene Goscinny (Can Çocuk)
3. Pıtırıcık'ın Bisikleti= Rene Goscinny (Can Çocuk)
4. Benim Adım Manolito= Elvira Lindo (Can Çocuk)
5. Atatürk Hangi Takımı Tutuyordu= Süleyman Bulut (Can Çocuk)
6. Manolito Gülmekten Kırılıyor= Elvira Lindo (Can Çocuk)
7. En Büyük Takım Bizim Takım= Ayla Çınaroğlu
8. Dikkat Maymun Çıkabilir= Ahmet Önel

• **Arkadaşlık Konulu Kitaplar**

1. Cemal Süreya ve Çocuk= Erol Büyükmeriç
2. Dinazorun Ayak Sesleri= Elif Yonat Toğay
3. Çikolatayı Kim Yiyecek= Ayla Çınaroğlu
4. Şaka Gibi= Güldem Şahan
5. Hayaletten Mektuplar= Mavisel Yener
6. Benim Babam Sihirbaz=Aytül Akal
7. Tavşan Adasının Sihirbazı= Ahmet Önel



JOURNAL OF RESEARCH
IN EDUCATION AND SOCIETY
EĞİTİM VE TOPLUM
ARAŞTIRMALARI DERGİSİ
e-ISSN:2458-9624



Cilt: 9 Sayı: 2 Sayfa Aralığı: 403-429 e-ISSN: 2458-9624 DOI: 10.51725/etad.1098860

RESEARCH

Open Access

ARAŞTIRMA

Açık Erişim

Ortaokul Fen Bilimleri Ders Kitaplarının Bilim İnsanları Bağlamında İncelenmesi

Analysis of Secondary School Science Textbooks in the Context of Scientists

Emre Özdemir

ÖZ

Bu çalışmanın amacı Milli Eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulunun 2018 yılında yenilenen "Fen Bilimleri Öğretim" programı doğrultusunda 2021-2022 eğitim-öğretim yılında ortaokul ve imam hatip ortaokulu 5, 6, 7 ve 8. sınıf fen bilimleri dersinde okutulmasına onay verilen 8 adet fen bilimleri ders kitabında bulunan bilim insanlarının analizinin yapılmasıdır. Araştırma ders kitaplarında üniteler ve konular içerisinde yer verilen bilim insanlarının isimlerini, veriliş şeklini (resim, yazı), cinsiyetlerini ve milliyetlerini belirlemeye yöneliktir. Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi esas alınarak yapılmıştır. Araştırma sonucunda genellikle ders kitaplarında yer verilen bilim insanlarının isimlerinin gerek kitaplar arasındaki gerekse üniteler ve konular arasındaki dağılımının orantısız olduğu; bilim insanlarının cinsiyetlerinin genelde erkek olduğu; bilim insanlarının ders kitaplarında veriliş biçiminin belirli bir düzen içerisinde bulunmadığı; çoğunluğunun İngiliz, Alman ve Fransız olduğu tespit edilmiştir.

ABSTRACT

The aim of this study is to analyze the scientists in eight science textbooks approved to be taught in secondary school fifth, sixth, seventh and eighth grade science courses in the 2021-2022 academic year, in line with the science curriculum renewed in 2018 by the Ministry of National Education, Board of Education and Discipline. The research is aimed at determining the names, the way of presentation (picture, writing), the gender and the nationality of the scientists included in the units and the topics of the textbooks. It was carried out on the basis of document analysis, one of the qualitative research methods. As a result of the research, it has been determined that the distribution of the names of scientists, which are generally included in the textbooks, is disproportionate both among the books and between the units and topics, that the gender of the scientists is generally male, that the way scientists are presented in the textbooks is not in a certain order, and that their nationalities are generally English, German and French.

Yazar Bilgileri

Emre Özdemir

Öğretmen, Millî Eğitim
Bakanlığı, Konya, Türkiye
emremozd@gmail.com

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler

Bilim insanı
Ders kitabı
Fen bilimleri
Ortaokul

Keywords

Scientist
Textbook
Science
Secondary school

Makale Geçmişi

Geliş: 05/04/2022

Düzeltilme: 12/07/2022

Kabul: 05/09/2022

Atıf için: Özdemir, E. (2022). Ortaokul fen bilimleri ders kitaplarının bilim insanları bağlamında incelenmesi. *JRES*, 9(2), 403-429. <https://doi.org/10.51725/etad.1098860>.

Etik Bildirim: Bu çalışmanın veri kaynağını sadece dokümanlar oluşturmaktadır. Bu nedenle bu çalışma etik kurul kararı gerektirmemektedir.

Giriş

Çağımızda bilimin doğasını, ilerleyişini ve tarihini sağlıklı kavrayabilmek için bilim tarihinin tozlu sayfalarına geri dönerek, derinliklerine atıfta bulunarak, eski dönemleri öznel değerlendirmelerden uzak bir şekilde yorumlayarak ölçümlendirmek gerekir. Çünkü bilim tarihi insanoğlunun var olduğu günden bugüne kadar uzanan bir iletişim kanalı, önemli bir bağlantı görevini üstlenmektedir (Topdemir ve Unat, 2018). Bilim tarihi, bilime dair verilerin oluşumunu, değişimini, gelişimini ve en güncel hâline nasıl ve hangi şartlar altında kimlerin emeği ve çalışması sayesinde tarihin hangi döneminde yapıldığını inceleyen bir disiplindir (Unat, 2021). Bu disiplin sayesinde öğrencilerin geçmişten bugüne kadar gelinen süreçte bilim insanlarının bilimsel bilgiye ulaşmak adına bilimin gelişmesi yolunda sağladıkları faydaları bilmesine ve bu çalışmalarda bilim insanlarına sempati duymasına ve onlarla daha yakından empati kurarak kendisini bilim aleminin bir bireyi olarak ifade etmesine imkân verir (Çoruh, 2010). Bu doğrultuda bilim tarihini inceleyen, bilgi sahibi olan öğrencilerin bilim doğasını etkili ve sağlıklı yorumlayabileceği inancı, bilim tarihinin fen bilimleri müfredatının içinde yer verilmesine önemli bir güdülenme sağlamaktadır (Abd-El-Khalick ve Lederman, 2000). Diğer bir unsur ise, bilimin doğasını anlamaya yönelik merak duygusu eksenli bakış açısının öğrencilerin bilimin kapsamını yorumlanmasına kolaylık sağlamasıdır (Galili, 2008; Kipnis, 1998; Matthews, 1994).

Bilim tarihinden faydalanılarak bilim insanlarının çalışmalarına, yaptıkları deneylere yer verilerek bilim doğası konusunun okullarda fen öğretimi daha somut hâle getirilir (Kortam, Ali ve Fathy, 2021). Bilim tarihinin fen eğitim-öğretiminde bulunmasının ders başarısına direkt katkı sunan bir etkisi bulunmasa da (Wang ve Schmidt, 2001) bilim okuryazarlığının ana unsurlarından biri olan bilimin doğasının öğretime pozitif etkilerinin bulunduğu çoğu araştırmacının ifade ettiği bulgudur (Abd-El-Khalick ve Lederman, 2000; Brush, 1989; Doğan, Çakıroğlu, Bilican ve Çavuş, 2009; Gooday, Lynch, Wilson ve Barsky, 2008; McComas, 2008; McComas ve Kampourakis, 2015; Rutherford, 2001).

21. yüzyılda yaşayan bireylerin dinamik ve hızla değişen ve gelişen dünyayı kavrayabilmeleri ve uyum sağlayabilmeleri noktasında fen okuryazarı olmaları önemli bir unsurdur (Belhan ve Şimşek, 2012). Fen okuryazarı kişiler özgüveni yüksek, yardımlaşmayı seven, ekip çalışmasına uyumlu, iletişime ve etkileşime açık, öğrenmeyi yaşamı boyunca amaç edinen, sorgulayabilen, yaşamında önüne çıkan problemleri bilimsel yöntem ve metotları kullanabilen ve sürdürülebilir kalkınmanın önemini ve farkındalığının bilincinde olan kişiler olarak ifade edilmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). 2018 yılında yinelenen fen bilimleri dersi öğretim programının özel amaçlarından biri de öğrencilerde bilim insanlarının önemine, bilimsel bilginin gelişim süreçlerinin yeni araştırmalara nasıl entegre edildiğine yönelik vurgudur. Değişen yeni öğretim programından hareketle düzenlenen ders kitaplarının bu hedef ve amaçlara uygun olarak yenilenmesi önemli bir husustur (Bolat ve Uluçınar Sağır, 2020).

Ders kitapları öğrencilerin ulusal ve evrensel çapta olan yenilikleri daha sağlıklı anlamaları, kavramaları ve yorumlamalarını sağlayan önemli araçlardır (Ceyhan ve Yiğit, 2003). Eğitimin her kademesinde öğrencileri kılavuz niteliğinde yönlendirir. Bununla birlikte öğrencileri öğretim hedefleri ekseninde kazanılması gereken davranışlarla birlikte analiz etmeye, yorumlamaya, araştırma yapmaya yönlendiren önemli araçlardır (Morgil, Yılmaz ve Özcan, 1999). Bu araçlar aynı zamanda öğrencilerin ders konularına ilgi ve sempati duymasını sağlar ve derse karşı pozitif tutumlar geliştirerek derste başarılı olma isteğini artırır (F. Mazlum ve Mazlum, 2014). Diğer taraftan ders kitapları eğitimin her kademesinde gerek okul gerekse ulusal düzeyde yapılan ölçme sınavlarına hazırlanma aşamasında, mevcut eğitim programlarındaki kazanımlarla ilgili bilgilerin öğrencilere

gösterilmesi yönünden ulaşılmaması kolay ve ekonomik materyallerdir (Kete ve Acar, 2007). Bu kitaplar öğretim programlarında belirlenen hedeflere ulaşılmaması noktasında önemli araçlardır (Chua, Tan ve Ramnarain, 2019; Ramnarain ve Chanetsa, 2016). Bu sebeple öğretmen ve öğrenciler için eğitim öğretimin her anında kullanılan bu kitaplar, dersin hedefleri doğrultusunda konularla ilgili bilgileri detaylandırarak yansıtmayı hedefler (Binns ve Bell, 2015; Upahi, Ramnarain ve Ishola, 2018).

Ders kitapları içerisinde buldukları bilgiyi planlı sunması ve eğitsel açıdan işlenmesi rahatlıkla bulunabilmesi bu araçları yaygın öğretim aracı kılmaktadır (Kılıç ve Seven, 2004). Ders kitapları, konular öğretim programında yer verilen amaçlarla uyumlu bir şekilde işlendiğinde öğrencilere gerekli ve önemli veri, kabiliyet ve davranış biçimlerinin kazanmasını sağlayan ana kaynaktır (Demirel ve Kıroğlu, 2019). Ancak bu kitaplardaki doğru olmayan gösterimlerin, ifadelerin öğrencilerin bilim ile ilgili bakış açılarını negatif etkilemesi açısından bilim doğası unsurlarına doğru olmayan düşüncelerin geliştirilmesinde etkisi önemlidir (Akerson, Buzzelli ve Donnelly, 2008; McDonald ve Abd-El-Khalick, 2017; Remillard, 2005; Vidal-Valverde vd., 2002). Ders kitaplarının çeşitli yönlerden analiz edilmesiyle ilgili literatür incelendiğinde ülkemizde fen bilimleri ders kitaplarıyla ilgili farklı araştırmalar olmakla beraber çalışmaların konu ve nicel olarak sınırlı olduğu dikkat çekmektedir. Bu araştırmalarda, 5. sınıf ders kitabına ilişkin öğretmen görüşleri (Karamustafaoğlu, Salar ve Celep, 2015), 5. sınıf ders kitabı verileriyle etkinlik bakımından (Özdemir ve Yanık, 2017), 5. sınıf ders kitabının eleştirel düşünme kriterleri bakımından (Aybek, Çetin ve Başarır, 2014), 6. sınıf ders kitabının bilim doğası temalarını kapsamaması bakımından (Bolat ve Uluçınar Sağır, 2020), 7. sınıf fen bilimleri kitabının biyoloji konularının bilimsel içeriği bakımından (Yılmaz, Gündüz, Çimen ve Karakaya, 2017), 7. sınıf ders kitabı ve öğretmen kılavuz kitabının laboratuvar kullanım tekniği bakımından (Bulduk, 2014), 8. sınıf fen bilimleri kitabının biyoloji konuları bilimsel kapsamı bakımından (Yılmaz, Gündüz, Diken ve Çimen, 2017), ortaokul (6, 7 ve 8. sınıf) ders kitaplarındaki gösterim türleri arası geçişler açısından (Kurnaz, Çevik ve Bayrı, 2016), ortaokul (6, 7 ve 8. sınıf) ders kitaplarındaki Türk İslam bilim insanlarının mevcudiyeti açısından (İdin ve Yalaki, 2016), ortaokul fen bilimleri ders kitaplarındaki okuma metinlerinin bilim tarihi içermesi bakımından (Koçyiğit ve Pektaş, 2017) analiz edilmiştir.

Bu çalışmanın amacı Milli Eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulunun 2018 yılında yenilenen fen bilimleri öğretim programı doğrultusunda 2021-2022 eğitim-öğretim yılında ortaokul ve imam hatip ortaokulu 5, 6, 7 ve 8. sınıf fen bilimleri dersinde okutulmasına onay verilen 8 adet fen bilimleri ders kitabında bulunan bilim insanlarının analizinin yapılmasıdır. Araştırma ders kitaplarında üniteler ve konular içerisinde yer verilen bilim insanlarının isimlerini, veriliş şeklini (resim, yazı), cinsiyetlerini ve milliyetlerini belirlemeye yöneliktir. Buna karşılık ulusal literatürde yenilenen 2018 yılı fen bilimleri öğretim programı ekseninde ortaokul (5, 6, 7 ve 8. sınıf) düzeyinde Talim Terbiye Kurulu tarafından okutulmasına onay verilen fen bilimleri ders kitaplarının içerdikleri bilim insanları açısından inceleyen çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu açıdan çalışma literatürdeki diğer çalışmalardan farklılaşmakta olup literatür için önemli bir zenginlik kaynağı teşkil edecektir.

Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeline, veri kaynaklarına, etik bildirimine ve veri analizine yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman analizi kullanılmıştır. Doküman analizi, yazılı çalışmalarını planlı ve sistemli bir şekilde dikkatle inceleyen nitel araştırma yöntemlerinden biridir (Wach, 2013). Her türlü belgeyi ister yazılı olsun ister elektronik olsun analiz edip değerlendiren sistematik bir yöntemdir (Corbin ve Strauss, 2008). Yazılı çalışmaların içeriklerinin incelenerek kelime veya olguları olup olmadığını saptayan yöntemdir (Busch, vd., 2012; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Ayrıca bu analiz çeşidi, nitel araştırma yapan araştırmacıların çok önem verdiği argümanlardandır (Hoepfl, 1997). Yazılı materyale bakıp araştırarak konular hakkında çok fazla ayrıntılı bilgi elde edilebilir (Travers, 2001). Yazılı materyaller sadece barındırdıkları kavramlar hakkında değil içerdikleri görseller, şekiller, grafikler ve haritalar açısından da birçok veri kaynağı sunmaktadır (Freebody, 2003; Glesne, 2011; Merriam, 2009).

Veri Kaynakları

Çalışma grubunu 2021-2022 eğitim-öğretim yılında okutulan ve ilgili kurumlar tarafından onaylanmasına karar verildiği tarihten itibaren 5 yıl süreyle okutulmasına karar verilen 2 adet 5. sınıf fen bilimleri ders kitabı, 3 adet 6. sınıf fen bilimleri ders kitabı, 2 adet 7. sınıf fen bilimleri ders kitabı, 1 adet 8. sınıf fen bilimleri ders kitabından oluşmaktadır. Bunlar, Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulunun 25.07.2018 gün ve 99 sayılı kararıyla MEB yayınlarına ait 5. sınıf fen bilimleri ders kitabı, 18.04.2019 gün ve 8 sayılı kararı ile MEB yayınlarına ait 6. sınıf fen bilimleri ders kitabı, 18.04.2019 gün ve 8 sayılı kararıyla MEB yayınlarına ait 7. sınıf fen bilimleri ders kitabı, 28.05.2018 tarih ve 78 sayılı kararıyla Adım Adım Matbaa yayıncılığa ait 8. sınıf fen bilimleri ders kitabı, 28.05.2018 tarih ve 78 sayılı (ekli listenin 162'nci sırasında) kurul kararıyla SDR Dikey yayıncılığa ait 5. sınıf fen bilimleri ders kitabı, 18.04.2019 gün ve 8 sayılı kararıyla MEB yayınlarına ait 6. sınıf fen bilimleri ders kitabı, 18.04.2019 tarih ve 8 sayılı (ekli listenin 19. sırasında) kurul kararıyla Anadol yayıncılığa ait 6. sınıf fen bilimleri ders kitabı, 25.07.2018 tarih ve 99 sayılı kararıyla (listenin 22. sırasında) Yıldırım yayıncılığa ait 7. sınıf fen bilimleri ders kitaplarından oluşmaktadır. Ayrıca bu kitaplar araştırma esnasında Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Bilişim Ağı'nda (EBA) bulunan kitaplardır (Eğitim Bilişim Ağı [EBA], 2022). Kitaplara ilgili sistem üzerinden elektronik kitap dosyasından da ulaşılmıştır.

Etik Bildirim

Bu çalışmanın veri kaynağını sadece dokümanlar oluşturmaktadır. Bu nedenle bu çalışma etik kurul kararı gerektirmemektedir. Bununla birlikte Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesinde yer alan kurallara harfiyen uyulmuştur.

Verilerin Analizi

Milli Eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulunun 2021-2022 eğitim-öğretim yılında okutulmasına onay verdiği 2 adet 5. sınıf fen bilimleri ders kitabı, 3 adet 6. sınıf fen bilimleri ders kitabı, 2 adet 7. sınıf fen bilimleri ders kitabı ve 1 adet 8. sınıf fen bilimleri ders kitabının incelenmiştir. Kitaplar, alanında uzman iki araştırmacı tarafından kodlar belirlenerek bu çerçevede kodlama listesi oluşturulmuştur. Bu listeler ekseninde 8 adet kitabın detaylı analizleri yapılmıştır. Bu çalışmada temel analiz birimi bilim insanlarının isimleri olarak belirlenmiştir. Bu ekseninde fen bilimlerine katkıda bulunmuş ilgili konularda önemli çalışmalar yapmış bilim insanlarının isimlerini, bilim insanlarına ders kitaplardaki ünitelere ve konulara göre dağılımları, ders kitabında buldukları sayfa numaraları, bilim insanlarının veriliş biçimleri (resim/metin içinde), bilim insanlarının bulunma sıklığı

analiz edilerek kodlanmıştır. Ders kitaplarında yer alan bilim insanları cinsiyet ve milliyetlerine göre de analiz edilmiştir. Öğrencilerin, ders kitaplarında yer verilen yabancı bilim insanlarının cinsiyetlerini isimlerinden değil verilen resimlerden hareket ederek çıkarımda bulunulabileceği düşünülmüştür. Bu doğrultuda ders kitabında bilim insanlarının resimleri verilmemişse cinsiyetleri belirsiz olarak kodlanmıştır. Ayrıca Türk bilim insanlarının sadece verilen isimlerden de cinsiyet konusunda çıkarım yapılabileceği düşüncesinden hareketle cinsiyet kodlaması yapılmıştır. Diğer önemli husus ise ders kitaplarındaki bilim insanlarının milliyetleri belirlenirken kitapta yer verilen açıklamalarda geçen ülke, milliyet isimlerinden hareket edilerek kodlama yapılmıştır. Dolayısıyla metinlerde bilim insanlarının milliyeti konusunda herhangi bir bilgi verilmediyse belirsiz olarak kodlanmıştır. Ancak Türk bilim insanları ile ilgili ders kitaplarının ilgili bölümlerinde milliyetleriyle ilgili herhangi bir bilgi verilmemişse öğrencilerin bilim insanlarının isminden ya da ünvanından hareketle yer verilen bilim insanının milliyetinin Türk olduğu çıkarımını yapacağı düşüncesiyle bilim insanının milliyetine dair kodlanması Türk olarak yapılmıştır. Tüm incelemeler sonucunda 8 ayrı kitabın analizinden sonra veriler çizelgeler hâlinde sunulmuştur.

Toplanan verilerin, kitapta bulunma durumuna bakılarak belirlenmiş olması ve çalışmanın veri kaynağının kitaplarda bulunan bilim insanı isimleri olması çalışmanın geçerli olmasını sağlamaktadır. Bu durum isimlerin var oluşunun belirlenmesi açısından herhangi bir öznel yoruma ihtiyaç olmadan da gerçekleştirilebilir. Çalışmanın güvenilirliğini oluşturmak için 2 fen bilimleri öğretmeni toplanan verileri gözden geçirmiş ve %92 oranında uyum sağlandığı görülmüştür. Araştırmacıların birbiriyle uyum oranının %70 ve üzerinde olması araştırmanın güvenilirliğinin oluşması bakımından önemlidir (Krippendorff, 2004; Miles ve Huberman, 1994; Strauss ve Corbin, 1998).

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde Milli Eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulunun 2018 yılında yenilenen fen bilimleri öğretim programı doğrultusunda 2021-2022 eğitim-öğretim yılında ortaokul ve imam hatip ortaokulu 5, 6, 7 ve 8. sınıf fen bilimleri dersinde okutulmasına onay verilen 8 adet fen bilimleri ders kitabının incelenmesiyle elde edilen verilere yer verilmiştir.

Ders Kitapları ile ilgili bulgular

Bilim insanı isimlerinin ders kitaplarında buldukları üniteler, konular, sayfa numaraları, bilim insanlarının ders kitabında verilmiş şekli (resim, yazı), cinsiyetleri ve milliyetleri ile ilgili analiz bulguları tablolar hâlinde belirtilmiştir.

Tablo 1. 2018 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programına Göre Hazırlanan 5. Sınıf Ders Kitabı (Akter, Arslan ve Şimşek, 2021)

Sıra No	Bilim İnsanları	Ünite	Konu	Sayfa	Veriliş Şekli	Cinsiyeti	Milliyeti
1	George de Mestral	-	Fen, Mühendislik ve Girişimcilik Uygulamaları	10	Metin	Belirsiz	İsviçreli
2	Marie Curie	-	Fen, Mühendislik ve Girişimcilik Uygulamaları	11	Görsel	Kadın	Belirsiz
3	Galileo Galilei	Güneş, Dünya ve Ay	Güneş'in Yapısı ve Özellikleri	22	Metin ve görsel	Erkek	Belirsiz

4	Yuri Gagarin	Güneş, Dünya ve Ay	Ay'ın Yapısı ve Özellikleri	32	Metin ve görsel	Erkek	Belirsiz
5	Neil Armstrong	Güneş, Dünya ve Ay	Ay'ın Yapısı ve Özellikleri	32	Metin ve görsel	Erkek	Belirsiz
6	Ali Kuşçu	Güneş, Dünya ve Ay	Ay'ın Hareketleri ve Evreleri	40	Metin ve görsel	Erkek	Türk
7	Isaac Newton	Güneş, Dünya ve Ay - Kuvvetin Ölçülmesi	Ünite Değerlendirme Soruları - Kuvvetin Ölçülmesi ve Dinamometre - Bilimin Kahramanları	49-84,85	Metin ve görsel - Metin - Metin ve görsel	Erkek	İngiliz
8	Kepler	Güneş, Dünya ve Ay	Ünite Değerlendirme Soruları	49	Metin ve görsel	Erkek	Belirsiz
9	Galileo	Güneş, Dünya ve Ay	Ünite Değerlendirme Soruları	49	Metin ve görsel	Erkek	Belirsiz
10	Archimedes	Güneş, Dünya ve Ay	Ünite Değerlendirme Soruları	49	Metin ve görsel	Erkek	Belirsiz
11	Aristoteles	Canlılar Dünyası	Bilimin Kahramanları	56	Metin ve görsel	Erkek	Belirsiz
12	Carolus Linneaus	Canlılar Dünyası	Bilimin Kahramanları	56	Metin ve görsel	Erkek	Belirsiz
13	Hazerfen Ahmet Çelebi	Kuvvetin Ölçülmesi	Sürtünme Kuvveti - Bilimin Kahramanları	102	Metin ve görsel	Erkek	Türk
14	Vecihi Hürküş	Kuvvetin Ölçülmesi	Sürtünme Kuvveti - Bilimin Kahramanları	107	Metin ve görsel	Erkek	Türk
15	İbn-i Heysem	Işığın Yayılması	Işığın Yansımaları, Yansıma Kanunları - Bilimin Kahramanları	182	Metin ve görsel	Erkek	Belirsiz
16	Rachel Louise Carson	İnsan ve Çevre	İnsan ve Çevre İlişkisi - Bilimin Kahramanları	228	Metin ve görsel	Kadın	Belirsiz
17	Nikola Tesla	Elektrik Devre Elemanları	Basit Bir Elektrik Devresinde Ampul Parlaklığını Etkileyen Değişkenler - Bilimin Kahramanları	260	Metin ve görsel	Erkek	ABD
18	Thomas Alva Edison	Elektrik Devre Elemanları	Basit Bir Elektrik Devresinde Ampul Parlaklığını Etkileyen Değişkenler - Bilimin Kahramanları	260	Metin	Belirsiz	ABD

Tablo 1 incelendiğinde 7 üniteden oluşan ortaokul 5. sınıf fen bilimleri ders kitabında 18 farklı bilim insanı ismine yer verilmiştir. Bunlardan 2'si kitabın ilk konusu olan "Fen, Mühendislik ve Girişimcilik Uygulamaları" bölümündedir. Ders kitabının 1. ünitesi "Güneş, Dünya ve Ay" bölümünde 8 bilim insanına yer verilirken bunlardan 4'ü konular içerisinde 4'ü ise "Ünite Sonu Değerlendirme Soruları" bölümünde bulunmaktadır. 2. ünite "Canlılar Dünyası" bölümünde "Bilimin Kahramanları" isimli okuma parçasında 2 bilim insanına yer verildiği görülmüştür. 3. ünite "Kuvvetin Ölçülmesi" bölümünde "Bilimin Kahramanları" isimli okuma parçasında 3 bilim insanına yer verildiği görülmüştür. 4. ünite "Madde ve Değişim" bölümünde ise herhangi bir bilim insanına yer verilmemiştir. 5. ünite "Işığın Yayılması" bölümünde "Bilimin Kahramanları" isimli okuma parçasında 1 bilim insanına 6. ünite "İnsan ve Çevre" bölümünde "Bilimin Kahramanları" isimli okuma parçasında 1 bilim insanına, 7. ünite "Elektrik Devre Elemanları" bölümünde yer alan "Bilimin Kahramanları" isimli okuma parçasında 2 bilim insanına yer verilmiştir. Bilim insanlarının ders kitabında veriliş şeklini inceldiğimizde ise ders kitabında yer verilen 18 bilim insanının 16'sı resimleriyle beraber verilirken sadece 2'si metin içinde yer verilirken 1'i ise sadece görsel olarak ders kitabında yer almıştır. Ders kitabında bulunma sıklığı en fazla olan bilim insanı Isaac Newton'dur. 2 yerde metin ve görseli bir arada verilirken 1 yerde ise sadece metin içerisinde ismine yer verilmiştir. Diğer bilim insanlarını ise sadece ilgili bölümlerde isimlerine yer verilmiş olup kitabın diğer bölümlerinde isimlerinin tekrarına rastlanılmamıştır. Ders kitaplarında yer alan bilim insanlarının cinsiyetleri analiz edildiğinde ise görseli verilen 16 bilim insanından 14'ü erkek, 2'sinin kadın olduğu belirlenmiştir. Görseli verilmeyip metinde ismi geçen yabancı bilim insanlarının cinsiyetleri öğrenciler tarafından kesin olarak bilinemeyeceği düşüncesiyle belirsiz olarak kodlanmıştır. Ders kitabında yer verilen bilim insanları milliyetleri bakımından incelendiğinde ise 11 bilim insanının milliyeti hakkında herhangi bir bilgi verilmezken 7 bilim insanının milliyeti belirtilmiştir. Örneğin ilgili ders kitabında Ali Kuşçu için "...Türk matematikçi ve gökbilimcidir..." ifadesi yer almaktadır (s.40). Isaac Newton için "...İngiliz bilim insanı Isaac Newton'ın bilime yaptığı katkılardan dolayı kuvvetin birimine Newton denmiştir..." ifadesi yer almaktadır (s.84). Diğer bir örnekte ise Thomas Alva Edison için "...Yaptığı buluşlarla 20. Yüzyılda insanlığı etkileyen Amerikalı mucit ve iş adamıdır..." ifadesine yer verilmiştir (s.260).

Tablo 2. 2018 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programına Göre Hazırlanan 6. Sınıf Ders Kitabı (Yıldırım, Aydın ve Sarıkavak 2021)

Sıra No	Bilim İnsanları	Ünite	Konu	Sayfa	Veriliş Şekli	Cinsiyeti	Milliyeti
1	Ali Kuşçu	Güneş Sistemi ve Tutulmalar	Güneş Sistemi - Bilime Yön Verenler	23	Metin ve görsel	Erkek	Türk
2	Canan Dağdeviren	Vücudumuzdaki Sistemler	Dolaşım Sistemi - Bilime Yön Verenler	49	Metin ve görsel	Kadın	Türk
3	İbn-i Heysem	Kuvvet ve Hareket	Ünite Sonu-Bilime Yön Verenler	82	Metin ve görsel	Erkek	Arap
4	Doç. Dr. Özgür Şahin	Madde ve Isı	Ünite Sonu-Bilime Yön Verenler	141	Metin ve görsel	Erkek	Türk
5	Mimar Sinan	Ses ve Özellikleri	Ünite Sonu-Bilime Yön Verenler	173	Metin ve görsel	Erkek	Osmanlı

6	İbn-i Sina	Vücutumuzdaki Sistemler ve Sağlığı	Ünite Sonu-Bilime Yön Verenler	217	Metin ve görsel	Erkek	Türk
7	George Simon Ohm	Elektriğin İletimi	Ünite Sonu-Bilime Yön Verenler	238	Metin ve görsel	Erkek	Alman

Tablo 2 incelendiğinde 7 üniteden oluşan ortaokul 6. sınıf fen bilimleri ders kitabında 7 bilim insanı mevcuttur. Ders kitabında bulunan her üniteye sadece 1 bilim insanına “Bilime Yön Verenler” okuma parçası adı altında bahsedilmiştir. Bilim insanlarının ders kitabında verilmiş şeklini incelediğinde ise tüm bilim insanları görselleriyle beraber ders kitabında yerini almıştır. Yer verilen bilim insanlarının cinsiyetleri açısından bakıldığında ise 6 bilim insanı erkek, 1 bilim insanı kadın olduğu belirlenmiştir. Ders kitabında yer verilen bilim insanlarının milliyetleri açısından bakılacak olursa bilim insanlarının tamamının milliyetleri belirtilmiştir. Örneğin İbn-i Heysem için “...İbn-i Heysem Arap fizikçi, matematikçi ve filozoftur...” ifadesi yer almıştır (s.82). Mimar Sinan için “...Osmanlı Devleti’nin baş mimarı olan Mimar Sinan, 1489 yılında Kayseri’de doğmuştur...” ifadesine yer verilmiştir (s.173). Ders kitabında bulunan bilim insanlarının isimleri üniteler ve konular arasındaki dağılımının planlı olduğu, ders kitabındaki verilmiş şeklinin düzenli olduğu ve bilim insanlarının milliyetlerini belirtmesi bakımından açıklayıcı olduğu görülmektedir.

Tablo 3. 2018 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programına Göre Hazırlanan 7. Sınıf Ders Kitabı (Akdemir ve Atasoy, 2021)

Sıra No	Bilim İnsanları	Ünite	Konu	Sayfa	Veriliş Şekli	Cinsiyeti	Milliyeti
1	Galilei Galileo	Güneş Sistemi ve Ötesi	Uzay Teknolojileri	20, 23, 24, 26	Metin- Metin ve görsel- metin- metin	Erkek	Belirsiz
2	Isaac Newton	Güneş Sistemi ve Ötesi	Uzay Teknolojileri	26	Metin	Belirsiz	Belirsiz
3	William Herchel	Güneş Sistemi ve Ötesi	Uzay Teknolojileri	26	Metin	Belirsiz	Belirsiz
4	Ali Kuşçu	Güneş Sistemi ve Ötesi	Uzay Teknolojileri	27	Metin ve görsel	Erkek	Türk
5	Uluğ Bey	Güneş Sistemi ve Ötesi	Uzay Teknolojileri	27	Metin	Erkek	Türk
6	Edwin Hubble	Güneş Sistemi ve Ötesi	Güneş Sistemi Ötesi	37	Metin	Belirsiz	Belirsiz
7	Zacharias Janssen	Hücre ve Bölünmeler	Hücre	56	Metin	Belirsiz	Hollandalı
8	Robert Hooke	Hücre ve Bölünmeler	Hücre	56	Metin ve görsel	Erkek	Belirsiz
9	Antonie Van Leeuwenhoek	Hücre ve Bölünmeler	Hücre	56	Metin	Belirsiz	Belirsiz

10	Theodar Schwann	Hücre ve Bölünmeler	Hücre	57	Metin	Belirsiz	Alman
11	Rudolf Virchow	Hücre ve Bölünmeler	Hücre	57	Metin	Belirsiz	Alman
12	Aziz Sancar	Hücre ve Bölünmeler	Hücre - Araştırım ve Tartışım	57	Metin ve görsel	Erkek	Türk
13	Demokritos	Saf Madde ve Karışımlar	Maddenin Tanecikli Yapısı	112	Metin ve görsel	Erkek	Yunan
14	John Dalton	Saf Madde ve Karışımlar	Maddenin Tanecikli Yapısı	112	Metin ve görsel	Erkek	İngiliz
15	John Joseph Thomson	Saf Madde ve Karışımlar	Maddenin Tanecikli Yapısı	112	Metin ve görsel	Erkek	İngiliz
16	Ernest Rutherford	Saf Madde ve Karışımlar	Maddenin Tanecikli Yapısı	113	Metin ve görsel	Erkek	Belirsiz
17	Niels Bohr	Saf Madde ve Karışımlar	Maddenin Tanecikli Yapısı	113	Metin ve görsel	Erkek	Belirsiz
18	İbn-i Heysem	Işığın Madde ile Etkileşimi	Işığın Kırılması ve Mercekler-Bunları Biliyor musunuz?	172	Metin ve görsel	Erkek	Belirsiz
19	Johann Gutenberg	Işığın Madde ile Etkileşimi	Işığın Kırılması ve Mercekler-Model Tasarımı	176	Metin	Erkek	Belirsiz
20	George Simon Ohm	Elektrik Devreleri	Ampullerin Bağlanma Şekilleri	216	Metin	Belirsiz	Belirsiz
21	Thomas Alva Edison	Elektrik Devreleri	Ampullerin Bağlanma Şekilleri-Model Tasarımı	216	Metin	Belirsiz	Belirsiz

Tablo 3 incelendiğinde 7 üniteden oluşan ortaokul 7. sınıf fen bilimleri ders kitabında 21 bilim insanının ismine yer verilmiştir. Bunlardan 6'sı kitabın 1. ünitesi olan "Güneş Sistemi ve Ötesi" bölümünde bulunmaktadır. 2. ünite olan "Hücre ve Bölünmeler" bölümünde 6 bilim insanı ismi mevcuttur. 3. ünite olan "Kuvvet ve Enerji" bölümünde herhangi bir bilim insanı ismine yer verilmemiştir. 4. ünite olan "Saf Madde ve Karışımlar" ünitesinde ise 5 bilim insanına yer verilirken 5. ünite "Işığın Madde ile Etkileşimi" bölümünde 2 bilim insanı ismi bulunmuştur. 6. ünite "Canlılarda Üreme, Büyüme ve Gelişme" bölümünde bilim insanına yer verilmemiştir. Ders kitabının 7. ünitesi "Elektrik Devreleri" bölümünde 2 bilim insanı yer almaktadır. Ders kitabında yer verilen bilim

insanlarının verilmiş şekline bakıldığında ise 10 bilim insanı ismi resimleriyle beraber verilirken 11 bilim insanı ismi metin içinde yer verilmiştir. Ders kitabında bulunma sıklığı en fazla olan bilim insanı Galilei Galileo'dur. Bir yerde metin ve görseli bir arada verilirken üç yerde sadece metin olarak ismine yer verilmiştir. Diğer bilim insanlarını ise sadece ilgili bölümlerde isimlerine yer verilmiş olup kitabın diğer bölümlerinde isimlerin tekrarına rastlanılmamıştır. Bilim insanlarını cinsiyetleri açısından incelendiğinde ise görseli verilmeyen metin olarak ismi geçen yabancı bilim insanlarının cinsiyetlerinin öğrenciler tarafından kesin olarak bilinmeyeceği için belirsiz olarak kodlanmıştır. Ayrıca görseli olmayan ancak ismi Türkçe olan bilim insanlarının cinsiyetleri, öğrenciler tarafından çıkarım yapılacağı düşüncesiyle cinsiyetleri hakkında kodlama yapılmıştır. Bu doğrultuda ders kitabında ismi verilen bilim insanlarının 12'sinin erkek olduğu kodlanırken 9'unun cinsiyeti ise belirsiz olarak kodlanmıştır. Yer verilen bilim insanlarını milliyetleri bakımından incelendiğinde ise 9 bilim insanının milliyetleri belirtilirken 12 bilim insanının milliyetleri hakkında herhangi bir açıklama yapılmamıştır. Ders kitabında milliyetleri verilen bilim insanları ile ilgili olarak örneğin "...1838-1839 yıllarında Alman bilim insanları Theodar Schwann ve Matthias Schleiden yaptıkları deney ve gözlemler sonucunda bitki ve hayvan hücrelerinin temelde aynı yapılardan oluştuğunu ortaya koymuşlardır..." ifadesine yer verilmiştir (s.57). Başka bir örnekte ise John Dalton hakkında "...Atom hakkında ilk bilimsel görüş ise İngiliz bilim insanı John Dalton tarafından ortaya atılmıştır..." ifadesi yer almıştır (s.112).

Tablo 4. 2018 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programına Göre Hazırlanan 8. Sınıf Ders Kitabı (Yiğit, 2021)

Sıra No	Bilim İnsanları	Ünite	Konu	Sayfa	Veriliş Şekli	Cinsiyeti	Milliyeti
1	Gregor Johann Mendel	DNA ve Genetik Kod	Kalıtım	34-35	Metin ve görsel	Erkek	Belirsiz
2	Prof. Dr. Sema Birler	DNA ve Genetik Kod	Biyoteknoloji	56	Metin	Kadın	Türk
3	Johann Döbereiner	Madde ve Endüstri	Periyodik Sistem-Bilimin Öncüleri	87	Metin ve görsel	Erkek	Alman
4	Alexandre Beguyer de Chancourtois	Madde ve Endüstri	Periyodik Sistem-Bilimin Öncüleri	87	Metin ve görsel	Erkek	Fransız
5	John Newlands	Madde ve Endüstri	Periyodik Sistem-Bilimin Öncüleri	87	Metin ve görsel	Erkek	İngiliz
6	Lothar Meyer	Madde ve Endüstri	Periyodik Sistem-Bilimin Öncüleri	88	Metin ve görsel	Erkek	Alman
7	Dimitri Ivanoviç Mendeleev	Madde ve Endüstri	Periyodik Sistem-Bilimin Öncüleri	88	Metin ve görsel	Erkek	Rus
8	Henry Moseley	Madde ve Endüstri	Periyodik Sistem-Bilimin Öncüleri	88	Metin ve görsel	Erkek	İngiliz
9	Glenn Seaborg	Madde ve Endüstri	Periyodik Sistem-Bilimin Öncüleri	88	Metin ve görsel	Erkek	Belirsiz

10	Oktay Sinanoğlu	Madde ve Endüstri	Türkiye’de Kimya Endüstrisi-Okuma Parçası	129	Metin ve görsel	Erkek	Türk
11	Nejat Eczacıbaşı	Madde ve Endüstri	Türkiye’de Kimya Endüstrisi-Okuma Parçası	130	Metin	Erkek	Türk
12	Archimedes	Basit Makineler	Bilim Öncüleri	151	Metin ve görsel	Erkek	Yunan
13	Jan Baptistvan Helmont	Enerji Dönüşümleri ve Çevre Bilimleri	Enerji Dönüşümleri-Bilimin öncüleri	160	Metin ve görsel	Erkek	Alman
14	Joseph Priestley	Enerji Dönüşümleri ve Çevre Bilimleri	Enerji Dönüşümleri-Bilimin öncüleri	160	Metin	Erkek	Belirsiz
15	Jan Ingenhousz	Enerji Dönüşümleri ve Çevre Bilimleri	Enerji Dönüşümleri-Bilimin öncüleri	160	Metin	Erkek	Belirsiz
16	Benjamin Franklin	Elektrik Yükleri ve Elektrik Enerjisi	Elektrik Yüklü cisimler-Bilimin öncüleri	196, 209	Görsel , metin ve görsel	Erkek	Belirsiz

Tablo 4 incelendiğinde 7 üniteden oluşan ortaokul 8. sınıf fen bilimleri ders kitabında 16 farklı bilim insanının ismine yer verilmiştir. Ders kitabının 1. ünitesi “Mevsimler ve İklimler” ünitesinde herhangi bir bilim insanına yer verilmediği görülmüştür. 2. ünite “DNA ve Genetik Kod” bölümünde 2 bilim insanına yer verilmiştir. 3. ünite olan “Basınç” bölümünde herhangi bir bilim insanına yer verilmemiştir. 4. ünite olan “Madde ve Endüstri” ünitesinde ise 9 bilim insanına yer verilmiştir. 5. ünite “Basit Makineler” bölümünde 1 bilim insanına yer verilirken 6. ünitesi olan “Enerji Dönüşümleri ve Çevre Bilimleri” bölümünde 3 bilim insanına yer verilmiştir, Ders kitabının 7. ünitesi “Elektrik Yükleri ve Elektrik Enerjisi” bölümünde 1 bilim insanına yer verilmiştir. Ders kitabında yer verilen 16 bilim insanının 12’si resimleriyle beraber verilirken 4’ü metin içinde ismine yer verilmiştir. Ders kitabında bulunma sıklığı en fazla olan bilim insanı Gregor Johann Mendel’dir. 2 yerde de metin ve görseli bir arada verilmiştir. Diğer bilim insanlarını ise sadece ilgili bölümlerde isimlerine yer verilmiş olup kitabın diğer bölümlerinde isimlerinin tekrarına rastlanılmamıştır. Ders kitabında bilim insanlarının veriliş şeklini incelendiğinde ise 12 bilim insanının görseli ve ismi bir arada bulunurken 4 bilim insanı ismi sadece metin içerisinde verilmiştir. Ders kitabında yer alan bilim insanlarını cinsiyetleri açısından incelendiğinde ise görseli verilen 12 bilim insanının tamamının erkek olduğu belirlenmiştir. Görseli verilmeyen metin olarak ismi geçen ve yabancı bilim insanlarının cinsiyetlerinin öğrencilerin kesin olarak bilinmeyeceği için belirsiz olarak kodlanmıştır. Ders kitaplarında yer verilen bilim insanlarının milliyetlerine bakıldığında ise 11’inin milliyetleri belirlenirken 5 bilim insanının milliyetleri belirsiz olarak belirlenmiştir. Johann Döbereiner hakkında şu ifadeler yer verilmiştir. “...Elementlerin sınıflandırılmasıyla ilgili ilk çalışma Alman bilim insanı Johann Döbereiner tarafından yapıldı...” denilmiştir (s.87). Başka bir örnekte ise “...Bugün bildiğimiz

anlamda periyodik sistemi oluşturan bilim insanları Alman Lothar Meyer ve Rus Dimitri İvanoviç Mendeleyev'dir..." ifadesi yer almıştır (s.88). Oktay Sinanoğlu hakkında ise "...Amerikan Bilim ve Sanat Akademisine üye seçilen ilk ve tek Türk oldu..." cümlesine yer verilmiştir (s.129).

Tablo 5. 2018 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programına Göre Hazırlanan 5. Sınıf Ders Kitabı (Sinav, 2018)

Sıra No	Bilim İnsanları	Ünite	Konu	Sayfa	Veriliş Şekli	Cinsiyeti	Milliyeti
1	Ali Kuşçu	Güneş, Dünya ve Ay	Ay'ın Hareketleri ve Evreleri- Bunu Biliyor Musunuz?	23	Metin	Erkek	Türk
2	Alexander Fleming	Canlılar Dünyası	Mantarlar- Bunu Biliyor Musunuz?	43	Metin	Belirsiz	Belirsiz
3	Isaac Newton	Kuvvetin Ölçülmesi ve Sürtünme	Kuvvetin Ölçülmesi- Okuma metni	59	Metin ve Görsel	Erkek	İngiliz
4	James Prescott Joule	Madde ve Değişim	Isı ve Sıcaklık	87	Metin ve Görsel	Erkek	Belirsiz
5	Prof. Charles Francis Richter	İnsan ve Çevre	Yıkıcı Doğa Olayları	152	Metin ve Görsel	Erkek	Belirsiz

Tablo 5 incelendiğinde 7 üniteden oluşan ortaokul 5. sınıf fen bilimleri ders kitabında 5 farklı bilim insanı ismine yer verilmiştir. 1. ünitesi olan "Güneş, Dünya ve Ay" bölümünde 1 bilim insanına yer verilmiştir. 2. ünite olan "Canlılar Dünyası" bölümünde 1 bilim insanı yer verildiği görülmüştür. 3. ünite olan "Kuvvetin Ölçülmesi" bölümünde 1 bilim insanı yer verildiği görülmüştür. 4. ünite olan "Madde ve Değişim" ünitesinde ise 1 bilim insanı yer verildiği görülmüştür. 5. ünite "Işığın Yayılması" bölümünde herhangi bir bilim insanına yer verilmemiştir. 6. ünitesi "İnsan ve Çevre" ünitesinde 1 bilim insanına, 7. ünite olan "Elektrik Devre Elemanları" ünitesinde herhangi bir bilim insanına yer verilmemiştir. Ders kitabında yer verilen 5 bilim insanının 3'ü resimleriyle beraber verilirken sadece 2 bilim insanı ismine metin içinde yer verilmiştir. Kitapta yer alan bilim insanlarını ise sadece ilgili bölümlerde isimlerine yer verilmiş olup kitabın diğer bölümlerinde isimlerine rastlanılmamıştır. Ders kitabında yer alan ve görseli verilen 3 bilim insanından hepsinin erkek olduğu belirlenmiştir. Görseli verilmeyen metin olarak ismi geçen yabancı bilim insanlarının cinsiyetleri, öğrenciler tarafından kesin olarak bilinemeyeceği için belirsiz olarak kodlanmıştır. Bilim insanlarının milliyetlerine bakıldığında ise bilim insanlarından 2'sinin milliyetleri belirtilirken 3 bilim insanının milliyetleri hakkında açıklama yapılmamış olup milliyetleri belirsiz olarak kodlanmıştır. Ders kitabında milliyetleri belirtilen bilim insanları ile ilgili olarak örneğin Ali Kuşçu hakkında "...Ay'ın haritasını çizen ilk bilim insanı bir Türk-İslam bilgini olan Ali Kuşçu'dur..." ifadesine yer verilmiştir (s.23). Isaac Newton hakkında ise "...25 Aralık 1642'de İngiltere'de doğan Isaac Newton, Grantham'da King Schoolda okula başlamış, eğitimini 1661'den itibaren Cambridge Trinity Collegede sürdürmüştür..." ifadelerine yer verilmiştir (s.59).

Tablo 6. 2018 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programına Göre Hazırlanan 6. Sınıf Ders Kitabı (Demirçalı ve Alkan, 2021)

Sıra No	Bilim İnsanları	Ünite	Konu	Sayfa	Veriliş Şekli	Cinsiyeti	Milliyeti
1	Kırşehir Emiri Cacabey	Güneş Sistemi ve Tutulmalar	Ünite Sonu-Okuma Metni	40	Metin	Erkek	Türk
2	Uluğ Bey	Güneş Sistemi ve Tutulmalar	Ünite Sonu-Okuma Metni	45	Metin ve Görsel	Erkek	Türk
3	Hazimi	Güneş Sistemi ve Tutulmalar	Ünite Sonu-Okuma Metni	45	Metin	Belirsiz	Türk
4	Ali Kuşçu	Güneş Sistemi ve Tutulmalar	Ünite Sonu-Okuma Metni	45	Metin	Erkek	Türk
5	Harezmi	Güneş Sistemi ve Tutulmalar	Ünite Sonu-Okuma Metni	45	Metin	Belirsiz	Türk
6	Biruni	Güneş Sistemi ve Tutulmalar	Ünite Sonu-Okuma Metni	45	Metin	Belirsiz	Türk
7	Fergani	Güneş Sistemi ve Tutulmalar	Ünite Sonu-Okuma Metni	45	Metin	Belirsiz	Türk
8	Kadıziade-i Rumi	Güneş Sistemi ve Tutulmalar	Ünite Sonu-Okuma Metni	45	Metin	Belirsiz	Türk
9	Isaac Newton	Kuvvet ve Hareket	Bileşke Kuvvet	90	Metin	Belirsiz	Belirsiz
10	Michael Faraday	Elektriğin İletimi	Ünite Sonu-Okuma Metni	224	Metin	Belirsiz	Belirsiz

Tablo 6 incelendiğinde 7 üniteden oluşan ortaokul 6. sınıf fen bilimleri ders kitabında 10 bilim insanı bulunmaktadır. Ders kitabının 1. ünitesi “Güneş Sistemi ve Tutulmalar” bölümünde 8 bilim insanına yer verilirken 2. ünitesi olan “Vücudumuzdaki Sistemler” bölümünde bilimi insanına yer verilmemiştir. 3. ünite “Kuvvet ve Hareket” bölümünde 1 bilim insanına yer verilmiştir. 4. ünite “Madde ve Isı” bölümünde, 5. ünite “Ses ve Özellikleri” bölümünde, 6. ünite “Vücudumuzdaki Sistemler ve Sağlığı” bölümlerinde herhangi bir bilim insanına yer verilmemiştir. 7. ünite “Elektriğin İletimi” bölümünde ise 1 bilim insanına yer verilmiştir. Ders kitabında bilim insanların veriliş şekliyle ilgili olarak ise sadece 1 bilim insanı görseliyle beraber verilirken diğer 9 bilim insanının ismi metin içinde verilmiştir. Ders kitabında yer verilen bilim insanların bulunma sıklığının birbirleriyle aynı olduğu görülmüştür. Bilim insanlarına cinsiyetleri açısından bakıldığında ise görseli verilen 3 bilim insanının erkek olduğu görseli olmayan metin içinde ismi geçen 7 bilim insanının cinsiyeti ise belirsiz olarak kodlanmıştır. Ders kitabında yer alan bilim insanlarının milliyetleri açısından incelendiğinde ise bilim insanlarından 8’inin milliyetleri belirtilirken 2’sinin milliyetleri hakkında bilgi verilmemiş olup belirsiz olarak kodlanmıştır. Ancak Türk bilim insanları ile ilgili ders kitaplarının ilgili bölümlerinde milliyetleriyle ilgili herhangi bir bilgi verilmemişse öğrencilerin bilim insanlarının isminden ya da ünvanından hareketle yer verilen bilim insanının milliyetinin Türk olduğu çıkarımını

yapacağı düşüncesiyle bilim insanının milliyetine dair kodlanması Türk olarak yapılmıştır. Ders kitabında yer alan Türk bilim insanlarıyla ilgili olarak Cacabey hakkında "...Selçuklular döneminde Kırşehir emiri olarak görev yapan Cacabey zamanın fakültesi gözüyle bakılan Cacabey Medresesini 1271-1272 yıllarında rasathane olarak yaptırmıştır..." denilmektedir (s.40). Diğer bilim insanı Uluğ Bey hakkında ise "...Ünlü Türk matematikçisi ve astronomi bilginidir..." cümlesine yer verilmiştir (s.45).

Tablo 7. 2018 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programına Göre Hazırlanan 6. Sınıf Ders Kitabı (Dinçer ve Yiğit,2021)

Sıra No	Bilim İnsanları	Ünite	Konu	Sayfa	Veriliş Şekli	Cinsiyet	Milliyeti
1	Thomas Alva Edison	-	Fen, Mühendislik ve Girişimcilik Uygulamaları	18	Metin ve Görsel	Erkek	Belirsiz
2	Thales	Güneş Sistemi ve Tutulmalar	Güneş ve Ay Tutulmaları-Okuma Metni	27	Metin	Belirsiz	Belirsiz
3	Takîyüddîn	Güneş Sistemi ve Tutulmalar	Güneş ve Ay Tutulmaları-Okuma Metni	29	Metin	Belirsiz	Osmanlı
4	Jean Baptiste Denys	Vücudumuzdaki Sistemler	Dolaşım Sistemi-Bilim Tarihine Yolculuk	59	Metin	Belirsiz	Fransız
5	James Blundell	Vücudumuzdaki Sistemler	Dolaşım Sistemi-Bilim Tarihine Yolculuk	59	Metin	Belirsiz	Belirsiz
6	Karl Landsteiner	Vücudumuzdaki Sistemler	Dolaşım Sistemi-Bilim Tarihine Yolculuk	60	Metin	Belirsiz	Avusturyalı
7	Türk mühendisler	Kuvvet ve Hareket	Ünite sonu- Okuma metni	102	Metin	Belirsiz	Türk
8	El Cezeri	Kuvvet ve Hareket	Ünite sonu- Okuma metni	102	Metin	Belirsiz	Belirsiz
9	Democritus	Madde ve Isı	Maddenin Tanecikli Yapısı- Bunları Biliyor Musunuz?	115	Metin ve Görsel	Erkek	Yunan
10	Aziz Sancar	Vücudumuzdaki Sistemler ve Sağlığı	Sistemlerin Sağlığı- Bunları Biliyor Musunuz?	230	Metin	Erkek	Türk
11	Dr. Mazhar Osman Uzman	Vücudumuzdaki Sistemler ve Sağlığı	Sistemlerin Sağlığı- Bunları Biliyor Musunuz?	231	Metin	Erkek	Türk
12	Prof. Dr. Ülver Derici	Vücudumuzdaki Sistemler ve Sağlığı	Sistemlerin Sağlığı- Okuma Metni	234	Metin	Kadın	Türk
13	Prof. Dr. Siren Sezer	Vücudumuzdaki Sistemler ve Sağlığı	Sistemlerin Sağlığı- Okuma Metni	234	Metin	Kadın	Türk
14	Prof. Dr. Serpil Salman	Vücudumuzdaki Sistemler ve Sağlığı	Sistemlerin Sağlığı- Okuma Metni	236	Metin	Kadın	Türk

15	Dr. Ullman	Vücutumuzdaki Sistemler ve Sağlığı	Sistemlerin Sağlığı-Bilim Tarihine Yolculuk	237	Metin	Belirsiz	Macar
16	Dr. Varonov	Vücutumuzdaki Sistemler ve Sağlığı	Sistemlerin Sağlığı-Bilim Tarihine Yolculuk	237	Metin	Belirsiz	Rus
17	Türk bilim insanları	Vücutumuzdaki Sistemler ve Sağlığı	Sistemlerin Sağlığı-Bilim Tarihine Yolculuk	237	Metin	Belirsiz	Türk

Tablo 7 incelendiğinde 7 üniteden oluşan ortaokul 6. sınıf fen bilimleri ders kitabında 17 bilim insanına yer verilmiştir. Bunlardan 1'i kitabın ilk konusu olan "Fen, Mühendislik ve Girişimcilik Uygulamaları" bölümüne yer verilmiştir. Ders kitabında yer alan 1. ünitesi "Güneş Sistemi ve Tutulumlar" bölümünde 2 bilim insanına yer verilirken 2. ünitesi olan "Vücutumuzdaki Sistemler" bölümünde 3 bilim insanına yer verilmiştir. 3. ünite "Kuvvet ve Hareket" bölümünde 2 bilim insanına yer verilmiştir. 4. ünite "Madde ve Isı" bölümünde 1 bilim insanına, 5. ünite "Ses ve Özellikleri" bölümünde bilim insanına yer verilmemiştir. 6. ünite "Vücutumuzdaki Sistemler ve Sağlığı" bölümünde 8 bilim insanına yer verilmiştir. 7. ünite "Elektriğin İletimi" bölümünde bilim insanına yer verilmemiştir. Ders kitabında yer alan bilim insanlarının veriliş şekliyle ilgili olarak sadece 2 bilim insanının ismi görseliyle beraber verilirken diğer 15 bilim insanı ismi görseli olmadan metin içinde verilmiştir. Ders kitabındaki bilim insanlarına eşit sıklıkta yer verilmiştir. Bilim insanlarını cinsiyetleri açısından incelendiğinde ise bilim insanlarının 4'ü erkek, 3'ü kadın, 10'u ise cinsiyeti belirsiz olarak kodlanmıştır. Ders kitaplarında yer alan bilim insanlarının milliyetleriyle ilgili olarak 13 bilim insanının milliyetleri hakkında bilgi verilirken 4 bilim insanı hakkında herhangi bir verilmemiş olup belirsiz olarak kodlanmıştır. Ders kitabında milliyetleri belirtilen bilim insanlarıyla ilgili olarak örneğin Takiyüddin hakkında "...Osmanlı Devleti'nde, 16. yüzyılın ikinci yansında, Takîyüddîn tarafından kurulan gözlemevinin Osmanlı bilim tarihinde önemli bir yeri vardır..." bilgisine yer verilmiştir (s.29). Başka bir sayfa ise "...1900 yılında Avusturyalı Doktor Karl Landsteiner kan gruplarını belirlemiştir..." cümlesi yer almaktadır (s.60). Diğer bilim insanıyla ilgili olarak "...Dünyada, günümüzde uygulanan anlamda ilk organ nakli Macar kökenli bir cerrah olan Dr. Ullman tarafından yapılmıştır...." cümlesi yer almaktadır (s.237). Yine aynı sayfada "...1933 yılında Rus kökenli doktor Varonov, kadavradan böbrek nakli gerçekleştirmiştir...." ifadesine yer verilmiştir (s.237).

Tablo 8. 2018 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programına Göre Hazırlanan 7. Sınıf Ders Kitabı (Yönter, 2021)

Sıra No	Bilim İnsanları	Ünite	Konu	Sayfa	Veriliş Şekli	Cinsiyeti	Milliyeti
1	Yuri Gagarin	Güneş Sistemi ve Ötesi	Uzay Araştırmaları	17	Metin ve görsel	Erkek	Rus
2	Neil Armstrong	Güneş Sistemi ve Ötesi	Uzay Araştırmaları	20	Metin	Belirsiz	ABD
3	Edwin Aldrin	Güneş Sistemi ve Ötesi	Uzay Araştırmaları	20	Metin	Belirsiz	ABD
4	Michael Collins	Güneş Sistemi ve Ötesi	Uzay Araştırmaları	20	Metin	Belirsiz	ABD

5	Galileo Galilei	Ötesi Güneş Sistemi ve Ötesi	Uzay Araştırmaları	21	Metin ve görsel	Erkek	Belirsiz
6	Hans-Lippershey	Güneş Sistemi ve Ötesi	Uzay Araştırmaları	21	Metin	Belirsiz	Hollandalı
7	Johannes Kepler	Güneş Sistemi ve Ötesi	Uzay Araştırmaları	23	Metin	Belirsiz	Belirsiz
8	Uluğ Bey	Güneş Sistemi ve Ötesi	Uzay Araştırmaları	23	Metin ve Görsel	Erkek	Türk
9	Takiyüddin	Güneş Sistemi ve Ötesi	Uzay Araştırmaları	24	Metin	Belirsiz	Osmanlı
10	Robert Hooke	Hücre ve Bölünmeler	Hücre	43	Metin	Belirsiz	İngiliz
11	Antonie van Leeuwenhoek	Hücre ve Bölünmeler	Hücre	43	Metin	Belirsiz	Hollandalı
12	Robert Brown	Hücre ve Bölünmeler	Hücre	43	Metin	Belirsiz	İskoç
13	Matthias Schleiden	Hücre ve Bölünmeler	Hücre	43	Metin	Belirsiz	Alman
14	Theodor Schwann	Hücre ve Bölünmeler	Hücre	43	Metin	Belirsiz	Alman
15	Rudolph Virchow	Hücre ve Bölünmeler	Hücre	44	Metin	Belirsiz	Belirsiz
16	Ernst Ruska	Hücre ve Bölünmeler	Hücre	44	Metin	Belirsiz	Alman
17	Gazi Yaşargil	Hücre ve Bölünmeler	Mitoz-Mayoz	60	Metin	Erkek	Türk
18	Aziz Sancar	Hücre ve Bölünmeler	Mitoz-Mayoz	60	Metin	Erkek	Türk
19	Isaac Newton	Kuvvet ve Enerji - Işın Etkileşimi	Kütle ve Ağırlık İlişkisi- Işın Soğurulması- Aynalar	67-153-164	Metin ve Görsel-Metin-Metin	Erkek	Belirsiz
20	Democritus	Saf Madde ve Karışımlar	Maddenin Tanecikli Yapısı	99	Metin	Belirsiz	Yunan
21	John Dalton	Saf Madde ve Karışımlar	Maddenin Tanecikli Yapısı- Öğrendiklerimizi Değerlendirelim	100-106	Metin ve Görsel-Görsel	Erkek	Belirsiz
22	John Joseph Thomson	Saf Madde ve Karışımlar	Maddenin Tanecikli Yapısı- Öğrendiklerimizi Değerlendirelim	100-106	Metin ve Görsel-Görsel	Erkek	Belirsiz
23	George Stoney	Saf Madde ve	Maddenin Tanecikli Yapısı	101	Metin	Belirsiz	Belirsiz

24	Ernest Rutherford	Karışımlar Saf Madde ve Karışımlar	Maddenin Tanecikli Yapısı- Öğrendiklerimizi Değerlendirelim	101-106	Metin ve Görsel- Görsel	Erkek	Belirsiz
25	Niels Bohr	Saf Madde ve Karışımlar	Maddenin Tanecikli Yapısı- Öğrendiklerimizi Değerlendirelim	101-106	Metin ve Görsel- Görsel	Erkek	Belirsiz
26	James Chadwick	Saf Madde ve Karışımlar	Maddenin Tanecikli Yapısı	101	Metin ve Görsel	Erkek	Belirsiz
27	Câbir bin Hayyân	Saf Madde ve Karışımlar	Karışımların Ayrılması, Bunları Biliyor Musun?	129	Metin	Belirsiz	Belirsiz
28	İbn-i Heysem	Işık Madde ile Etkileşimi	Işık Kırılması ve Mercekler, Bunları Biliyor Musun?	176	Metin	Belirsiz	Belirsiz
29	George Simon Ohm	Elektrik Devreleri	Ampullerin Bağlanma Şekilleri	218	Metin ve Görsel	Erkek	Belirsiz

Tablo 8 incelendiğinde 7 üniteden oluşan ortaokul 7. sınıf fen bilimleri ders kitabında 29 bilim insanı ismine yer verilmiştir. Bunlardan 8'i kitabın 1. ünitesi olan "Güneş Sistemi ve Ötesi" bölümünde bulunmaktadır. 2. ünite olan "Hücre ve Bölünmeler" bölümünde 9 bilim insanı yer verildiği görülmüştür. 3. ünite olan "Kuvvet ve Enerji" bölümünde 1 bilim insanına yer verilmiştir. 4. ünite olan "Saf Madde ve Karışımlar" ünitesinde ise 8 bilim insanına yer verilmiştir. 5. ünite "Işık Madde ile Etkileşimi" bölümünde 2 bilim insanına yer verilirken 6. ünitesi "Canlılarda Üreme, Büyüme ve Gelişme" bölümünde bilim insanına yer verilmemiştir. Ders kitabının 7. ünitesi "Elektrik Devreleri" bölümünde 1 bilim insanı bulunmaktadır. Ders kitabında tespit edilen bilim insanlarının veriliş şekliyle ilgili olarak 29 bilim insanından 10'u, ismi resimleriyle birlikte verilirken 19'un ismi görseli olmadan sadece metin içinde yer verilmiştir. Ders kitabında bulunma sıklığı en fazla olan bilim insanı Isaac Newton'dur. 1 yerde metin ve görseli bir arada verilirken 2 yerde ise metin içerisinde ismine yer verilmiştir. Diğer bilim insanlarını ise sadece ilgili bölümlerde isimlerine yer verilmiş olup kitabın diğer bölümlerinde isimlerinin tekrarına rastlanılmamıştır. Kitapta yer alan bilim insanlarının cinsiyetleriyle ilgili olarak ise görseli verilen 10 bilim insanının tamamının cinsiyetinin erkek olduğu belirlenmiştir. Görseli verilmeyen metin olarak ismi geçen ve yabancı bilim insanlarının cinsiyetlerinin öğrencilerin kesin olarak bilinmeyeceği için belirsiz olarak kodlanmıştır. Ders kitabında yer alan bilim insanlarının milliyetleriyle ilgili olarak ise 16'sının milliyetleriyle ilgili açıklama yapılırken 13'ünün milliyetleri hakkında bilgi verilmemiştir. Milliyetleri verilen bilim insanları hakkında ders kitabında örneğin "...1961'de Rus Astronot Yuri Gagarin uzaya seyahat eden ilk insan olmuştur...." ifadesi yer almıştır (s.17). Başka bir sayfada "...1831 yılında İskoç bilim insanı Robert Brown bitki hücresinde çekirdeği keşfetti..." cümlesi bulunmaktadır (s.43). Ders kitabının diğer bir bölümünde "...Elektron mikroskobu 1930'lu yıllarda Alman fizikçi Ernst Ruska tarafından geliştirildi..." bilgisi yer almaktadır (s.44).

Tartışma ve Sonuç

2018 yılında güncellenen fen bilimleri öğretim programı kapsamında Milli Eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulunun okutulmasına onay verdiği ve Milli Eğitim Bakanlığının resmi eğitim bilişim ağında da bulunan ortaokul ve imam hatip ortaokulu fen bilimleri 5. sınıf 2 adet ders kitabı, 6. sınıf 3 adet ders kitabı, 7. sınıf 2 adet ders kitabı, 8. sınıf 1 adet ders kitabı bilim insanları bağlamında analiz edilmiştir. Kitapların her birisi kendi içerisinde analiz edilmiştir. Tüm sınıf kademelerinde bilim insanlarının isimlerinin dağılımının çoğunlukla düzensiz olduğu ortaya çıkmıştır. Fen bilimleri ders kitaplarında Ders kitaplarının bazı ünitelerinde 5-6 bilim insanı ismine yer verilirken bazı ünitelerinde ise hiçbir bilim insanının ismine yer verilmediği görülmüştür. Diğer taraftan bilim insanlarının dağılımı ders kitaplarının üniteler içerisindeki konuların içeriğinde de bilim insanlarının dağılımının planlı olmadığı ve bilim insanlarının isimlerinin orantısız bulunduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin bilim tarihi ve doğası hakkında olumlu tutum geliştirebilmeleri için bilim insanlarının her üniteye yer verilmesi önemlidir. Ayrıca ünite içerisinde konular arasından da belirli bölümlerde bulunması kitabın bilim insanları bağlamında daha düzenli ve sistematik olmasını sağlayacaktır. Ders kitaplarının hem bütünsel açıdan hem de üniteler arasında bilim insanları ile ilgili bölümlerin uyumlu olması kitabın anlaşılabilirliğini olumlu yönde etkileyecektir. Diğer taraftan ise ders kitapları en az öğretim programı kadar eğitim öğretimin hedef ve kazanımlarını gerçekleştirmede temel ve mühim araçlardır. Gerek öğretmenler gerekse öğrencilerin tamamına yakını ders kitaplarında faydalanmaktadır (Good, 1993). Bu eksende öğrencilerin öğrenmelerinin daha somut hâle gelebilmesi bunları yorumlayıp görseller aracılığıyla inceleyebilmeleri ders kitapları sayesinde gerçekleşmektedir. Bilgi kaynağı olarak sadece öğretmenler değil ders kitapları da ön plana çıkmaktadır (Stake, Easley ve Anastasiou, 1978).

Ders kitaplarında bilim insanlarının veriliş şekli incelendiğinde ise bazı bilim insanlarının ismiyle beraber görseline de yer verilirken bazılarının sadece ismine yer verilmiş olup herhangi bir görseline yer verilmemiştir. Bilim insanlarının ders kitaplarında veriliş şekli açısından çoğunlukla bir uyum ve düzen bulunmamaktadır. Bilim insanlarının öğrenciler tarafından etkili ve sağlıklı tanınmaları açısından bilim insanlarının isimleriyle beraber görsellerine de yer verilmesi uygun olacaktır. Öğrenciler resimleri incelediği bilim insanları hakkında birçok bilgi edinebilirler. Ders kitaplarında yer verilen görseller öğrencilerin imgeleme güçlerini olumlu yönde etkiler, heyecan duygusunu harekete geçirir, öğrenme isteklerini artırır (Alpan, 2004; Keser, 2004). Ayrıca görsellerinin kullanılması sayesinde öğrencilerin dikkati konuya çekilmiş olur ve verilen bilgilerin önemli olduğuna dair beklentilerini arttırarak görselle ilgili metinlerin okunmasını sağlar (Yalın, 1996). Bu eksende görsellerin kullanılması bilim insanları isimlerinin öğrenciler açısından daha kalıcı olmasını sağlayacaktır. Araştırmacılar tarafından fen eğitiminin, bilim tarihiyle bir arada bulanamayıp uyum sağlamamalarının en önemli sebeplerinden birisinin ders kitaplarının etkili olamamasından kaynaklı olduğunu ifade etmişlerdir. Bu sebeple ders kitaplarında bilim tarihinin yanlış kullanılması sebebiyle öğrencilerin bilim ve bilimin doğasıyla ilgili sağlıklı olamayan ve yanlış fikirler edinmelerine neden olduğu belirtilmiştir (Höttecke ve Silva, 2011).

Ortaokul fen bilimleri ders kitaplarında yer verilen bilim insanlarını cinsiyetleri açısından incelendiğinde ise ders kitaplarının istisnasız tamamında ağırlıklı olarak erkek bilim insanlarının bulunduğu bazı ders kitaplarında ise az da olsa kadın bilim insanlarının olduğu belirlenmiştir. Bu durum öğrencide bilim insanı olmada cinsiyetin önemli bir ölçüt olduğu yanlışlığına kapılmasına neden olabilir. Buradan hareketle öğrencilerde cinsiyet eşitsizliği olgusu gelişebilir. Bu sonuç literatürde analizinde bulunan ve öğrencilerin bilim insanı imajını saptamaya yönelik yapılan

çalışmalarla uyumlu olduğu ortaya çıkmıştır (Avraamidou, 2013; Barman, 1999; Barman, Ostlund, Gatto ve Halferty, 1997; Beardslee ve O'dowd, 1961; Bowtell, 1996; Boylan, Hill, Wallace ve Wheeler, 1992; Brown, Grimbeek, Parkinson ve Swindell, 2004; Chambers, 1983; Christidou, 2010; Farland, 2003; Farland-Smith, Finson, Boone ve Yale, 2012; Finson, 2002; Finson, Beavor ve Cramond, 1995; Fung, 2002; Jackson, 1992; Koren ve Bar, 2009; Krajkovich ve Smith, 1982; Mason, Kahle ve Gardner, 1991; Mead ve Metraux, 1957; Medina-Jerez, Middleton ve Orihuela-Rabaza, 2011; Milford ve Tippet, 2013; Nath ve Thomas, 2013; D.Newton ve Newton, 1992; Rodari, 2007; Rosenthal, 1993; Ruiz-Mallen ve Escalas, 2012; Schibeci ve Sorensen, 1983; She, 1995; She, 1998; Song ve Kim, 1999; Thomas, Henley ve Snell, 2006). Ülkemizde ortaokul öğrencilerinin bilim insanı imajlarını saptamak amacıyla yapılan araştırmalarda (Camcı Erdoğan, 2013; Kara ve Akarsu, 2013; Karaçam, Aydın ve Digilli, 2014; Karaçam ve Digilli Baran, 2017; Muşlu ve Macaroğlu-Akgül, 2006; Öçal, 2007; Özdemir, 2019; Toğrol, 2000; Yontar- Toğrol, 2013) bilim insanlarının cinsiyetlerinin erkek olarak algılandığı ortaya çıkmıştır. Bu durum, bütün medya araçlarında, ders kitaplarında yer verilen, ifade edilen bilim insanı görsellerinin nerdeyse tamamına yakınının cinsiyet olarak erkek oluşundan kaynaklı olabilir (Bayram, 2018). Öğrencilerin sosyal çevresi ve en yakınında bulunan derse hazırlık kaynakları (ders kitabı ve öğretmen) onların bilim insanlarını tanıması ve izlenim oluşturması bakımından önemlidir (Schibeci ve Sorenson, 1983; Scott ve Mallinckrodt, 2005; Tenenbaum ve Leaper, 2003; Türkmen, 2008). Öğrencilerin bilim insanı hakkındaki izlenimlerinin oluşmasında, her türlü medya araçlarının etkisiyle birlikte yakın sosyal çevresi, öğretmenleri ve ders kitaplarında bulunan bilim insanlarının sunum şekli ve onların yaşam hikâyeleri önemlidir (Ağgül-Yalçın, 2012; Özgelen, 2012; Türkmen, 2008). Ders kitaplarında yer verilen bilim insanlarının cinsiyet dağılımına önemle dikkat edilmeli ve mutlaka bilim insanlarının isimleri görselleriyle beraber desteklenmelidir.

Ders kitaplarında yer verilen bilim insanlarının milliyetleri açısından incelendiğinde ise çoğunlukla yabancı oldukları belirlenirken büyük bir kısmının da milliyetleri hakkında herhangi bir bilgi verilmemiştir. Ders kitaplarında yer alan bilim insanlarının çoğunluğunun yabancı kökenli olması öğrencide kendi toplumu ve kültürü hakkında yetersizlik algısını oluşmasına sebebiyet verebilir. Bu bilim insanlarının milliyetleri açısından dağılımının aynı cinsiyet dağılımındaki gibi daha düzenli ve orantılı olmasına dikkat edilmelidir. Ülkemizin yetiştirdiği bilim insanlarının da ders kitaplarında görselleriyle beraber yer verilmesi öğrencide bilim insanlarına sempati duymasına ve onlara karşı bakış açısında pozitif yönde değişim olmasını sağlayabilecektir. Ders kitaplarına dair yapılan diğer çalışmada ise yine benzer bulgular bulunmuştur. Ders kitaplarında bulunan bilim insanlarına dair bilgiler analiz edildiğinde ender Türk-İslam bilim insanına yer verildiği belirlenmiştir (Laçın-Şimşek, 2011). Kaynaktaki bilim insanı niteliklerinin öğrencilerin bilim insanlarına bakış açısını pozitif olarak değiştirebilecek düzeyde olmadığı belirlenmiştir (Karaçam, Aydın ve Digili, 2014).

Öneriler

Ders kitaplarında yer verilen bilim insanlarının isimlerine ve resimlerine bir bütünlük içerisinde yer verilmelidir. Bilim insanları örneklendirilirken sadece erkek bilim insanlarına değil kadın bilim insanlarına ders kitabında mümkün olduğunca eşit oranlarda yer verilmelidir. Ders kitaplarında sadece yabancı kökenli bilim insanlarının değil ülkemizin yetiştirdiği ve çok önemli çalışmalar imza atmış erkek ve kadın bilim insanlarının isimleri bulunmalıdır. Bilim insanlarının isimlerine ders kitabında mevcut 7 ünite arasında ve ünitelerin konuları arasında uyumlu bir şekilde yer verilmesi konu önemi ve bütünlüğü sağlanması açısından önemlidir. Bilim insanlarının isimlerinin bazı ders kitaplarında olduğu gibi her konu veya ünitenin belli bir bölümü ve başlığı altında düzenli

verilmesi bilim insanlarının kapsayıcılığı ve onlar hakkında doğru ve gerçekçi izlenimler elde edilmesi açısından önemlidir. Ders kitaplarında bilim tarihi ve doğası hakkında bilim insanlarının hayatlarına ilişkin ilgi uyandıracak bilgilere yer verilmelidir. Öğrencilerin sınıf seviyeleri ve hazır bulunuşlukları esas alınarak, cinsiyet üzerinde konuşmaktan kaçınarak, bilim insanı olabilmek için cinsiyetin önemli olmadığı vurgusu yapılmalıdır. Öğretmenlere bilim tarihi ve doğası hakkında gerek mahalli gerekse merkezi hizmet içi eğitimler planlanmalı, öğretmenlerin ilgili eğitimlere katılmaları okul idarecileri tarafından teşvik edilmelidir. Çocuklarda toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin oluşmaması için “bilim adamı” kavramının yerine “bilim insanı” kavramını kullanması önemli bir husustur. Okutulmasına onay verilen ders kitaplarında bilim tarihi ve doğasına ilişkin bilgiler ve resimler sınıf seviyesi göz önünde bulundurularak uygun oranda yer verilmelidir. Ders kitaplarında içerik sunumlarında bilim tarihi ve doğasıyla ilgili ilginç resim ve hikâyelere yer verilerek öğrencilerin dikkati ve ilgisi çekilmelidir. Bilim insanları ve yaptıkları çalışmalar hakkında öğrencilerin seviyelerine dikkat edilerek uzun ve karışık ifadeler yerine daha anlaşılır sade ve önemli bilgilere yer verilmelidir. Bilim insanları hakkında bir adet ve büyük resim yerine daha fazla ebat olarak küçük resimlere verilebilir. Bu sayede öğrencilerin konuya olan dikkati daha canlı tutulabilir.

Kaynaklar

- Abd-El-Khalick, F. ve Lederman, N. G. (2000). The influence of history of science courses on students' views of nature of science. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 37(10), 1057-1095. [https://doi.org/10.1002/1098-2736\(200012\)37:10%3C1057::AID-TEA3%3E3.0.CO;2-C](https://doi.org/10.1002/1098-2736(200012)37:10%3C1057::AID-TEA3%3E3.0.CO;2-C).
- Ağgül Yalçın, F. (2012). Öğretmen adaylarının bilim insanı imajlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 11(3), 611-628.
- Akdemir, E. ve Atasoy, D. E. (2021). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu fen bilimleri 7. sınıf ders kitabı*. Ankara: MEB.
- Akerson, V. L., Buzzelli, C. A. ve Donnelly, L. A. (2008). Early childhood teachers' views of nature of science: The influence of intellectual levels, cultural values, and explicit reflective teaching. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 45(6), 748-770. <https://doi.org/10.1002/tea.20236>.
- Akter, S., Arslan, H. B. ve Şimşek, M. (2021). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu fen bilimleri 5. sınıf ders kitabı*. İzmir: MEB.
- Alpan, G. (2004). *Ders kitaplarındaki grafik tasarımının öğrenci başarısına ve derse ilişkin tutumlarına etkisi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Avraamidou, L. (2013). Prospective elementary teachers' science teaching orientations and experiences that impacted their development. *International Journal of Science Education*, 35(10), 1698-1724. <https://doi.org/10.1080/09500693.2012.708945>.
- Aybek, B., Çetin, A. ve Başarır, F. (2014). Fen ve teknoloji ders kitabının eleştirel düşünme standartları doğrultusunda analiz edilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 313-325.
- Barman, C. R. (1999). Students' views about scientists and school science: engaging k-8 teachers in a national study. *Journal of Science Teacher Educaiton*, 10(1), 43-54.

- Barman, C. R., Ostlund, K. L., Gatto, C. C. ve Halferty, M. (1997). Fifth grade students' perceptions about scientists and how they study and use science. *In AETS Conference Proceedings*, 688-699.
- Bayram, E. B. (2018). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin bilim insanı imajları ve bu imajların oluşmasında ders kitabı ve öğretmenlerin rolü*. Yüksek Lisans Tezi, Bayburt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bayburt.
- Beardslee, D. C. ve O'Dowd, D. D. (1961). The college-student image of the scientist. *Science*, 133(3457), 997-1001.
- Belhan, Ö. ve Şimşek, C. L. (2012). Bilim-fen ve teknoloji kulübünün öğrencilerin fen ve teknoloji okuryazarlığına ve fene yönelik tutumlarına etkisi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(23), 100-120.
- Binns, I. C. ve Bell, R. L. (2015). Representation of scientific methodology in secondary science textbooks. *Science & Education*, 24(7), 913-936.
- Bolat, A. ve Uluçınar Sağır, U. (2020). Altıncı sınıf fen bilimleri ders kitabının bilimin doğası temalarını kapsama bakımından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 54, 361-381.
- Bowtell, E. (1996). Educational stereotyping: Children's perceptions of scientists: 1990's Style. *Australian Primary & Junior Science Journal*, 12(1), 104-108.
- Boylan, C. R., Hill, D. M., Wallace, A. R. ve Wheeler, A. E. (1992). Beyond stereotypes. *Science Education*, 76, 465-476. <https://doi.org/10.1002/sce.3730760502>.
- Brown, K., Grimbeek, P., Parkinson, P. ve Swindell, R. (2004, January). Assessing the scientific literacy of younger students: Moving on from the stereotypes of the Draw-A-Scientist-Test. *In Educating: weaving research into practice conference*.
- Brush, S. G. (1989). History of science and science education. *Interchange*, 20(2), 60-70.
- Bulduk, Ö. (2014). *Fen ve teknoloji dersi 7. sınıf ders kitabı ve öğretmen kılavuz kitabının laboratuvar kullanım tekniği açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Busch, V., Magerl, W., Kern, U., Haas, J., Hajak, G. ve Eichhammer, P. (2012). The effect of deep and slow breathing on pain perception, autonomic activity, and mood processing an experimental study. *Pain Medicine*, 13(2), 215-228. <https://doi.org/10.1111/j.1526-4637.2011.01243.x>.
- Camcı Erdoğan, S. (2013). Gifted and talented students' images of scientist. *Turkish Journal of Giftedness and Education*, 3(1), 13-37.
- Ceyhan, E. ve Yiğit, B. (2003). *Konu alanı ders kitabı incelemesi*. Ankara: Anı.
- Chambers, D. W. (1983). Stereotypic images of the scientist: The Draw-Scientist Test. *Science Education*, 67(2), 255-265. <https://doi.org/10.1002/sce.3730670213>.
- Christidou, V. (2010). Greek students' images of scientific researchers. *Journal of Science Communication*, 9(3), 1-12. <https://doi.org/10.22323/2.09030201>.
- Chua, J. X., Tan, A. L. ve Ramnarain, U. (2019). Representation of NOS aspects across chapters in Singapore grade 9 and 10 biology textbooks: insights for improving NOS representation.

- Research in Science & Technological Education*, 37(3), 259-278. <https://doi.org/10.1080/02635143.2018.1542377>.
- Corbin, J. ve Strauss, A. (2008). *Strategies for qualitative data analysis. Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing Grounded Theory*. London: Sage.
- Çoruh, H. (2009). Disiplinlerarası bilim tarihi dersi ve gerekçesi. *Tarih Okulu Dergisi*, 2010(VII). <https://dergipark.org.tr/tr/pub/usakjhs/issue/13544/164010>.
- Demirçalı, S. ve Alkan, B. (2021). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu fen bilimleri 6. sınıf ders kitabı*. Ankara: MEB.
- Demirel, Ö. ve Kiroğlu, K. (2019). *Ders kitabı incelemesi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dinçer, S. Ö. ve Yiğit, E. (2021). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu fen bilimleri 6. sınıf ders kitabı*. Ankara: Anadol.
- Doğan, N., Çakıroğlu, J., Bilican, K. ve Çavuş, S. (2009). *Bilimin doğası ve öğretimi*. Ankara: Pegem.
- Farland, D. L. (2003). *The effect of historical, non-fiction, trade books on third-grade students' perceptions of scientists*. Doctoral Dissertation, University of Massachusetts Lowell.
- Farland-Smith, D., Finson, K., Boone, W. J. ve Yale, M. (2012). An Investigation of media influences on elementary students representations of scientists. *Journal of Science Teacher Education*, 25(3), 355-366.
- Finson, K. D. (2002). Drawing a scientist: What do we do and do not know after fifty years of drawings. *School Science and Mathematics*, 102, 335-345. <https://doi.org/10.1111/j.1949-8594.2002.tb18217.x>.
- Finson, K. D., Beaver, J. B. ve Cramond, B.L. (1995). Development and field tests of a checklist for the draw-a-scientist test. *School Science and Mathematics*, 95(4), 195-205. <https://doi.org/10.1111/j.1949-8594.1995.tb15762.x>
- Freebody, P. (2003). *Qualitative research in education: Interaction and practice*. London: Sage.
- Fung, Y. Y. H. (2002). A Comparative study of primary and secondary school students' images of scientists. *Research in Science & Technological Education*, 20(2), 199-213. <https://doi.org/10.1080/0263514022000030453>.
- Galili, I. (2008). History of Physics as a tool for teaching. *Connecting Research in Physics Education with Teacher Education, International Commission on Physics Education*. <http://web.phys.ksu.edu/icpe/Publications/teach2/index.html>.
- Glesne, C. (2011). *Becoming qualitative researchers: An Introduction* (4th ed.). Boston, MA: Pearson.
- Good, R. (1993). Editorial: Science textbook analysis. *Journal of Research in Science Teaching*, 30(7), 619.
- Gooday, G., Lynch, J., Wilson, K. ve Barsky, C. (2008). Does science education need the history of science? *Isis*, 99(2), 322-330.
- Hoepfl, M. C. (1997). Choosing qualitative research: A primer for technology education researchers. *Journal of Technology Education*, 9(1), 47-63.
- Höttecke, D. ve Silva, C. C. (2011). Why implementing history and philosophy in school science education is a challenge: An analysis of obstacles. *Science & Education*, 20(3), 293-316.

- İdin, Ş. ve Yalaki, Y. (2016). Türkiye'deki ortaokul fen bilimleri ders kitaplarında yer verilen Türk-İslam bilim insanlarının incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 30(2), 37-52.
- Jackson, T. (1992). Perceptions of scientists among elementary school children. *The Australian Science Teachers Journal*, 38(1), 57-61.
- Kara, B. ve Akarsu, B. (2013). Ortaokul öğrencilerinin bilim insanına yönelik tutum ve imajlarının belirlenmesi. *Journal of European Education*, 3(1), 8-15.
- Karaçam, S. ve Digilli Baran, A. (2017). Ortaokul öğrencilerinde bilim insanı cinsiyetine ilişkin algıların kökenleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(3), 727-744. [https://doi: 10.16986/HUJE.2017027508](https://doi.org/10.16986/HUJE.2017027508).
- Karaçam, S., Aydın, F. ve Digilli, A. (2014). Fen ders kitaplarında sunulan bilim insanlarının basmakalıp bilim insanı imajı açısından değerlendirilmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 606-627. [https://doi: 10.7822/omuefd.33.2.19](https://doi.org/10.7822/omuefd.33.2.19).
- Karamustafaoğlu, S., Salar, U. ve Celep, A. (2015). Ortaokul 5. sınıf fen bilimleri ders kitabına yönelik öğretmen görüşleri. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 93-118.
- Keser, H. (2004). İlköğretim 4. sınıf bilgisayar ders kitaplarının görsel tasarım ilkelerine göre değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 261-280.
- Kete, R. ve Acar, N. (2007). Lise 2 biyoloji ders kitapları üzerine öğrenci tutumlarının analizi. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 221-230.
- Kılıç, A. ve Seven, S. (2004). *Konu alanı ders kitabı incelemesi*. Pegem Akademi.
- Kipnis, N. (1998). A history of science approach to the nature of science: Learning science by rediscovering it. In *The nature of science in science education* (ss. 177-196). Springer, Dordrecht.
- Koçyiğit, A. ve Pektaş, M. (2017). Ortaokul fen bilimleri ders kitaplarındaki okuma parçalarının bilim tarihi kullanımı açısından incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 6(1), 185-199. <https://doi.org/10.30703/cije.321452>.
- Koren, P. ve Bar, V. (2009). Science and it's images – promise and threat: From classic literature to contemporary students' images of science and the scientist. *Interchange*, 40(2), 141-163.
- Kortam, M. A., Ali, B. M. ve Fathy, N. (2021). The deleterious effect of stress-induced depression on rat liver: Protective role of resveratrol and dimethyl fumarate via inhibiting the MAPK/ERK/JNK pathway. *Journal of Biochemical and Molecular Toxicology*, 35(1), 1-11. <https://doi.org/10.1002/jbt.22627>.
- Krajcovich, J. G. ve Smith, J. K. (1982). The development of the image of science and scientists' scale. *Journal of Research in Science Teaching*, 19, 39-44.
- Krippendorff, K. (2004). Reliability in content analysis: Some common misconceptions and recommendations. *Human Communication Research*, 30(3), 411-433.
- Kurnaz, M. A., Çevik, E. E. ve Bayri, N. G. (2016). Fen ve teknoloji ders kitaplarındaki gösterim türleri arası geçişlerin incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 5(3), 31-47. <https://doi.org/10.30703/cije.321405>.

- Laçın Şimşek, Ç. (2011). Fen ve teknoloji öğretim programları ve ders kitaplarındaki çevre konularının çevre etiği ve estetiği açısından incelenmesi. *Eğitim Bilimleri: Teori ve Uygulama*, 11(4), 2252-2257.
- Mason, C., Kahle, J. ve Gardner, A. (1991). Draw-a-scientist test: Future implications. *School Science and Mathematics*, 91(5), 193-198. [https://doi: 10.1111/j.1949-8594.1991.tb12078.x](https://doi.org/10.1111/j.1949-8594.1991.tb12078.x)
- Matthews, M. R. (1994). *Science teaching: The role of history and philosophy of science*. New York: Routledge.
- Mazlum, F. S. ve Mazlum, Ö. (2014). Sigara paketlerinin üzerindeki görsel ve sözel uyarı mesajlarının üniversite öğrencileri üzerindeki etkisinin incelenmesi ve yeni öneriler. *Fine Arts*, 9(1), 12-32.
- McComas, W. F. (2008). Seeking historical examples to illustrate key aspects of the nature of science. *Science & Education*, 17(2), 249-263.
- McComas, W.F. ve Kampourakis, K. (2015) Using the history of biology, chemistry, geology, and physics to illustrate general aspects of nature of science. *Review of Science, Mathematics and ICT Education*, 9(1), 47-76.
- McDonald, C. V. ve Abd-El-Khalick, F. (2017). *Representations of nature of science in school science textbooks*. New York: Routledge.
- Mead, M. ve Metraux, R. (1957). Images of the scientists among high-school students. *Science*, 126, 384-390.
- Medina-Jerez, W., Middleton, K. V. ve Orihuela-Rabaza, W. (2011). Using the dast-c to explore Colombian and Bolivian students' images of scientists. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 9(3), 657-690.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Milford, T. M. ve Tippet, C. D. (2013). Preservice teachers' images of scientists: Do prior science experiences make a difference? *Journal Science Teacher Education*, 24, 745-762.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). Öğretim programlarını izleme ve değerlendirme sistemi—Öğretim programları. <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx> adresinden erişilmiştir.
- Morgil, İ., Yılmaz, A. ve Özcan, F. (1999). Orta öğretimde kimya I, II, III ders kitaplarının değerlendirilmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(Özel Sayı), 156-165.
- Muşlu G. ve Macaroğlu Akgül, E. (2006). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin bilim ve bilimsel süreç kavramlarına ilişkin algıları: Nitel bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6(1), 203-229.
- Nath, S. ve Thomas, S. (2013). Students' image about a scientist at work: a phenomenographic study of drawings. *International Journal of Educational Science and Research (IJESR)*, 3(1), 41-54.
- Newton, D. P. ve Newton, L. D. (1992). Young children's perceptions of science and the scientist. *International Journal of Science Education*, 14, 331-348. <https://doi.org/10.1080/0950069920140309>.

- Öçal, E. (2007). *İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin bilim insanı hakkındaki imaj ve görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özdemir, E. (2019). Ortaokul öğrencilerinin bilim insanı imajlarının incelenmesi (Konya ili örneği). *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 147-160. <https://doi.org/10.47770/ukmead.781870>.
- Özdemir, G. ve Yanık, H. B. (2017). Beşinci sınıf fen bilimleri ders kitapta yer alan etkinliklerin veriler açısından incelenmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 203-221.
- Özgelen, S. (2012). Turkish young children's views on science and scientist. *Educational Sciences: Theory&Practice, Special Issue, Autumn*, 3211-3225.
- Ramnarain, U. D. ve Chanetsa, T. (2016). An analysis of South African grade 9 natural sciences textbooks for their representation of nature of science. *International Journal of Science Education*, 38(6), 922-933. <https://doi.org/10.1080/09500693.2016.1167985>.
- Remillard, J. T. (2005). Examining key concepts in research on teachers' use of mathematics curricula. *Review of Educational Research*, 75(2), 211-246. <https://doi.org/10.3102/00346543075002211>.
- Rodari, P. (2007). Science and scientists in the drawings of European children. *Journal of Science Communication*, 6(3), 1-12.
- Rosenthal, D.B. (1993). Images of scientists: A comparison of biology and liberal studies majors. *School Science and Mathematics*, 93(4), 212-216.
- Ruiz-Mallen, I. ve Escalas, M. T. (2012). Scientists seen by children: a case study in Catalonia, Spain. *Science Communication*, 34(4), 520-545. <https://doi.org/10.1177/1075547011429199>.
- Rutherford, F. J. (2001). Fostering the history of science in American science education. *Science & Education*, 10(6), 569-580. <https://doi.org/10.1023/A:1017533226287>.
- Schibeci, R. A. ve Sorenson, I. (1983). Elementary school children's perceptions of scientists. *School Science and Mathematics*, 83(1), 14-19. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1949-8594.1983.tb10087.x>
- Scott, A. B. ve Mallinckrodt, B. (2005). Parental emotional support, science self-efficacy, and choice of science major in undergraduate women. *The Career Development Quarterly*, 53, 263-273. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2005.tb00995.x>.
- She, H. (1995). Elementary and middle school students' image of science and scientists related to current science textbooks in Taiwan. *Journal of Science Education and Technology*, 4(4), 283-294.
- She, H. (1998). Gender and grade level differences in Taiwan students' stereotypes of science and scientists. *Research in Science & Technological Education*, 16(2), 125-135.
- Sinav, Ö. (2018). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu fen bilimleri 5. sınıf ders kitabı*. Ankara: SDR Dikey.
- Song, J. ve Kim, K. S. (1999). How Korean students see scientists: the images of the scientist. *International Journal of Science Education*, 21, 957-977. <https://doi.org/10.1080/095006999290255>.
- Stake, R. E., Easley, J. A. ve Anastasiou, C. J. (1978). *Case studies in science education*. Urbana, IL: Center for Instructional Research and Curriculum Evaluation.
- Strauss, A. ve Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research techniques*. Newbury Park, CA: Sage.

- Tenenbaum, H. R. ve Leaper, C. (2003). Parent-child conversations about science: The socialization of gender inequities? *Developmental Psychology*, 39(1), 34-47. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.39.1.34>.
- Thomas, M. D., Henley, T. B. ve Snell, C. M. (2006). The draw a scientist test: a different population and a somewhat different story. *College Student Journal*, 40(1), 140-148.
- Toğrol A. (2000). Öğrencilerin bilim insanı ile ilgili imgeleri. *Eğitim ve Bilim*, 25(118), 49-57.
- Topdemir, H. G. ve Unat, Y. (2018). *Bilim tarihi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Travers, M. (2001). *Qualitative research through case studies*. London: Sage.
- Türkmen, H. (2008). Turkish primary students' perceptions about scientist and what factors affecting the image of the scientists. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education (EJMSTE)*, 4(1), 55-61.
- Unat, Y. (2021). Bilim tarihi disiplini ve bilim tarihine farklı yaklaşımlar. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 4(Özel Sayı), 1-8.
- Upahi, J. E., Ramnarain, U. ve Ishola, I. S. (2020). The nature of science as represented in chemistry textbooks used in Nigeria. *Research in Science Education*, 50(4), 1321-1339.
- Vidal-Valverde, C., Frias, J., Sierra, I., Blazquez, I., Lambein, F. ve Kuo, Y. H. (2002). New functional legume foods by germination: effect on the nutritive value of beans, lentils and peas. *European Food Research and Technology*, 215(6), 472-477.
- Wang, H. A. ve Schmidt, W. H. (2001). History, philosophy and sociology of science in science education: Results from the third international mathematics and science study. *Science & Education*, 10, 51-70. <https://doi.org/10.1023/A:1008704531439>.
- Yalın, H. İ. (1996). *Ders kitaplarının değerlendirilmesi*. 6. Milli Eğitim Sempozyumunda sunulmuş bildiri. Kütahya.
- Yiğit, E. (2021). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu fen bilimleri 8. sınıf ders kitabı*. Ankara: Adım Adım.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma* (8. Baskı). Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, F. S., Aydın, A. ve Sarıkavak, İ. (2021). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu fen bilimleri 6. sınıf ders kitabı*. Ankara: MEB.
- Yılmaz, M., Gündüz, E., Çimen, O. ve Karakaya, F. (2017). 7. Sınıf fen bilimleri ders kitabında yer alan biyoloji konularının bilimsel içerik açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Dergisi*, 6(3), 128-142.
- Yılmaz, M., Gündüz, E., Diken, E. H. ve Çimen, O. (2017). 8. Sınıf fen bilimleri ders kitabındaki biyoloji konularının bilimsel içerik açısından incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 17-35.
- Yontar-Toğrol Y. A. (2013). Turkish students' images of scientists. *Journal of Baltic Science Education*, 12(3), 289-298.
- Yönter, G. (2021). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu fen bilimleri 7. sınıf ders kitabı*. Ankara: Yıldırım.

Yazarların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde tek bir araştırmacı yer almıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Bildirim

Bu araştırmanın veri kaynağı dokümanlardan oluşmaktadır. Bu nedenle etik kurul kararı zorunluluğu yoktur.



JOURNAL OF RESEARCH
IN EDUCATION AND SOCIETY
EĞİTİM VE TOPLUM
ARAŞTIRMALARI DERGİSİ
e-ISSN:2458-9624



Cilt: 9 Sayı: 2 Sayfa Aralığı: 430-446 e-ISSN: 2458-9624 DOI: 10.51725/etad.1210246

REVIEW

Open Access

DERLEME

Açık Erişim

2008-2020 Yılları Arasında Fen Bilgisi Eğitiminde Sosyobilimsel Konular Üzerine Yayınlanmış Lisansüstü Tezlerin Değerlendirilmesi *

Evaluation of Graduate Theses on Socio-Scientific Topics in Science Education
between the Years 2008 and 2020

Ceyda Sevgili, Mahmut Selvi, Meltem Irmak

ÖZ

Günümüzde bilim ve teknoloji hızlı bir şekilde gelişmektedir ve insanoğlunun edindikleri bilgiler artmakta ve bu bilgilere karşı merak duymaktadırlar. Bu bilgilerin başında sosyobilimsel konular gelmektedir. Bunun sebebi güncel yaşantımız ve sosyobilimsel konuların bağlantılı olmasıdır. Fen eğitiminde sosyobilimsel konuların önemli bir yeri vardır. Fen eğitimi ile sosyal sorunların öğrenilmesi, anlaşılması amaçlanmaktadır. Fen bilgisi öğretmenliği bilim dalında sosyobilimsel konular alanında çalışılmış olan tezlerin içerikleri hakkında bilgi vermek, gelecekte yapılacak çalışmalara yol göstermek amacıyla Türkiye’de fen bilgisi öğretmenliği alanında sosyobilimsel konular üzerine 2008-2020 yılları aralığında çalışılmış, Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi’nde erişime açılmış 43 adet yüksek lisans ve doktora tezine ulaşılmıştır. Araştırmada tezler çalışıldığı yıl, çalışma yapılan üniversite, araştırma konusu, incelenen konu, örneklem büyüklüğü ve seçim yöntemi, araştırma yöntemi, deseni, veri analiz teknikleri, veri toplama araçları, çalışma grubu ve tezin dili açısından incelenmiştir. Veriler döküman analizi yoluyla toplanmış, içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçların olası nedenleri tartışılarak açıklanmıştır.

ABSTRACT

Today, science and technology are developing rapidly and the knowledge acquired by human beings is increasing and they are curious about this knowledge. Socioscientific issues are at the forefront of this knowledge. The reason for this is that our current life and socioscientific topics are related. Socioscientific topics have an important place in science education. In science education, it is aimed to learn and understand social problems. In order to provide information about the contents of the theses that have been studied in the field of socioscientific topics in the field of science education, and to guide future studies, 43 master's and doctoral theses, which were studied on socio-scientific topics in the field of science education in Turkey between 2008 and 2020, were accessed in the national thesis center of the Council of Higher Education. The year the theses were written, the university where the study was conducted, the subject studied, the gender of the person who did the study, the sample size and sample selection method, the study method used in the research, the research pattern, data analysis techniques, data collection tools, the study group, and the language of the thesis were all taken into account in this research. Data were collected through document analysis and analyzed by content analysis method. Then the results were explained by discussing the possible reasons.

Yazar Bilgileri

Ceyda Sevgili

Öğretmen, MEB, Ardahan,
Türkiye
ceydasevgili239@gmail.com

Mahmut Selvi

Prof. Dr., Gazi Üniversitesi,
Ankara, Türkiye
msearvi@gazi.edu.tr

Meltem Irmak

Dr. Öğr. Üyesi, Gazi
Üniversitesi, Ankara, Türkiye
meltemsavas@gazi.edu.tr

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler

Sosyobilimsel konular
Fen bilgisi eğitimi
Lisansüstü tez
İçerik analizi

Keywords

Socioscientific topics
Science education
Graduate thesis
Content analysis

Makale Geçmişi

Geliş: 25/11/2022

Düzeltilme: 13/12/2022

Kabul: 13/12/2022

Atıf için: Sevgili, C., Selvi, M. ve Irmak, M. (2022). 2008-2020 yılları arasında fen bilgisi eğitiminde sosyobilimsel konular üzerine yayınlanmış lisansüstü tezlerin değerlendirilmesi. JRES, 9(2), 430-446. <https://doi.org/10.51725/etad.1210246>

Etik Bildirim: Bu makale, derleme türünde olduğundan etik kurul kararı gerektirmemektedir.

* Bu çalışma ikinci yazarın danışmanlığında yürütülen yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Giriş

Bilim; bir alandaki varlıkları ve olayları araştırma, açıklama, onlara ilişkin genelleme ve ilkeler bulma, bu ilkelerden yararlanarak gelecekte olacak olayları kestirme çabasıdır. Fen bilimlerinde olaylar ve varlıklar aynı amaçla incelenir. Fen bilimlerinin amacı; öğrencilere fen bilimleri ile ilgili temel bilgileri ve bilimsel süreç becerilerini kazandırmaktır. Bu becerilerin kazanılması için öğrencinin öğretim sürecine aktif katılımı gerekir. Fen bilimleri ile ilgili temel bilgileri ve bilimsel süreç becerilerini kazanan öğrenciler bilgiye nasıl ulaşabileceğini bilir. Fen ve teknoloji derslerinde öğrencilere bilgiyi keşfetme, araştırma, anlama ve bilme, bir şeyler tasarlama ve bir ürün yaratma, değer verme ve duygulanma öğrendiklerini uygulama ve kullanma gibi temel becerilerin kazandırılması oldukça önemlidir (Kaptan ve Korkmaz, 1999). Öğrencilerin fen bilimleri dersinde öğrendikleri bilgi ve beceriler onların gelecekteki yaşantıları kolaylaştıracak fırsatlar içerir (Gürdal ve Şahin, 2001).

Günümüzde birçok olay sosyobilimsel konu ile ilişkilidir ve sosyobilimsel konuların fen bilimleri ile doğrudan ilişkili olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle sosyobilimsel konuları net bir şekilde anlayabilmek için öncelikle fen bilimlerini anlamak gerekir (Öztürk ve Irmak, 2020). Sosyobilimsel konular, içerisinde hem toplumu ilgilendiren sosyal etkenleri hem de bilimsel etkenleri içerdiğinden sosyobilimsel konular olarak adlandırılmaktadır. Bilim var olduğu toplumdan ayrı düşünülemez. Bu da sosyobilimsel konuları ve fen bilimlerinin birbiri ile bağlantılı olduğunu gösterir (Sadler, 2004).

Fen öğretimi açısından sosyobilimsel konuların önemli olmasının nedeni konuların toplumsal boyutuyla ilgili olmasıdır. Sosyobilimsel konuların toplumsal boyutu her geçen gün artmakta ve öğrencilerin sosyobilimsel konuları idrak etmeleri ve bu konularla ilgili görüşleri büyük önem arz etmektedir (Sadler ve Zeidler, 2004). Çevrede meydana gelen olayları anlayabilmek için insanoğlu araştırır, inceler ve sonuçlara ulaşır. Bu yüzden toplumların bilgiyi elde etme yollarını bilen, kendine inanan, sağlıklı düşünen bireylere ihtiyacı vardır. Bu bağlamda sosyobilimsel konulara dünya üzerinde farklı konularda yer alan birçok ülkenin eğitim öğretim programlarında yer verildiği tespit edilmiştir (Oulton, Dillon ve Grace, 2004).

Sosyobilimsel konulara ülkemizde ilk defa 2013 yılında güncellenen fen bilimleri öğretim programı ile doğrudan yer verilmiştir (Öztürk ve Irmak, 2020; Topçu, Muğaloğlu ve Güven, 2014). Öğrencilerin bilimsel düşünme alışkanlıklarını ve bilimsel ve ahlaki muhakeme becerilerini geliştirmek, Fen, Teknoloji, Toplum, Çevre'nin (FTTÇ) alt öğrenme alanlarında yer alan sosyobilimsel konular ile amaçlanmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013).

Sosyobilimsel konuların öğretimi fen eğitiminde çok önemli bir yere sahiptir. Bu yüzden son yıllarda fen eğitimi alanında yürütülen lisansüstü tezlerde sosyobilimsel konuların araştırılmasına daha fazla yer vermeye başlanmıştır. Fen eğitiminde bu konuda yapılacak yeni çalışmalara yön vermesi açısından sosyobilimsel konular üzerine yayınlanmış lisansüstü tezlerin incelenmesi ve bu konudaki çalışmalarda mevcut durumun belirlenmesi önem arz etmektedir. Örneğin, fen eğitimi kapsamında yapılan tezlerde yer verilen sosyobilimsel konuların belirlenmesi, araştırmacıların ileride yapacakları çalışmalarda yer verecekleri sosyobilimsel konu bağlamını seçmelerine yardımcı olacaktır. Böylece fen kavramlarının öğretimi bakımından önemli görülen sosyobilimsel konu bağlamlarından eksik görülenlere yoğunlaşılması sağlanabilecektir. Benzer şekilde mevcut çalışmalarda trendler gelecek çalışmalarda hangi örneklem grubuyla çalışılması ya da hangi yöntemle çalışılması gerektiği

konusunda fikir verecektir. Bu sebeple sosyobilimsel konular üzerine bir tarama çalışması yapmak ileriki çalışmalara kaynak teşkil etmesi bakımından önemlidir. Bu nedenle, bu araştırma ile fen bilgisi eğitiminde yapılan lisansüstü çalışmalarda sosyobilimsel konuların ne derecede ele alındığı, ne kadar bilgi sahibi olunup bu konuyu inceledikleri araştırılıp, çalışılması gereken yönleri tespit edilip ilgili alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın problem cümlesi, “2008-2020 yılları arasında fen bilimleri eğitiminde sosyobilimsel konular üzerine Türkiye’de yayınlanmış lisansüstü tezlerin üniversitelere, yıllara, lisansüstü düzeyine, konularına, örneklem gruplarına ve büyüklüklerine, araştırma yöntemleri ve desenine, veri toplama araçlarına ve veri analiz tekniklerine göre dağılımı nasıldır?” olarak belirlenmiştir.

Problem cümlesine bağlı olarak oluşturulan alt problemler aşağıda verilmiştir:

2008-2020 yılları arasında fen bilimleri eğitiminde sosyobilimsel konular üzerine Türkiye’de yayınlanmış lisansüstü tezlerin;

- a) Yıllarının ve üniversitelerinin,
- b) Çalışma dilinin,
- c) Araştırmacılarının cinsiyetinin,
- d) Araştırma yöntemlerinin,
- e) Araştırma konularının,
- f) Ele aldığı sosyobilimsel konuların,
- g) Çalışma gruplarının,
- h) Örneklem büyüklüklerinin,
- i) Örnekleme yöntemlerinin,
- j) Veri toplama araçlarının,
- k) Veri analiz tekniklerinin,

lisansüstü düzeylerine göre dağılımları nasıldır?

Yöntem

Bu çalışmada, araştırma yöntemi olarak doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi yöntemi analitik araştırma yöntemlerinden biridir. Doküman analizi yöntemi ile verilerin sistematik olarak incelenmesi hedeflenmiştir.

Nitel araştırma, algı ve olayların doğal ortamlarında tamamen ve gerçekçi bir biçimde ortaya konulup bu sürecin izlendiği ve görüşme, doküman analizi ve gözlem gibi veri toplama araçları ile nitel verilerin toplandığı bir araştırma biçimidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Nitel araştırmalarda veriler gözlemler, görüşmeler, mülakatlar ve dokümanlar aracılığıyla toplanır (Patton, 2014).

Çalışma Grubu / Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni günümüze kadar sosyobilimsel konular kapsamında fen bilimleri eğitimi alanında yayınlanan lisansüstü tezlerden oluşmaktadır. Örneklemi ise, Yükseköğretim Kurulu [YÖK]

Ulusal Tez Merkezi internet sitesinde 2008-2020 yılları aralığında sosyobilimsel konular kapsamında fen bilimleri eğitimi alanında yayınlanan lisansüstü tezlerden oluşmaktadır. Çalışmanın 2008 yılından itibaren başlatılmasının sebebi 2008 yılları öncesinde sosyobilimsel konulara dair çalışmaların yapılmamış olması, çalışmanın 2020 yılı ile sınırlandırılmasının sebebi ise çalışmanın 2020-2021 yılında yapılmış olmasıdır.

Etik Bildirim

Bu çalışma, araştırma sürecinde herhangi bir canlıdan herhangi bir yolla veri elde edilmediğinden dolayı etik kurul iznine gerekli olmayan makaleler kategorisinde yer almaktadır.

Veri Toplanması

Çalışmada elde edilen verilere, veri toplama yöntemlerinden doküman inceleme yöntemi kullanılarak ulaşılmıştır. Çalışmada incelenecek fen bilimleri eğitimi alanında yayınlanmış lisansüstü tezlere ulaşabilmek için, literatürde yapılan benzer çalışmaların incelenmesi sonucunda ve ayrıca danışman öğretim üyesinin görüş ve önerileri doğrultusunda veri toplama aracı olan lisansüstü tez inceleme formu oluşturulmuştur. Oluşturulan inceleme formu doğrultusunda anahtar sözcükler seçilmiştir ve YÖK Ulusal Tez Merkezinin resmi internet sitesinde tarama yapılmıştır. Konu ile ilgili tam metni bulunan ve erişim onayı olan tezler pdf dosyası formatında numaralandırılarak bilgisayara kaydedilmiştir. Tez inceleme formuna uygun olan tezlere Tablo 1’de belirtilen anahtar sözcüklerden yararlanılarak ulaşılmıştır.

Tablo 1.Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi Resmi İnternet Sitesinde Aranılan Anahtar Kelimeler

Aranılan Anahtar Kelimeler	Fen Bilimleri Fen Bilgisi Fen ve Teknoloji Sosyobilimsel Konular
----------------------------	---

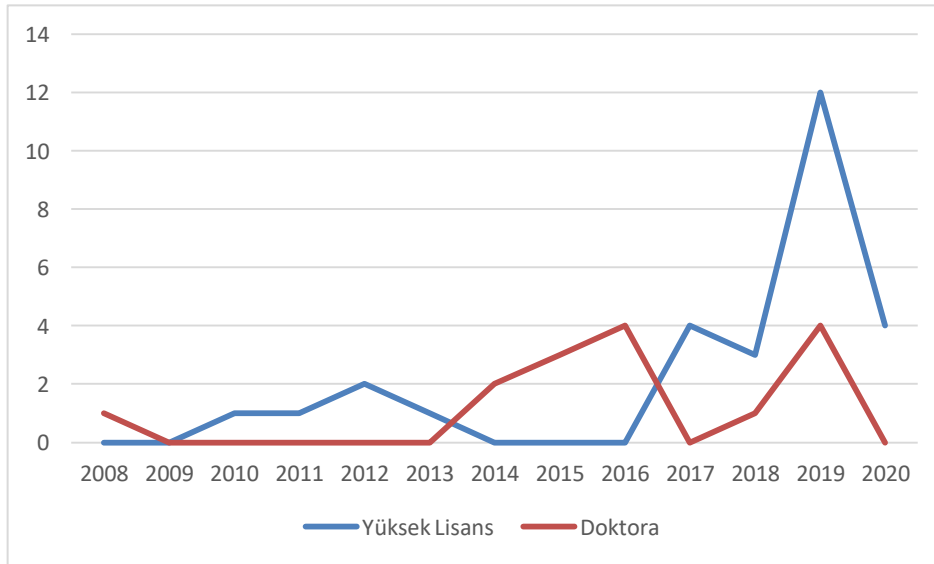
Veri Analizi

Doküman analizi sonucunda elde edilen tezlerde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi metinlerin, belirli kurallara dayanarak, konu başlıkları altında toplayarak okuyucunun anlayabileceği düzeye getirmeyi sağlayan sistemli ve yinelenebilir bir yöntemdir (Stemler, 2001; Yıldırım ve Şimşek, 2008). İçerik analizi sonucunda fen bilgisi öğretmenliği bilim dalında sosyobilimsel konular üzerine 2008-2020 yılları arasında yayınlanan 43 lisansüstü tez ile ilgili; tezin türü, hangi üniversitede yapıldığı, tezin hangi yıl çalışıldığı, araştırma türlerinin yıllara göre dağılımı, örneklem büyüklüğü, vb. kategoriler araştırma kapsamında belirlenip, frekans ve yüzde analizleri yapılmıştır.

Bulgular

Araştırmada birinci alt problem olan “2008-2020 yılları arasında fen bilimleri eğitiminde sosyobilimsel konular üzerine Türkiye’de yayınlanmış lisansüstü tezlerin yıllarının ve üniversitelerinin, lisansüstü düzeylerine göre dağılımları nasıldır?” sorusuna ait elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir:

2008-2020 yılları arasında fen bilgisi eğitiminde sosyobilimsel konular üzerine araştırma yapan 28 adet üniversite olduğu görülmektedir. Bu 28 üniversite arasında 7 adet tez ile en fazla çalışmayı yapan üniversitenin Orta Doğu Teknik Üniversitesi (ODTÜ) olduğu görülmektedir. En fazla çalışma yapan ikinci üniversite ise 3'er adet tez çalışması ile Abant İzzet Baysal Üniversitesi ve Mersin Üniversitesi'dir. Diğer üniversitelerden 5 tanesinde 2 adet lisansüstü tez, 20 tanesinde ise 1 adet lisansüstü tez tamamlanmıştır. 2008-2020 yılları arasında fen bilgisi eğitiminde sosyobilimsel konular üzerine yapılan tezlerden yüksek lisans düzeyinde çalışma yapan 19 adet üniversite, doktora düzeyinde çalışma yapan 10 adet üniversite bulunmaktadır. 28 üniversiteden sadece yüksek lisans düzeyinde araştırma yapan 18 adet üniversite, sadece doktora düzeyinde araştırma yapan 8 adet üniversite, her iki lisansüstü düzeyde çalışmada bulunan 2 adet üniversite yer almaktadır. Her iki düzeyde de çalışma yapan üniversiteler Abant İzzet Baysal Üniversitesi ve ODTÜ'dür. 2008-2020 yılları arasında tamamlanan yüksek lisans ve doktora tez sayılarının yıllara göre dağılım grafiği Şekil 1'de verilmiştir. Şekilde de görüldüğü gibi hem yüksek lisans hem doktora düzeyinde sosyobilimsel konular bağlamında yapılan tezlerin sayıları giderek artış göstermektedir.



Şekil 1. Yıllara Göre Lisansüstü Tez Sayıları

İkinci alt problem olan "2008-2020 yılları arasında fen bilimleri eğitiminde sosyobilimsel konular üzerine Türkiye'de yayınlanmış lisansüstü tezlerin çalışma dilinin, lisansüstü düzeylerine göre dağılımları nasıldır?" sorusuna ait elde edilen bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. 2008-2020 Yılları Arasında Fen Bilgisi Eğitiminde Sosyo-Bilimsel Konular Üzerine Yayınlanmış Tezlerin Çalışma Diline ve Lisansüstü Düzeye Göre Dağılımı

	Türkçe		İngilizce				Toplam	
	Yüksek Lisans [YL]	Doktora [DR]	Yüksek Lisans [YL]	Doktora [DR]	f	%	f	%
	f	%	f	%	f	%	f	%
2008	-	-	-	-	1	2,33	1	2,33
2009	-	-	-	-	-	-	-	-
2010	-	-	1	2,33	-	-	1	2,33

2011	-	-	-	-	1	2,33	-	-	1	2,33
2012	2	4,65	-	-	-	-	-	-	2	4,65
2013	1	2,33	-	-	-	-	-	-	1	2,33
2014	-	-	1	2,33	-	-	1	2,33	2	4,65
2015	-	-	2	4,65	1	2,33	-	-	3	6,97
2016	-	-	3	6,97	-	-	1	2,33	4	9,30
2017	3	6,97	-	-	1	2,33	-	-	4	9,30
2018	3	6,97	1	2,33	-	-	-	-	4	9,30
2019	12	27,90	3	6,97	-	-	1	2,33	16	37,20
2020	4	9,30	-	-	-	-	-	-	4	9,30
Toplam	25	58,14	10	23,25	4	9,30	4	9,30	43	100

Tablo 2 incelendiğinde ulaşılan 43 adet tezden 8 adedinin çalışma dili İngilizcedir. Çalışma dili olarak İngilizce tercih edilen 8 adet lisansüstü tezin 7 tanesi ODTÜ’de, 1 tanesi ise Yıldız Teknik Üniversitesinde yapıldığı görülmektedir. Araştırmalarda çalışma dili Türkçe olarak tercih edilen çalışmalar 2019 yılında yoğunlaşmıştır.

Üçüncü alt problem olan “2008-2020 yılları arasında fen bilimleri eğitiminde sosyobilimsel konular üzerine Türkiye’de yayınlanmış lisansüstü tezlerde araştırmacıların cinsiyetinin, lisansüstü düzeylerine göre dağılımları nasıldır?” sorusuna ait elde edilen bulgular Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3. 2008-2020 Yılları Arasında Fen Bilgisi Eğitiminde SosyoBilimsel Konular Üzerine Yayınlanmış Tezlerin Araştırmacının Cinsiyetine ve Lisansüstü Düzeye Göre Dağılımı

Lisansüstü Düzeyi	Kadın	Erkek	Toplam
Yüksek Lisans	20	9	29
Doktora	10	4	14
Toplam	30	13	43

Tablo 3 incelendiğinde yüksek lisans düzeyindeki 29 adet tez çalışmasının 20 tanesinin kadın araştırmacılar, 9 tanesinin erkek araştırmacılar tarafından yapıldığı görülmektedir. Doktora düzeyindeki 14 adet tez çalışmasının ise 10 tanesi kadın araştırmacılar, 4 tanesi erkek araştırmacılar tarafından yapılmıştır. 2008-2020 yılları arasında fen bilimleri eğitiminde sosyobilimsel konular üzerine yapılan çalışmalarda kadın araştırmacıların daha çok olduğu görülmektedir.

Dördüncü alt problem olan “2008-2020 yılları arasında fen bilimleri eğitiminde sosyobilimsel konular üzerine Türkiye’de yayınlanmış lisansüstü tezlerin araştırma yöntemlerinin, lisansüstü düzeylerine göre dağılımları nasıldır?” sorusuna ait elde edilen bulgular Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. 2008-2020 Yılları Arasında Fen Bilgisi Eğitiminde Sosyobilimsel Konular Üzerine Yayınlanmış Tezlerin Araştırma Desenine ve Yöntemine Göre Dağılımı

Araştırma Yöntemi	Araştırma Deseni	Tez Türü					
		YL		DR		Toplam	
		f	%	f	%	f	%
Nicel	Tarama	5	11,62	-	-	5	11,62
	Korelasyonel	1	2,32	-	-	1	2,32
	Nedensel Karşılaştırma	-	-	1	2,32	1	2,32
	Deneysel	2	4,65	-	-	2	4,65
Nitel	Durum Çalışması	9	20,93	2	4,65	11	25,58
	Eylem Araştırması	-	-	1	2,32	1	2,32
	Olgu Bilim (Fenomenoloji)	1	2,32	-	-	1	2,32
	Gömülü Kuram	-	-	1	2,32	1	2,32
	Tasarım Tabanlı	-	-	1	2,32	1	2,32
	Belirtilmemiş	2	4,65	1	2,32	3	6,97
	Delphi	1	2,32	-	-	1	2,32
Karma		8	18,60	7	16,27	15	34,88
Toplam		29	67,44	14	32,55	43	100

Tablo 4'e bakıldığında en fazla kullanılan araştırma yöntemi 18 adet araştırma ile nitel araştırma yöntemidir, en fazla tercih edilen ikinci araştırma yöntemi 15 adet araştırma ile karma araştırma yöntemidir. Nitel araştırma yöntemlerinden en çok tercih edilen desen ise 11 araştırma ile durum çalışması desenidir. Yüksek lisans düzeyinde en fazla tercih edilen desen 9 adet çalışma ile durum çalışması desenidir. Doktora düzeyinde en fazla tercih edilen araştırma deseni ise 7 adet çalışma ile karma araştırmadır. Yüksek lisans düzeyinde yapılan araştırmalardan 1 adedi araştırma yöntem ve deseni olarak delphi tekniğini kullanmıştır. Yüksek lisans düzeyinde yapılan 2 adet çalışmada ve doktora düzeyinde yapılan 1 adet çalışmada araştırma yöntemleri nitel araştırma olarak verilmiş ancak araştırma desenleri belirtilmemiştir.

Beşinci alt problem olan "2008-2020 yılları arasında fen bilimleri eğitiminde sosyobilimsel konular üzerine Türkiye'de yayınlanmış lisansüstü tezlerin araştırma konularının, lisansüstü düzeylerine göre dağılımları nasıldır?" sorusuna ait elde edilen bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. 2008-2020 Yılları Arasında Fen Bilgisi Eğitiminde Sosyobilimsel Konular Üzerine Yayınlanmış Tezlerin Araştırma Konularının Lisansüstü Düzeylerine Göre Dağılımı

Araştırma Konuları	YL		DR		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%
Konuların Öğretimi	8	16,32	6	12,24	14	28,56

Tutum	20	40,81	4	8,16	24	48,97
Muhakeme Becerileri	6	12,24	5	10,20	11	22,44
Toplam	34	69,38	15	30,61	49	100

Araştırmaya dâhil edilen tüm tezlerin araştırma konularına bakıldığında genel olarak %48,97'lik oran ile tutum ölçmek üzerine çalışıldığı görülmektedir. Yüksek lisans düzeyinde de en çok tercih edilen konu %40,81'lik oran ile tutum ölçmek iken doktora düzeyinde en çok tercih edilen konunun %12,24'lik oran ile konuların öğretimi olduğu görülmektedir. Ayrıca diğerlerine göre az tercih edilmekle birlikte tezlerde muhakeme becerilerinin ölçülmesi de çalışılan konular arasındadır. Toplamda elde edilen araştırma konuları sayısının incelenen tez sayısından fazla olmasının sebebi tezlerde birden çok araştırma konusu üzerinde çalışma yapılmış olmasıdır.

Altıncı alt problem olan “2008-2020 yılları arasında fen bilimleri eğitiminde sosyobilimsel konular üzerine Türkiye’de yayımlanmış lisansüstü tezlerin ele aldığı sosyobilimsel konuların, lisansüstü düzeylerine göre dağılımları nasıldır?” sorusuna ait elde edilen bulgular Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. 2008-2020 Yılları Arasında Fen Bilgisi Eğitiminde SosyoBilimsel Konular Üzerine Yayınlanmış Tezlerin İncelenen Konuların Lisansüstü Düzeylerine Göre Dağılımı

İncelenen Konular	YL		DR		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Genetiği Değiştirilmiş Organizmalar	7	8,13	4	4,65	11	12,79
Nükleer Enerji	8	9,3	2	2,32	10	11,62
Klonlama	7	8,13	3	3,48	10	11,62
Organ Bağışı ve Kök Hücre	4	4,65	2	2,32	6	6,97
Küresel İklim Değişikliği	4	4,65	1	1,16	5	5,81
Biyoteknoloji	2	2,32	2	2,32	4	4,65
Deney Hayvanları	2	2,32	1	1,16	3	3,48
Hidroelektrik Santraller	-	-	3	3,48	3	3,48
Yeşil Yol Projesi	2	2,32	-	-	2	2,32
Uzay Kirliliği	2	2,32	-	-	2	2,32
İnsan Genom Projesi	2	2,32	-	-	2	2,32
Yapay Et	1	1,16	1	1,16	2	2,32
Hazır Gıda	1	1,16	-	-	1	1,16
Ötenazi	1	1,16	-	-	1	1,16
Pandemik Aşı	1	1,16	-	-	1	1,16
Tıp-Alternatif Tıp	1	1,16	-	-	1	1,16
Genetik Islah	1	1,16	-	-	1	1,16

Yapay Organ	1	1,16	-	-	1	1,16
Gen Terapisi	-	-	1	1,16	1	1,16
Belirtilmemiş	16	18,60	3	3,48	19	22,09
Toplam	63	73,26	23	26,74	86	100

Tablo 6 incelendiğinde tezlerde genel olarak incelenen konuların %18,6 oranında belirtilmediği yani tüm sosyobilimsel konuları kapsadığı görülmektedir. Yüksek lisans düzeyinde en çok incelen konunun nükleer enerji, sonraki en çok tercih edilen konuların genetiği değiştirilmiş organizmalar ve klonlama olduğu görülmektedir. Doktora düzeyinde en çok tercih edilen konunun %4,64'lük oranla genetiği değiştirilmiş organizmalar olduğu görülmektedir. İkinci sırada ise klonlama ve hidroelektrik santraller olduğu görülmektedir.

Yedinci alt problem olan "2008-2020 yılları arasında fen bilimleri eğitiminde sosyobilimsel konular üzerine Türkiye'de yayınlanmış lisansüstü tezlerin çalışma gruplarının, lisansüstü düzeylerine göre dağılımları nasıldır?" sorusuna ait elde edilen bulgular Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. 2008-2020 Yılları Arasında Fen Bilgisi Eğitiminde Sosyobilimsel Konular Üzerine Yayınlanmış Tezlerin Çalışma Gruplarına Göre Dağılımı

Hedef Kitle	YL		DR		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
İkinci Kademe İlköğretim Öğrencileri	6	13,6	3	6,80	9	20,4
Üniversite Öğrencileri	18	40,95	9	20,45	27	61,4
Öğretmenler	7	15,9	1	2,3	8	18,2
Toplam	31	70,4	13	29,6	44	100

Tablo 7 incelendiğinde yüksek lisans ve doktora düzeyinde tezlerde en çok çalışmaya dâhil edilen grubun %40,95 ve %20,45'lik oranla üniversite öğrencilerinin olduğu göze çarpmaktadır. Çalışma grubunda ikinci sırada %20,4'lik bir oranla ikinci kademe ilköğretim öğrencileri, üçüncü sırada ise %18,2'lik bir oranla öğretmenler bulunmaktadır. Toplam çalışılan grup sayının taranan tezlerden çok sayıda olmasının sebebi ise bir tezde birden çok örneklem grubunun tercih edilmiş olmasıdır.

Sekizinci alt problem olan "2008-2020 yılları arasında fen bilimleri eğitiminde sosyobilimsel konular üzerine Türkiye'de yayınlanmış lisansüstü tezlerin örneklem büyüklüklerinin, lisansüstü düzeylerine göre dağılımları nasıldır?" sorusuna ait elde edilen bulgular Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. 2008-2020 Yılları Arasında Fen Bilgisi Eğitiminde Sosyobilimsel Konular Üzerine Yayınlanmış Tezlerin Örneklem Büyüklüğü ve Çalışma Grubuna Göre Dağılımı

Örneklem Büyüklüğü	Çalışma Grubu							
	İkinci Kademe Öğrencileri		Üniversite Öğrencileri		Öğretmenler		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
0-50	6	13,6	12	27,27	6	13,6	24	54,54

51-100	3	6,8	4	9,1	1	2,28	8	18,18
101-150	-	-	-	-	-	-	-	-
151-200	-	-	1	2,28	1	2,28	2	4,56
201-250	-	-	2	4,56	-	-	2	4,56
251-300	-	-	1	2,28	-	-	1	2,28
301-350	-	-	1	2,28	-	-	1	2,28
351 ve üzeri	-	-	6	13,6	-	-	6	13,6
Toplam	9	20,4	27	61,37	8	18,16	44	100

Tablo 8’de görüldüğü gibi lisansüstü tezlerde en çok tercih edilen örneklem büyüklüğünde birinci sırada 0-50 aralığı (%54,54) yer almaktadır. 0-50 aralığında en fazla çalışılan grubun üniversite öğrencileri olduğu görülmektedir. İkinci sırada 51-100 aralığı (%18,60) ve üçüncü sırada ise 351 ve üzeri aralığı (%13,95) bulunmaktadır. Bu aralıkların tamamında çoğunlukla tercih edilen çalışma grubunun üniversite öğrencileri olduğu görülmektedir. Araştırmalarda sayısal olarak tercih edilmeyen örneklem büyüklüğünün ise 101-150 aralığı olduğu görülmüştür.

Dokuzuncu alt problem olan “2008-2020 yılları arasında fen bilimleri eğitiminde sosyobilimsel konular üzerine Türkiye’de yayınlanmış lisansüstü tezlerin örnekleme yöntemlerinin, lisansüstü düzeylerine göre dağılımları nasıldır?” sorusuna ait elde edilen bulgular Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. 2008-2020 Yılları Arasında Fen Bilgisi Eğitiminde SosyoBilimsel Konular Üzerine Yayınlanmış Tezlerin Örneklem Yöntemlerinin Lisansüstü Düzeylerine Göre Dağılımı

Örnekleme Yöntemi		YL		DR		Toplam	
		f	%	f	%	f	%
Seçkisiz Örneklem Yöntemi	Gelişigüzel Örneklem	1	2,08	-	-	1	2,08
	Rastgele Örneklem	-	-	-	-	-	-
	Basit Tesadüfi Örneklem	-	-	-	-	-	-
	Bağımsız Örneklem	-	-	-	-	-	-
	Katmanlı Örneklem	-	-	-	-	-	-
	Sistemik Örneklem	-	-	-	-	-	-
	Tabakalı Örneklem	-	-	-	-	-	-
	Kümelili Örneklem	-	-	-	-	-	-
Seçkisiz Olmayan Örneklem Yöntemi	Belirtilmemiş	1	2,08	-	-	1	2,08
	Uygun Örneklem	6	12,5	3	6,2	9	18,7
	Ölçüt Örneklem	5	10,4	3	6,2	8	16,6
	Kolay Ulaşılabilir Durum Örneklemesi	4	8,3	3	6,2	7	14,5

Amaca Bağlı Örnekleme	4	8,3	3	6,2	7	14,5
Maksimum Çeşitlilik Örnekleme	1	2,08	2	4,2	3	6,2
Aykırı Durum Örnekleme	1	2,08	-	-	1	2,08
Olasılıklı Örnekleme	-	-	-	-	-	-
Çok Amaçlı Örnekleme	-	-	-	-	-	-
Belirtilmemiş	5	10,4	-	-	5	10,4
Yok	4	8,3	2	4,2	6	12,5
Toplam	32	66,6	16	33,3	48	100

Örnekleme yöntemleri dikkate alınarak tezler incelendiğinde yüksek lisans düzeyinde 4 adet (%8,3), doktora düzeyinde 2 adet (%4,2) tezde örnekleme yöntemlerinin yöntem kısmında açık ve net bir şekilde belirtilmediği görülmüştür.

Tablo 9'a bakıldığında her iki lisansüstü düzeyde en çok tercih edilen örnekleme yönteminin seçkisiz olmayan örnekleme yöntemi olduğu görülmüştür. Seçkisiz olmayan örnekleme yöntemi içerisinde en fazla tercih edilen örnekleme yöntemi 9 adet çalışma ile uygun örneklemedir, ikinci sırada en fazla tercih edilen örnekleme 8 adet çalışma ile ölçüt örneklemedir. Uygun örnekleme türü ile çalışma grubu belirlenmiş 9 adet (%18,7) tezin 6 adedi (%12,5) yüksek lisans düzeyinde, 3 adedi (%6,2) de doktora düzeyinde araştırılmış çalışmadır. Yüksek lisans düzeyindeki 5 araştırmanın örnekleme seçkisiz olmayan örnekleme yöntemi ile belirlenmiş ancak hangi örnekleme türünün kullanıldığı belirtilmemiştir. Doktora düzeyinde yapılmış olan 16 adet araştırmanın tamamının örnekleme seçkisiz olmayan örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Tablo 9 incelendiğinde analiz edilen örnekleme yöntemlerinin incelenen tez sayısından fazla olduğu görülmektedir. Bunun sebebi ise bazı araştırmalarda birden fazla örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Onuncu alt problem olan olan "2008-2020 yılları arasında fen bilimleri eğitiminde sosyobilimsel konular üzerine Türkiye'de yayınlanmış lisansüstü tezlerin veri toplama araçlarının, lisansüstü düzeylerine göre dağılımları nasıldır?" sorusuna ait elde edilen bulgular Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. 2008-2020 Yılları Arasında Fen Bilgisi Eğitiminde Sosyobilimsel Konular Üzerine Yayınlanmış Tezlerin Veri Toplama Araçlarının Lisansüstü Düzeylerine Göre Dağılımı

Veri Toplama Araçları	YL		DR		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Görüşme	12	10,71	3	11,61	25	22,32
Ölçek	12	10,71	5	4,46	17	15,17
Test	9	8,03	7	6,25	16	14,28
Açık Uçlu Sorular	8	7,14	3	2,68	11	9,82
Anket	8	7,14	2	1,78	10	8,92
Gözlem	4	3,57	4	3,57	8	7,14
Doküman	3	2,68	5	4,46	8	7,14

Senaryo	4	3,57	4	3,57	8	7,14
Günlük	1	0,89	3	2,68	4	3,57
Çalışma Yaprağı	1	0,89	1	0,89	2	1,78
Video	-	-	2	1,78	2	1,78
Ses Kaydı	1	0,89	-	-	1	0,89
Toplam	63	56,25	49	43,75	112	100

Tablo 10 incelendiğinde tezlerde 12 farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. Bu araçlardan en fazla kullanılan veri toplama aracı görüşme (%22,32), en fazla kullanılan ikinci veri toplama aracı ölçek (%15,17), en az kullanılan veri toplama aracı ses kaydı (%0,89) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yüksek lisans düzeyindeki araştırmalarda 63 adet, doktora düzeyindeki araştırmalarda 49 adet veri toplama aracı kullanılmıştır. Lisansüstü düzeylerine göre bakıldığında yüksek lisans düzeyinde en fazla %10,7 ile ölçek ve görüşme, doktora düzeyinde en fazla çalışma %6,25 ile test kullanılarak yapılmıştır. Veri toplama araçlarından ses kaydı yüksek lisans düzeyinde kullanılırken, doktora düzeyinde hiç kullanılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Toplam veri toplama araçlarının sayısının tez sayısından daha çok sayıda olmasının sebebi tezlerde birden çok veri toplama aracının kullanılmış olmasıdır.

Onbirinci alt problem olan “2008-2020 yılları arasında fen bilimleri eğitiminde sosyobilimsel konular üzerine Türkiye’de yayınlanmış lisansüstü tezlerin veri analiz tekniklerinin, lisansüstü düzeylerine göre dağılımları nasıldır?” sorusuna ait elde edilen bulgular Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. 2008-2020 Yılları Arasında Fen Bilgisi Eğitiminde Sosyobilimsel Konular Üzerine Yayınlanmış Tezlerin Veri Analiz Tekniklerine Göre Dağılımı

Veri Analiz Teknikleri	YL		DR		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Nitel	22	35,48	15	24,19	37	59,67
Nicel	15	24,19	10	16,13	25	40,32
Toplam	37	59,67	25	40,32	62	100

Tablo 11 incelendiğinde veri analizinde nitel veri analiz tekniklerinin %59,67’lik oran ile daha çok kullanıldığı görülmektedir. Nitel veri analiz teknikleri lisansüstü düzey olarak yüksek lisans çalışmalarında daha fazla tercih edilmiştir. Nicel veri analizi teknikleri de %40,32’lik oranla çalışmaların analizinde kullanılmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Sonuçlardan anlaşılacağı gibi sosyobilimsel konuların fen bilgisi öğretim programında da yer almasıyla birlikte tezlerde yer bulma oranı giderek artmıştır. İlk yıllarda sosyobilimsel konulara daha çok yüksek lisans tezlerinde yer verilirken, son yıllarda bu konuda tamamlanan doktora tezlerinin de sayısı giderek artmıştır. Ancak hayatımıza her geçen gün bilinçli vatandaşlar olarak karar vermemizi

gerektiren (ülkemizde nükleer santral kurulması gibi) daha çok sosyobilimsel konunun girdiği düşünülecek olursa bu konuda daha fazla çalışma yapılmasına ihtiyaç vardır.

Çalışma kapsamında incelenen tezlerden 8 tanesi İngilizce dilinde yazılmış, kalan 35 tanesi ise Türkçe dilinde yazılmıştır. İngilizce olarak tez yayınlayan 2 üniversite vardır. Bunlar ODTÜ ve Yıldız Teknik Üniversitesi'dir. İncelenen tezleri çalışan üniversitelere baktığımızda fen bilgisi öğretmenliği bilim dalında İngilizce eğitim veren üniversite sadece ODTÜ'dür. Bu yüzden İngilizce çalışılan tezlerin büyük çoğunluğunun ODTÜ'ye ait olduğu sonucuna ulaşılabılır. Yıldız Teknik Üniversitesi'nde eğitim dili Türkçe olmasına rağmen çalışılan tezin çalışma dili İngilizce'dir. Ülkemizde fen bilimleri öğretmenliği alanında İngilizce dilde eğitim veren 2 adet üniversite bulunmaktadır. Bu üniversiteler ODTÜ ve Boğaziçi Üniversitesi'dir. Bu nedenle çalışma dili İngilizce olan tez sayısının az olmasının nedeni yabancı dilde eğitim veren üniversite sayısının az olmasının beklenen bir sonucudur. Aynı şekilde Hebecci, Çelik ve Sahin (2016) yaptığı çalışmaya bakıldığında da incelenen doktora ve yüksek lisans tezlerinin %84'ünün Türkçe olarak yazıldığı görülmektedir. Bu sonuç yapılan araştırma ile paralellik göstermektedir. İleriki çalışmalarda tezlerden üretilen yayınların dilleri incelendiğinde farklı sonuçlara ulaşılabılır.

İncelenen tezlere bakıldığında en çok araştırma yapan grubun kadın (%69,76) araştırmacılar olduğu görülmektedir. Bunun sebebi olarak eğitim fakültelerinde ve fen bilgisi öğretmenliği programında kadın öğrenci sayısının erkek öğrencilere göre daha çok olması gösterilebilir. Örnek olarak Gazi Üniversitesi'nde Fen Bilgisi Öğretmenliği programından 2018 yılında mezun olan öğrenci profiline bakıldığında 89 kişi bulunmaktadır ve bu öğrencilerden 81'i kadın, 9'u erkektir. 2017 yılında mezun olan 83 kişiden 74'ü kadın, 9'u erkektir (YÖK, 2018). Dolayısıyla lisansüstü eğitime devam edip bu konuda tez üreten kadınların oranının erkeklere göre yüksek olması beklenen bir sonuçtur.

Yapılan çalışmada incelenen tezlerde nitel araştırma yönteminin daha sık kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır (Tablo 4). Tercih edilen araştırma yöntemleri içerisinde ikinci sırada ise karma araştırma yöntemi bulunmaktadır. Akça-Üstündağ (2009) bilgisayar ve öğretim teknolojileri alanında yürütülen tüm yüksek lisans tezlerinin incelenmesini kapsayan çalışmasında yüksek lisans düzeyindeki tezlerde daha çok nicel araştırma modellerinin kullanıldığı sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmanın bulguları ise aksine nitel araştırma yöntemlerinin daha sık kullanıldığını göstermektedir. Bu sonuç incelenen tez konusu olan sosyobilimsel konuların doğasından kaynaklanıyor olabilir. Sosyobilimsel konular fen eğitimi literatürüne nispeten yeni girmiş bir konudur. Dolayısıyla, bu konuda öğrencilerin ya da öğretmenlerin bilgi, beceri ya da tutumlarını ölçecek ölçekler sınırlı sayıdadır. Örneğin, sosyobilimsel konuların muhakemesine yönelik yeterliklerin tespit edilmesi için genellikle mülakatlar ve açık uçlu sorular kullanılmaktadır. Oysaki bu konuda yapılacak araştırmalarda daha çok kişiye ulaşp daha geniş kapsamlı taramalar yapılabilmesi için nicel ölçüm araçlarına ihtiyaç vardır (Romine, Sadler ve Kinslow, 2017). Bu konuda geliştirilen nicel ölçüm araçlarının Türkçeye adaptasyonu son birkaç yılda yapılmaya başlanmıştır (Irmak, 2020; Tüzüngüç, 2019). Dolayısıyla ileriki yıllarda bunun gibi nicel ölçüm araçlarının yaygınlaşmasıyla bu konuda yapılacak nicel araştırma yürüten tez sayılarının artabileceği öngörülmektedir.

İncelenen tezlerde büyük oranda bireylerin tutumları üzerinde çalışıldığı görülmektedir. Bunun sebebi sosyobilimsel konuların doğrudan toplumu ve bilimi ilgilendiren konular olması olabilir. Sosyobilimsel konuların öğretiminin öğrencilerin informal muhakeme, etik ve ahlaki muhakeme, sosyobilimsel muhakeme ve argümantasyon becerilerinin gelişmesine, bilimin doğasını daha iyi anlamasına ve fen konularını daha iyi öğrenmesine katkı sağlamasının yanında duyuşsal

gelişimlerine de katkı sağladığı bilinmektedir (Öztürk ve Irmak, 2020; Topçu, 2010). Dolayısıyla sosyobilimsel konulara yönelik tutumların araştırılması bu konulardaki duyuşsal gelişimleri ortaya koymak için önemlidir. Ancak bunun yanında sosyobilimsel konuların öğretimine de ağırlık verilmesi etkili öğretim pratiklerinin oluşturulabilmesi için önemlidir. Bu ihtiyacı gidermek için doktora düzeyinde yapılan tezler sosyobilimsel konuların öğretimine daha çok odaklanmıştır.

Tezlerde ele alınan konulara bakıldığında belli başlı konular üzerinde yoğunlaşma tespit edilmiştir. Yüksek lisans düzeyinde nükleer enerji, genetiği değiştirilmiş organizmalar ve klonlama üzerine yoğunlaşılırken, doktora düzeyinde yine genetiği değiştirilmiş organizmalar, klonlama ve hes konuları üzerine yoğunlaşmıştır. Aydın ve Kılıç Mocan (2019) da benzer şekilde en çok genetiği değiştirilmiş organizmalar konusunda çalışma yapıldığını tespit etmiştir. Bu konularda daha fazla çalışmaların yapılmış olmasının sebebi bu konuların daha çok gündemde olması, daha çok bilinmesi olabilir. Sosyobilimsel konuların öğretiminde konu seçimi büyük önem taşımaktadır. Öğrenciler sosyobilimsel konular üzerine muhakeme yürütürken, günlük yaşantılarından yola çıkarlar (Albe, 2008). Eğer tartışılan konular kişisel olarak anlamlı gelirse, daha ciddi muhakeme yürütüp daha geçerli argümanlar üretme eğiliminde olurlar, böylece kompleks konuları daha iyi anlamlandırabilirler (Balgopal, Wallace ve Dahlberg, 2017; Bell, Bricker, Reeve, Zimmerman ve Tzou, 2013). Irmak, Yılmaz-Tüzün ve Yürük (2019) öğrencilerin günlük yaşantılarıyla ilişkili, bilimsel olarak hazır bulunuşluk düzeylerine uygun, empati kurabilecekleri ve argüman geliştirme sürecini yönetebilmeleri için yeterince sınırlandırılmış sosyobilimsel konular seçilirse, sosyobilimsel konuların öğretiminin daha etkili olacağını bulmuşlardır. Tüm bunlar göz önünde bulundurularak öğrencilerin kaliteli argümantasyon süreci yapabilecekleri yerel ya da global ölçekte çeşitli konulara yer verilen çalışmalara ihtiyaç vardır.

İncelenen lisansüstü tezlerde kullanılan örneklem grubunun çoğunlukla üniversite öğrencilerinin üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu grup üzerinde yoğunlaşılmasının nedeni üniversite öğrencilerine ulaşılmasının ve çalışılmasının daha kolay olması sebebi olabilir. Ayrıca Sadler ve Zeidler (2004)'ın çalışmasında olduğu gibi bu alanda öncü olan çalışmalarda da lisans eğitim düzeyinde eğitim içeriklerine ait örneklere daha çok ulaşılmaktadır. En çok tercih edilen ikinci örneklem grubunun ortaokul öğrencilerinin olmasının sebebi ise görev yapan fen bilimleri öğretmenleri için kolay ulaşılabilir bir örneklem grubu olması olabilir. Ayrıca ortaokul öğretim programlarında sosyobilimsel konulara yer vermeye başlanması bu konuda bu örneklem grubuyla yapılan çalışmaların sayısını artırmış olabilir. Bu araştırmanın sonuçları Aydın ve Kılıç Mocan'ın (2019) 2008-2018 yılları arasında yapılan çalışmalar için yapmış olduğu doküman analizi sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. İlköğretim seviyesinde sosyobilimsel konuların anlatılmasıyla ilgili daha çok araştırmaya ihtiyaç vardır.

İncelenen tezlerde tercih edilen örneklem büyüklüğünün (%54,54) 0-50 aralığında olduğu ve bu aralıkta çalışma grubu olarak en fazla üniversite öğrencileri ile çalışıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Tahtalı (2019) ve Bağcı (2012)'nin yaptığı araştırmada da aynı sonucun elde edildiği görülmektedir. Veriler bu çalışmadaki sonuçlar ile örtüşmektedir.

İncelenen tezlerde en çok kullanılan örneklem seçim yönteminin ise uygun örnekleme yönteminin (%18,7) olduğu bulunmuştur. Uygun örnekleme yönteminin çok tercih edilmesinin sebebi ele alınan çalışmalarda bir amaca ulaşmak, duruma uygun bireylere ihtiyaç olduğu için tercih edilmiş olabilir. Aynı zamanda uygun örnekleme yönteminin daha çok tercih edilmiş olmasının nedeni araştırmacının ele alınacak örneklem grubuna kolaylıkla ulaşabilecek olması olabilir. Hebecci, Çelik

ve Şahin (2016)'in yaptığı çalışma sonucunda edinilen bulgular ile araştırma sonucunda elde edilen bulgular paralellik göstermektedir.

Tezlerde en çok kullanılan veri toplama aracının görüşme, ikinci tercih edilen ölçek, üçüncü olarak tercih edilen ise test olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Veri toplama aracı olarak görüşmenin daha çok tercih edilmesinin sebebi çalışmalarda çoğunlukla nitel veri toplama yöntemlerinin kullanılması olabilir. Alan yazında yapılan diğer araştırmalardan Hebecci, Çelik ve Şahin (2016) ve Aydın ve Kılıç Mocan'ın (2019) araştırmalarında da paralel sonuçlara ulaşılmış, en çok tercih edilen veri toplama aracının görüşme olduğu görülmüştür. Bu bulguyla bağlantılı olarak, tezlerde en çok tercih edilen veri analiz yönteminin de nitel veri analiz teknikleri olduğu görülmektedir.

Araştırmanın sonuçlarından elde ettiğimiz verilere dayanarak konu ile ilgili şu önerilerde bulunabiliriz;

- Sosyobilimsel konularda doktora düzeyinde ilgi, başarı motivasyon, öz yeterlilik, tutum vb. ölçeği üzerine çalışmalar artırılabilir.
- Sosyobilimsel konuların öğretilmesi muhakeme yapabilen bireyler yetiştirilmesi için ve toplumsal anlamda da önemli olduğu için yüksek lisans düzeyinde konuların öğretilmesine yönelik çalışmalara ağırlık verilebilir.
- Ortaöğretim öğrencileri dışındaki örneklem grupları ile yapılan araştırmalara yoğunluk verilebilir. Öğretim üyeleri de araştırmanın örneklem grubuna dâhil edilebilir.
- Doktora düzeyinde Küresel İklim Değişikliği, Kök Hücre, İnsan Genom Projesi, Uzay Kirliliği konularında az sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu sebeple bu konulara ağırlık verilebilir.

Kaynaklar

- Akça-Üstündağ, D. (2009). Türkiye'de bilgisayar ve öğretim teknolojileri alanında yapılan yüksek lisans tezlerinin içerik ve yöntem açısından değerlendirilmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 3(1), 55-71.
- Albe, V. (2008). When scientific knowledge, daily life experience, epistemological and social considerations intersect: students' argumentation in group discussions on a socioscientific issue. *Research in Science Education*, 38, 67-90.
- Aydın, E. & Kılıç Mocan, D. (2019). Türkiye'de dünden bugüne sosyobilimsel konular: bir doküman analizi. *Anadolu Öğretmen Dergisi*, 3(2), 184-197. <https://doi.org/10.35346/aod.638332>
- Bağcı, Ş. (2012). *Sınıf öğretmenliği lisansüstü tezlerinin karakteristik özellikleri: tematik, metodolojik ve istatistiksel yönelimler*, Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Balgopal, M. & Wallace, A. & Dahlberg, S. (2017). Writing from different cultural contexts: How college students frame an environmental SSI through written arguments: Framing SSI arguments. *Journal of Research in Science Teaching*. 54(2). <https://doi.org/10.1002/tea.21342>
- Bell, P., Bricker, L.A., Reeve, S., Zimmerman, H.T., & Tzou, C. (2013). Discovering and supporting successful learning pathways of youth in and out of school: Accounting for the development of everyday expertise across settings. *Explorations of Educational Purpose book series (EXEP, volume 23)*

- Gürdal, A., & Şahin, F. (2001). *Fen eğitimi ilkeler, stratejiler ve yöntemler*. İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Hebecci, M. T., Çelik, İ., & Şahin, İ. (2016). Eğitim ortamlarında etkileşimli tahta kullanımı: araştırmalar ve eğilimler. *Eğitim, Bilim ve Teknoloji Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 55-76.
- Irmak, M., Yılmaz Tüzün, Ö., & Yürük, N. (2019). *Pre-service science teachers' socioscientific issues teaching practices: The influence of the characteristics of the selected issue context*. European Conference on Educational Research. <https://eera-ecer.de/ecerprogrammes/conference/24/contribution/48575/> sayfasından erişilmiştir.
- Kaptan, F. ve Korkmaz, H. (1999). *İlköğretimde etkili öğretme ve öğrenme öğretmen*. Ankara: MEB.
- MEB. (2013). *İlköğretim kurumları fen bilimleri dersi (3,4,5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Oulton, C., Dillon, J., & Grace, M. M. (2004). Reconceptualizing the teaching of controversial issues. *International Journal of Science Education*, 26(4), 411-423.
- Öztürk, N., & Irmak, M. (2020). Sosyobilimsel konuların doğası ve fen eğitimindeki yeri. In Genç, M (Ed.), *Kuramdan uygulamaya sosyobilimsel konular(ss.15-44)*. Ankara: Nobel.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri (M. Bütün, & S. B. Demir, Çev.)*. Ankara: Pegem.
- Romine, W.L., Sadler, T.D., & Kinslow, A.T. (2017). Assessment of scientific literacy: Development and validation of the quantitative assessment of socio-scientific reasoning (QuASSR). *Journal of Research in Science Teaching*, 54(2), 274-295.
- Sadler, T. D. (2004). Informal reasoning regarding socioscientific issues: a critical review of research. *Journal of Research in Science Teaching*, 41(5), 513-536.
- Sadler, T. D., & Zeidler, D. L. (2004). The significance of content knowledge for informal reasoning regarding socioscientific issues: applying genetic knowledge to genetic engineering issues. *Science Education*, 89(1), 71-93.
- Stemler, S. (2001). An overview of content analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(17). https://scholarworks.umass.edu/pare/vol7/iss1/17/?utm_source=scholarworks.umass.edu%2Fpare%2Fvol7%2Fiss1%2F17&utm_medium=PDF&utm_campaign=PDFCoverPages sayfasından erişilmiştir.
- Tahtalı, G. T. (2019). *Fen bilimleri eğitimi alanında 2010-2018 yılları arasında yayınlanmış yüksek lisans tezlerinin çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi. Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ağrı.
- Topçu, M. S. (2010). Development of attitudes towards socioscientific issues scale for undergraduate students. *Evaluation and Research in Education*, 51-67.
- Topçu, M. S., Muğaloğlu, E. Z., & Güven, D. (2014). Fen eğitiminde sosyobilimsel konular: Türkiye örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(6), 1-22.
- Tüzüngüç, B. (2019). *Ortaöğretim öğrencilerinin sosyobilimsel muhakeme yeteneklerinin araştırılması*, Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (6 ed.)*. Ankara: Seçkin.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

YÖK. (2018). *Yükseköğretim Kurulu Atlas*. <https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans.php?y=104110254> sayfasından erişilmiştir.

Yazarların Katkı Oranı Beyanı

Bu çalışmanın tüm aşamaları üç yazar tarafından yürütülmüştür.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Etik Bildirim

Bu makale, derleme türünde olduğundan etik kurul kararı gerektirmemektedir.



JOURNAL OF RESEARCH
IN EDUCATION AND SOCIETY
EĞİTİM VE TOPLUM
ARAŞTIRMALARI DERGİSİ
e-ISSN:2458-9624



Cilt: 9 Sayı: 2 Sayfa Aralığı: 447-468 e-ISSN: 2458-9624 DOI: 10.51725/etad.1129112

REVIEW

Open Access

DERLEME

Açık Erişim

Ülkemizde 2000-2021 Yılları Arasında Yayınlanan Erken Okuryazarlık ile İlgili Makalelerin İncelenmesi*

An Analysis of Early Literacy-Related Scientific Articles Published in Turkey in 2000-2021

Beyza Çakıcı, Esranur Çetiner, Ecem Efecan, Esra Yirik ve Gülden Uyanık

ÖZ

Bu araştırmanın amacı ülkemizde 2000-2021 yılları arasında okul öncesi eğitim döneminde erken okuryazarlık ile ilgili yayınlanmış makalelerin analiz edilerek incelenmesidir. Araştırma kapsamında Ulakbim, Tr Dizin, Vetis, Google Akademik ve Dergi Park veri tabanları üzerinden taranmış ve "erken okuryazarlık, okul öncesi dönemde erken okuryazarlık, okuma yazmaya hazırlık, gelişen okuryazarlık, fonolojik duyarlılık" anahtar kelimeleri ile yayınlanmış olan çalışmalar incelenmiştir. Araştırmaya dâhil edilen makalelerde, 2000-2021 yılları arasında ülkemizde yapılmış olması, okul öncesi öğretmeni, öğretmen adayı, okul öncesi kurum yöneticileri, 0-72 ay arasındaki çocukları veya bu dönemde çocuğu olan ebeveynleri, okul öncesi dönemle ilişkili olarak çalışılmış ilkökul öğrencilerini ve öğretmenlerini kapsamaları kriterleri aranmıştır. Bu kriterleri karşılayan 73 makale araştırmaya dâhil edilmiş, sistematik derleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışmalar, araştırmacılar tarafından hazırlanan ve uzman görüşleri ile düzenlenen "Makale Analiz Formu" ile analiz edilmiştir. Araştırmanın güvenilirlik çalışması için Miles ve Huberman formülü kullanılmıştır. Çalışmalara ilişkin analizler frekans (f) ve yüzde (%) olarak sunulmuştur. Bulgular, alanyazından yararlanılarak tartışılmıştır.

ABSTRACT

This study aims to analyze and examine the early literacy studies published in Turkey between 2000-2021 years. Studies were scanned through Ulakbim, TR Dizin, Vetis, Google Scholar and Dergi Park databases. Only the studies published with the keywords "early literacy, early literacy in preschool education, literacy preparation, developing literacy, phonological sensitivity" were taken into consideration. The criteria to decide studies are that they were conducted in Turkey between 2000-2021 and included only preschool teachers, preschool teacher candidates, preschool administrators, children between 0-72 months and their parents or pupils and primary school teachers who are involved in early childhood education. 73 articles were included and a systematic reviews method was used. Studies were analyzed by "Article Analysis Form" prepared by the researchers taking experts opinion. For reliability, Miles and Huberman formula was applied. Data analysis was presented by means of frequencies (f) and percentages (%). Research findings were discussed using field researches.

Yazar Bilgileri

Beyza Çakıcı

Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı,
İstanbul, Türkiye
cakicibeyza@gmail.com

Esranur Çetiner

Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı,
İstanbul, Türkiye
esra.erza96@gmail.com

Ecem Efecan

Öğretmen, İstanbul, Türkiye
ecem.efecan1@gmail.com

Esra Yirik

Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı,
İstanbul, Türkiye
esrayirik@gmail.com

Gülden Uyanık

Prof. Dr., Marmara Üniversitesi,
İstanbul, Türkiye
guyanik@marmara.edu.tr

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler

Erken okuryazarlık
Okul öncesi dönem
Okuma yazmaya hazırlık

Keywords

Early literacy
Preschool period
Literacy preparation

Makale Geçmişi

Geliş: 10/06/2022

Düzeltilme: 13/09/2022

Kabul: 20/12/2022

Atıf için: Çakıcı, B., Çetiner, E., Efecan, E., Yirik, E. ve Uyanık, G. (2022). Ülkemizde 2000-2021 yılları arasında yayınlanan erken okuryazarlık ile ilgili makalelerin incelenmesi. *JRES*, 9(2), 447-468. <https://doi.org/10.51725/etad.1129112>

Etik Bildirim: Bu makale, derleme türünde hazırlandığından etik kurul kararı gerektirmemektedir.

* Bu çalışma, 28-30 Haziran 2021 tarihleri arasında gerçekleşen "Gazi Üniversitesi Genç Araştırmacılar Kongresi" isimli kongrede sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Giriş

21. yüzyıldan bahsederken artık neredeyse bu dönemin anlamıyla bütünleşmiş bir kavram olan “teknoloji”, bir yılı aşkın bir süredir ülkemizde ve dünya genelinde etkisini sürdürmeye devam eden pandemi ile birlikte insan hayatında daha da sarsılmaz bir yer edinmiştir. Evden çalışma sistemi, uzaktan eğitim, online işlemler gibi birçok farklı alanda insanlarla iç içe olan teknoloji, birçok kavram ve beceriyi de gündeme getirmektedir. Yetişkinlerin teknoloji ile geçirdikleri zamanın artışına benzer bir şekilde çocukların da evde daha fazla zaman geçirmeleri ve eğitim öğretim sürecinin uzaktan sürdürülmesi nedeniyle teknolojiyle olan ilişkileri gelişerek devam etmektedir.

Teknoloji denilince akla gelen “dijital çağ”, aynı zamanda “dijital okuryazarlık”; dolayısıyla “okuryazarlık” kavramını da beraberinde taşımaktadır. 21. yüzyıl becerileri arasında kabul edilen okuryazarlık, “toplum tarafından anlam verilen iletişimsel simgelerin etkili bir biçimde kullanılabilmesi yeteneği” olarak tanımlanmıştır (Kellner 2001; Kress’den aktaran Kurudayıoğlu ve Tüzel, 2010). Tanımda yer alan toplum vurgusu, kavramın çağın ihtiyaçlarına göre şekillendiğini; bu nedenle çağın gerektirdiği bir beceri olduğunu anlatmaktadır (Kurudayıoğlu ve Tüzel, 2010).

Son yıllarda uluslararası literatüre benzer bir şekilde ülkemizde de erken okuryazarlık konusunda var olan merak canlanmış; okuma yazma becerilerine, araştırmalarda ve uygulamalarda sıkça yer verilmeye başlanmıştır (Kargın, Güldenoğlu ve Ergül, 2017). Geçmişten günümüze okuryazarlık kavramı içerisinde erken çocukluk döneminde okuma yazma ile ilgili farklı yaklaşımlar, bakış açıları ve tanımlara rastlanmaktadır. Gelişen okuryazarlık, okuma öncesi beceriler, okumaya hazır bulunuşluk ve erken okuryazarlık bu tanımlar arasında en çok kullanılanlardır (Çetin, 2019; Kuru ve Koç Tüylü, 2019).

Erken okuryazarlığının literatürdeki bir tanımında çocukların; dilin, sözcüklerin, öykülerin, kitapların ve şiirlerin dünyasına erken dönemde girmesi ifadesi yer almaktadır (Lerner’dan aktararak Özen Altınkaynak, 2019). Benzer şekilde çocukların yazılı kaynaklara olan ilgi ve merak duygularının artması, onlarla temas kurarak ilişki içerisinde olması olarak da yorumlanabilir.

Okuryazarlık başka bir tanımda geçmişte harfleri seslerle eşleştirerek yapılan okuma yazma becerisi olarak tanımlansa da günümüzde metinleri okuma yazmanın ötesinde iletişim için gerekli simgelerin anlamlandırma ve yorumlamalar yaparak aktif bir şekilde kullanabilme becerisi olarak açıklanmıştır. (Kurudayıoğlu ve Tüzel, 2010).

Diğer bir yandan, okuma yazma ve okuryazarlık kavramları kulağa benzer anlamlar içeriyor gibi gelse de aslında farklı içeriklere sahiptirler. Kurudayıoğlu ve Tüzel (2010) benzer kavramlar gibi görünseler de anlam farkının giderek büyüdüğünü belirtmişler ve okuma yazma ve okuryazarlık kavramları arasındaki farkı “Okuma yazma süreci belirli bir harf sistemini çözmeye yarayan statik bir davranışken okuryazarlık, iletisi olan her şeyi anlamlandırmayı hedefleyen geliştirilebilir bir beceridir” şeklinde açıklamıştır.

Okuma yazma becerisi çocuğun çevresiyle iletişim kurabilmesi, kendini ifade edebilmesi, karşısındaki kişiyi ve etrafındaki olayları anlayabilmesi açısından kritik bir öneme sahiptir ve bireyleri başarıya götüren önemli bir anahtardır; gelişimi yaşam boyu devam eder (Bayraktar ve Temel, 2014). Cabell, Justice, Konold ve McGinty (2011) erken okuryazarlık becerilerini sözel dil becerileri ve kodla ilişkili beceriler olmak üzere iki ana başlık altında toplamıştır (aktaran Özen Altınkaynak, 2019). Erken okuryazarlık becerileri ise “sözel dil becerisi, genel kültür bilgisi, yazı bilinci, alfabe bilgisi, fonolojik farkındalık, yazı öncesi çalışmalar” şeklinde tanımlanmıştır (Uyanık ve Kandır, 2010).

Yapılan araştırmalar, çocuklarda okuma yazma becerilerinin örgün eğitim döneminden daha önce başladığını, hatta bebeklik yıllarına kadar geriye dayandığını öne sürmektedir (Taşkın, R. Sak, ve Sak, 2015). Bebeklerin ebeveynleri ile ortak etkileşimler içeren etkinliklerde bulunmaları, onların sözlü veya sözsüz iletişim becerilerini geliştirirken, bilişsel ve duygusal alanlarında da gelişimine katkı sağlamaktadır (Tercanlı Metin ve Gökçay, 2014). Başarılı okuryazarlık süreci başarılı bir dil öğreniminden geçer (Bayraktar ve Temel, 2014). Bebeklik döneminden itibaren sunulan uyarıcılar, beyinde yeni bağlar kurulmasına olanak sağlar. Yapılan araştırmalar beyin ve dil gelişimi için bebeklerin uyarıcılara ihtiyaç duyduğunu ve onları algılayabildiklerini ortaya çıkarmıştır (Beaty ve Pratt, 2003; Shonkoff ve Philips'den aktaran Altun, Tantekin Erden, 2016). Bu bulgular da yaşamın ilk yılından başlayarak okul öncesi dönemde sunulan ev ve okul ortamındaki deneyimlerin çocukların erken okuryazarlık becerilerine olan etkilerinin araştırılmasına yönelik ilgiyi artırmıştır.

Çocukların tüm gelişim alanlarında olduğu gibi, okuma yazma becerilerinin de çevresel faktörlerden ve uyarıcılardan etkilendiğinin belirtilmesi yetişkinlerin, okul ortamının ve özellikle okul öncesi öğretmenlerinin bu konudaki etkisini gözler önüne sermiştir. (Taşkın, R. Sak ve Sak, 2015). Ailenin sosyo-kültürel ve ekonomik düzeylerinin, ev ortamında sunulan deneyimlerin, okul ortamının zenginliğinin, sınıf ortamının düzenlenmesinin ve öğretmen tutumlarının okuma yazma becerileri üzerinde etkili olduğu yapılan çalışmalarda bulunmuştur (Uyanık ve Kandır, 2010).

Formal okuma öğretime başlamadan önceki dönemde çocukların okuma yazmaya dair bilgi, beceri ve tutumlarının tümünü kapsayan erken okuryazarlık becerisi, başarılı bir okuyucu olabilmek için kazanılması gereken temel beceriler arasında yer almaktadır (National Early Literacy Panel, 2008; Sulzby ve Teale, 1991; Uzuner, 1997; Whitehurst ve Lonigan'dan aktaran Kargın, Güldenoğlu, Ergül, 2017).

Elde edilen erken akademik beceriler çocuğun ileriki yaşantısında kendisini daha iyi ifade edebilmesi ve akademik olarak başarılı olabilmesine temel oluşturan en önemli etmenlerdir. Bu nedenle, bu becerilerin erken çocukluk döneminde verilmesi oldukça önemlidir. Okul öncesi dönemde çocuğa kazandırılan erken akademik beceriler, ilköğretime hazır bulunuşluk düzeyini artırmakta ve ileri akademik becerilerinde çok daha başarılı olmalarını sağlamaktadır (Unutkan, 2006).

Bu araştırma Türkiye'de yapılmış okul öncesi dönemde erken okuryazarlık konulu makaleleri derleyerek son 20 yılda yapılan araştırmaları incelemiştir. Okul öncesi dönemde okuryazarlık kavramını etkileyen faktörlerin, konu ile ilgili anlamlı bulunan ilişkiyel modellerin, uygun ölçme araçlarının ve Türkiye'deki erken okuryazarlık çalışmalarının gelişimi ile mevcut durumunun ortaya konması açısından önem taşımaktadır.

Literatür incelendiğinde, erken okuryazarlık ile ilgili yüksek lisans ve doktora tezlerinin içerik analizlerinin yapıldığı (Satı Çalış ve Feyman Gök, 2020; Özdemir, 2021; Tanju Aslışen ve Hakkoymaz, 2020), yayınlanan tez ve makalelerin tematik olarak incelendiği (Altun ve Sarı, 2018) çalışmalar karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışmaların bulgularına göre de erken okuryazarlığa ilişkin son yıllarda artan bir ilgi olduğu görülmektedir. Dolayısıyla konu ile ilgili yapılacak gelecek araştırmalar için yol gösterici olması açısından, yapılmış çalışmaların bütüncül bir yaklaşımla incelendiği çalışmaların artması önem arz etmektedir. Söz konusu çalışmanın da Türkiye'de son 20 yılda yapılmış okul öncesi dönemde erken okuryazarlık konulu makalelerin mevcut durumunu ve eğilimini ortaya koyarak alanyazına katkı sağlayacağı ve yapılacak araştırmalar için referans olacağı düşünülmektedir. Bu düşünceden hareketle; Türkiye'deki erken okuryazarlığa ilişkin yayınlanan makalelerin, betimleyici

özellikleri, konuları, çalışma grubu özellikleri, deseni ve modeli, kullanılan veri toplama araçları ve elde edilen sonuçlar göz önüne alınarak incelenmiştir.

Araştırmanın Amacı

Son 20 yılda okul öncesi alanında yapılan çalışmalarda erken okuryazarlık becerilerine ilişkin bulgulara sıkça yer verildiği görülmüştür. Akademik beceriler, hazır bulunuşluk, okul olgunluğu, gelişimsel alanlar, ilk okuma yazma becerileri ve gelişen okuryazarlık gibi pek çok anahtar sözcüğün yer aldığı araştırmalar erken okuryazarlık becerilerine etki eden veya bu becerilerin etkilediği diğer alanları inceleyerek alana ve gelecek çalışmalara ışık tutmuştur.

Bu araştırmanın amacı Türkiye’de 2000-2021 yılları arasında erken okuryazarlık ile ilgili yapılmış araştırmalara dayanarak hazırlanmış makalelerin çizdiği genel hatlar ve detaylı bilgiler ile mevcut durumları ve eğilimleri ortaya koymaktır. Bu sayede erken okuryazarlıkla ilgili güncel yaklaşımların da irdelenmesi hedeflenmiştir. Belirlenen bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Türkiye’de erken okuryazarlık ile ilgili yapılan araştırmaların betimleyici özellikleri (türü, yazım yılı, hazırlandığı bölüm) nelerdir?
2. Türkiye’de erken okuryazarlık ile ilgili yapılan araştırmaların konuları nelerdir?
3. Türkiye’de erken okuryazarlık ile ilgili yapılan araştırmaların çalışma grubu özellikleri (çalışma grubunu kimlerin oluşturduğu, çalışma grubu sayısı) nelerdir?
4. Türkiye’de erken okuryazarlık ile ilgili yapılan araştırmaların deseni ve modeli nedir?
5. Türkiye’de erken okuryazarlık ile ilgili yapılan araştırmalarda kullanılan veri toplama araçları nelerdir?
6. Türkiye’de erken okuryazarlık ile ilgili yapılan araştırmalarda ne tür sonuçlara ulaşılmıştır?

Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma, 2000-2021 yılları arasında sadece Türkiye’de yapılmış araştırmalardan oluşan makaleleri kapsamaktadır.
2. İlkokul dönemindeki çocukların ve sınıf öğretmenlerinin örnekleminde yer aldığı çalışmalardan sadece okul öncesi ile ilişkisine bakılmış olanlara yer verilmiştir.
3. Makalelerin betimsel özelliklerinin belirtildiği tabloda yer alan enstitü ve bölüm başlıklarında birden fazla yazarı olan araştırmalarda sorumlu yazarın bağlı bulunduğu enstitü ve bölüm dikkate alınmıştır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma sistematik derleme yöntemiyle yapılandırılmıştır. Sistematik derleme, bir soruya ya da bir probleme yanıt oluşturmak için o alanda yayınlanmış tüm çalışmaların kapsamlı bir şekilde taranarak, çeşitli dâhil etme ve hariç tutma kriterleri kullanılarak ve araştırmaların kalitesi değerlendirilerek hangi çalışmaların araştırmaya alınacağını belirlemesi ve dâhil edilen çalışmalarda yer alan bulguların sentez edilmesidir (Burns ve Grove, 2007). Bu araştırmada, belirlenen kriterler doğrultusunda yapılan literatür taramasıyla seçilen makaleler sistematik derleme yöntemiyle incelenmiş ve okul öncesi dönemine ait erken okuryazarlık konusunda Türkiye’de yapılmış çalışmalarla ilgili mevcut durum, yüzde ve frekans incelemeleri yapılarak ortaya konmaya çalışılmıştır.

Etik Bildirim

Bu çalışma, sistematik derleme yöntemiyle hazırlandığı için etik kurul kararı gerektirmemektedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırma kapsamına alınacak makalelerin tespit edilmesi amacıyla Ulakbim, Tr Dizin, Vetis, Google Akademik ve Dergi Park veri tabanları kullanılmıştır. Araştırmaya alınması belirlenen kriterlere göre seçilen 73 makale bilgisayar üzerinde indirilmiştir. Ulakbim, Tr Dizin, Vetis, Google Akademik ve Dergi Park veri tabanlarından ulaşılan çalışmalara araştırmacılar tarafından rastgele kodlar verilmiştir.

Araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından uzman görüşleri alınarak oluşturulan "Makale İnceleme Formu" aracılığıyla toplanmıştır. Makale İnceleme Formu'nda makalelerin betimleyici özellikleri (konusu, yılı, yayın yeri vb.), örneklem özellikleri (çocuk, öğretmen, aile vb.), araştırma yöntemi, araştırma deseni, veri toplama araçları ve analiz yöntemlerinin açıklandığı bölümler bulunmaktadır.

Verilerin Toplanması

Bu araştırma için belirlenen araştırmaya dâhil etme kriterleri araştırmanın yapıldığı ülke, anahtar kelimeler, zaman aralığı, yeterli veri ve örneklem grubu şeklindedir. Araştırmaya dâhil edilecek çalışmaların belirlenme kriterleri aşağıda açıklanmıştır.

1. Erken okuryazarlık konusu alfabe, ses bilgisi, yazı yazma gibi ülkelere özgü alt boyutlar içerir. Bu sebeple bu araştırmaya sadece Türkiye'de yapılan çalışmalar dâhil edilmiştir.
2. Erken okuryazarlık ile ilgili yayımlanmış makaleler arasından anahtar sözcüklerinde "erken okuryazarlık, erken okuryazarlık, ilk okuma yazma, sesbilgisel farkındalık, fonolojik farkındalık, gelişen okuryazarlık, görsel algı, yazı farkındalığı" bulunan çalışmalar seçilmiştir.
3. Türkiye'de erken okuryazarlık konusunda alan yazın çalışmaları günümüzden 2000 yılına yaklaştıkça azaldığından bu araştırmaya dâhil edilecek çalışmaların 2000-2021 yılları arasında yayımlanmış olmasına dikkat edilmiştir.
4. Araştırmaya alınacak çalışmaların sistematik derlemeye dâhil edilmesi için yeterli veriye ve bulguya sahip olması gerekmektedir. Bu nedenle derleme çalışmaları bu araştırmaya dâhil edilmemiştir.
5. Araştırmanın amacı okul öncesi dönemde erken okuryazarlık konusunda yapılmış çalışmaların incelenmesi olduğu için seçilen çalışmaların örneklemini okul öncesi dönemde olan 0-72 aylık çocukların, 0-72 aylık çocuğu bulunan ebeveynlerin, okul öncesi öğretmenlerinin, okul öncesi öğretmen adaylarının, okul öncesi kurum yöneticilerinin ve okul öncesi dönemle ilişkili olarak çalışılmış ilkökul öğrencilerinin ve öğretmenlerinin oluşturmasına dikkat edilmiştir.

Veri Analizi

Araştırma kapsamında araştırmacılar tarafından oluşturulan "Makale İnceleme Formu" aracılığı ile toplanan veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizi, bir metnin ya da belgenin içeriğinin irdelenmesi ve irdelenen verilerin benzerliklerine göre kendi aralarında sınıflandırılmasıdır. İçerik analizi ile sınıflandırılan veriler sayısallaştırılabilir ve analiz

programlarına aktarılabilir (Sönmez ve Alacapınar, 2019). Veri analizi sürecinde araştırmacıların belirlenen makalelere ilişkin değerlendirmeleri karşılaştırılmış ve karşılaştırmalar arasındaki tutarlılık Miles ve Huberman (2005) formülü ile hesaplanmış ve değerlendirmeler arasındaki tutarlılığın %90 olduğu ortaya çıkmıştır. Uyum yüzdesinin %70'in üzerinde olması güvenilir kabul edilmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Buna göre, değerlendirmeler arasındaki tutarlılığın iyi düzeyde olduğu görülmüş olup veri analizinin güvenilirliği sağlanmıştır.

Bu araştırmanın içeriğini oluşturmak üzere seçilen makaleler türlerine, hazırlandıkları yıllara, hazırlandıkları bölümlere, konularına, çalışma gruplarını kimlerin oluşturduğuna, çalışma gruplarının sayılarına, araştırma desenlerine, araştırma modellerine ve kullanılan veri toplama araçlarına göre incelenmiştir. İnceleme sonucunda elde edilen nitel veriler, sayısallaştırılmak amacıyla SPSS 22 programına aktarılmış ve verilerin yüzde (%) ile frekans (f) değerleri hesaplanarak tablolaştırılmıştır. Tablolaştırılan veriler, araştırmanın bulgular kısmında sunulmuştur.

Bulgular

Bu araştırma okul öncesi döneme ait erken okuryazarlık konusunda Türkiye'de yapılmış çalışmalarla ilgili mevcut durumu incelemek amacıyla yapılmıştır. Ulakbim, Tr Dizin, Vetis, Google Akademik ve Dergi Park veri tabanları kullanılarak belirlenen kriterlere göre seçilen 73 makale incelenmiştir. Makalelerin "Makale İnceleme Formu" ile incelenmesi sonucu elde edilen bulgulara aşağıda yer verilmiştir.

Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci sorusu olan "Türkiye'de erken okuryazarlık ile ilgili yapılan araştırmaların betimleyici özellikleri (türü, yazım yılı, hazırlandığı bölüm) nelerdir?" hakkında elde edilen bulgular Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. İncelenen Makalelerin Betimsel Özelliklerine Göre Dağılımı

	Gruplar	f	%	Makale Kodları
Makale Türü	Araştırma	61	83.6	m1,m2,m3,m5,m6,m7,m8,m9,m11,m12,m13,m14,m15,m16,m17,m18,m19,m20,m21,m22,m23,m25,m26,m27,m28,m29,m30,m31,m32,m33,m34,m35,m36,m38,m39,m40,m41,m42,m45,m46,m47,m48,m49,m50,m52,m53,m55,m56,m57,m58,m61,m62,m63,m64,m65,m66,m67,m68,m60,m70,m72,m73
	Tezden Uyarlama	12	16.4	m4,m10,m13,m24,m37,m43,m44,m51,m54,m59,m60,m71
	Toplam	73	100.0	
	2020	11	15.1	m2,m11,m17,m22,m32,m37,m40,m41,m50,m51,m73
	2016	10	13.7	m5,m23,m25,m28,m36,m39,m42,m43,m48,m49
	2019	8	11.0	m3,m4,m34,m53,m56,m62

Yazıldığı Yıl	2014	7	9.6	,m68,m72 m1,m13,m19,m31,m45,m57,m64
	2018	7	9.6	m6,m12,m14,m16,m24,m55,m61
	2015	6	8.2	m26,m29,m46,m54,m65,m71
	2021	6	8.2	m8,m15,m20,m30,m35,m52
	2017	4	5.5	m7,m38,m47,m59
	2013	3	4.1	m27,m60,m63
	2006	2	2.7	m21,m70
	2008	2	2.7	m10,m67
	2010	2	2.7	m9,m33
	2011	2	2.7	m44,m66
	2004	1	1.4	m58
	2007	1	1.4	m69
	2009	1	1.4	m18
	Toplam	73	100.0	
Hazırladığı Bölüm	Okul Öncesi Öğretmenliği	39	53.4	m5,m9,m10,m11,m12,m13,m14,m15,m16,m17,m19,m20,m21,m24,m26,m33,m34,m37,m38,m39,m40,m41,m42,m43,m44,m50,m52,m55,m56,m57,m58,m59,m60,m63,m63,m65,m68,m71,m72
	Özel Eğitim Öğretmenliği	15	20.5	m2,m3,m6,m22,m28,m29,m30,m32,m36,m45,m46,m47,m48,m49,m53
	Sınıf Öğretmenliği	8	11.0	m7,m8,m25,m27,m35,m69,m70,m73
	Diğer Bölümler	6	8.2	m18,m23,m31,m51,m54,m67
	Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	5	6.8	m1,m4,m61,m62,m66
Toplam	73	100.0		

Tablo 1 incelendiğinde erken okuryazarlık ile ilgili yayınlanan makalelerin %83,6'sının araştırma makalesi, %16,4'ünün tezlerden uyarlanan makaleler olduğu saptanmıştır.

2004, 2007, 2009 yıllarında birer makale yayınlanırken, 2006, 2008, 2010, 2011 yıllarında ikişer makale, 2013 yılında üç makale, 2014 ve 2018 yıllarında yedişer makale, 2015 ve 2021 yılında altışar makale, 2016 yılında on makale, 2017 yılında dört makale, 2019 yılında sekiz makale yayınlanırken 2020 yılında on bir makale yayınlandığı belirlenmiştir. 2000,2001, 2002, 2003, 2005 ve 2012 yıllarında ise okul öncesi dönemde erken okuryazarlık ile ilgili belirlenen kriterlere uygun hiç makale yayınlanmadığı belirlenmiştir.

Hazırlanan makalelerin %53,4'ünün okul öncesi öğretmenliği bölümünde, %20,5'inin özel eğitim öğretmenliği bölümünde, %11'inin sınıf öğretmenliği bölümünde ve %8,2'sinin diğer bölümlerde ve %6,8'inin çocuk gelişimi ve eğitimi bölümünde hazırlandığı tespit edilmiştir.

İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci sorusu olan “Türkiye’de erken okuryazarlık ile ilgili yapılan araştırmaların konuları nelerdir?” hakkında elde edilen bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. İncelenen Makalelerin Konularına Göre Dağılımı

	Gruplar	f	%	Makale Kodları
Konu	Öğretmen Görüşleri veya Uygulamaları	21	28.8	m2,m5,m10,m16,m21,m23,m26,m27,m31,m35,m53,m55,m57,m58,m61,m64,m65,m67,m68,m70,m72
	Erken Okuryazarlık ve Aile	10	13.7	m15,m17,m25,m32,m34,m37,m38,m40,m56,m73
	Ölçek Uyarlama ve Geliştirme	10	13.7	m9,m20,m22,m39,m43,m46,m51,m60,m63,m71
	Erken Okuryazarlık ve Fonoloji	7	9.6	m30,m36,m44,m47,m48,m49,m66
	Erken Okuryazarlığı Etkileyen Faktörler	7	9.6	m4,m11,m14,m18,m28,m52,m54
	Erken Okuryazarlıkla İlişkili Programların İncelenmesi	7	9.6	m3,m7,m13,m41,m42,m45,m59
	Erken Okuryazarlık ve Yazı Farkındalığı	5	6.8	m8,m12,m19,m24,m50
	Diğer	5	6.8	m1,m6,m29,m33,m69
	Erken Okuryazarlık ve Görsel Algı ile Fonoloji	1	1.4	m62
	Toplam	73	100.0	

Makalelerin konu alanı incelendiğinde; en çok öğretmen görüşleri ve uygulamalarının (%27.4) çalışıldığı, ikinci olarak ise “erken okuryazarlık ve aile” ve “ölçek uyarlama ve geliştirme” (%13.7) konularında çalışıldığı belirlenmiştir. Bu konuları sırasıyla “erken okuryazarlık ve fonoloji”, “erken okuryazarlığı etkileyen faktörler”, “erken okuryazarlıkla ilişkili programların incelenmesi” (%9.6) ve “erken okuryazarlık ve yazı farkındalığı” (%6.8) konuları takip etmektedir. En az çalışılan konuların ise “erken okuryazarlık ve görsel algı” ve “erken okuryazarlık ve görsel algı ile fonoloji” (%1.4) konuları olduğu tespit edilmiştir.

Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü sorusu olan “Türkiye’de erken okuryazarlık ile ilgili yapılan araştırmaların çalışma grubu özellikleri (çalışma grubunu kimlerin oluşturduğu, çalışma grubu sayısı) nelerdir?” hakkında elde edilen bulgular Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. İncelenen Makalelerin Çalışma Grubu Özelliklerine Göre Dağılımı

	Gruplar	f	%	Makale Kodları
	0-72 Ay Arası Çocuklar	26	35.6	m1,m3,m4,m6,m11,m12,m13,m18,m19,m22,m24,m30,m34,m43,m44,m45,m46,m47,m48,m50,m59,m60,m62,m63,m66,m69
	Okul Öncesi Öğretmenleri	16	21.9	m2,m9,m10,m16,m21,m23,m26,m27,m29,m31,m52,m58,m61,m67,m68,m72
	İlkokul Öğrencileri veya Sınıf Öğretmenleri	8	11.0	m8,m20,m28,m33,m36,m53,m54,m57

Çalışma Grubu	0-72 Ay Arası Çocuğu Olan Aileler	6	8.2	m15,m17,m25,m37,m56,m73
	Okul Öncesi Öğretmenleri, İlkokul Öğretmenleri ve Aileler	5	6.8	m7,m14,m42,m49,m71
	0-72 Ay Arası Çocuklar ve İlkokul Öğrencileri	3	4.1	m39,m41,m51
	0-72 Ay Arası Çocuklar ve Aileler	3	4.1	m32,m38,m40,
	Okul Öncesi Öğretmenleri ve İlkokul Öğretmenleri	2	2.7	m64,m65
	Okul Öncesi Öğretmenleri ve Okul Öncesi Öğretmen Adayları	2	2.7	m35,m55
	Okul Öncesi veya Sınıf Öğretmenleri ve Okul Yöneticileri	1	1.4	m70
	Okul Öncesi Öğretmen Adayları	1	1.4	m5
	Toplam	73	100.0	
	<hr/>			
Çalışma Grubu Sayısı	0-50 Kişi	29	39.7	m2,m6,m7,m13,m14,m15,m16,m17,m23,m26,m27,m29,m31,m40,m41,m45,m49,m53,m56,m57,m58,m59,m60,m64,m66,m72,m73
	201 Kişi ve Üzeri	20	27.4	m1,m9,m12,m19,m20,m22,m25,m30,m32,m33,m37,m39,m43,m46,m47,m51,m54,m55,m61,m68
	51-100 Kişi	16	21.9	m4,m5,m8,m18,m21,m35,m36,m38,m48,m52,m63,m65,m67,m69,m70,m71
	01-150 Kişi	5	6.8	m11,m28,m34,m50,m62
	151-200 Kişi	3	4.1	m3,m10,m44
	Toplam	73	100.0	

Makalelerin çalışma grupları incelendiğinde; en çok “0-72 ay arası çocuklar” (%35.6) ile, ikinci olarak ise “okul öncesi öğretmenleri” (%21.9) ile çalışıldığı saptanmıştır. Bu çalışma gruplarını sırasıyla “ilkokul öğrencileri veya sınıf öğretmenleri” (%11.0), “0-72 ay arası çocuğu olan aileler” (%8.2), “okul öncesi öğretmenleri, ilkokul öğretmenleri ve aileler” (%6.8), “0-72 ay arası çocuklar ve ilkokul öğrencileri” ve “0-72 ay arası çocuklar ve aileler” (%4.1), “okul öncesi öğretmenleri ve ilkokul öğretmenleri” ve “okul öncesi öğretmenleri ve okul öncesi öğretmen adayları”(%2.7), “okul öncesi öğretmen adayları” ve “okul öncesi veya sınıf öğretmenleri ve okul yöneticileri” (%1.4) takip etmektedir.

Makalelerin çalışma grubu sayılarının, %39.7’inde “0-50 kişi arasında”, %27.4’ünde “201 kişi ve üzerinde”, %21.9’unda “51-100 kişi arasında”, %6.8’inde “101-150 kişi arasında”, %4.1’inde de “151-200 kişi arasında” olduğu belirlenmiştir.

Dördüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü sorusu olan “Türkiye’de erken okuryazarlık ile ilgili yapılan çalışmaların deseni ve modeli nedir?” hakkında elde edilen bulgular Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. İncelenen Makalelerin Desenlerine ve Modellerine Göre Dağılımı

	Gruplar	f	%	Makale Kodları
Desen	Nicel	44	60.3	m1,m3,m4,m9,m10,m11,m12,m13,m18,m19,m20,m21,m22,m24,m24,m28,m30,m32,m33,m34,m37,m39,m40,m41,m43,m44,m46,m47,m48,m51,m54,m55,m57,m59,m60,m61,m62,m63,m66,m67,m68,m69,m70,m71
	Nitel	26	35.6	m2,m5,m6,m7,m8,m14,m14,m16,m17,m23,m26,m27,m29,m31,m35,m36,m42,m45,m49,m52,m53,m56,m64,m65,m72,m73
	Karma	3	4.1	m38,m50,m58
	Toplam	73	100.0	
Model	Tarama	22	30.1	m5,m7,m12,m20,m22,m23,m25,m35,m37,m39,m43,m46,m51,m52,m58,m60,m61,m62,m63,m64,m67,m71
	Durum Çalışması	17	23.3	m2,m4,m6,m8,m14,m15,m16,m17,m26,m31,m45,m50,m56,m65,m72,m73
	Betimsel	14	19.2	m10,m18,m21,m27,m29,m34,m42,m47,m49,m54,m55,m69,m70
	Deneysel	12	16.4	m3,m9,m13,m19,m24,m28,m38,m40,m41,m44,m59,m66
	İlişkisel	8	11.0	m11,m30,m32,m33,m48,m57,m68
	Toplam	73	100.0	

İncelenen makalelerin araştırma desenlerine bakıldığında; yarısından fazlasında nicel (%60.3), %35.6'sında nitel, %4.1'inde ise karma desenin kullanıldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmaya dâhil edilen makalelerin %30.1'inin tarama, %23.3'ünün durum çalışması, %19.2'sinin betimsel, %16.4'ünün deneysel ve %11'inin ilişkisel çalışma olduğu ortaya konulmuştur.

Beşinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci sorusu olan “Türkiye’de erken okuryazarlık ile ilgili yapılan araştırmalarda kullanılan veri toplama araçları nelerdir?” hakkında elde edilen bulgular Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. İncelenen Makalelerde Kullanılan Veri Toplama Araçlarının Dağılımı

	Gruplar	f	%	Makale Kodları
Veri Toplama Aracı	Türkiye’de Geliştirilen Ölçek	23	31.5	m3,m9,m10,m19,m20,m22,m24,m28,m30,m32,m36,m39,m40,m43,m46,m47,m48,m51,m54,m59,m60,m63,m66
	Görüşme veya Gözlem Formu	23	31.5	m2,m5,m6,m8,m14,m15,m16,m17,m23,m26,m27,m31,m35,m41,m45,m52,m53,m56,m64,m65,m69,m72,m73
	Uyarlama Ölçek	7	9.6	m12,m25,m33,m38,m44,m61,m68
	Uyarlama Ölçek ve Türkiye’de Geliştirilen Ölçek	6	8.2	m1,m4,m11,m13,m55,m62
	Diğer	5	6.8	m7,m29,m37,m42,m49
	Anket	4	5.5	m18,m57,m67,m70
	Uyarlama Ölçek ve Görüşme veya Gözlem Formu	2	2.7	m21,m71
	Uyarlama Ölçek ve Anket	1	1.4	m34
	Türkiye’de Geliştirilen Ölçek ve Görüşme veya Gözlem Formu	1	1.4	m50
	Anket ve Görüşme veya Gözlem Formu	1	1.4	m58
	Toplam	73	100.0	

Veri toplama aracı olarak en çok “Türkiye’de geliştirilen ölçek” ve “görüşme ve gözlem formu” kullanılırken (%31.5), bunu sırasıyla “uyarlama ölçek” (%9.2), “uyarlama ölçek ve Türkiye’de geliştirilen ölçek” (%8.2), diğer veri toplama formları (%6.8), “anket” (%5.5) “uyarlama ölçek ve görüşme veya gözlem formu” (2.7) ve “uyarlama ölçek ve anket”, “Türkiye’de geliştirilen ölçek ve görüşme veya gözlem formu”, “anket ve görüşme formu veya gözlem formu”, (%1.4) izlemektedir.

Altıncı Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı sorusu olan “Türkiye’de erken okuryazarlık ile ilgili yapılan araştırmalarda ne tür sonuçlara ulaşılmıştır?” hakkında elde edilen bulgular Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. İncelenen Makalelerin Bulgularına İlişkin Tablo

Öğretmen Görüşleri veya Uygulamaları	Öğretmen adayları, erken okuryazarlığı destekleyecek etkinlikler için planlama ve uygulama aşamalarında yeterli donanıma sahip olmadıklarını belirtmişlerdir ve araştırma bulguları da yeterli bilgi düzeyine sahip olmadıklarını göstermektedir. Öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmaları kapsamında daha çok çizgi, kitap ve fotokopi gibi yazma becerisine yönelik çalışmaları yaptıkları, ses bilimsel farkındalık, kelime dağarcığı, konuşma becerileri ve görsel algıya yönelik çalışmalara ise sınırlı düzeyde yer verdikleri görülmüştür. Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının çocukların ilkökula hazır olması, özgüven ve düşünme becerilerinin gelişmesi için önemli olduğunun farkında oldukları bulgusuna ulaşılmıştır.
--------------------------------------	---

Makale Kodları	m2,m5,m10,m16,m21,m23,m26,m27,m31,m35,m53,m55,m57,m58,m61,m64,m65,m67,m68,m70,m72
Erken Okuryazarlık ve Aile	Erken okuryazarlık ile ilgili olumlu algı geliştirmiş olan ebeveynlerin, okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının okul öncesi dönem için önemli olduğunu belirttikleri, yapılan çalışmaların okuma yazma öğrenimi sürecinde destekleyici ve kolaylaştırıcı olduğunu algıladıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Sesbilgisel farkındalık ve sözcük bilgisi becerileri açısından annesinin eğitim düzeyi ilköğretim, ortaokul ve lise olan çocuklar, annesi lisans ve lisansüstü mezunu olan çocuklara göre daha düşük performans göstermişlerdir. Alt sosyoekonomik düzeydeki ebeveynlerin, çocuk okula başlayana kadar okuryazarlık ile ilgili evde yaşantı sunmadıkları kanısına varılmıştır.
Makale Kodları	m15,m17,m25,m32,m34,m37,m38,m40,m56,m73
Ölçek Uyarlama ve Geliştirme	“Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı” sesbilgisel farkındalık becerilerini değerlendirme (beş faktörlü 53 madde), yazı farkındalığı (üç faktör 16 madde), öyküyü anlama, görselleri eşleştirme ve yazı yazma öncesi becerileri değerlendirme (tek faktör 9’ar madde) olmak üzere beş alt test ve toplamda 96 maddeden oluşmaktadır. Alt testlerin güvenilirlik değerlerinin buldukları aralıklar güvenilir bir ölçek olduğunu göstermektedir (0.61-091). Yedi alt testten oluşan Erken Okuryazarlık Testi (EROT) ile ilgili bulgular erken okuryazarlık becerilerini ölçek için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.
Makale Kodları	m9,m20,m22,m39,m43,m46,m51,m60,m63,m71
Erken Okuryazarlık ve Fonoloji	Sesbilgisel bilgi ve becerileri iyi ve zayıf olan çocuklar, okuma doğruluğu açısından benzer performans gösterirken; okuduğunu anlama ve okuma hızı açısından ise sesbilgisel bilgi ve becerileri iyi olan çocuklar zayıf olanlara kıyasla daha iyi performans göstermişlerdir. Okul Öncesi Eğitim Programındaki etkinliklerin ses bilgisi farkındalığı açısından geliştirilmesine, okul öncesi eğitime devam eden çocukların sesbilgisel farkındalıklarının gelişiminin desteklenmesi açısından gereksinim duyulmaktadır. Okul öncesi eğitim alan normal gelişim gösteren 5-6 yaş grubu Türk çocuklarına sesbilgisel farkındalık eğitimi verilmiş ve verilen eğitimin; ses bilgisel farkındalık, sözcük farkındalığı, sesbirim farkındalığı ve uyak becerileri üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
Makale Kodları	m30,m36,m44,m47,m48,m49,m66
Erken Okuryazarlığı Etkileyen Faktörler	Aileler, çocuklara okuma çevresi oluşturma ve çocukların okuma yazmaya hazırbulunmuşluklarını desteklemek için yol gösterici bir role sahip iken; akranları ve öğretmenleri de çocukların erken okuryazarlık sürecini etkileyen önemli unsurlardır. İlkokul birinci sınıfta anlamlı sözcükleri okuma süresi, dakikada okunan doğru sözcük sayısı, okuduğunu anlama doğru yanıt sayısı ve doğru okunan anlamsız sözcük sayısı bakımından değerlendirildiğinde etkileşimli kitap okuma uygulamalarına katılan çocukların katılmayanlara kıyasla daha iyi performans sergiledikleri ortaya konmuştur. Okul öncesi eğitim ortamlarında erken okuryazarlık becerilerini destekleyecek etkinlik seçimlerinin ve materyallerinin çeşitliliğinin ve miktarının yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
Makale Kodları	m4,m11,m14,m18,m28,m52,m54

Erken Okuryazarlıkla İlişkili Programların İncelenmesi	MEB 2013 programı okuma yazma becerilerini desteklemeye yönelik kazanımlar açısından gelişim alanlarına göre incelendiğinde, bilişsel ve dil gelişimi alanlarına ait kazanımların daha çok okuma becerilerini desteklediği, yazma alanına yönelik farkındalık kazandırmak için yeterli kazanım olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra sosyal duygusal ve motor gelişim alanlarına yönelik doğrudan okuma yazma becerileri ile ilişkilendirilebilecek kazanımın yetersiz olduğu saptanmıştır. Seslerin Renkli Dünyası Programında deney grubuna uygulanan etkinliklerin fonolojik farkındalık becerilerinin toplam puanını yükseltmede etkili olduğu görülmüştür. Program, deney grubundaki çocukların, kelimelerin başlangıç sesini ayırt etme ve iki sözcüğün kafiyeli olup olmadığına karar verme puanlarını artırmada etkili olmuştur.
Makale Kodları	m3,m7,m13,m41,m42,m45,m59
Erken Okuryazarlık ve Yazı Farkındalığı	Okul öncesi dönemde kalem tutma etkinliklerinin, annelerin etkinlik sürecine katılımının ve ebeveyn ilgisinin doğru kalem tutma becerisinin gelişiminde etkili olduğu, dolayısıyla yazı farkındalığı ve erken okuryazarlığı etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Çocukların yazı farkındalığı becerileri cinsiyete göre farklılaşmaz iken, annenin öğrenim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Annenin öğrenim düzeyi yükseldikçe çocukların yazı kavramları ve sözcük tanıma alt boyutundaki puanları da yükselmektedir.
Makale Kodları	m8,m12,m19,m24,m50
Diğer	Sözdizimi anlama becerilerine yönelik performanslar yaş gruplarına göre incelendiğinde, 48-72 ay arasındaki çocuklar benzer hatalar yaparken, 73-83 aylık çocuklarda bu hataların azaldığı belirlenmiştir. Çocuğun çevresindeki okuma yazma materyali ve yazılı uyaranlar erken okuryazarlık gelişimi için önem taşımaktadır. Etkileşimli kitap okuma uygulamaları geleneksel okuma uygulamalarına kıyasla gelişimsel olarak daha fazla kazanım sağladığı bulgusuna ulaşılmıştır. Okula hazırbulunmuşluk düzeyinin, okul öncesi eğitim alan çocuklarda almayanlara kıyasla daha yüksek olduğu görülmüştür. Cinsiyete göre ise anlamlı bir farklılık çıkmamıştır. Anne-babasının öğrenim düzeyi lise ve yüksek öğrenim olan çocukların okula hazırbulunmuşluk düzeylerinin, anne-babası okur-yazar olmayan, okur-yazar ve ilköğretim mezunu olanlara göre daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.
Makale Kodları	m1,m6,m29,m33,m69
Erken Okuryazarlık ve Görsel Algı ile Fonoloji	Çocuğun yaşı arttıkça ses bilgisel farkındalık ve görsel eşleştirme becerilerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Yazı yazma becerilerinin, tek ve iki kardeşe sahip çocuklarda üç ve daha fazla kardeşe sahip çocuklara kıyasla daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.
Makale Kodları	m62

Değerlendirmeye alınan m2,m5,m10,m16,m21,m23,m26,m27,m31,m35,m53,m55,m57,m58, m61,m64,m65,m67,m68,m70,m72 kodlu makalelerde öğretmen adaylarının erken okuryazarlığa dair sınırlı bilgilerinin olduğu; öğretmenlerin okumaya yazmaya hazırlık çalışmalarında daha çok yazının ön planda olduğu çalışmalara yer verdiği, ses ve görsele yönelik çalışmaların daha az olduğu görülmüştür.

İncelenen m15,m17,m25,m32,m34,m37,m38,m40,m56,m73 kodlu makalelerde ebeveynlerin erken okuryazarlık çalışmalarına karşı olumlu tutum geliştirdikleri ve bu çalışmaların önemini ve

destekleyici etkisini bildikleri görülmüştür. Diğer yandan, eğitim seviyesi yüksek annelerin çocuklarının erken okuryazarlık çalışmalarında daha yüksek performans sergiledikleri görülmüştür. Değerlendirilen m9,m20,m22,m39,m43,m46,m51,m60,m63,m71 kodlu makalelerde erken okuryazarlığa ilişkin değerlendirme araçlarından Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı ve Erken Okuryazarlık Testi (EROT)'nin geçerli ve güvenilir ölçekler olduğu görülmüştür.

İncelenen m30,m36,m44,m47,m48,m49,m66 kodlu makalelerde, çocukların sesbilgisel bilgi ve becerileri farklı olmasına rağmen okuma doğruluğu açısından benzer performanslar gösterdikleri; okuduğunu anlama ve okuma hızı açısından ise performanslarının farklılaştığı görülmüştür. Diğer yandan, sesbilgisel farkındalık eğitiminin 5-6 yaş grubu çocuklarda farklı okuma yazma becerileri üzerinde etkili olduğu bulunmuştur. Çalışmaya dâhil edilen m4,m11,m14,m18,m28,m52,m54 kodlu makalelerde uyarıcı ve teşvik edici bir çevrenin okuma yazma hazırbulunuşluğunu etkilediği; ancak okul öncesi eğitim ortamlarında sunulan okuma yazmayı destekleyici etkinlik ve materyallerin yetersiz olduğu bulunmuştur. Etkileşimli kitap okuma uygulamalarına katılan çocukların birtakım okuma yazma becerilerinde daha iyi performans sergiledikleri görülmüştür.

İncelenen m3,m7,m13,m41,m42,m45,m59 kodlu makalelerde MEB 2013 programının ağırlıklı olarak okuma becerilerini desteklediği; yazma becerilerini destekleme ve sosyal duygusal, motor gelişim alanlarına yönelik kazanımlar sağlama açısından yetersiz kaldığı bulunmuştur. Seslerin Renkli Dünyası Programı'nın fonolojik becerileri desteklemede etkili olduğu görülmüştür. Değerlendirilen m8,m12,m19,m24,m50 kodlu makalelerde annelerin öğrenim durumunun yazı farkındalığı becerilerini etkilediği ve annelerin etkinlik sürecine katılımlarının kalem tutma becerileri üzerinde olumlu etkisi olduğu görülmüştür.

İncelenen m1,m6,m29,m33,m69 kodlu makalelerde çocukların yaşları ilerledikçe sözdizimi anlama becerilerinin geliştiği görülmüştür. Çocuğun uyarıcı bir çevrede olmasının okuma yazma becerilerini etkilediği, etkileşimli kitap okuma uygulamalarının geleneksel kitap okumaya göre daha fazla kazanım sağladığı, okul öncesi eğitimi alan çocukların hazırbulunuşluklarının daha yüksek olduğu, ebeveynlerin eğiyim düzeyi artıka çocuklarının hazırbulunuşluklarının da yükseldiği bulunmuştur.

Değerlendirilmeye alınan m62 kodlu makalede yaş ilerledikçe ses bilgisel farkındalık ve görsel eşleştirme becerilerinin arttığı ve yazma becerilerinin, tek ve iki kardeşe sahip çocuklarda üç ve daha fazla kardeşe sahip çocuklara kıyasla daha yüksek olduğu görülmüştür.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Makale türlerinin dağılımı incelendiğinde, araştırma makaleleri %83.56 oranla çoğunluğu oluşturmaktayken, tez makaleler %16.44 ile azınlıkta kalmıştır. Gök ve Çalış (2020), 2010 ve 2019 yılları arasında, adında erken okuryazarlık kavramı geçen tez çalışmalarını incelemiş ve 19 tane tez çalışmasına yer vermişlerdir. Bu çalışmada da 2010-2019 yıllarında 9 tez makalesine ulaşılmıştır. Buna göre, yapılan tez çalışmalarının birçoğunun makale olarak yayınlanma sürecine girmediği söylenebilir.

İncelenen makalelerin hazırlandıkları yıllara göre dağılımına bakıldığında 2000-2003, 2005, yıllarında çalışmaya rastlanmazken, en büyük oran %15.1 ile 2020 yılında iken, bunu %13.7 ile 2016 yılı takip etmiştir. 2004, 2007 ve 2009 yılları %1.4 ile son sırada yer almaktadır. İncelenen makalelerde 2014 yılından itibaren artış gözlenmekle birlikte, 2017 yılında oran %5.5'e gerilemiştir. Erken

okuryazarlık ile ilgili çalışmalar yıllar içinde sayıca artış gösterirken, 2017 yılında olan bu niceliksel azalış dikkat çekmektedir ve üzerinde düşünülmesi gereken bir konu olarak değerlendirilmektedir.

Makalelerin hazırlandıkları bölümlerin dağılımları incelendiğinde %53.4'lük oranla okul öncesi eğitimi birinci sırada yer almakta, bunu %20.5 ile özel eğitim takip etmektedir. Çocuk gelişimi ve eğitimi bölümü incelenen makalelerin %6.8'ini oluşturarak son sırada yer almakla birlikte makalelerden en eski tarihli olanı 2011 yılında yayınlanmıştır. Buna göre, çocuk gelişimi ve eğitimi bölümünde erken okuryazarlıkla ilgili çalışmaların daha yeni olduğunu ve hem niteliksel hem de niceliksel anlamda çalışmaların artması gerektiğini göstermektedir.

İncelenen makalelerin konulara göre dağılımı incelendiğinde büyük çoğunluğu %27.4 oran ile "öğretmen görüşleri ve uygulamaları" oluşturmakta, bunu %13.7'şer oranla "erken okuryazarlık ve aile", "ölçek uyarlama ve geliştirme" çalışmaları izlemektedir. Tanju Aslışen ve Hakkoymaz'ın 2020 yılında gerçekleştirdiği erkek okuryazarlık alanında gerçekleştirilmiş lisansüstü tezlerini incelemelerinde en çok %18.18 oranla "yetişkinlerin erken okuryazarlığa ilişkin algıları, görüşleri ve uygulamaları" üzerine çalışmalar gerçekleştirildiği tespit edilmiştir, elde edilen bulgu araştırmamızı destekler niteliktedir. En az ele alınan konular incelendiğinde %1.4 oranlarla "erken okuryazarlık ve görsel algı ile fonoloji/görsel algı" yer almaktadır. Bu makaleler "Çocuk gelişimi ve eğitimi", "Sınıf öğretmenliği" bölümlerinde hazırlanmıştır. Buna göre, okul öncesi eğitimi bölümünde çalışma yapacak araştırmacıların konu içeriği seçiminde erken okuryazarlıkta görsel algı ve fonoloji üzerine yoğunlaşmaları durumunda alan yazına katkı sağlanacağı düşünülmektedir. Üzerinde en çok çalışılan konu olan "erken okuryazarlık ile ilgili öğretmen görüşmeleri ve uygulamaları" ile ilgili yazılan makalelerin sadece %5'i tezden uyarlama iken geri kalan %95'i araştırma makalesidir. Bu durumda araştırma makalelerinin belli konu üzerine yığılma gösterdiği söylenebilir. Bunun yanı sıra tezden uyarlanan makalelerin konu dağılımında bir yığılma gözlemlenmemiştir. Buna göre, yazılan tezlerin makaleye olarak yayınlanmasının konularda çeşitlilik ve alan yazına niteliksel anlamda katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Makalelerde çalışma grupları ve sayıları incelendiği zaman çoğunluğu %35.6 oran ile "0-72 aylık çocuklar" oluşturmakta bunu %21.9 ile "okul öncesi öğretmenleri" takip etmektedir. İncelenen makalelerdeki çalışma grubu sayılarının en çok %39.7 ile "0-50" ve ardından %27.4 oranla "201 ve üzeri" olduğu görülmüştür. Çalışma grubu sayılarının gruplara göre dağılımında bir yığılma görülmemiş, örnekleme alınan farklı gruplarda, farklı sayılarda çalışmalar yapıldığı tespit edilmiştir.

İncelenen makalelerde desen dağılımlarına bakıldığında, nicel desen %60.3 oran ile çoğunluğu oluşturmakta bunu %35'lik oranla nitel araştırmalar ve %4.1'lik oranla karma desen takip etmektedir. Nitel desenli yapılan makalelerin en eski tarihli olanı 2013 yılında ve tümünün araştırma makalesi olması, Çalış ve Gök'ün 2010 ve 2019 yıllarındaki tezleri inceledikleri tezlerde büyük oranda nicel desenle çalışıldığı, karma ve nitel desenin yalnızca %5.3'lük kısmı oluşturulduğu sonucu ile örtüşmektedir. Buna göre nitel desenin henüz erken okuryazarlık alanında yapılan tezlerde çok tercih edilmediği söylenebilir.

Tercih edilen araştırma modellerinin dağılımı incelendiğinde, genel anlamda eşit bir dağılım göstermekle birlikte %30.1 oranla tarama modeli birinci sırada yer alırken az kullanılan %11 oranla ilişki model olmuştur. Altun ve Sarı (2018) tarafından ülkemizde erken okuryazarlıkla ilgili tez çalışmalarına dair yaptıkları incelemede en çok %51.52 oranla tarama modelinin kullanıldığı tespit edilmiş ve bu tezlerdeki model dağılımı araştırmamız kapsamına alınan makalelerin model dağılımı ile örtüşme göstermiştir. Diğer yandan Tanju Aslışen ve Hakkoymaz'ın (2020) gerçekleştirdiği

araştırmada yurtdışında erken okuryazarlık alanında deneysel çalışmaların sık kullanıldığı tespit edilmiştir. Buna göre ülkemizde araştırma modellerinde tarama çalışmalarında olan yığılmanın önüne geçilerek ileride yapılacak çalışmalarda farklı model kullanmanın çeşitlilik sağlanması ve çalışma kapsamının genişletilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Makalelerde kullanılan veri toplama araçlarının dağılımı incelendiğinde çoğunluğu %31.5'erlik oranla "Türkiye'de geliştirilen ölçek" ve "görüşme veya gözlem formları" oluşturmaktadır. Görüşme veya gözlem formlarının kullanıldığı makalelerin yıllarına bakıldığında 2018-2021 aralığında artış gözlenmekle birlikte tüm çalışmaların araştırma makalesi olduğu, araştırma kapsamına alınan tez makalelerinde görüşme veya gözlem formlarının kullanılmadığı tespit edilmiştir.

İncelenen makalelerin bulguları öğretmen görüş ve uygulamaları (21 adet), erken okuryazarlık ve aile (10 adet), ölçek uyarlama ve geliştirme (10 adet), erken okuryazarlık ve fonoloji (7 adet), erken okuryazarlığı etkileyen faktörler (7 adet), erken okuryazarlıkla ilişkili programların incelenmesi (7 adet), diğer (5 adet), erken okuryazarlık ve görsel algı ile fonoloji (1 adet) olmak üzere 9 başlıkta gruplanmıştır.

Öğretmen görüşlerine ilişkin bulgulara göre, öğretmenler erken okuryazarlık konusunda kendilerini yeterli donanımda görmemekte, uygulanan etkinliklerin daha çok yazma becerisine yönelik yapıldığı ve erken okuryazarlığı destekleyecek çocukların ilkokula hazır olması gibi pek çok katkısı olduğuna dair farkındalıkları tespit edilmiştir.

Erken yazarlık ve aileye ilişkin bulgular incelendiğinde, erken okuryazarlık ile ilgili yapılan etkinliklerin çocuklar için önemli olduğunu algıladıkları anlaşılmış. Ayrıca erken okuryazarlık becerilerinden sesbilgisel farkındalık ve sözcük bilgisinde annelerin eğitim düzeyi arttıkça bir artış olduğu, erken okuryazarlık ile ilgili evde yaşantı oluşturma konusunda yetersiz kaldıkları tespit edilmiştir. Buna göre aile ekonomik düzeyi ile çocukların erken okuryazarlık becerileri arasında bir ilişki olduğu söylenebilir. Jordan, Snow ve Porche (2000) tarafından gerçekleştirilen araştırmada erken okuryazarlık için evde ebeveynlerle beraber yapılacak bir proje geliştirmiş ve etkisini incelemişlerdir. Araştırma kapsamında ailelere erken okuryazarlık hakkında özellikle kelime dağarcığını geliştirme, ses farkındalığı gibi becerileri geliştirme adına gerekli bilgilendirmeler yapılmıştır. Araştırma sonucunda evde alınan erken okuryazarlık desteğiyle okuryazarlık becerilerine olumlu katkısı olduğu tespit edilmiştir. Buna göre ailelerin erken okuryazarlığa dair farkındalıkları ve çocuklarda olumlu ilerleme için önemlidir.

Ölçek uyarlama ve geliştirmeye ilişkin makalelerin bulguları incelendiğinde, ölçeklerin erken okuryazarlığı yazı farkındalığı, sesbilgisel farkındalık, görselleri eşleştirme gibi çok boyutlu bir şekilde incelendiği ve ölçeklerin geçerli ve güvenilir olduğu tespit edilmiştir.

Erken okuryazarlık ve fonoloji ile ilgili makale bulguları incelendiğinde okul öncesi dönem çocuklar için hazırlanan sesbilgisel farkındalık eğitiminin çocuklar üzerinde olumlu etkisinin olduğu görülmüştür. MEB Okul Öncesi Eğitim Programının özellikle sesbilgisel farkındalığı açısından geliştirilmeye olan gereksinim duyulduğu tespit edilmiştir. Lundberg, Frost ve Petersen (1988) tarafından oluşturulan Kapsamlı Programın okul öncesi çocuklarını fonolojik farkındalıkları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda programın sözel yönergeleri anlama ve kelime bilgisi gibi becerilerinde önemli bir etkisinin olmadığı ancak, kafiye görevleri, kelime- hece ilişkileri bağlamında etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Buna göre sesbilgisi farkındalığını geliştirmek için MEB

2013 programında verilen yerin artırılması ve çeşitli programlar geliştirilerek desteklenmesine önem verilmesi gerektiği söylenebilir.

Erken okuryazarlığı etkileyen faktörler ile ilgili makalelerin bulguları incelendiğinde, aile desteği, etkileşimli kitap okuma çalışmalarının erken okuryazarlık gelişimi için olumlu etkileri olurken, okul öncesi ortamlarda gerekli malzeme ve materyallerin eksik olduğu tespit edilmiştir.

Erken okuryazarlık ile ilişkili programların incelenmesine ilişkin makalelerin bulgularına göre, Seslerin Dünyası Programının çocukların fonolojik farkındalık, başlangıç sesini ayırt etme ve kafiyeli sözcükleri ayırt etme gibi erken okuryazarlık becerilerini geliştirmeye olumlu katkısı olduğu tespit edilmiştir. 2013 MEB Okul Öncesi Eğitim Programının incelenmesi sonucunda da, programında yer alan kazanımları daha çok okuma becerileri ile ilgili olurken yazı farkındalığına yönelik az kazanım olduğu görülmüştür. Literatürde yer alan Xu vd. (2014) tarafından gerçekleştirilen hazırlanan Kapsamlı Erken Okuryazarlık programının etkileri incelenmiştir. Proje çocuklarda fonolojik farkındalık, yazı farkındalığı gibi becerilerin gelişimi amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, çocukların erken okuryazarlık becerilerinde, ebeveyn farkındalığı, ailelerin etkinliklere katılımlarında olumlu etkisi olduğu tespit edilmiştir. Programların erken okuryazarlık becerilerine olan olumlu katkısı göz önüne alındığında geliştirilecek programlara ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

Erken okuryazarlık ve yazarlık ve yazı farkındalığı ile ilişkili makalelerin bulgularına göre, yazı farkındalığı becerileri ile cinsiyet arasında bir ilişki bulunmazken, ailelerin etkinliklere katılımının, annenin öğrenim durumunun yükselmesinin erken okuryazarlık becerileri üzerinde olumlu etkilerinin olduğu tespit edilmiştir.

Diğer başlığı altında incelenen makale bulgularına göre, sözdizimi anlama becerilerinde yaşla beraber yapılan hatalarda azalış olurken erken okuryazarlık gelişimi için geleneksel yöntemlerden ziyade etkileşimli kitap okuma gibi yöntemlerin kullanılmasının daha fazla katkı sağladığı bulunmuştur. Ayrıca okula hazırbulunuşluk düzeyinin ebeveyn eğitim düzeyi, okul öncesi eğitimi almış olma durumuna göre anlamlı farklılık görülürken cinsiyete göre anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Cinsiyete göre farklılıkla ilgili literatürde yer alan, Below, Skinner, Fearington ve Sorrel (2010) tarafından erken okuryazarlıkta cinsiyet farklılığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen araştırmada okul öncesine devam eden kız çocukları erken okuryazarlık puanları erkeklerden yüksek bulunmuştur, ancak bu fark düşük düzeydedir. Buna göre erken okuryazarlık becerilerinde çocuklarda cinsiyete göre önemli bir farkın olmadığı söylenebilir.

Erken okuryazarlık ve görsel algı ile fonoloji ile ilişkili makale bulgularına göre, yazı yazma becerilerinde kardeş sayısının anlamlı bir etkisi varken, ses bilimsel farkındalık ve görsel eşleştirme becerilerinin yaşla birlikte artış gösterdiği tespit edilmiştir.

Kaynaklar

Altun, D. ve Tantekin Erden, F. (2016). Okul öncesi öğretmen adaylarının erken okuryazarlık ile ilgili görüşleri ve staj uygulamaları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 17(1), 241-261.

Altun, D. ve Sarı, B. (2018). A decade of early literacy research trends in Turkey: A thematic review. *Journal of Education and Future year*, 13, 13-32.

- Bayraktar, V. (2018). Okul Öncesi dönemdeki çocukların yazı farkındalığı becerilerinin gelişiminde etkileşimli kitap okumanın önemi. *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 1(1), 31-41.
- Beatty, J. J. Ve Pratt, L. (2003). *Early literacy in preschool and kindergarten*. New Jersey: Pearson.
- Below, J.L., Skinner, C.H., Fearington, J.Y. ve Sorrel, C.A. (2010). Gender differences in early literacy: analysis of kindergarden through fifth-grade dynamic indicators of basic early literacy skills probes. *School Psychology Review*, 39(2), 240-257.
- Burns, N., ve Grove, S. K. (2009). *The practice of nursing research: Appraisal, synthesis, and generation of evidence*. USA: Saunders.
- Çalış, E.S. ve Gök, N.F. (2020). 2010-2019 yılları arasında adında erken okuryazarlık kavramı kullanılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 8(2), 152-167.
- Çetin, A. (2019). *Erken okuryazarlık becerileri eğitim programının erken okuryazarlık ve erken matematik becerileri üzerine etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gök, N.F. ve Çalış. E.S. (2020). Review of postgraduate theses using the concept of early literacy between 2010 and 2019. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 8(2), 152-167.
- Jordan, G.E., Snow, C.E. ve Porche, M.V. (2000). Project EASE: The effect of a family literacy Project on kindergarden student's early skills. *Reading Research Quarterly*, 35, 524-546.
- Kargın, T., Güldenoğlu, B. ve Ergül, C. (2017). Anasınıfı çocuklarının erken okuryazarlık beceri profili: Ankara örnekleme . *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(01) , 61-87 . DOI: 10.21565
- Kargın, T., Güldenoğlu, B. ve Ergül, C. (2017). Anasınıfı çocuklarının erken okuryazarlık beceri profili: Ankara örnekleme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(1), 61-87.
- Kellner, D. (2001). New technologies/new literacies: Restructuring education for a new millennium. *International Journal of Technology and Design Education*, 11(3), 67-81.
- Kuru, N. ve Koç Tüylü, D. (2019). İlkokula hazırlıkta erken okuryazarlık eğitimi. Polat, Ö. (Ed.), *Adım adım ilkokula başlamak okula uyum ve erken okuryazarlık eğitimi içinde*, 141-164. Ankara: Anı.
- Kurudayıoğlu, M. ve Tüzel, A. G. M. S. (2010). 21. yüzyıl okuryazarlık türleri, değişen metin algısı ve Türkçe eğitimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (28).
- Lundberg, I., Frost, J. ve Peterson, O.P. (1988). Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. *Reading Research Quarterly*, 263-284.
- Metin, G. T. ve Gökçay, G. (2014). Bebeklik ve erken çocukluk döneminde kitap okuma: Çocuk sağlığı izlemlerinde etkili bir gelişim önerisi. *Çocuk Dergisi*, 14(3), 89-94.
- Miles, M. B. ve Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2nd Edition). California: SAGE.
- National Early Literacy Panel. (2008). *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel*. Washington, DC: National Institute for Literacy.
- Özdemir, H. (2021). Erken okuryazarlık alanında yapılmış doktora ve yüksek lisans tezlerinin analizi. *Doğu Anadolu Sosyal Bilimlerde Eğilimler Dergisi*, 5(2), 54-66.

- Özen Altınkaynak, Ş. (2019). Okul öncesi dönemde erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 37-49.
- Satı Çalış, E. ve Feyman Gök, N. (2020). 2010-2019 Yılları arasında adında erken okuryazarlık kavramı kullanılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 8(2), 152-167.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F.G. (2019). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı.
- Sulzby, E., ve Teale, W. (1991). Emergent literacy. In R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal ve P.D Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 2, pp. 727-757). New York: Longman.
- Tanju Aslışen, E. H. ve Hakkoymaz, S. (2020). Erken okuryazarlık alanında gerçekleştirilmiş lisansüstü tez çalışmalarının incelenmesi: Bir içerik analizi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1483-1498.
- Taşkın, N., Sak R. ve Sak, İ.Ş. (2015). Okul öncesi dönemde okuma yazma öğretimi: öğretmen görüşleri. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*. 1(2). 329-338.
- Tercanlı Metin, G. ve Gökçay, G. (2014). Bebeklik ve erken çocukluk döneminde kitap okuma: çocuk sağlığı izlemlerinde etkili bir gelişim önerisi. *Çocuk Dergisi*, 14(3) , 89-94.
- Unutkan, O. P. (2006). A study of pre-school children's school readiness related to scientific thinking skills. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 7(4), 78-85.
- Uyanık, Ö. ve Kandır, A. (2010). Okul öncesi dönemde erken akademik beceriler. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3(2).
- Uzuner, Y. (1997). Filizlenen okur-yazarlık. Okul öncesi dönemde özel eğitim semineri, 16-17 Ekim, Ankara.
- Xu, Y., Chin, C., Reed, E. ve Hutchinson, C. (2014). The effects of a comprehensive early literacy Project on preschoolers' language and literacy skills. *Early Childhood Education Journal*, 42(5), 295-304.

Yazarların Katkı Oranı Beyanı

Yazarların çalışmaya sundukları katkı oranı eşittir.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Bildirim

Bu makale, derleme türünde olduğundan etik kurul kararı gerektirmemektedir.

Ek 1. Çalışmada İncelenen Makaleler ve Kodları

- M1.**Akoğlu, G. (2014). 4-7 yaş arası Türk çocuklarında sözdizimini anlama becerileri. *Başkent University Journey of Education*, 1(2), 31-42.
- M2.**Akdal, D. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin “sesbilgisel farkındalık” kavramına yönelik bilgi düzeyleri ve sınıf içi etkinlikler. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 496-515.
- M3.**Akdal, D. ve Kargın, T. (2019). Sesbilgisel farkındalık becerilerini desteklemeye yönelik SESFAR müdahale programının etkililiğinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(6), 2609-2620.
- M4.**Akyüz, E. ve Doğan, Ö. (2019). Kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerinin okul öncesi dönemdeki gelişimi: 36-71 aylık Türk çocukları örnekleme. *Eğitim ve Bilim*, 44(199).
- M5.**Altun, D. ve Tantekin Erden, F. (2016). Okul öncesi öğretmen adaylarının erken okuryazarlık ile ilgili görüşleri ve staj uygulamaları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 17(1), 241-261.
- M6.**Atlar, H. ve Uzuner, Y. (2018). Okul öncesi dönemdeki işitme kayıplı bir çocuğun gelişen okuryazarlık yaşantılarının incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(1), 54-89.
- M7.**Balantekin, Y. ve Kartal, H. (2017). Okul öncesi etkinlik kitaplarının okumaya hazırlık çalışmaları bağlamında değerlendirilmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, (55), 63-78.
- M8.**Başar, M., Doğan, M. ve Üstündağ Şener, N. (2020). Okul öncesi dönemde kalem tutma etkinliklerinin ilk okuma yazma sürecine etkisi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 44-62.
- M9.**Bay, D. N. ve Alisinanoğlu, F. (2010). Okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlilik algıları ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3(1).
- M10.**Bay, D. ve Alisinanoğlu, F. (2012). Ana sınıfı öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlilik algılarının belirlenmesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(6).
- M11.**Bayraktar, V. (2020). Anasınıfına devam eden çocukların fonolojik farkındalığı, yazı farkındalığı, matematik becerileri ve fen becerileri arasındaki ilişkilerin yapısal eşitlik modellemesi ile incelenmesi, *Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi Dergisi*, 55(1), 351-367.
- M12.**Bayraktar, V. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarının yazı farkındalığı becerilerinin çocuk ve ebeveyn değişkenleri açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 43(196), 49-65.
- M13.**Bayraktar, V., ve Temel, Z. F. (2014). Okuma-yazmaya hazırlık eğitim programı'nın çocukların okumayazma becerilerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(3), 8-22.
- M14.**Bozgün, K. ve Uluçınar Sağır, Ş. (2018). Okuma yazmayı öğrenme sürecinde okul öncesi eğitimin etkisi. *SETSCI Conference Indexing System*, 3, 1110-1115.
- M15.**Çabuk, B., Baş, T. ve Teke, N. (2021). Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının okuma yazma öğrenimine yansımalarına ilişkin ebeveyn algıları. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(229), 223-268.
- M16.**Çabuk, B., Er, B., Karageyik, S. ve Tokgöz, K. (2018). Okul öncesi dönemdeki iki dilli olan ve olmayan çocukların okuma yazmaya hazırlık becerileriyle ilgili öğretmen algılarının incelenmesi. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4, 12-43.
- M17.**Çabuk, B., Tepetaş Cengiz, Ş., Sırgancı, G. Ve Güney, S.Y. (2020). Öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili algı ve bilgi düzeylerinin eğitimle değişimi. *International Congress of Research and Practice Education*, 51-59.
- M18.**Çakmak, T. ve Yılmaz, B. (2009). Okul öncesi dönem çocuklarının okuma alışkanlığına hazırlık durumları üzerine bir çalışma: Hacettepe Üniversitesi Beytepe Anaokulu Örneği. *Türk Kütüphaneciliği*, 23(3), 489-509.
- M19.**Çetin, Ö. Ş. (2014). Okul öncesi dönemindeki çocukların yazı farkındalığı ve yazmaya hazırlık becerilerinin incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 7(3), 342-360.
- M20.**Delican, B. ve Ateş, S. (2021). Erken okuryazarlık gelişimini belirleme aracının geliştirilmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 10(1), 159-180.
- M21.**Deretarla Gül, E. ve Bal, S. (2006). Anasınıfı öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin bakış açıları, sınıf içi kullanılan materyal ve etkinlikler ile çocukların okuma yazmaya ilgilerinin incelenmesi. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 1(2), 33-51.
- M22.**Doğanay Bilgi, A., Aslan, D. ve Açıkgöz, G., (2020). Okul öncesi dönemdeki çocukların yazı farkındalığı becerilerini değerlendirme aracının geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(1), 24-43.
- M23.**Dönmezler, E. (2016). Okul öncesi dönemde uygulanan okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Turkish Journal of Primary Education*, 1, 42-53.

- M24.**Efe, M. ve Temel, F. (2018). Okul öncesi dönem 48-66 ay çocuklarına Etkileşimli Kitap Okuma Programı'nın yazı farkındalığına etkisinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 257-283.
- M25.**Erdoğan, N. I. (2015). Erken çocukluk döneminde çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinliklerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(3), 1071-1086.
- M26.**Erdoğan, N. I., ve Belkıs, A. K. A. Y. (2015). Okul öncesi eğitimde hikaye okuma ve öğretmen sorularının incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(36), 3446.
- M27.**Erdoğan, T., Altınkaynak, Ş. Ö., ve Erdoğan, Ö. (2013). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okuma-Yazmaya Hazırlığa Yönelik Yaptıkları Çalışmaların İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 12(4).
- M28.**Ergül, C., Akoğlu, G., Karaman, G., ve Sarıca, A. D. (2017). Anasınıfında uygulanan etkileşimli kitap okuma programının sonraki okuma becerilerine etkisi: İzleme çalışması. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 10(2), 191-219.
- M29.**Ergül, C., Akoğlu, G., Sarıca, A., Tufan, M., ve Karaman, G. (2015). Ana sınıflarında gerçekleştirilen birlikte kitap okuma etkinliklerinin" etkileşimli kitap okuma" bağlamında incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3).
- M30.**Ergül, C., Akoğlu, G., Ökcün Akçamuş, M., Demir, E., Kılıç Tülü, B. ve Bahap Kudret, Z. (2020). Türkçe konuşan çocukların farklı sosyoekonomik düzeylerde sesbilgisel farkındalık ve okuma performansına ilişkin boylamsal sonuçlar. *Eğitim ve Bilim*, 46(205).
- M31.**Ergül, C., Karaman, G., Akoğlu, G., Tufan, M., Sarıca, A. D., ve Kudret, Z. B. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin "Erken Okuryazarlık" kavramına ilişkin bilgi düzeyleri ve sınıf uygulamaları. *Elementary Education Online*, 13(4).
- M32.**Ergül, C., Kılıç Tülü, B., Demir, E., Akoğlu, G., Ökcün Akçamuş, M. ve Bahap Kudret, Z. (2020). Anne eğitim düzeyi, sözcük bilgisi ve sesbilgisel farkındalık becerilerinde bir risk faktörü mü? *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 21(4), 711735.
- M33.**Erkan, S. ve Kırca, A. (2010). Okul öncesi eğitimde ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 94-106.
- M34.**Ertürk Kara, H.G. (2019). Okul öncesi dönemde çocuğa evde sunulan desteğin okuma yazmaya hazırlık ve matematik becerileri bağlamında incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*. 14(27), 87-105.
- M35.**Genç Ersoy, B. (2021). Erken okuryazarlığın okuma yazmanın okul öncesi dönemde kazandırılmasına ilişkin paydaş görüşleri. *Journal of Qualitative Research in Education*, 25, 233-268.
- M36.**Güldenöglü, B., Kargın, T., ve Ergül, C. (2016). Sesbilgisel farkındalık becerilerinin okuma ve okuduğunu anlama üzerindeki etkisi: Boylamsal bir çalışma. *İlköğretim Online*, 15(1), 251-272.
- M37.**Harmandar, D. ve Arıkan, A. (2020). Erken okuryazarlık becerilerine yönelik dil destek çalışmalarında ailelerin tercihleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1183-1203
- M38.**Işıkoğlu Erdoğan, N., Şimşek, Z. C. ve Canbeldek, M. (2017). Ev merkezli diyaloga dayalı okumanın 4-5 yaş çocuklarının dil gelişimine olan etkileri. *GEFAD / GUJGEF*, 37(2): 789-809.
- M39.**Işıtan, S. ve Akoğlu, G. (2016). Yazı farkındalığı becerilerinin resimli çocuk kitabı aracılığıyla değerlendirilmesi: güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Turkish Studies*, 11(3), 1333-1352.
- M40.**Işıtan, S., Saçkes, M. ve Biber, K. (2020). Erken okuryazarlık becerilerinin ev ortamında desteklenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 34(2), 284-298.
- M41.**Kandır, A. ve Keskin, H. K. (2020). Okuma yazma becerilerini destekleyici duyu eğitimi programının etkililiğinin boylamsal olarak incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 4(2), 30-48.
- M42.**Kandır, A. ve Yazıcı, E. (2016). MEB 2013 okul öncesi eğitim programı'nın okuma yazma becerilerinin gelişimi yönünden değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(3), 451-488.
- M43.**Karaman, G. ve Güngör Aytar, A. (2016). Erken okuryazarlık becerilerini değerlendirme aracı'nın (EOBDA) geliştirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 516541.
- M44.**Karaman, G., ve Üstün, E. (2011). Anasınıfına devam eden çocukların fonolojik duyarlılıklarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(40), 267-278.
- M45.**Karasu, H. P. (2014). İşitme engelli çocuklara okul öncesi dönemde uygulanan okuma yazmaya hazırlık grup etkinlikleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174).
- M46.**Kargın, T., Ergül, C., Büyüköztürk, Ş. ve Güldenöglü, B. (2015). Anasınıfı çocuklarına yönelik erken okuryazarlık testi (EROT) geliştirme çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16(3), 237-268.
- M47.**Kargın, T., Güldenöglü, B., ve Ergül, C. (2017). Anasınıfı çocuklarının erken okuryazarlık beceri profili: Ankara örnekleme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(1), 61-87.
- M48.**Kargın, T., Güldenöglü, B. ve Ergül, C. (2016). Dinlediğini anlama becerisinin okuduğunu anlama üzerindeki yordayıcılığının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(6), 2369-2384.
- M49.**Kartal, H. ve Güner, F. (2016). Okul öncesi eğitim programı etkinlik kitabındaki etkinliklerin ses bilgisi farkındalığı açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(1), 14-30.

- M50.Kaynak Ekici, K., İmir, H. ve Temel, F. (2020). İlkokul algısı yazı farkındalığı becerilerine göre değişmekte midir? *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 753-776.
- M51.Kazanoğlu, D., Doğan, M. ve Ünal Logacev, Ö. (2020). Türkçe fonolojik farkındalık testi: Geliştirilmesi, geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Türkiye Klinikleri Sağlık Bilimleri Dergisi*, 5(1), 22-37.
- M52.Kılınççı, E. ve Bayraktar, A. (2021). Okul öncesi sınıflarındaki erken okuryazarlık materyalleri ve öğretmen uygulamaları. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(11), 2021, 447-478.
- M53.Kök, M., Fırat, Z.S ve Balcı, A. (2019). Okuma yazma bilerek ilkokula başlayan çocuklar hakkında ilkokul öğretmenlerinin görüşleri. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 48-63.
- M54.Tutal, Ö. ve Oral, B. (2015). İlk okuma-yazma öğrenmede okula başlama yaşının okuma-yazma başarısına etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 96-121.
- M55.Öğretir Özçelik, A. D. (2018). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin görüş ve algılarının belirlenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38 (3), 825-843.
- M56.Özen Altınkaynak, Ş. (2019). Annelerin okuma yazmaya hazırlık sürecine ilişkin görüşleri. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 3(1), 98-116.
- M57.Parlakıldız, B. (2014). Okul öncesi eğitim alan ve almayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazma başarılarının karşılaştırılması. *İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(4), 107-124.
- M58.Parlakıldız, B. ve Yıldızbaş, F. (2004). Okulöncesi eğitimde öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yönelik uygulamalarının ve görüşlerinin değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*.
- M59.Parpucu, N., ve Dinç, B. (2017). Seslerin renkli dünyası programının okul öncesi çocukların fonolojik farkındalık becerileri üzerindeki etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 42(192), 233-261.
- M60.Sarı, B., ve Aktan Acar, E. (2013). Erken çocukluk dönemi fonolojik duyarlılık ölçeğinin (EÇDFDÖ) geliştirilmesi ve psikometrik özellikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2195-2215.
- M61.Sezgin, E., Ulus, L. ve Aksoy, A. (2018). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin erken okuma yazmayla ilgili inançlarının incelenmesi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 5(12), 495-515.
- M62.Sezgin, E., Ulus, L. ve Şahin, İ. (2019). 4-6 yaş çocuklarının davranış düzenleme becerileri ile ses bilgilik farkındalık, görsel eşleştirme ve yazı yazma öncesi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 9(1), 108-128.
- M63.Şimşek, Ö., ve Alisinanoğlu, F. (2013). Okul öncesi dönemdeki çocukların yazmaya hazırlık becerilerini değerlendirme kontrol listesinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(3), 1163-1176.
- M64.Taşkın, N., Katrancı, M. ve Uygun, M. (2004). Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin okul öncesindeki okuma-yazmaya hazırlık sürecine ilişkin görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(4), 1102-1119.
- M65.Taşkın, N., Sak, R. ve Sak, İ. Ş. (2015). Okul öncesi dönemde okuma yazma öğretimi: öğretmen görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 1(2), 329-338.
- M66.Turan, F., ve Akoğlu, G. (2011). Okul öncesi dönemde sesbilgisel farkındalık eğitimi. *Eğitim ve Bilim*, 36(161).
- M67.Tuğluk, İ., Kök, M., Koçyiğit, S., Kaya, H. ve Gençdoğan, B. (2010). Okul öncesi öğretmenlerinin okuma-yazma etkinliklerini uygulamaya ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 72-81.
- M68.Yalçıntaş Sezgin, E., Ulus, L. ve Aksoy, Ayşe B. (2019). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin erken okuryazarlıkla ilgili sınıf içi uygulamalarının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 1128-1146.
- M69.Yangın, B. (2007). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki altı yaş çocuklarının yazmayı öğrenmeye hazırlanış durumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 294-305.
- M70.Yangın, B. (2006). Yöneticilerin ve öğretmenlerin altı yaş grubundaki öğrencilerini ilkokumayazmaya hazırlanmalarına yönelik bilgileri ve görüşleri. *Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(11), 80-94.
- M71.Yarar, S., ve İnan, H. Z. (2015). Kurum/ev erken dil ve okuryazarlık gözlem aracının geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Electronic Turkish Studies*, 10(15).
- M72.Yılmaz Bolat, E. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmaları konusunda görüşleri: Mersin ili örneği. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 23(1), 271-286.
- M73.Yılmaz Hiğde, A., Baştuğ, M. ve Cihan, H. (2020). Okul öncesi dönem ebeveynlerinin ev okuryazarlığı yaşantılarının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 628-645.