

GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ

JOURNAL OF EDUCATIONAL SCIENCES

GAZİANTEP UNIVERSITY

GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ



December 2022
Volume 6, Issue 2
Aralık 2022
Cilt 6, Sayı 2

Owner / İmtiyaz Sahibi
Assoc. Prof. Dr. Ahmet İhsan KAYA

Editors / Editörler
Prof. Dr. Ali BOZKURT
Asst. Prof. Dr. İbrahim YILDIRIM
Asst. Prof. Dr. Mahmut KALMAN

Section Editors / Alan Editörleri

Prof. Dr. Yavuz SAKA
Science Education

Prof. Dr. Ali BOZKURT
Mathematics Education

Assoc. Prof. Dr. Ergun HAMZADAYI
Turkish Language Teaching

Assoc. Prof. Dr. Mehmet KILIÇ
Foreign Language Education

Assoc. Prof. Dr. Bilge KUŞDEMİR
KAYIRAN
Elementary Education

Assoc. Prof. Dr. İbrahim YILDIRIM
Educational Measurement and Evaluation

Assoc. Prof. Dr. Mahmut KALMAN
Educational Management

Asst. Prof. Dr. İdris KAYA
Psychological Counseling and Guidance

Assoc. Prof. Dr. Melike ÖZYURT
Curriculum and Instruction

Assoc. Prof. Dr. Veli BATDI
Curriculum and Instruction

Asst. Prof. Dr. Mehmet BAŞARAN
Curriculum and Instruction

Asst. Prof. Dr. Fatih Emrah DEMİR
Special Education

**Layout and Language Editors/
Mizanpaj ve Dil Editörleri**

Dr. Eyüp CÜCÜK
Gaziantep University

Ress. Asst. Özlem BATMAZ
Gaziantep University

Ress. Asst. Bilge Deniz ÇANKAYA
Gaziantep University

Ress. Asst. Bilge YILMAZ ASLAN
Gaziantep University

Editorial Board / Yayın Kurulu

Prof. Dr. Arif ÖZAYDIN
Gaziantep University

Prof. Dr. Bayram ÇETİN
Gaziantep University

Prof. Dr. Birsen BAĞÇECİ
Gaziantep University

Prof. Dr. Mehmet SİNCAR
Gaziantep University

Prof. Dr. Habib ÖZKAN
Gaziantep University

Prof. Dr. Mehmet ÇİÇEK
Gaziantep University

Prof. Dr. M. Fatih ÖZMANTAR
Gaziantep University

Prof. Dr. Sevilay ŞAHİN
Gaziantep University

Prof. Dr. Yavuz SAKA
Gaziantep University

Prof. Dr. Zeynep HAMAMCI
Gaziantep University

Prof. Dr. Ali BOZKURT
Gaziantep University

Assoc. Prof. Dr. Ahmet İhsan KAYA
Gaziantep University

Assoc. Prof. Dr. İbrahim YILDIRIM
Gaziantep University

Assoc. Prof. Dr. Mahmut KALMAN
Gaziantep University

Advisory Board / Danışma Kurulu

Prof. Dr. Arif ÖZAYDIN
Gaziantep University, Turkey

Assoc. Prof. Dr. Ahmet İhsan KAYA
Gaziantep University, Turkey

Prof. Dr. Bayram ÇETİN
Gaziantep University, Turkey

Prof. Dr. Rahimah Haji Ahmad
University of Malaya, Malaysia

Prof. Dr. Mehmet ÇİÇEK
Gaziantep University, Turkey

Prof. Dr. Abdülvahid ÇAKIR
Gazi University, Turkey

Prof. Dr. Erdoğan BADA
Çukurova University, Turkey

Prof. Dr. Filiz KABAPINAR

Marmara University, Turkey

Prof. Dr. İlyas YAVUZ
Marmara University, Turkey

Prof. Dr. İsmail Hakkı MİRİCİ
Hacettepe University, Turkey

Prof. Dr. Nilüfer VOLTAN ACAR
Hacettepe University, Turkey

Prof. Dr. Turan AKBAŞ
Çukurova University, Turkey

Prof. Dr. Ramazan GÜRBÜZ
Adiyaman University, Turkey

Prof. Dr. Arif SARIÇOBAN
Selçuk University, Turkey

Prof. Dr. Yavuz Akbulut
Anadolu University, Turkey

Prof. Dr. Iztok DEVETAK
University of Ljubljana, Slovenia

Prof. Dr. Yücel KABAPINAR
Marmara University, Turkey

Prof. Dr. Hasan ÜNAL
Yıldız Teknik University, Turkey

Assoc. Prof. Dr. Sedat ŞEN
Harran University, Turkey

Assoc. Prof. Dr. Ali ÇEKİÇ
Gaziantep University, Turkey

Assoc. Prof. Dr. Erkan Hasan ATALMIŞ
Kahramanmaraş Sütçü İmam University, Turkey

Assoc. Prof. Dr. Mehmet KILIÇ
Gaziantep University, Turkey

Asst. Prof. Dr. Julia MAHFOUZ
University of Colorado-Denver, USA

Dr. Alper YETKİNER
Kilis 7 Aralık University, Turkey

Dr. Serkan KELEŞOĞLU
Ankara University, Turkey

GAUN-JES is an international peer-reviewed journal indexed by ASOS index, DRJI and ROAD.
GAÜN-EBD, ASOS indeks, DRJI ve ROAD tarafından indekslenen uluslararası hakemli bir dergidir.



Directory of
Research Journal
Indexing



GAUN-JES / GAÜN-EBD
E-ISSN: 2667-5145

Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Üniversite Bulvarı 27310 Şehitkamil - Gaziantep, TURKEY

Phone: +90 (342) 360 1200 – 3757 Fax: +90 (342) 360 1710 E-mail: alibozkurt@gantep.edu.tr

Dear GAUN-JES readers,

We are glad to publish the 2nd issue of the 6th volume of our journal. We, therefore, thank the authors and reviewers of the current issue and the journal team for their great contributions and efforts in presenting the current issue to the scientific community. Gaziantep University Journal of Educational Sciences (GAUN-JES) is a biannual, international, and double-blind peer-reviewed journal that is dedicated to publishing high-quality and up-to-date research. GAUN-JES accepts scientific manuscripts regarding educational sciences and field education written in Turkish or English. Our journal is an international, peer-reviewed journal indexed by ASOS index and DRJI. Our journal has applied to national and international indexes, and this process is in progress.

Editors

Editörlerden,

Kıymetli GAUN-JES okuyucuları,

Dergimizin 6. cildinin 2. sayısını yayımlamaktan dolayı büyük mutluluk içerisindeyiz. Bu vesileyle, son sayımızın bilim camiasına sunulmasında büyük emekleri bulunan yazarlara, hakemlere ve dergi ekibimize çok teşekkür ederiz. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi (GAUN-JES) altı ayda bir yayımlanan ve çifte-kör hakemlik sürecinden geçen bilimsel makalelerin yayımlandığı uluslararası ve hakemli bir akademik dergidir. GAUN-JES, eğitim araştırmaları kapsamına giren eğitim bilimleri ve alan eğitimine dair Türkçe veya İngilizce olarak hazırlanmış yayınları kabul etmektedir. Dergimiz ASOS indeks ve DRJI tarafından indekslenen uluslararası hakemli bir dergidir. Ulusal ve uluslararası ölçekteki diğer indekslere başvuru sürecimiz ise devam etmektedir.

Editörler

TABLE OF CONTENTS / İÇİNDEKİLER

Okul Psikolojik Danışmanı Bulunmayan İlkokullarda Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Rehberlik Hizmetlerinin Yürütülmesine İlişkin Görüşleri

Opinions of Classroom Teachers Working in Primary Schools Without School Counselors on the Conduct of Guidance and Psychological Counseling Services **1-21**

Bariş KALENDER, Aykut KUL

Oyun Tabanlı Problem Çözme Etkinlikleri ile Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Tutumlarının Desteklenmesi
Supporting Secondary School Students' Mathematics Attitudes with Game-Based

Problem Solving Activities **22-53**

Fatma Nur ÇOBAN, Abdülkadir ERDOĞAN

Examination of the Studies Made on Technological Pedagogical Content Knowledge in the Years of 2010-2021

2010-2021 Yıllarında Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Üzerine Yapılan Çalışmaların İncelenmesi **54-70**

Rumeysa YILMAZ, Ayten Pınar BAL

Geçici Barınma Merkezlerinde Yaşayan Suriyeli Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Deneyimleri

Professional Experiences of Teachers Working with Syrian Children Living in Temporary Accommodation Centers **71-85**

Selin NİGİZ, Ayşegül KARABAY TURAN

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Konuşma Stratejilerini Kullanma Sıklıklarının Cinsiyet Yaş ve Dil Düzeyi Açısından İncelenmesi

Exploring Frequency of Speaking Strategies Usage by Learners of Turkish as a Foreign Language in Terms of Gender Age and Language Level **86-107**

Veysel BALAT, Gökhan ÇETİNKAYA

Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarında Karikatür Okuryazarlığının Değerlendirilmesi

Evaluation of Caricature Literacy In Middle School Turkish Language Textbooks **108-128**

Hatice ALTUN ALKAN, Derya YAYLI

Okul Psikolojik Danışmanı Bulunmayan İlkokullarda Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Rehberlik* Hizmetlerinin Yürütülmesine İlişkin Görüşleri

Opinions of Classroom Teachers Working in Primary Schools Without School Counselors on the Conduct of Guidance and Psychological Counseling Services

Barış KALENDER^a , Aykut KUL^b 

Article Info/Makale Bilgi

Received/Alındı: 27/09/2022

Revised/Düzeltildi: 10/11/2022

Accepted/Kabul edildi: 21/11/2022

Anahtar kelimeler:

Sınıf öğretmeni, sınıf rehber öğretmeni, rehberlik hizmetleri, okul psikolojik danışmanı, birleştirilmiş sınıflar

Keywords:

Classroom teacher, classroom counselor teacher, guidance and psychological counseling services, school counselors, multigrade classrooms

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, okul psikolojik danışmanı bulunmayan ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin rehberlik hizmetlerini nasıl yürüttüklerini, ne tür güçlüklerle karşılaştıklarını ve hangi durumlarda okul psikolojik danışmanın desteğine ihtiyaç duyduklarını ortaya koymaya çalışmaktır. Fenomenolojik durum çalışması deseninde yürütülen çalışma kapsamında okul psikolojik danışmanı bulunmayan üç devlet ilkokulunda görev yapan sekiz sınıf öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Yapılan içerik analizi neticesinde, sınıf öğretmenlerinin görev ve sorumluluklarının önemli ölçüde farkında oldukları, ancak bu görev ve sorumlulukları yerine getirmede güçlük yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca görev ve sorumluluklarını yerine getirme hususunda lisans eğitimini uygulama eksikliği açısından yetersiz bulmuşlardır. Hem hizmet öncesi süreçteki lisans eğitimi hem de hizmet içi eğitimlerdeki uygulamaya dayanmayan eğitimlerin sınıf öğretmenlerinin rehberlik hizmetlerini yürütmedeki aksaklıkların temelini oluşturduğu sonucu araştırmanın en önemli sonuçlarından biri olmuştur. Bu sonuca bağlı olarak bu eğitim hizmetlerinin uygulamalı bir yapıya dönüşmesinin gerekliliği ise en önemli önerilerden biri olarak ortaya çıkmıştır.

ABSTRACT

The purpose of this research is to try to reveal how classroom teachers working in primary schools where there is no school counselor carry out guidance and psychological counseling (PCG) services, what kind of difficulties they encounter and in what situations they need the support of school counselors. In the research organized as a phenomenological case study, semi-structured interviews were conducted with eight classroom teachers. As a result of the content analyzes, it was concluded that classroom teachers are aware of their duties and responsibilities. One of the most important results of the research was the conclusion that both the undergraduate education in the pre-service process and the trainings that are not based on the practice in the in-service training form the basis of the failures of the classroom teachers in performing the PCG services. Depending on this result, the necessity of transforming these educational services into a practical structure emerged as one of the most important suggestions.

^aGaziantep Üniversitesi, Gaziantep Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, bkalender@gantep.edu.tr, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4175-7099>

^bGaziantep Üniversitesi, Gaziantep Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, aykutkul@gantep.edu.tr, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2851-2222>

* Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliğinde “Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri” kavramı kullanılsa da çalışmanın eksenini sınıf öğretmenlerinin rehberlik hizmetlerinin yürütmesini temele aldığından çalışmanın odak noktasına uygun olarak “Rehberlik Hizmetleri” kavramının kullanılması uygun görülmüştür.

Giriş

Rehberlik; çocuğun fiziksel, zihinsel ve sosyal bakımlardan bütün kabiliyetlerini geliştirmesine, kendisi için en uygun mesleğe yönelmesine, çevresiyle pozitif ve etkili ilişkiler kurabilen, iyi bir yurttaş olmasına olanak sağlamaktadır (Tan ve Baloğlu, 2013). Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Rehberlik ve Psikolojik Danışma (RPD) Hizmetleri Yönetmeliğine göre; Türk Millî Eğitiminin genel amaçları çerçevesinde eğitimde rehberlik hizmetleri; kendini tanıyan, kendine sunulan eğitsel ve mesleki fırsatları değerlendirebilen, sorumluluk alabilen bireyler yetiştirilmesini ve bireylerin toplum içinde sağlıklı bir şekilde yaşamlarını sürdürebilmeleri için sosyal duygusal, akademik ve kariyer gelişimlerini desteklemeyi amaçlamaktadır (MEB, 2020).

İlkokullar çocukların sosyalleşme imkânı bulduğu ilk yerlerden biridir. Temel eğitimin bir parçası olarak zorunlu tutulan ilkokul dönemi toplumun tamamını kapsamaması nedeniyle çocukların gelişiminde ve eğitiminde son derece önemlidir. Çocuklar ilkokul döneminde davranış, tutum, beceri ve alışkanlıklar edinmeye başlamaktadır. Dolayısıyla ilkokullarda öğrencilerin yaş ve kişilik özellikleri göz önünde bulundurulduğunda rehberlik hizmetlerinin büyük önem taşıdığını söylemek mümkündür (Çam, 2021). İlkokullarda sunulan rehberlik hizmetlerinin ilerleyen yıllarda öğrencinin eğitimini sürdüreceği okulun seçimine, öğrencilerin kişilik ve yeteneklerine uygun eğitimin belirlenmesine, sevecekleri ve başarılı olabilecekleri alanlara yönelmelerine, mutlu ve verimli olmalarına yardımcı olacağı düşünülmektedir. Bu anlamda etkili rehberlik hizmetleri, eğitimin başarılı olabilmesine önemli katkı sunmaktadır. (Kuzgun, 2019). Bireydeki potansiyelin geliştirilebilmesi erken yaşlarda sağlanan fırsatlarla mümkün olabilmektedir. Bu sebeple çocuğun erken yaşlarında sunulan eğitimin ve çocuğun içerisinde yer aldığı fiziksel ve sosyal çevrenin onun gelişiminde çok önemli bir rolü bulunmaktadır. Bu bağlamda ilkokul yılları hayati bir önem taşımaktadır (Oktay, 1999, s. 22). Öğrencilerin kendisi, ailesi ve öğretmeni tarafından yetenek, ilgi, beceri ve diğer özelliklerinin fark edilmesi, bireysel ve sosyal gelişimlerinin desteklenmesi ve etkili öğrenme ve çalışma becerileri vasıtasıyla motivasyonlarının artırılması temel eğitimde sunulan rehberlik hizmetlerinin genel kapsamını oluşturmaktadır.

İlkokul yılları çocuğun kişilik gelişimi bakımından oldukça kritik bir dönemdir. Bu dönemde, özgüven gelişimi, kendini kabul etme, benlik tasarımı, içsel denetimin gelişmesi gibi boyutlar bireyin mesleki gelişimi açısından da bu dönemin sağlıklı bir şekilde yaşanmasının gereğini ortaya koymaktadır (Dinkmeyer, 1973). Aile baskıları, eğitime yönelik doğru olmayan yaklaşımlar, çocuklarda güvensizlik meydana getirmekte ve bunun sonucunda; bu durumlara maruz kalan çocukların sağlıklı iletişim kuramayan, utangaç, içine kapanık, uyumsuz, bencil, saldırgan ve girişken olmayan bir yapıya bürünme ihtimalleri bulunmaktadır (Yıldırım, 2001, s. 3). Bu tür problemlerin ortaya çıkmaması adına ilkokullarda sağlanan rehberlik hizmetleri önem arz etmektedir. İlkokul döneminde sağlanan rehberlik hizmetlerinin daha başarılı ve mutlu nesillerin yetişmesinde, bireylerin kendini gerçekleştirmesinde ve mesleki yönlendirme açısından önemli bir rolü bulunmaktadır (Özaydın, 2002). Temel eğitim dönemindeki rehberlik hizmetleri; çocuğun gelişimi için kritik bir dönem olması, kendini ve yeteneklerini tanıması ve kişiliğinin gelişimi için önemli olmaktadır. Pek çok farklı özelliğe sahip öğrencinin bir arada yer aldığı ilkokul döneminde özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerden farklı ilgi, beceri ve özelliklere sahip öğrencilere kadar geniş bir çeşitlilik içerisinde öğrencileri tanımak, onların ihtiyaçlarını saptamak, gerekli yönlendirmeleri yaparak eğitim-öğretim sürecinden en üst

seviyede faydalanmalarını sağlamak adına rehberlik hizmetleri elzemdir (Türk, 2020). Daha sistematik bakılırsa, ilköğretim çağına, öğrencilerde davranış sorunları ortaya çıkmadan koruyucu ve önleyici tedbirlerin alınmasıyla öğrenciler bir üst kuruma ve mesleğe yönlendirilerek etkin bireyler olarak yetiştirilebilir (Özaydın, 2002). İlkokul düzeyinde verilecek rehberlik hizmetleri öğrencinin, ilgilerinin ve yeteneklerinin farkına varmasına, çevresine karşı olumlu tutumunu geliştirerek bu tutumu sürdürmesine, sağlıklı, gerçekçi ve zengin bir benlik tasarımı geliştirmesine ve kendine güvenmesine yönelik olmalıdır (Kuzgun, 2019).

Eğitimin her kademesinde çocukların gelişim özelliklerinden kaynaklı olarak farklı rehberlik hizmetleri sunulmaktadır. İlkokullarda da rehberlik hizmetlerinin sunulmasında farklı ihtiyaçlar vardır. Erkan (1997), ilköğretim öğrencilerinin rehberlik hizmetlerine yüksek oranda ihtiyaç duyduklarını ifade etmiştir. Yeşilyaprak (2019), ilköğretimde neden rehberliğe ihtiyaç duyulduğu, bu hizmetlerin önemi ve gerekçeleri bağlamında bazı noktalara dikkat çekmiştir (s. 45). Özetlenecek olursa, ilköğretim düzeyinde sağlıklı ve uygun bir öğrenme ortamı oluşturulmasının çocuğun zihinsel, fiziksel, sosyal ve psikolojik gelişimi açısından önemli olduğunu, bu dönemin çocuktaki kişilik gelişimi için kritik olduğunu, bu eğitim basamağında okul ortamının insancıl, demokratik ve sağlıklı olması açısından önemli olduğunu belirtmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin rehberlik hizmetlerini yürütme sorumlulukları bulunmaktadır. Ancak öğretmenlerin bu hizmeti etkili bir şekilde ortaya koyabilmeleri için öğretmenlere hizmet öncesinde iyi bir şekilde yapılandırılmış bir rehberlik anlayışı ve bilgisi kazandırılmalı ve hizmetlerini daha iyi yapabilmeleri için kendilerine sürekli olarak uzman desteği sağlanmalıdır. Öğretmenler, özellikle sınıf öğretmenleri öğrencilerle çok zaman geçirdiğinden öğrencileri en iyi tanıyan kişiler olmaktadır (Kuzgun, 2019). Öğrencilerini iyi tanıyan bir öğretmen öğrencilerinin kişilik özelliklerini iyi bilmekte ve onların benlik kavramının gelişmesine yardımcı olmaktadır.

MEB Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliğinin (2020) 23. maddesine göre sınıf rehber öğretmeninin bazı yükümlülükleri bulunmaktadır. Bu yükümlülüklerden bazıları; okul programı kapsamında sınıf rehberlik programının hazırlanması ve uygulanması, öğrencilerin rehberlik kapsamında ihtiyaçlarının belirlenmesi şeklindedir. Öte yandan rehberlik hizmetlerini yürütmede okul rehberlik birimiyle iş birliği içinde olması, bireyi tanıma tekniklerinin uzmanlık gerektirmeyenlerini sınıfında uygulaması, öğrencilere yönelik uyum ve öğrenciyi tanıma çalışmaları yapması gerekmektedir. Ayrıca risk altında olan öğrencileri fark etmesi durumunda okul rehberlik birimini bilgilendirmesi beklenen yükümlülükler arasında yer almaktadır.

Her ne kadar öğretmenin asli görevi okulda ders vermek olsa da öğretmen aynı zamanda, rehberlik faaliyetlerini yürütecek ekibin vazgeçilmez bir üyesidir. Zira rehberlik hizmetleri yürütme komisyonunda sınıf rehber öğretmenlerinden her düzeyi temsil edecek şekilde birer temsilci yer almaktadır (MEB, 2020). Bunun en önemli sebebi ise ilköğretim sisteminin genel olarak “öğretmen merkezli” bir uygulamaya dayanmasıdır (Kuzgun, 2019). Sınıf öğretmeni, bir ilköğretim öğrencisi için çok önemlidir zira ilköğretim öğrencisi haftada beş gün ortalama altı saat dört yıl boyunca sınıf öğretmeni ile beraberdir. Bu süre göz önünde bulundurulduğunda sınıf öğretmeni, bir ilköğretim öğrencisi için aile fertlerinden sonra en çok zaman geçirilen yetişkin olarak nitelendirilebilir. Kuşkusuz birlikte geçirilen böylesine uzun bir zaman, öğrenci ile öğretmeni arasında yakın bağlar geliştirmekte ve öğrencinin gözünde sınıf öğretmeni söz konusu dinlenen önemli biri konumuna getirmektedir. Öğretmen-öğrenci ilişkilerinin diğer kademeler

de göz önünde bulundurulduğunda ilkökul döneminde daha yoğun olduğu söylenebilmektedir (Yeşilyaprak, 2019).

Bu durum, sınıf öğretmenine, rehberlik açısından önemli görev ve sorumluluklar yüklenilmesinin temel sebeplerinden biridir. Ayrıca Türkiye'deki bazı ilkökullar göz önünde bulundurulduğunda rehberlik hizmetlerini yürütecek okul psikolojik danışmanlarının olmayışı sınıf öğretmenlerinin rehberlik faaliyetlerinin yürütülmesindeki rolünü daha önemli hale getirmektedir. Bu gerekçelerin uygulamada ortaya koyduğu sonuç, okullarda rehberlik hizmetleri ile ilgili yönetmelik ve yönergelerde öğretmenlere verilen görev ve sorumluluklar olarak görülmektedir. 2023 Eğitim Vizyonunda da temel eğitimde rehberlik çalışmalarının önemi vurgulanmakta ve sınıf öğretmenlerinin rehberlik hizmetlerine ilişkin becerilerinin artırılması hedeflenmektedir (MEB, 2018). Ayrıca 2019-2023 arası kapsayan On Birinci Kalkınma Planı'nda da sınıf öğretmenlerinin mesleki rehberlik becerilerinin geliştirileceğinden bahsedilmektedir (T.C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2019, s. 128).

Yukarıda detaylı olarak ifade edilen sınıf öğretmenlerinin rehberlik hizmetleri kapsamındaki görev ve sorumluluklarının daha iyi anlaşılabilmesi için kısaca sınıf öğretmenliğinden bahsetmenin yararlı olacağı düşünülmektedir. Sınıf öğretmenleri çeşitli gerekçelerden dolayı farklı okul ve sınıf durumlarıyla karşılaşabilmektedir. Sınıf öğretmenlerinin bir kısmı şehir merkezlerinde bağımsız ilkökullarda görev yapmaktayken, bir kısmı şehir merkezinden uzak köylerde görev yapmaktadırlar. Bu köylerin bir kısmında idari görevi kendileri üstlenirken müdür yetkili öğretmen pozisyonunda görevlerini sürdürürken (Keser Özmantar ve Civelek, 2017); bir kısmı ise birleştirilmiş sınıflarda öğretmenlik görevlerini sürdürmektedirler (Kalender ve Erdem, 2021). Bu tür okullarda öğrenci mevcudunun az olmasından kaynaklı öğretmen görevlendirmesi kısıtlı olabilmektedir. Çalışma doğrultusunda ele alındığında ise bu okullarda rehberlik hizmetlerini yürütecek bir okul psikolojik danışman bulunmamaktadır. Bahsedilen bu okullarda rehberlik hizmetini yürütecek bir okul psikolojik danışmanının olmayışı, rehberlik hizmetlerini yürütme görev ve sorumluluğunu da sınıf öğretmenlerine yüklemektedir. Nitekim Köy Okulları Değişim Ağı'nın (2019) 2018-2019 eğitim-öğretim yılına yönelik hazırladığı rapor incelediğinde, Türkiye'de 24.739 ilkökul bulunmakta ve bunun yaklaşık 7000'i birleştirilmiş sınıflı ilkökullar olduğu görülmektedir. Bu sayı yaklaşık olarak toplam ilkökulların %28,29'una denk gelmektedir. Öğrenci sayısı açısından ise ilkökullarda toplam 5.267.378 öğrenci olduğu bu sayının %2,6'sını yani 135.924'ünü birleştirilmiş sınıflı ilkökullardaki öğrencilerin oluşturduğu ifade edilmektedir. Birleştirilmiş sınıflı ilkökulların sayısının toplam okul sayısı içerisindeki oranı oldukça yüksek olmasına rağmen bu okullarda öğrenim gören öğrenci sayısı aynı oranda yüksek değildir. Bu durum birleştirilmiş sınıflı ilkökulların her birine okul psikolojik danışman atanmanın güçlüğüne ortaya koymakta olup mevcut ilkökulların önemli bir kısmının rehberlik hizmetlerini okul psikolojik danışmanı olmadan yürüttüğü gerçeğini ortaya koymaktadır.

İlgili alanyazın incelendiğinde her ne kadar öğretmenlerin değişen rehberlik hizmetleri ve kendi rollerini algılamaları (Nazlı, 2008), sınıf rehber öğretmenlerinin bakış açısından rehberlik hizmetleri (Bayar ve Ekim, 2021), sınıf öğretmenlerinin rehberlik uygulamaları ve öğretmen yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Terekeci, 2010), ilköğretim birinci kademe yönetici, sınıf rehber öğretmeni ve okul psikolojik danışmanının rehberlik görevleri ile ilgili bilgi düzeyi ve okul rehberlik hizmetleri hakkındaki görüşlerinin incelenmesi (Kılıç, 2010), ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin rehberlik görevleriyle ilgili tutum ve

davranışlarının incelenmesi (Bülbül, 2009), ilkokullarda okul psikolojik danışmanı eksikliğine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi (Ustam vd., 2022) gibi konularda çalışmalar olduğu görülse de okul psikolojik danışmanı bulunmayan ilkokullardaki sınıf öğretmenlerinin rehberlik hizmetlerini yürütmeye yönelik herhangi bir çalışmanın olmadığı görülmektedir. Demir ve Can (2015) Eskişehir’de yer alan ilk ve ortaöğretim okullarında görev yapan 595 sınıf rehber öğretmeni ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik anlayışları ve rehberliğe yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemişler ve bu iki kavram arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişkinin ($r = .43$) olduğunu belirtmişlerdir. Konuyla ilgili gerçekleştirilen bir başka çalışmada Bakioğlu ve Gayık Asyalı (2005) rehberlik hizmetlerinde okul psikolojik danışmanı sayısının yeterli olmadığını belirtmiştir. Başka bir çalışmada ise öğrenci ve velinin rehberlik hizmetlerine olan ilgisizliği, okul psikolojik danışmanının azlığı, okulda okul psikolojik danışmanının bulunmaması, rehberlik hizmetlerinin tam bilinmiyor olması ve yanlış inanışlar olduğu gibi sonuçlara ulaşılmıştır (Karataş ve Şahin Baltacı, 2013). Öte yandan Abaş’ın (1987) sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik uygulamalarını betimsel olarak değerlendirdiği araştırmanın sonuçlarına göre sınıf rehber öğretmenlerinin “Rehberlik Hizmetleri İl Çerçeve Programı”nı esas aldığı, öğrencileri tanımaya yönelik çalışmalar yürüttüğü; problemlili öğrencileri tespit etme ve onlardan bilgi alma konusunda sorun yaşadıklarını ortaya çıkarmıştır. Alanyazın taramasıyla ulaşılan kaynaklarla sınırlı olmak şartıyla rehberlik hizmetini yürütecek okul psikolojik danışmanının olmadığı ilkokullarda sınıf öğretmenlerinin rehberlik hizmetini nasıl yürüttükleri, karşılaştıkları güçlükler ve bu güçlüklerin kaynağına ilişkin yapılmış bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

Her okulda rehberlik hizmetlerinin yürütülmesi bir gerekliliktir. Bu gereklilik doğrultusunda okul psikolojik danışmanı bulunmayan ilkokullarda rehberlik hizmetleri bu okullarda görev yapmakta olan sınıf öğretmenleri tarafından üstlenilmesi beklenmektedir. Bu doğrultuda, bu çalışmanın amacı okul psikolojik danışmanı bulunmayan ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin rehberlik hizmetlerini nasıl yürüttüklerini, ne tür güçlüklerle karşılaştıklarını ve hangi durumlarda okul psikolojik danışmanının desteğine ihtiyaç duyduklarını ortaya koymaya çalışmaktır. Bu amaç doğrultusunda bu araştırmanın soruları şu şekildedir:

- Okul psikolojik danışmanı bulunmayan ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri rehberlik hizmetlerine ilişkin öz yeterliklerini nasıl değerlendirmektedirler?
- Okul psikolojik danışmanı bulunmayan ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin rehberlik hizmetlerini yürütme sürecinde ne gibi güçlüklerle karşılaşmaktadırlar?
- Okul psikolojik danışmanı bulunmayan ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri rehberlik hizmetlerini yürütme sürecinde karşılaştıkları güçlükleri aşmak için ne tür öneriler getirmektedirler?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın çalışma grubu, veri toplama aracı ve verilerin analizi kısımlarına yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Bu araştırmanın amacı, okul psikolojik danışmanı bulunmayan ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin rehberlik hizmetlerini nasıl yürüttüklerini, ne tür güçlüklerle karşılaştıklarını ve hangi durumlar karşısında okul psikolojik danışmanının desteğine ihtiyaç duyduklarını kendi deneyimlerine dayanarak ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda, bu araştırma kişilerin deneyimlerinden yola çıkarak okul psikolojik danışmanın olmadığı durumlarda rehberlik hizmetlerini yürütme durumuna odaklanması açısından fenomenolojik durum çalışması deseninde yürütülmüştür. Durum çalışması; bir durumun derinlemesine incelendiği, gerçek yaşam, güncel bağlam ya da ortamın içindeki bir durumun araştırıldığı (Creswell, 2007; Yin, 2009), bütüncül bir bakış açısı ile ilişkili etkenlerin durumu hangi yönlerden etkilediğini ve durumdan nasıl etkilendiğinin belirlendiği (Cohen vd., 2005), karar verme süreçleri (Yin, 2009) ile bir sürecin benzer ve farklı boyutlarıyla (Kohn, 1997) araştırıldığı çalışmalardır. Fenomenolojik çalışmalarda ise kişilerin olgu ve durumlara yönelik deneyimlerinden yola çıkarak deneyimlerini anlamlandırma süreçlerine odaklanmaktadır (Creswell, 2007; Titchen ve Hobson, 2005). Bu çalışma, okul psikolojik danışmanı bulunmayan ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin rehberlik hizmetini yürütme durumu ve bu durumu etkileyen unsurlar ile bu durumlar karşısındaki yaşadıkları güçlüklerin anlaşılmasına odaklanması bağlamında durum çalışmasına; bu anlamlandırma sürecini öğretmenlerin deneyimlerine dayandırarak gerçekleştirmesi ise fenomenolojik çalışmaya örnek teşkil etmektedir. Bu bağlamda, okul psikolojik danışmanı bulunmayan ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin kendi deneyimlerinden yola çıkarak rehberlik hizmetini yürütme durumu ve bu durumu etkileyen unsurlar ile bu durumlar karşısındaki yaşadıkları güçlüklerin farklı boyutlarıyla anlaşılmasına odaklanması açısından bu çalışmanın fenomenolojik durum çalışması deseninde yürütülmesine karar verilmiştir.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu Güneydoğu Bölgesinde bulunan bir büyükşehirin iki farklı taşra ilçesinde bulunan üç devlet ilkokulunda görev yapan 8 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcılar, okul psikolojik danışmanının olmadığı ilkokullarda görev yapma kriterini sağlaması açısından ölçüt örnekleme türü (Smith ve Osborn, 2004); müdür yetkililik, birleştirilmiş sınıflarda ve bağımsız sınıflarda görev yapma çeşitliliği açısından maksimum çeşitlilik örnekleme türü ile belirlenmiştir (Patton, 2014). Katılımcılara ait demografik bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

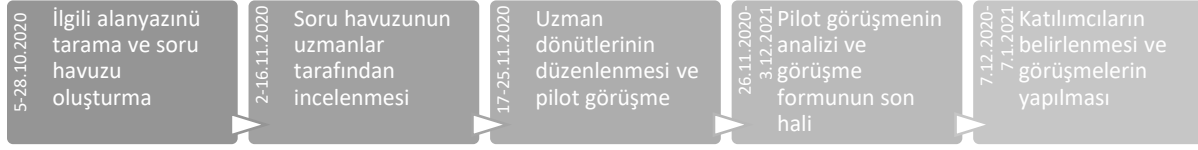
Tablo 1. Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler

| Katılımcılar | f | Kıdem Yılı | f |
|------------------------------------|---|------------|---|
| Cinsiyet | | 0-5 yıl | 4 |
| Kadın | 5 | 6-10 yıl | 2 |
| Erkek | 3 | 11-15 yıl | 2 |
| Görev Durumu | | | |
| Müdür yetkili öğretmen | 2 | | |
| Birleştirilmiş sınıflarda öğretmen | 3 | | |
| Bağımsız sınıflarda öğretmen | 3 | | |
| Toplam | 8 | | 8 |

Veri Toplama Aracı ve Süreci

Bu çalışmanın verileri, 2019-2020 eğitim öğretim yılı güz döneminde yarı yapılandırılmış

görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Bu yarı yapılandırılmış görüşme ile katılımcıların araştırma konusu hakkında nasıl bir bakış açısına sahip olduğunu ve neden böyle bir bakış açısına sahip olduklarını daha iyi anlamak amaçlanmıştır (Patton, 2014). Bu bağlamda veri toplama aracının oluşturulması ve veri toplama sürecine ilişkin aşamalar Şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1. Veri toplama aracının oluşturulması ve veri toplama süreci

Şekil 1 incelendiğinde, ilk olarak yarı yapılandırılmış görüşme protokolü oluşturulurken ilgili alanyazının detaylı olarak incelendiğinin ve araştırmacılar tarafından araştırma konusunun kapsamına uygun soru havuzunun oluşturulduğu görülmektedir. Bu sorular, 2 rehberlik ve psikolojik danışmanlık, 1 sınıf öğretmenliği alanından olmak üzere 3 uzmana sunulmuştur. Uzmanların dönütleri doğrultusunda görüşme protokolünün alt sorularla beraber 12 soru olması konusunda karara varılmıştır. Elde edilen bu protokoldeki soruların amaca uygunluğunu, işlevselliğini ve anlaşılabilirliğini test etmek amacıyla birleştirilmiş sınıflarda görev yapan bir sınıf öğretmeni ile bir pilot görüşme yapılmıştır. Bu görüşmenin analizi sonucunda anlaşılmayan sorular düzeltilmiş, aynı cevabı ortaya çıkaran sorular ise birleştirilerek 10 soru elde edilmiş ve forma son hali verilmiştir. Çalışmaya katılmaya gönüllü katılımcılarla görüşülerek onlara uygun olan bir zaman diliminde araştırmacılar görev yapılan okullara giderek görüşmeleri gerçekleştirmiştir. Katılımcıların izni ile görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Görüşmeler yaklaşık 15-25 dakika arası sürmüştür.

Verilerin Analizi

Yapılan görüşmelerin ses kayıtları, ilk olarak her iki araştırmacı tarafından transkript edilmiş ve oluşturulan transkriptler karşılaştırılmıştır. Araştırmacılar farklı transkript ifadelerinde ortak dinleme yaparak ortak bir görüşe ulaşmış olup anlayış oluşturma ve çıkarım yapma noktasında ortak bir görüşe varılmayan durumlar içim katılımcı teyidine başvurulmuştur. Üzerinde ortak görüşe varılan transkriptleri araştırmacılar bağımsız olarak içerik analizi ile çözümlenmiştir. Elde edilen çıkarımlar karşılaştırılarak görüş birliği oluşturulmaya çalışılmıştır. Sonuçların çıkarımsal niteliğini arttırmak (Downe-Wamboldt, 1992) ve ulaşılan verileri anlamlı olarak açıklayabilecek örüntü ve temalara ulaşmak (Patton, 2014) amacıyla içerik analizi sonucunda ulaşılan kodlar arasında ilişki bulunanlar bir araya getirilmiştir. Bu bağlamda, görüşme sorularına verilen yanıtlar incelenerek kodlanmıştır. Elde edilen kodlar arasından ilişkili olanlar kategorilendirilmiştir. Son olarak bu kategorilerden anlamlı bir bütün ortaya çıkaracağı düşünülen kategoriler bir araya getirilmiş ve 4 farklı temaya ulaşılmıştır. Katılımcılar Ö1, Ö2, ... şeklinde kodlanarak isimlendirilmiştir.

İnandırıcılık, Aktarılabilirlik, Tutarlılık ve Teyit Edilebilirlik

İnandırıcılığı sağlayabilmek için bu çalışmada; katılımcılar hakkında bilgiler verilmiş

(Johnson ve Christensen, 2004), görüşme sorularının oluşturulması aşamasında uzman görüşü alınmıştır (Merriam ve Tisdell, 2015). *Aktarılabirliği* sağlamak amacıyla araştırma süreci detaylı olarak açıklanmıştır (Güler vd., 2013). Araştırmanın *tutarlılığını* sağlamak için kodlayıcı ya da araştırmacı güvenilirliğine gidilmiştir. Bu amaçla iki araştırmacı, verileri bağımsız olarak kodlamış ve daha sonra karşılaştırmışlardır (Miles ve Huberman, 1994). Görüş ayrılığı oluşan durumlar için araştırmacılar bu konularda uzlaşa sağlamışlardır. Araştırmanın *teyit edilebilirliğini* sağlamak amacıyla katılımcılara ait alıntılara doğrudan yer verilerek okuyuculara yapılan çıkarımlar hakkında yorum yapma fırsatı verilmiştir (LeCompte ve Goetz, 1982; Silverman, 2010).

Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin rehberlik hizmetlerini nasıl yürüttükleri, bu süreçte karşılaştıkları güçlükler ve bunlara ilişkin önerilerinin anlaşılmasına çalışıldığı bu çalışmada içerik analiz sonucunda elde edilen bulgular ortaya çıkan 4 temaya göre sıralanmıştır. Bu bağlamda bulguların sunumu bu temalara göre alt başlıklar halinde sunulmuş ve bulguların sonunda katılımcıların rehberlik hizmetine yönelik metaforlarına yer verilmiştir.

1. Tema: Sınıf Öğretmenlerinin Rehberlik Hizmeti Kapsamındaki Görev ve Sorumluluk ve Buna İlişkin Yeterlik Algıları

Katılımcıların rehberlik hizmeti kapsamındaki görev ve sorumluluklarına yönelik algıları ve bunları yerine getirirken yaşadıkları güçlükler anlaşılmasına çalışılmıştır. Bu bağlamda katılımcılara ilk olarak sınıf öğretmenlerinin rehberlik hizmetleri kapsamında görev ve sorumlulukları, bu görev ve sorumluluklarını yerine getirirken karşılaştıkları güçlükler sorularak rehberlik hizmeti kapsamındaki yeterlik algıları ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Ayrıca katılımcıların lisans eğitimine yönelik değerlendirmeleri onların rehberlik hizmetlerini yürütme kapsamında yeterlik algıları ile ilişkilendirilerek bu tema altında sunulmuştur. Bu sorulara yönelik verilen yanıtlardan elde edilen bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Katılımcıların Rehberlik Hizmeti Görev ve Sorumlulukları Algılarına İlişkin Bulgular

| Tema | Kategori | Kod |
|--|--|---|
| Rehberlik hizmetlerine yönelik görev ve sorumluluklar ve buna ilişkin yeterlik değerlendirmesi | Sınıf öğretmenin rehberlik görev ve sorumlulukları | Rehberlik programını takip etme ve uygulama Rehberlik faaliyetleri için zaman ayırma Öğrenciyi tanıma, takip etme ve yönlendirme Öğrencilerin ailelerini tanıma Öğrencilerin okula devamlılığını sağlama |
| | Karşılaşılan güçlükler | Çocuklardaki davranış bozukluğunu tanımadaki güçlük yaşama Çabaların sonuçsuz kalmasının verdiği yılgınlık Kendini yetersiz görme İş yükü fazlalığından dolayı zaman ayıramama Rehberliği göz ardı etme Basit düzeyde sorunları çözebilme Kişisel çabaya bağlı Plansız faaliyetler yürütme |
| | Lisans eğitimini değerlendirilmesi | Yetersiz olarak değerlendirme Temel düzeyde olması Teorik düzeyde kalan bilgilere sahip olma Gelişim odaklı olmaması |

Uygulamaya dayalı olmaması
Stajda rehberlik eğitiminin eksikliği
Sürece yönelik farkındalık geliştirici olmaması

Tablo 2 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin rehberlik hizmetleri kapsamındaki görev ve sorumluluklarını MEB tarafından hazırlanan rehberlik programına uygun hareket etme, rehberlik faaliyetlerine zaman ayırma, öğrenciyi tanıma, takip etme ve yönlendirme, öğrenci ailelerini tanıma ve öğrencilerin devamlılığını sağlama şeklinde algıladıkları anlaşılmaktadır. Katılımcılar, bu görev ve sorumluluklarını yerine getirirken bazı durumlarda güçlük yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bazılarının eğitim-öğretim kapsamında bazılarının ise müdür yetkililik görevleri kapsamında iş yoğunluğuna sahip olduğunu bu yüzden rehberlik hizmetine yeterince zaman ayıramadıklarını belirttikleri görülmüştür. Öğretmenlerin özellikle öğrencilerdeki davranış bozukluğunu tanımlama ve bu duruma uygun davranma konusunda güçlük yaşadıkları ifade edilmiştir. Buna sebep olarak sahip oldukları bilgi düzeyinin teorik ve temel düzeyde olmasını göstermişlerdir. Bu duruma yönelik bir katılımcı görüşü şöyledir:

“Okulumuzda rehberlik hizmetleri ile ilgili bir çalışma yapmıyoruz açıkçası. Onu biraz en göz ardı ediyoruz, ön plana çıkaramıyoruz. Birleştirilmiş sınıf olduğu için hani zaten kendi içerisinde biraz bir zorluğu var yani 2 sınıflı bir anda idare etmek gerekiyor. O yüzden biraz göz ardı ediliyor.” Ö8

Yukarıdaki öğretmenin görüşüne göre mevcut iş yüklerinin fazla olmasının rehberlik faaliyetlerinin göz ardı etmelerine sebep olduğu anlaşılmaktadır. Öte yandan karşılaşmış oldukları bu güçlüklerle baş etme açısından lisans eğitimlerini değerlendirmeleri istendiğinde, lisans eğitiminin temel düzeyde kaldığını, uygulamaya dair bir fikir vermediğini, staj uygulamalarına rehberliğin dahil edilmemesi gibi bazı yetersizliklere odaklandıkları görülmüştür. Ayrıca katılımcıların birisi hariç hiçbiri rehberlik anlamında lisans sonrası bir eğitim almadığını ifade etmiştir. Eğitim alan katılımcı ise hizmet içi kapsamında özel gereksinimli öğrencilere yönelik bir eğitim aldığını ifade etmiştir. Lisans eğitimini değerlendirme bağlamında bir öğretmenin görüşleri şu şekildedir:

“Lisans eğitimi faydalı ancak yetersizdi. Rehberlik faaliyetleri kişisel çabayla yürütülüyor. Kendini geliştirmeye bağlı diye düşünüyorum.” Ö2

Yukarıdaki katılımcı, rehberlik hizmetlerini yürütmek için lisans eğitiminin yetersiz olduğunu bu yüzden kişisel çabalarla yürütüldüğünü ifade etmiştir. Ö4 ise:

“Üniversitede bazı şeyler öğrendik fakat sahada neyle karşılaşıp, nasıl davranacağımızı öğrenmedik. Biraz uygulama olsa daha iyi durumda olacağımıza inanıyorum.” Ö4

Ö4’ün görüşlerine göre lisans eğitiminin uygulamaya dayalı olmamasının görevlerini yürütmede güçlük oluşturduğu anlaşılmaktadır.

Sonuç olarak, sınıf öğretmenlerinin aldıkları lisans eğitiminin okullardaki ve sınıflardaki rehberlik hizmetini yürütmek için yeterli bilgi ve beceriyi kazandıramadığı dolayısıyla sınıf öğretmenlerinin okul psikolojik danışmanı olmadan bu hizmeti yürütmekte güçlük çektikleri ifade edilebilir.

2. Tema: Yürütülen Rehberlik Hizmeti Faaliyetleri ve Bu Faaliyetlerin Sağladığı Katkılar

Sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmelerde okul ve sınıflarında ne tür rehberlik faaliyetleri yürüttükleri üzerinde durulmuş ve bunların hem öğretmen hem öğrenciye ne gibi faydalar sağladığına yönelik düşüncelerine odaklanılmıştır. Bu bağlamda elde edilen bulgular, Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Rehberlik Hizmetlerinin Sağladığı Katkılara İlişkin Bulgular

| Tema | Kategori | Kod |
|---|---|--|
| Yürütülen rehberlik faaliyetleri ve faydaları | Yürütülen Rehberlik faaliyetleri | Mesleki rehberlik faaliyetleri |
| | | Yönlendirici rehberlik faaliyetleri |
| | | Müdahaleci rehberlik faaliyetleri |
| | | Eğitsel rehberlik faaliyetleri |
| | | Bireysel farklılıkları tanıma ve anlama |
| | | Veli ile iş birliği |
| | | Ev ziyareti |
| | Öğretmene ve Öğretim Sürecine Faydaları | Davranış panosu oluşturma |
| | | Çocukları tanıma ve anlama etkinlikleri |
| | | Değerler eğitimi |
| | | Öğrenciye uygun bir yaklaşım sergileyebilme becerisi |
| | | Öğrencilere yönelik şeffaf olma |
| | | Karşılıklı güven ortamını sağlayacak faaliyetler |
| | | Olumlu sınıf iklimi oluşturma |
| Öğrenciye Faydaları | Öğretmenin adapte olmasını sağlama | |
| | Öğrencilerin kendini ifade etme becerisini geliştirme | |
| | Öğrencilerde empati becerisini geliştirme | |
| | | Öğrencilerde özgüven duygusu geliştirme |
| | | İhmal ve istismara karşı farkındalık geliştirme |

Tablo 3 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin yürüttüğü rehberlik faaliyetlerinin genelde öğrencinin akademik başarısına yönelik eğitsel rehberlik ve istenmedik durumlara yönelik ise müdahaleci rehberlik kapsamında gerçekleştiği görülmektedir. Yürütülen faaliyetlerde veli ile iş birliğinin önemli olduğu ve bu durumun özellikler çocukları tanıma ve anlama kapsamında işe yaradığı ifade edilmiştir. Bu bağlamda Ö7'nin görüşleri şu şekildedir:

“İlk olarak öğrencileri hem psikolojik hem de kültürel anlamda tanımaya çalışıyoruz. Devamında velilerle iş birliği halinde, öğrencileri bireysel durum analizini yaparak neler yapabileceğimizi görüşüyoruz. Gerektiğinde ev ziyaretleri yaparak faaliyetlerimizi geliştiriyoruz. Böylece hem öğrencileri hem onların ailelerini tanımış oluyoruz hem de yapmamız gereken çalışmalar hakkında bilgi sahibi oluyoruz” Ö7

Yukarıdaki öğretmen görüşüne göre öğrencileri birçok açıdan tanıma faaliyetlerinin rehberlik faaliyetleri kapsamında önemli bir yer aldığı ve bunu yaparken veli desteğinin kritik bir yer tuttuğu anlaşılmaktadır. Diğer taraftan yürütülen bu rehberlik faaliyetlerinin hem öğretmen hem de öğrenciye önemli katkılar sağladığı belirtilmiştir. Bu konuda her iki tarafın daha iyi iletişim ve etkileşim kurabildiklerine, uyum sağlayabildiklerine, karşılıklı güven oluşturabildiklerine yönelik bulgular elde edilmiştir. Aşağıdaki öğretmen görüşleri bu bulguları desteklemesi açısından önemlidir:

“Rehberlik faaliyetlerinin yürütülmesi öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci ilişkilerini geliştiriyor. Bu durum sınıf atmosferine olumlu anlamda katkı sağlıyor, öğrencilerin derse yönelik ilgi ve motivasyonu artırıyor.” Ö4

Katılımcı 4, rehberlik hizmetlerinin öğrencilere ve öğrenme öğretme yönelik ortamlara katkısına vurgu yaparken Ö1 ise öğretmenlere yönelik katkılarına vurgu yapmıştır.

“Rehberlik hizmetleri sayesinde öğrenciye uygun bir yaklaşım sergileyebiliyorum. Bunun sonucunda öğrenciler kendilerini daha iyi bir şekilde ifade edebiliyor.” Ö1

Ö1'in görüşlerine göre rehberlik hizmetleri kapsamında öğretmenin pedagojik anlamda bir bakış açısı kazandığı ifade edilebilir.

Özetle, sınıf öğretmenleri kendi okul ve sınıflarında öğrencileri tanıma ve anlama kapsamında rehberlik faaliyetleri yürüttükleri ve bu faaliyetleri yürütürken veli ile iş birliğine

önem verdikleri anlaşılmıştır. Bununla beraber bu faaliyetlerin okul ve sınıf iklimi, öğrenci davranışları, bireyler arası iletişim ve etkileşim kapsamında olumlu katkılar sağladığı ortaya çıkmıştır.

3. Tema: Sınıf Öğretmenlerinin Okul Psikolojik Danışmanı Desteğine İhtiyaç Duydukları Durumlar

İlk temada, sınıf öğretmenlerine rehberlik konusunda günlük yaşadıkları durumlar sorulmuştur. Ancak bu soruyu bir sınıf öğretmeni olarak görev ve sorumlulukları kapsamında değerlendirmeleri istenmiştir. Bu tema kapsamında ise görev ve sorumluluklarının dışında bir okul psikolojik danışmanının desteğine ihtiyaç duydukları bir sorun veya durumla karşılaşmışlar karşılıklı sorulmuştur. Bu bağlamda elde edilen bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Okul Psikolojik Danışmana İhtiyaç Duyulma Durumuna İlişkin Bulgular

| Tema | Kategori | Kod |
|--|--|--|
| Okul Psikolojik Danışmana İhtiyaç Duyulma Durumu | Öğrencilere yönelik | BEP hazırlama ve uygulama |
| | | Akran zorbalığı |
| | | Davranış bozuklukları |
| | | Uyku bozukluğu |
| | | Çocukların sorunlarını fark etme |
| | | Çocukları oryante etme/ uyum sağlama |
| | | Çocukların birbiriyle iletişimleri ve ilişkilerini yönetme |
| | | Siber zorbalık konusunda |
| | | Öğrencilere yönelik tanı-tanımlama hususunda |
| | | Veli ile etkili iletişim kurma |
| Aileye yönelik | Veliye yönelik seminer | |
| | Aile içi şiddete yönelik çalışma | |
| | Okulun ve Toplumsal cinsiyet rolleri konusunda | |
| Okulun ve etkinliklerin genel iklimi | Okul ve sınıf içi iletişim konusunda | |
| | Yapılan faaliyetler hususunda geribildirim | |

Tablo 4 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin BEP'li öğrenciler, akran zorbalığı, siber zorbalık, çocukların çeşitli davranış bozukluklarını anlama ve bunlara yönelik uygulama geliştirmede okul psikolojik danışmanının desteğine ihtiyaç duydukları görülmektedir. Öte yandan aile ile iletişim ve iş birliği konularında da okul psikolojik danışmanının desteğine ihtiyaç duydukları anlaşılmıştır. Bu konuda bir öğretmen görüşü şu şekildedir:

“Özel gereksinimli öğrencilere yönelik nasıl yaklaşacağım, nasıl bir program izleyeceğim konusunda destek ihtiyacı hissediyorum. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) hazırlama ve uygulama noktasında kendimi yetersiz hissediyorum.” Ö5

Ö5'in özellikle özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırılması ve bireysel programlar hazırlama ve yürütme konusunda okul psikolojik danışmanının desteğine ihtiyaç duyduğu anlaşılmaktadır. Ö3 ise destek ihtiyacı hissettiği durumu şu şekilde açıklamıştır:

“Değişen teknoloji ile ortaya çıkan siber zorbalık bizim okullarımızda da ortaya çıkmaya başladı, öğrencilerden duyuyoruz ancak öğüt vermeden pek öteye gidemiyoruz. Bu konuda bir rehber öğretmen bana yardımcı olabilirdi.” Ö3

Ö3, siber zorbalığı yönetme konusunda bir destek ihtiyacı hissettiğini dile getirmiştir. Bunlara ek olarak Tablo 4'e göre öğretmenlerin yaptıkları faaliyetler hakkında değerlendirme, toplumsal cinsiyet rolleri, okul ve sınıfta iletişim konularında desteğe ihtiyaç duydukları görülmektedir.

“Çocukların davranış bozukluğu, kaygı-korku durumları, uyku düzensizliği gibi konularda nasıl davranacağımızı bilmiyoruz. Bu durumları yönetmek konusunda çaresiz kalıyoruz.” Ö6

“Yaşadığımız çevrenin kültüründen kaynaklı olarak toplumsal cinsiyet rolleri arasında bir ayrışma var. Bir rehber öğretmen olsa okulumuzda seminer gibi çalışmalarla eşitlik temelinde toplumsal cinsiyet rolleri hakkında bilinçlendirme ve farkındalık çalışması yapılabilirdi.” Ö7

Ö6 ve Ö7'nin görüşleri değerlendirildiğinde, davranış bozuklukları, kültürel aktarımdan ortaya çıkan bazı kalıp öğrenci algılarıyla başa çıkma konusunda okul psikolojik danışmanının desteğine ihtiyaç duydukları anlaşılmaktadır.

Özetle, bir önceki temayla birlikte düşünüldüğünde, sınıf öğretmenlerinin rehberlik hizmetleri kapsamında birçok faaliyet yürüttüğü ancak bu faaliyetlerin temel düzeyde, çerçeve plan ve programın dışında bir planlamanın yapılmadığı müdahaleci yani olumsuz durumla karşı karşıya kalındığında anlık tepkileri içeren faaliyetler olduğu anlaşılmıştır. Bu bağlamda daha karmaşık durumları anlama ve buna yönelik önleyici veya iyileştirici rehberlik faaliyetleri yürütmede yetersiz kaldıkları ve okul psikolojik danışmanının desteğine ihtiyaç duydukları yorumu yapılabilir.

4. Tema: Sınıf Öğretmenlerinin Rehberlik Hizmetlerinin Daha Etkili Yürütülmesine İlişin Önerileri

Sınıf öğretmenlerinin okul psikolojik danışmanının olmadığı okullarda rehberlik hizmetlerinin sınıf öğretmenleri tarafından daha etkili ve verimli şekilde yürütülebilmesi için ne gibi değişiklikler yapılabileceğine ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Sınıf Öğretmenlerinin Etkili Rehberlik Hizmeti Yürütebilmesine İlişkin Öneriler

| Kategori | Kod |
|-------------------------------------|--|
| Lisans eğitimine yönelik öneriler | Uygulamaya dayalı bir eğitim olmalı Staja entegre edilmeli Sürece yayılmalı İlkokullara yönelik rehberlik dersine yer verilmesi |
| Hizmet içi eğitime yönelik öneriler | Uygulamaya dayalı hizmet içi eğitim/ seminer Deneyimli öğretmenlerle iş birliği Oyunla rehberlik hizmeti yürütme eğitimi Okuma ve film lisesi hazırlanabilir İşlevsel rehberlik programları hazırlanmalı |

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmenlerin daha verimli ve etkili rehberlik hizmeti sunabilmeleri için lisans eğitimi sürecinde ilkökul bağlamında uygulamaya dayalı rehberlik dersinin düzenlenmesi hususunda öneride buldukları görülmektedir. Hizmet içi süreçte ise yine uygulamaya dair bir eğitim düzenlenmesi gerektiğine yönelik bir vurgunun ortaya çıktığı görülmektedir.

“Bir ilkökul öğrencisi için sınıf öğretmeni çok önemlidir. Dolayısıyla sınıf öğretmenlerinin akademik başarının dışında diğer faaliyetleri yürütebilecek hem zamanı hem de bilgi ve becerisi olmalıdır. Bu yüzden lisansta uygulamaya dayalı belki staja dahil edilebilecek bir rehberlik uygulaması yapılmalıdır. Çünkü biz sahada neyle karşılaşacağımızı ve ne yapacağımızı bilmiyoruz. Çok teorik kalıyor.” Ö2

Ö2’ye göre sınıf öğretmen adaylarının mesleğe başlamadan önce mevcut gerçeklerle yüzleştirilerek bu durumlarla nasıl baş edileceği konusunda pratik yeterlik kazanılması önemlidir. Ö5 ise görevde olan sınıf öğretmenleri için bazı önerilerde bulunmuştur.

“Hizmet içi kurslar düzenlenmeli ancak sınıfta sunum yaparak değil, uygulayarak. Mesela eğitim-öğretim yılının başı ve sonundaki seminerlerde profesyonel kişiler bize bu konuda eğitim verebilir. Bir de film ve kitap listesi verilerek bizlerin bilinçlenmesi sağlanabilir.” Ö5

Sonuç olarak görüşler değerlendirildiğinde, öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi süreçte yapılacak eğitim faaliyetlerinin uygulamaya dayalı olmasının önemli olduğuna yönelik ortak bir görüşün ortaya çıktığı anlaşılmaktadır.

Beşinci Sınıf Öğretmenlerinin Rehberlik Hizmetine Yönelik Metaforları

Sınıf öğretmenlerine rehberlik hizmetlerini bir metaforla açıklamalarına yönelik bir soru yöneltilmiştir. Öğretmenlerin rehberliği birleştirici, kilit parça anlamlarına gelebilecek bir benzetmeyle açıklamaya çalıştıkları görülmüştür.

“Rehberlik hizmeti bir okulun kalbidir, çünkü kalp yaşamın temeli ve merkezidir.” (2)

“Rehberlik hizmeti bir okulun temel taşıdır, çünkü paydaşların tümünü bir arada tutan bir birimdir.” (3)

“Rehberlik hizmeti bir okul için birleştiricidir, çünkü tüm paydaşları bir araya getirmiştir.” (6)

“Rehberlik hizmeti bir okul için yapbozun önemli bir parçasıdır, çünkü çocukların öğretimi ile psikolojik eğitimi bir arada yürütülmelidir.” (5)

Yukarıdaki öğretmenlerin rehberlik hizmetlerine yönelik benzetmeleri incelendiğinde, rehberlik hizmetinin bağdaştırıcı ve birleştiren bir niteliğe sahip olduğunu, tüm paydaşlar için bir köprü görevi gördüğü yorumu yapılabilmektedir.

Özet olarak elde edilen tüm bulgular bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirildiğinde, okul psikolojik danışmanının olmadığı okullarda sınıf öğretmenlerinin sınırlı bir rehberlik hizmeti sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Sınırlı rehberlik hizmeti sergilenmesine sebep olarak lisans eğitiminde temel düzeyde, uygulamadan uzak ve teorik düzeyde kalan eğitim ve uygulamaya dayalı olmayan ve işlevsel yapıda olmayan hizmet içi eğitimler gösterilmiştir. Öğrencilerin

davranış bozukluğunu tanılama ve bu durumu yönetmeye yönelik bir plan geliştirme, özel gereksinimle öğrencilere yönelik uygulamalar geliştirme ve uygulama, velilerle iş birliği ve iletişim gibi konularda sınıf öğretmenlerinin okul psikolojik danışmanının desteğine ihtiyaç duydukları bulgusuna ulaşılmıştır.

Tartışma ve Sonuç

Araştırma kapsamında sınıf öğretmenlerinin rehberlik hizmetlerine yönelik görev ve sorumluluklar ve buna ilişkin yeterliklerine yönelik değerlendirmeleri incelenmiş ve sınıf rehber öğretmenlerinin görev ve sorumlulukları, bu görev ve sorumlulukları yürütmede karşılaştıkları güçlükler ile bu görev ve sorumlulukları yerine getirmede lisans eğitiminin etkisine yönelik değerlendirmelerde buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda sınıf öğretmenleri, rehberlik programını takip etme ve uygulama, öğrenciyi tanıma ve yönlendirme, öğrencilerin ailelerini tanıma ve öğrencilerin okula devamlılığını sağlama gibi görev ve sorumluluklara sahip olduklarını belirtmişlerdir. Nitekim sınıf öğretmenlerinin bu algıları RPD Hizmetleri Yönetmeliğinde (MEB, 2020) yer alan görev ve sorumluluklarla paralellik göstermektedir. Kuzgun (2019) ise sınıf öğretmenlerinden rehberlik kapsamında beklenen en önemli rol ve sorumlulukların başında okulda ruh sağlığını koruyucu ve geliştirici bir ortam oluşturmak olduğunu ve bunu da öğrenciyi okula alıştırmaya, öğrenciyi tanıma, öğrenciyi bilgi verme ve özel problemleri olan öğrencilerle yakından ilgilenme gibi görevler vasıtasıyla gerçekleştirebileceklerini ifade etmektedir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri, bu görevleri yerine getirirken çocuklardaki davranış bozukluklarını tanımada güçlük yaşama, kendini yetersiz görme, iş yükünün fazlalığı gibi güçlüklerle karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Ustam vd. (2022) ilkokullarda okul psikolojik danışmanı eksikliğine yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerini inceledikleri çalışma neticesinde sorunu tanımlayamama, davranışı değiştirmeme, aileyi ikna etme, öğrenci ile iletişim, sürecin uzaması ve alan bilgisi eksikliği gibi güçlükler yaşandığı sonucuna ulaşmışlardır. Öte yandan araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri almış oldukları lisans eğitimi yetersiz, temel düzeyde, sadece teorik düzeyde kalan ve uygulamaya dayalı olmayan bir eğitim olarak nitelendirmekte ve öğretmenlik stajında rehberlik eğitiminin eksik olduğunu ifade etmektedirler. İlgili alan yazın incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin aldıkları lisans eğitimi rehberlik bakımından yetersiz olarak nitelendirdikleri ve daha kapsamlı ve uygulamaya dönük bir rehberlik eğitimi lisans düzeyinde almaları gerektiğine yönelik çalışmalara rastlanılmaktadır (Can, 2011; Kılıç, 2010).

Bir diğer bulguya göre sınıf öğretmenlerinin rehberlik faaliyeti olarak mesleki, yönlendirici, müdahaleci, eğitsel rehberlik ile bireysel ve ailelere yönelik etkinlikler gerçekleştirdikleri görülmüştür. Araştırmanın bulgularıyla paralel olarak Karakuş (2008) ilköğretim okullarında çalışan psikolojik danışmanların sınıf rehber öğretmenleri ile yaptıkları konsültasyon çalışmalarını incelediği araştırmasında; sınıf rehber öğretmenlerinin sınıf rehberlik etkinliklerini uyguladıkları ve değerlendirdikleri, öğrenci ve velilerle görüşmeler yaptıkları; meslekler hakkında bilgi verdikleri; davranış sorunları ile başa çıkma çalışmaları yaptıkları; öğrenciyi tanıma tekniklerini uyguladıkları ve değerlendirdikleri sonucuna ulaşmıştır. Bunun yanı sıra bu faaliyetlerin olumlu sınıf iklimi oluşturma, öğrencilere şeffaf olma, öğretmenin adapte olması sağlama, karşılıklı güven ortamını sağlama gibi öğretime ve öğretim sürecine faydaları olduğuna dikkat çekmişlerdir. Buna ek olarak rehberlik faaliyetlerinin öğrenciyi kendini ifade etme becerisini, empati becerisini, özgüven duygusunu

ve ihmal ve istismara karşı farkındalık geliştirme gibi faydaları olduğunu vurgulamışlardır. Nazlı (2008) gerçekleştirdiği çalışmada öğretmenlerin sınıf rehberliği etkinliklerinin öğrencilere kendini tanıma becerisi, kişilerarası iletişim becerisi, sorumluluk bilinci, verimli ders çalışma becerisi, okula ve çevreye uyum gibi çeşitli bilgi ve becerileri kazandırdığını düşündüklerini ifade etmiştir. Kızıl (2007) ise ortaöğretim sınıf rehber öğretmenlerinin sınıf içi rehberlik etkinliklerine yönelik görüşlerini incelemiş ve öğretmenlerin rehberlik etkinliklerinin öğrencileri ve onların sorunlarını daha iyi tanımaya yardımcı olduğu, motivasyon sağladığı, öğrencilerin derslere ve okula uyumunu sağladığını ve öğrencilerin olayları analiz etmesine yardımcı olduğunu belirtmiştir.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin öğrenciler, aileler ve okulda yürütülen genel etkinlikler konularında okul psikolojik danışmanının yardımına ihtiyaç duydukları durumların olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilere yönelik bireyselleştirilmiş eğitim, siber zorbalık ve akran zorbalığı, çeşitli davranış bozuklukları, okula uyum ve öğrenciler arası ilişkiler sınıf öğretmenlerinin tek başına çözmede güçlük yaşadıkları temel sorunlar arasında yer aldığı ve okul psikolojik danışmanının desteğine ihtiyaç duyduğu durumlar olarak belirlenmiştir. Bu sonuca paralel şekilde Atıcı'nın (2006) çalışmasında, sınıf öğretmenlerinin sınıf içi ilişkiler ve iletişimi düzenleme, sınıf yönetimini bozan öğrenci davranışlar, davranış bozuklukları gibi konularda okul psikolojik danışmanının desteğini hissettiği ve okulda bulunan okul psikolojik danışmanla iş birliği yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Seifer (1998) ise, öğretmenlerin öğrenci gelişimi, uyum problemleri, öğrenci ihtiyaçlarını belirleme öğretme-öğrenme ortamına yönelik düzenlemeler konusunda iş birliği yapmaya ihtiyaç duyduklarını ortaya koymuştur. Atıcı ve Çekici'nin (2009) çalışmasının sonuçlarına göre öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışı ile baş edebilmek için iş birliğine ihtiyaç duydukları ortaya konmuştur. Öte yandan aileler ile iletişim ve onlara yönelik seminer düzenleme okul psikolojik danışmana ihtiyaç duyulan diğer durumlar olarak öne çıkmıştır. İlgili alanyazında, sınıf öğretmenlerinin farklı konularda okul psikolojik danışmanının desteğine ihtiyaç duydukları ve okullarında okul psikolojik danışmanı varsa onlarla iş birliği yaptığını ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır (Atıcı, 2006; Seifer, 1998). Bu çalışmada ise alanyazındakine benzer şekilde okul psikolojik danışmanlarının desteğine ihtiyaç duyulduğu durumlarla karşılaştığı ancak okullarında okul psikolojik danışmanının olmamasından dolayı bu sorunu ya kendi bilgi ve becerileri doğrultusunda çözmeye kalkmakta ya da sorun çözülemeden varlığını sürdürmeye devam etmekte olduğu ortaya konulmuştur. Bu bağlamda Kuzgun'un (2019) vurguladığı üzere ilkokullardaki rehberlik hizmetleri; ilerleyen yıllarda öğrencinin eğitimini sürdüreceği okulun seçimine, öğrencilerin kişilik ve yeteneklerine uygun eğitimin belirlenmesine katkı sağlamakta ve aksi durumda çözülemeyen sorunlar ilerleyen eğitim ortamlarında da devam etmeyi sürdürebilmektedir.

Sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmede katılımcıların sınıf öğretmenlerinin rehberlik hizmetini etkili bir şekilde yürütebilmeleri için bazı önerilerde buldukları görülmüştür. Bu önerilerden hizmet öncesi sürecine yönelik lisans eğitiminde uygulamaya dayalı, staja (öğretmenlik uygulamasına) dahil edilen yapıda bir eğitimin gerçekleşmesi ve rehberlik (günümüzde okullarda rehberlik) dersinin ilkökul düzeyini temele alan bir derse dönüştürülmesi gerektiği konusunda öneriler getirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Diğer taraftan şu an görevde bulunan sınıf öğretmenlerinin rehberlik hizmetini etkili bir şekilde sürdürebilmeleri için hizmet içi eğitimler düzenlenmesi ancak bu eğitimlerin yapısının uygulamalı, gerçek ya da gerçeğe yakın örnek durumları içeren durumlar üzerinden eğitim

tasarlanması gibi öneriler getirdikleri sonucu ortaya konmuştur. Sınıf öğretmenlerinin hem hizmet öncesi hem de hizmet içinde yapılan eğitimlerin uygulamaya dayalı bir yapıda gerçekleştirilmesi gerektiğini düşündükleri ortaya konmuştur. Güvenç (2001) çalışmasında, sınıf rehber öğretmenlerinin bazı rehberlik hizmetlerini yürütmede yetersiz kalmaları ve bu okullarda yeterli okul psikolojik danışmanının bulunmadığı durumlarda rehberlik hizmetlerinin istendiği şekilde yürütülemediğini belirtmiştir. Güvenç'in (2001) ulaştığı bu sonuç, bu araştırmaya katılan öğretmenlerin önerdiği üzere sınıf öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimde veya hizmet içi eğitimde yeterli bilgi ve becerilerle donanması gerektiğini ortaya koymaktadır. Diğer taraftan Nazlı'nın (2008) çalışma sonuçlarına göre ise çalışmaya katılan öğretmenlerin rehberlik rollerinin farkında olduklarını ancak buna rağmen rehberlik faaliyetlerinin tam olarak yerine getirilemediği bu yüzden hizmet içi eğitime gereksinim hissettikleri sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Karakuş (2008) çalışmasında sınıf öğretmenlerine rehberlik konusunda hizmet içi eğitim verilmesi gerektiği hususunda öneride bulunmuştur. Kızıl (2007) ise öğretmenlerin rehberlik hizmetlerini yürütme konusunda bilgi ve anlayış geliştirmeleri için hizmet içi eğitimlere ihtiyaç olduğunu vurgulamıştır. İlgili alanyazındaki çalışmaların sonuçları bu araştırmanın sonuçlarına paralel olarak sınıf öğretmenlerinin bilgi ve beceri kazanmaları, bu doğrultuda hizmet içi eğitime tabi tutulmaları gerektiğini ortaya koymuştur (Güvenç, 2001; Karakuş, 2008; Kızıl, 2007; Nazlı, 2008). Ancak bu çalışmalardan farklı olarak bu çalışmanın sonuçları, sınıf öğretmenlerinin rehberlik hizmetlerini başarılı bir şekilde yürütebilmeleri için hizmet öncesi eğitimin de önemini ortaya çıkarmıştır. Buna ek olarak ister hizmet öncesi ister hizmet içi olsun uygulamaya dayalı bir eğitim ihtiyacı olduğu ortaya konan diğer bir sonuçtur.

Sonuç olarak alanyazındaki çalışmaların sonuçlarıyla paralel olarak bu çalışmaya katılan sınıf öğretmenleri rehberlik hizmetlerini yürütme hususunda benzer sorunlarla karşılaştığı ortaya konmuş ancak alanyazından farklı olarak okullarında bu sorunu çözmeye iş birliği yapabilecekleri bir okul psikolojik danışmanının olmamasının zorluğuyla karşılaşmaktalar. Ayrıca hem hizmet öncesi hem de hizmet içi süreçte verilecek eğitimlerin uygulamaya dayalı olmasının önerildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç araştırmanın diğer sonuçlarıyla bir arada düşünüldüğünde, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin sorun olarak gördükleri bazı durumlar karşısında kendilerini yetersiz hissettikleri ve bu durumlarda ne yapacaklarını bilemedikleri ifade etmeleri onların pratikte neler yapabileceklerine dair fikir geliştirecek eğitimler almaları gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Öneriler

- Her ne kadar bazı okullarda belirli koşullardan dolayı okul psikolojik danışmanının olması mümkün gözükmesede çalışmanın sonuçları her okulda bir okul psikolojik danışmanının olmasının rehberlik hizmetlerini etkili bir şekilde yürütmek için olan gerekliliğini ortaya koymaktadır. Dolayısıyla her bir okula ya da belirli bölgedeki belirli sayıda okula rehberlik hizmetini yürütecek bir okul psikolojik danışman istihdamı sağlanabilir.
- Okul psikolojik danışmanının olmadığı okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin bazı durumları tespit etmede ve nasıl tepki geliştirecekleri konusunda güçlük yaşadığı görülmüştür. Bu güçlüğü aşmada hizmet içi ve hizmet öncesi eğitim sürecinde uygulamaya dayalı bir eğitime yer verilebilir. Hizmet öncesi eğitimde “Öğretmenlik Uygulaması I ve II”

dersleri kapsamındaki belirli haftalar ya da gidilen haftalardaki belirli saatlerde sınıf öğretmeni adaylarının okul psikolojik danışmanlarıyla çalışması sağlanabilir.

• Hizmet öncesi eğitim sürecinde, Sınıf Öğretmenliği programında yer alan “Okullarda Rehberlik” dersi sınıf öğretmeni adaylarının birleştirilmiş sınıflı ilkokullarda görev yapma ihtimalleri göz önünde bulundurularak yeniden düzenlenebilir. Bu duruma ilgi çekmek ve dersi bu doğrultuda yapılandırmak adına “İlkokullarda Rehberlik” isminde bir derse yer verilebilir. Çünkü lisans düzeyindeki diğer öğretmenlik programları (sınıf öğretmenliği dahil) incelendiğinde (İngilizce öğretmenliği, Türkçe öğretmenliği, İlköğretim matematik öğretmenliği vb.) “Okullarda Rehberlik” dersi adı altında ortak içeriğe sahip bir derse yer verildiği görülmektedir. Ancak hem öğrenci grubunun gelişimsel özelliği hem de sınıf öğretmenlerinin bir kısmının görev yaptığı okullarda okul psikolojik danışmanının olmama durumu sınıf öğretmenlerini görev ve sorumlulukları açısından diğer öğretmenlik gruplarından ayırmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin önerileri doğrultusunda bu derste uygulamalı krediye yer verilerek bu konudaki becerilerini uygulama temelli geliştirme imkânı elde edilebilir.

• Rehberlik hizmetleri bir ekip çalışmasını gerektirdiğinden okulda görevli ya da görev alacak yönetici, öğretmen ve denetçilerin hizmet içi eğitim yoluyla yetiştirilmelerinin faydalı olacağı söylenebilir. Bu noktadan hem bu eğitimlerin düzenlenmesi konusunda hem de sorunların çözümü için bu okulların il Rehberlik ve Araştırma Merkezleri ile iş birliği ve koordinasyonun artırılması sağlanabilir.

Araştırmanın Sınırlılığı

Bu araştırmada veriler, sadece yarı yapılandırılmış görüşme aracılığıyla toplanmıştır. Bu verileri desteklemek adına uzun süreli yapılandırılmamış gözlemler yapılabilir. Ancak, araştırmacıların okulun doğal birer üyesi olmamasının gözlem ortamını olumsuz etkileyebileceği düşünülmüştür. Ayrıca okulların ulaşım açısından uzak olması bu gözlemi düzenli yapmayı engellemiştir. Bu bağlamda gözlem yapılamaması bu araştırmanın en önemli sınırlılığıdır.

Kaynakça

- Abaş, K. (1987). *Okullarında rehber öğretmen bulunmayan sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik uygulamalarının değerlendirilmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Atıcı, M. ve Çekici, F. (2009). Ortaöğretimdeki öğretmen ve öğrencilerin istenmeyen davranışlarla baş etme konusundaki görüşlerinin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 60(60), 495-522.
- Atıcı, M. (2006). İlköğretim öğrencilerinin davranış problemleriyle baş etme konusunda öğretmen-psikolojik danışman işbirliğine ilişkin görüşlerin karşılaştırılması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(25), 55-68.
- Bakioğlu, A. ve Gayık Asyalı, S. (2005). Rehber öğretmenlerin buldukları kariyer evrelerine göre okul yönetimini algılayışlarının niteliksel olarak incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21(21), 89-110.
- Bayar, A. ve Ekim, R. (2021). Sınıf rehber öğretmenlerinin bakış açısından rehberlik hizmetleri. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 6(2), 331-344.

- Bülbül, Ö. (2009). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin rehberlik görevleriyle ilgili tutum ve davranışlarının incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi.
- Can, E. (2011, 5-7 Mayıs). *Sınıf öğretmenlerinin rehberlik ve danışma ihtiyaçlarının belirlenmesi* [Sözlü sunum]. 10. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Sivas, Türkiye.
- Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2005). *Research methods in education*. Routledge Falmer.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Sage.
- Çam, S. (2021). Okullarda rehberlik hizmet alanları-birimleri. G. Can (Düz.) içinde, *Okullarda psikolojik danışma ve rehberlik* (19. Baskı, ss. 54-83). Pegem Akademi.
- Demir, M. ve Can, G. (2015). Sınıf rehber öğretmenlerinin psikolojik danışma ve rehberlik anlayışları ile psikolojik danışma ve rehberliğe yönelik tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 40(179). <http://doi.org/10.15390/EB.2015.3864>
- Dinkmeyer, D. (1973). Elementary school counseling: Prospects and potentials. *Personnel and Guidance Journal*, 52(3), 171-174.
- Downe-Wamboldt, B. (1992). Content analysis: Method, applications, and issues. *Health Care for Women International*, 13(3), 313-321. <https://doi.org/10.1080/07399339209516006>
- Erkan, S. (1997). İlköğretim öğrencilerinin rehberlik ihtiyaçlarının belirlenmesi üzerine bir araştırma. *Eğitim Yönetimi*, 3(3), 333-406.
- Güler, A., Halıcıoğlu, M. B. ve Taşgın, S. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Güvenç, M. (2001). *Okullardaki rehberlik faaliyetlerinin yürütülmesinden karşılaşılan güçlükler*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Niğde Üniversitesi.
- Johnson, B. ve Christensen, L. (2004). *Educational research: Quantitative, qualitative and mixed approaches*. Pearson Education.
- Kalender, B. ve Erdem, E. (2021). Challenges faced by classroom teachers in multigrade classrooms: A case study. *Journal of Pedagogical Research*, 5(4), 76-91. <https://doi.org/10.33902/JPR.2021473490>
- Karakuş, S. (2008). *İlköğretim okullarında çalışan psikolojik danışmanların sınıf öğretmenleri ve sınıf rehber öğretmenleriyle yaptıkları konsültasyon çalışmalarının incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Karataş, Z. ve Şahin Baltacı, H. (2013). Ortaöğretim kurumlarında yürütülen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine yönelik okul müdürü, sınıf rehber öğretmeni, öğrenci ve okul rehber öğretmenin psikolojik danışman görüşlerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 427-460.
- Keser Özmantar, Z. ve Civelek, Ş. (2017). "Principal Authorized Teacher" practice from the

- perspectives of in- and pre-service primary teachers. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 13(1), 323-347. <http://doi.org/10.17860/mersinefd.306016>
- Kılıç, F. (2010). *İlköğretim birinci kademe yönetici, sınıf rehber öğretmeni ve rehber öğretmenin rehberlik görevleri ile ilgili bilgi düzeyi ve okul rehberlik hizmetleri hakkındaki görüşlerinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Kızıllı, D. (2007). *Ortaöğretim kurumlarındaki rehber öğretmenlerin ve sınıf rehber öğretmenlerin sınıf içi rehberlik etkinlikleri ile ilgili görüşleri*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Kohn, L. T. (1997). *Methods in case study analysis*. The Center for Studying Health System Change.
- Köy Okulları Değişim Ağı. (2019). *2018-2019 Faaliyet Raporu*. <https://kodegisim.org/wp-content/uploads/2022/03/KODA-2018-2019-Faaliyet-Raporu-.pdf>
- Kuzgun, Y. (2019). *Rehberlik ve psikolojik danışma*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- LeComplete, M. D. ve Goetz, J. P. (1982). Problems of reliability and validity in ethnographic research. *Review of Educational Research*, 52, 31–60.
- MEB, (2018). Güçlü yarınlar için 2023 Eğitim Vizyonu. Erişim adresi: https://www.gmka.gov.tr/dokumanlar/yayinlar/2023_E%C4%9Fitim%20Vizyonu.pdf
- MEB, (2020). Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği. Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2020/08/20200814-2.htm>
- Merriam, S. B. ve Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. John Wiley & Sons.
- Miles, M.B. ve Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: A sourcebook of new materials*. Sage.
- Nazlı, S. (2008). Öğretmenlerin değişen rehberlik hizmetlerini ve kendi rollerini algılamaları. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(20), 11-25.
- Oktay, A. (1999). *Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem*. Epsilon.
- Özaydın, A. (2002). *Resmi ilköğretim okullarında yönetici, rehber öğretmen ve sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre rehberlik uygulamaları*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Sage.
- Seifer, R. L. (1998). Training in the use of guidance and counseling strategies in the classroom and it's impact on elementary school teachers. *Dissertation Abstracts International*, 58(8), p.3026-A.
- Silverman, D. (2010). *Doing qualitative research*. Sage.
- Smith, J. A. ve Osborn, M. (2004). Interpretative phenomenological analysis. G. M. Breakwell

- (ed.) içinde, *Doing social psychology research* (ss. 229–254). British Psychological Society.
- T.C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı. (2019). On Birinci Kalkınma Planı (2019-2023). T.C. Cumhurbaşkanlığı.
- Tan, H. ve Baloğlu, M. (2013). *Psikolojik danışma ve rehberlik teori ve uygulama*. Nobel Akademi Yayıncılık.
- Terekci, P. (2010). *İlköğretim birinci kademe sınıf öğretmenlerinin rehberlik uygulamaları ve öğretmen yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Titchen, A. & Hobson, D. (2005) Phenomenology. B. Somekh ve L. Cathy (düz.) içinde, *Research Methods in the Social Sciences*, (ss. 121-130). Sage.
- Türk, F. (2020). Öğrenim kademelerine göre PDR hizmetleri. İçinde Ş. Işık (düz.), *Okullarda psikolojik danışma ve rehberlik* (ss.105-145). Pegem Akademi.
- Ustam, F., Çamlıca, A., Devocioğlu Gözügüzel, Ö. ve Özakdenizli, Ö. (2022). İlkokullarda rehber öğretmen eksikliğine ilişkin sınıf öğretmeni görüşleri. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 11(1), 58-66.
- Yeşilyaprak, B. (2019). *21. yüzyılda eğitimde rehberlik hizmetleri*. Nobel Akademi Yayıncılık.
- Yıldırım, K. (2001). İlköğretimde rehberlik çalışmalarının önemi. VI. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, Ankara, Türkiye.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: design and methods* (4th ed.). Sage.

Extended Abstract

Introduction

It is thought that psychological counseling and guidance (PCG) services will help students to choose the school where they will continue their education, to determine the education suitable for their personality and abilities, to direct them to the areas they will love and to be successful, and to be happy and productive. In general, it is a requirement to carry out PCG services in every school, especially in all primary schools. However, considering some primary schools in Turkey, the absence of school counselors to carry out PCG services makes the role of classroom teachers in the conduct of guidance activities more important. Because in these primary schools where there is no school counselor, PCG services are expected to be undertaken by the classroom teachers working in these schools. In this direction, the aim of this study is to try to reveal how classroom teachers working in primary schools where there is no school counselor carry out PCG services, what kind of difficulties they encounter and in what situations they need the support of school counselors. For this purpose, the questions of this research are as follows:

- How do classroom teachers working in primary schools without school counselors evaluate their self-efficacy regarding PCG services?
- What kind of difficulties do classroom teachers in this situation encounter in this

process?

- What suggestions do primary school teachers offer to overcome the difficulties they face?

Method

This research, which aims to reveal how classroom teachers working in primary schools without school counsellors carry out PCG services, what kind of difficulties they encounter and in which situations they need the support of school counselors, was conducted in a phenomenological case study pattern. The study group of this research consists of 8 classroom teachers working in three public primary schools in two different provincial districts of a metropolitan city in the Southeast Region. The data of this study were collected through semi-structured interviews in the fall semester of the 2019-2020 academic year. The data obtained with this data collection tool were analyzed by content analysis. In the analysis of the data, researcher triangulation was used to contribute to the consistency of the research.

Results

In this study, in which it is tried to understand how classroom teachers carry out PCG services, the difficulties they encounter in this process and their suggestions, the findings obtained as a result of the content analysis are listed according to 4 themes. These; The duties and responsibilities of classroom teachers within the scope of PCG service and their perceptions of competency related to it, PCG service activities carried out and the contributions of these activities, situations where classroom teachers need school counselor support, and classroom teachers' suggestions for more effective PCG services. In addition, the metaphors of teacher candidates about PCG services were included and it was seen that these metaphors generally mean a key part and a unifying role.

Conclusion

Within the scope of the research, the duties and responsibilities of classroom teachers regarding PCG services, and their evaluations of their competencies were examined and it was concluded that the duties and responsibilities of classroom guidance teachers, the difficulties they encountered in carrying out these duties and responsibilities, and the effect of undergraduate education in fulfilling these duties and responsibilities. In this context, classroom teachers stated that they have duties and responsibilities such as following and applying the guidance program, getting to know and guiding the student, getting to know the families of the students and ensuring the continuity of the students in the school. According to another finding, it was seen that classroom teachers carried out professional, directive, interventionist, educational guidance and activities for individual and families as guidance activities. In the study, it was concluded that there are situations where classroom teachers need the help of school counselors.

Oyun Tabanlı Problem Çözme Etkinlikleri ile Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Tutumlarının Desteklenmesi

Supporting Secondary School Students' Mathematics Attitudes with Game-Based Problem Solving Activities

Fatma Nur ÇOBAN^a, Abdülkadir ERDOĞAN^b

Article Info/Makale Bilgi

Received/Alındı: 14/03/2022

Revised/Düzeltildi: 17/10/2022

Accepted/Kabul edildi: 02/12/2022

Anahtar kelimeler:

Oyun tabanlı öğrenme, problem çözme etkinlikleri, matematik tutumu

Keywords:

Game-based learning, problem-solving activities, attitude towards mathematics.

ÖZ

Çalışmanın amacı oyun tabanlı tasarlanan problem çözme etkinliklerinin matematik tutumuna etkisini incelemektir. Çalışmada öğrencilerin deneyimledikleri problem çözme sürecinin tutumun vizyon, duygu, başarı algısı bileşenleri üzerindeki etkisine odaklanılmıştır. Katılımcılar İç Anadolu Bölgesi'ndeki bir ilin merkezindeki orta sosyoekonomik düzeydeki bir ortaokulun 7. sınıfına devam etmekte olan 24 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışmada programdaki kazanımlarla uyumlu oyun tabanlı 6 problem çözme etkinliği tasarlanmıştır. Etkinlikler tasarlanan özel materyaller eşliğinde oyun tabanlı uygulanmıştır. Uygulama her hafta iki ders saati olmak üzere toplamda 12 hafta sürmüştür. Veriler çalışma öncesi ve sonrası uygulanan yazılı görüşme formu, öğrenci resimleri ve odak grup öğrencilerinin süreçle ilgili yazdıkları hikayelerden ve bu öğrencilerle yapılan bireysel görüşme verilerinden oluşmaktadır. Verilerin analizinde nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın sonunda oyun tabanlı problem çözme etkinliklerinin matematik tutumunun gelişimini desteklediği ve tutumun vizyon, duygu, başarı algısı bileşenlerinin birlikte geliştikleri görülmüştür.

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the effect of game-based designed problem-solving activities on student's mathematics attitudes. The study focused on the evolution of the vision of mathematics, emotional dimension, perceived competence, which are considered as three dimensions of the attitude towards mathematics. The participants consisted of 24 seventh grade students. A total of 6 activities, which were based on game-based mathematical problems allowing different problem-solving strategies and approaches, were designed in study. The data were collected through a written interview form before and after activities, students' drawings, stories written by a focus group and, individual interviews with focus group about the whole process. Data were analyzed using qualitative content analysis method. The results showed a positive development related to the three dimensions of the attitude and an interaction between dimensions, as a positive development of the designed activities on students' attitude towards mathematics.

^a Emine Emir Şahbaz Bilim ve Sanat Merkezi, dr.nuruzar26@gmail.com, ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-9685-1816>

^b Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, cucukeyup@gmail.com, ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-6553-8309>

* Bu çalışma, birinci yazarın, ikinci yazarın danışmanlığında gerçekleştirdiği doktora tez çalışması verilerinin bir kısmından oluşmaktadır ve Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri kapsamında 1403E099 proje numarası ile desteklenmiştir.



Giriş

Oyun, yetenek ve zekâ geliştirici belli kuralları olan, iyi vakit geçirmeye yarayan eğlence olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu, 2021). Çocuklar için eğlence aracı olan oyun aynı zamanda eğitimde etkili öğrenmenin de bir yoludur. Hays (2005) oyunların öğrenme sürecinde kullanılmasının öğretim hedefleri ile bütünlük sağlamak ile birlikte eğlenceli bir ders ortamını da sağladığını belirtmektedir. Oyunların öğretimde bir yöntem olarak kullanılması ile birlikte oyunla öğretim modern öğretim yöntemlerinden biri olarak kabul edilmekte ve eğitsel oyunların hâkim olduğu öğrenme ortamları oyun tabanlı öğrenme ortamları olarak tanımlanmaktadır (Toraman vd., 2018). Oyun tabanlı öğrenmenin, öğrencilerin eğlenceli vakit geçirmelerini, kavramları pekiştirmelerini sağladığı ve öğrenme ortamlarını daha çekici hale getirdiği belirtilmektedir (Akın ve Atıcı, 2015). Vankúš (2008) de ortaokul öğrencileri ile yaptığı çalışmada oyun ile öğretimin öğrencilerin matematiğe yönelik tutumlarını geliştirdiğini ortaya koymuştur. Oyun tabanlı öğrenmenin genel olarak akademik başarıyı pozitif yönde etkilediği (Arcagök, 2021) ve matematik dersine olan tutuma da pozitif yönde etki ettiği belirtilmektedir (Coştu vd., 2009; Erdem, 2015). Usta ve diğerleri (2018) de oyunların öğrencilerin matematiksel bilgilerini yapılandırmasında etkili olduğunu, matematiğe karşı tutumlarında olumlu değişmelerin gözlemlendiğini ve matematiği değerli olarak gördüklerini belirtirken; matematik öğretimini daha etkin kılmak ve öğrencileri öğrenme sürecine aktif olarak dahil etmek için oyunla öğretim yöntemini önermektedirler.

Oyun-tabanlı öğrenme ortamları belirli problem senaryolarının içine yerleştirilen oyun-çatılı probleme dayalı öğrenme ortamlarına benzemektedir (Demir ve Bilgin, 2021). Oyunlar öğrenme ortamlarına, problem çözmenin bilinmeyen sonuç, bir amaca giden farklı çözüm yolları, iş birliği, yarış ve şans gibi önemli unsurlarını kazandırmaktadır (Ebner ve Holzinger, 2007). Ernest (1996), oyun ve eğlenceye dayalı matematik çalışmalarının tarih öncesi dönemlere kadar uzandığını ve en bilinen araçların eğlenceli matematik problemleri olduğunu belirtmektedir. Benzer şekilde, matematik tarihi kitapları incelendiğinde (ör. Burton, 2017), her dönemde geniş kitlenin dikkatini çeken matematik problemlerinin dilden dile, nesilden nesile aktarıldığı görülmektedir. Ülkemizde yazılan veya yabancı dillerden Türkçeye çevrilen pek çok popüler matematik kitabı da eğlenceli, merak uyandıran matematik problemlerini içermektedir. Howson, Kahane ve Pollak (1988)'in de belirttiği gibi eğlenceye dayalı matematik problemlerinin kolaylaştırıcı bir yönü vardır ve matematik problemleri en temel popülerleştirme araçlarındandır.

Yusof ve Tall (1999), üniversite seviyesinde problem çözme yaklaşımına dayalı kurgulanan bir dersin sonunda öğrencilerin yarıya yakınının matematikle ilgili tutumlarında değişiklik gözlemlendiğini belirtmektedirler. Araştırmacılar, başlangıçta öğrencilerin pek çoğunun matematik problemlerinde kendilerine güvenmediklerini, problem çözmekten korktuklarını ve hatta matematik problemleri karşısında kaygı yaşadıklarını belirtmekte; 6 ay süren ders sonunda ise öğrencilerin tutumlarında istenilen yönde çok önemli değişiklikler belirlendiğini ifade etmektedirler. Erdoğan vd. (2012), özel okul ortamında gerçekleştirilen oyun ve etkinlik temelli problem çözme faaliyetlerinin ortaokul öğrencilerinin matematikle ilgili tutumları üzerine olumlu etkilerinin gözlemlendiğini, öğrencilerin matematiksel problem çözmeye karşı daha istekli davrandıklarını ve bu tarz etkinliklerin önemini vurgulamaktadırlar. Amado ve Carreira (2018), çevrimiçi gerçekleşen bir matematik yarışmasına katılan öğrencilerin problem çözme sürecinde olumlu duygular yaşadıklarını, problem çözmeye ilgili

güvenlerinin arttığını ve matematiğe bakış açılarında olumlu değişiklikler gözlemlendiğini belirtmektedirler.

Literatürden hareketle; oyun, yarışma, eğlence, vb. bağlamlarda sunulan matematiksel problem çözme etkinliklerinin öğrencilerin matematiğe yönelik tutumları üzerinde olumlu katkıların olduğu söylenebilir. Bu çalışmada oyun tabanlı tasarlanmış olan problem çözme etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumlarına olan etkisini incelemek amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda bu çalışmada farklı olarak tutumu incelemek için nitel bir analiz çerçevesi öneren “üç bileşenli matematik tutumu modeli” kullanılmıştır.

Üç Bileşenli Matematik Tutumu Modeli

Matematik tutumunu ölçmeye dayalı çalışmaların nicel yöntemleri benimsediği ve tutumu ölçekler kullanarak “olumlu” veya “olumsuz” şeklinde belirleme eğiliminde oldukları görülmektedir. Di Martino ve Zan (2010), bu yaklaşımın oldukça sınıflayıcı ve sınırlayıcı olduğunu, tutumun bileşenleri ve gelişimi hakkında yeterince bilgi vermediğini belirtmekte, tutumun bileşenlerini ve aralarındaki etkileşimi daha net bir şekilde ortaya koyacak nitel çalışmalara duyulan ihtiyacın altını çizmektedirler. Zan ve Di Martino (2007) çalışmasında ilkokuldan liseye kadar yaklaşık 1300 öğrenciye “Ben ve Matematik: Matematik ile olan şimdiye kadarki ilişkim” temasını vermiş ve öğrencilerden matematiğe yönelik deneyimleri ile ilgili yaşadıkları her şeyden bahsedebilecekleri bir deneme yazmalarını istemişlerdir. Di Martino ve Zan (2010), öğrencilerin tamamına yakınının matematikle olan ilişkilerini anlatırken, matematiğe yönelik duygularına, matematiğin kendileri için ne anlam ifade ettiğine ve matematikle ilgili başarı algılarına yer verdiklerini tespit etmişlerdir. Araştırmacılar ayrıca, öğrencilerin denemelerinde bu ifadelerin yer yer sebep sonuç ilişkisi şeklinde kullanıldığını (örneğin, matematiği seviyorum çünkü matematik eğlencelidir) ve aralarında bir etkileşim olduğunu belirlemişlerdir. Bu doğrultuda, Di Martino ve Zan (2010) matematik tutumunun birbiriyle etkileşim içinde üç bileşenden oluştuğunu öne sürmüşlerdir:

- “Matematiği severim/sevmem” gibi açıklamaları içeren duygu bileşeni
- “Matematiği yapabilirim/matematiği yapamam” gibi açıklamalar içeren başarı algısı bileşeni
- “Matematik eğlencelidir/sıkıcıdır/soyuttur/zordur/gereklidir” gibi açıklamalar içeren matematik vizyonu bileşeni.

Şekil 1. Matematiğe Yönelik Üç Bileşenli Tutum Modeli (TMA: Three-Dimensional Model For Attitude Towards Mathematics) (Di Martino ve Zan, 2010, s.43)



Çalışmada oyun tabanlı tasarlanmış olan problem çözme etkinliklerinin öğrencilerin matematiğe yönelik tutumları üzerine etkisi incelenmiştir. Bunun için öğrencilerin deneyimlemiş oldukları problem çözme süreci ile tutumun bileşenleri arasındaki ilişkiye odaklanılmaktadır. Çalışmanın tutumu ölçmeye yönelik ölçek uygulama çalışmalarından farklı olarak nitel bir yöntem sunan Di Martino ve Zan (2010) üç bileşenli tutum modeli temelinde tutumu incelemeye yönelik olması yöntem olarak özgünlüğünü ortaya koymaktadır.

Yöntem

Bu çalışma, oyun tabanlı tasarlanan problem çözme etkinliklerinin sınıf ortamında uygulanmasını ve bu etkinliklerin öğrencilerin matematik tutumuna etkisini incelemektedir. Çalışmada nitel analizleri ön plana çıkaran Di Martino ve Zan (2010) üç bileşenli tutum modeli kullanıldığından; çalışma nitel araştırma yaklaşımlarına göre desenlenmiş ve durum çalışması modeli kullanılmıştır. Durum çalışmalarında amaç farklı kaynaklardan elde edilen verilerle özel bir durumun derinlemesine incelenmesi ve durumla ilgili sonuçların ortaya konmasıdır (Bogdan ve Biklen, 2006).

Katılımcılar

Çalışmanın katılımcı grubunu İç Anadolu Bölgesi'ndeki bir il merkezinde yer alan orta sosyoekonomik düzeydeki bir ortaokulun 2014-2015 Eğitim Öğretim Yılı 7. sınıfına devam etmekte olan 24 öğrencisi oluşturmaktadır. Katılımcılar dersin öğretmeni ve bu çalışmanın birinci yazarı olan araştırmacı tarafından matematik karne notları farklılık gösteren farklı matematik başarılarına sahip öğrencilerden gönüllülük esasına göre belirlenmiş olup, çalışma matematik uygulamaları dersinde yürütülmüştür. Katılımcıların 9'u erkek 15'i kız öğrencidir. Çalışmada 5'er kişilik 4 grup ve 4 kişilik bir grup oluşturulmuştur. Çalışma grupları matematik başarıları grup içi heterojen, gruplar arası ise homojen yapı gösterecek şekilde öğretmen tarafından oluşturulmuştur. Grupların oluşumunda matematik başarıları kriteri olarak farklı sınıflardan bu çalışma için gönüllülük esasına ile bir araya gelmiş olan öğrencilerin bir önceki yılsonu matematik karne notları esas alınmıştır. Çalışmada ayrıca tutum değişiminin yakından gözlemlenebilmesi amacıyla çalışma öncesi sağlanan ön veriler doğrultusunda matematik başarıları, matematik vizyonu ve matematiğe karşı ilgi ve duyguları farklılık gösteren, 2 kız ve 2 erkek öğrenci olmak üzere 4 öğrenci odak grup olarak belirlenmiştir.

Etkinliklerin Tasarlanması ve Uygulama Süreci

Çalışmada 7. sınıf matematik öğretim programındaki kazanımlara yönelik oyun tabanlı 6 problem çözme etkinliği uzman görüşü alınarak tasarlanmıştır. Problemler matematiğin günlük hayat uygulamalarını ve matematiğin eğlenceli yönünü ön plana çıkaracak şekilde oluşturulmuştur. Etkinlikler tasarlanan özel somut materyaller eşliğinde hikâye ve oyun bağlamında sunulmuştur. Etkinlikler için grup sayısı kadar etkinlik materyali oluşturulmuştur (etkinlik örneği için bkz. Ek-1). Uygulama esnasında grup çalışmalarında yaşanabilecek sınıf yönetimi ile ilgili durumlar, etkinlikler için öngörülen süre ve etkinlik uygulama planları gibi uygulamaya yönelik teknik anlamda yaşanabilecek sorunları belirlemek ve çözmeye yönelik tedbirler almak için bir pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama çalışma grubundan farklı bir grupla araştırmanın üç etkinliği üzerinden gerçekleştirilmiştir. Her bir etkinlik haftada 2 ders saati olmak üzere 2 haftada ve bu şekilde 6 etkinlik toplamda 12 haftada gerçekleştirilmiştir. Etkinlikler dersin öğretmeni ve bu çalışmanın birinci yazarı olan araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Çalışma öncesi öğretmenin rolü detaylı bir biçimde belirlenmiş, öğretmen gruplara sadece moderatörlük yapmış olup problemlerin çözüm stratejisi bağlamında herhangi bir müdahalede bulunmamıştır.

Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanması sürecinde yarı yapılandırılmış yazılı görüşme formlarından yararlanılmıştır. Formda matematik tutumunun vizyon, duygu ve başarı algısı bileşenlerine yönelik sorulara yer verilmiştir. Öğrencilere tutumun vizyon bileşenine yönelik “Matematik sizin için neyi ifade etmektedir? Açıklar mısınız?” ve “Matematiği günlük hayatta nerelerde kullanmaktasınız? Açıklar mısınız?” soruları uygulama öncesi ve sonrası sorulmuştur. Tutumun vizyon bileşenine yönelik ayrıca öğrencilerden uygulama öncesi ve sonrası matematiği anlatan resimler çizmeleri istenmiştir. Tutumun duygu bileşenine yönelik “Matematiği seviyor musunuz?” sorusu uygulama öncesi ve sonrası ve “Bu uygulamada yer almaktan dolayı pişmanlık duyuyor musunuz? Neden?” sorusu uygulama sonrası sorulmuştur. Tutumun başarı algısı bileşenine yönelik ise uygulama sonrası öğrencilere “Bu uygulamanın kendi matematik başarılarınızı ya da matematik başarı algınızı değiştirdiğini düşünüyor musunuz? Neden?” sorusu sorulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme formu tüm katılımcılara sınıf ortamında bir ders saatinde uygulanmıştır. Bunlara ek olarak, odak grup öğrencilerinden uygulama sonrasında, etkinlikleri ve uygulama sürecinde yaşadıklarını düşünerek hikâye yazmaları istenmiş (hikâye örneği için bkz. Ek-2) ve bu öğrencilerle sınıf ortamında farklı zaman dilimlerinde uygulama sürecini değerlendirmelerini içeren bireysel görüşmeler yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışmada yazılı görüşme aracılığıyla toplanan verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi tümevarımcı bir analiz türü olması sebebiyle araştırılan olgu veya olayın kökenlerine odaklanılırken; kodlama yoluyla verilerin altında yatan kavramlar ve bu kavramlar arasındaki ilişkiler ortaya çıkarılmaktadır (Baltacı, 2019). Bu doğrultuda içerik analizi yöntemiyle değerlendirilen veriler için ilk olarak veriler arasında yer alan anlamlı bölümler seçilerek kavramlar oluşturulmuş ve sonrasında birbiri ile ilişkili olan kavramlar ana temalar altında toplanarak temaların oluşturulması sağlanmıştır. Yazılı görüşme formlarındaki kendi içinde tutarlı ve bütünlük gösteren bölümlere yönelik elde edilen kodlamalar için uzman

görüş birliği ile tematik kodlama yapılmıştır. Kodlama güvenilirliği uyum yüzde indeksi %89 olan çalışmada son olarak temalar ve ilişkili oldukları kodlara yönelik frekanslar incelenmiş ve bulgular yorumdan uzak sunulmuştur. Doğrudan alıntılara yer verilen bölümlerde öğrencilerin gerçek isimlerine yer verilmemiş, isimler kodlanarak kullanılmıştır. Veriler Di Martino ve Zan (2010) üç bileşenli tutum modeli temelinde analiz edilmiştir. Tutumun vizyon bileşeni için öğrencilerin matematiğin anlamı ve günlük hayatta kullanımına ilişkin uygulama öncesi ve sonrası görüşlerinin değerlendirilmesi ile matematiği anlatmak üzere uygulama öncesi ve sonrası çizmiş oldukları resimlerin; yer verilen nesnelere, kişiler, ifadeler vb. öğeler doğrultusunda değerlendirilmesi yapılmıştır. Öğrenci resimlerinin içerdikleri temalar için tematik kodlama yapılmış ve belirlenen ana temalar doğrultusunda frekanslar incelenmiştir. Tutumun duygu bileşeni için öğrencilerin ön ve son görüşmelerindeki matematiği sevme/sevmeme durumlarının belirlenmesi ile uygulama sonrası uygulamaya katılmış olmaktan dolayı pişmanlık duyup/duymama duygusal durumlarının değerlendirilmesi yapılmıştır. Tutumun başarı algısı bileşeni için öğrencilerin uygulama sonrası görüşlerinden uygulamanın matematik başarı algıları üzerine etkisinin değerlendirilmesi yapılmıştır. Ayrıca verilerin güçlendirilmesi ve tutum gelişiminin daha detaylı şekilde incelenebilmesi için belirlenen odak grup öğrencileriyle uygulama sonrası bire bir yapılan görüşmeler, serbest biçimde yazmış oldukları hikayelerle uygulama öncesi ve sonrası çizmiş oldukları resimler vizyon-duygu-başarı algısı üçgeninde değerlendirilmiştir. Çizilen resimlerin değerlendirilmesinde alanında üç farklı görsel sanatlar öğretmeninden görüş alınmıştır.

Bulgular

Vizyon Bileşeni

Tutumun vizyon bileşenine yönelik bulgular sırasıyla “Öğrencilerin Matematiğin Anlamına Yönelik Görüşleri” ve “Öğrencilerin Matematiğin Günlük Hayattaki Yerine İlişkin Görüşleri” başlıkları ile sunulmuştur. Bunu takiben her iki kategori için de öğrencilerin matematiği anlatmak üzere çizmiş oldukları uygulama öncesi ve sonrası resimlerin değerlendirilmesine yer verilmiştir.

Öğrencilerin Matematiğin Anlamına Yönelik Görüşleri

Uygulama öncesi matematiğin anlamına yönelik öğrenci görüşlerinin “matematik bir derstir”, “matematik sayılardır” ve “matematik yaşamın içindedir” olmak üzere üç ana tema altında toplanabileceği; Uygulama sonrası ise mevcut bu temalara “matematik bir bilimdir” şeklinde adlandırılacak yeni bir tema eklendiği görülmüştür. Bu temaların açıklamaları, bu temalara yönelik örnek öğrenci ifadeleri ve frekanslar Tablo 1 ve Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 1. Öğrencilerin matematiğin anlamına yönelik görüşleri

| Temalar | Tema Açıklaması | Örnek Öğrenci İfadeleri | Ön Veri Frekans | Son Veri Frekans |
|-----------------------|--|--|-----------------|------------------|
| Matematik bir derstir | Matematiğin bir ders olması boyutuna vurgu yapan ifadeler | “Matematik sayısal bir derstir” “Matematik hayatımız için gerekli olan bir derstir” | 6 | 1 |

| | | | | |
|-----------------------------|---|--|----|----|
| | | “Bence matematik gizemli bir derstir” | | |
| Matematik sayılardır | Matematiğin sayılardan ve işlemlerden oluştuğuna vurgu yapan ifadeler | “Matematik bana sayıları ifade ediyor” “Matematik sayılarla işlem yapmayı temsil eder” | 27 | 18 |
| | | “Sayılarla yapılan hesaplamalardır” | | |
| Matematik yaşamın içindedir | Matematiğin yaşamda kullanımına vurgu yapan ifadeler | “Hayatımız matematiktir, her yerde kullanılır” “Matematik bana dünyadaki evrensel bir dil gibi geliyor” “Matematik günlük yaşantımızda bize yardımcıdır” | 10 | 4 |

Tablo 1’de görüldüğü üzere uygulama öncesi 6 kez ders içeriğiyle ilişkilendirilen matematik; sayısal bir ders, gerekli bir ders ve gizemli bir ders gibi kavramlarla ifade edilmiştir. Yine uygulama öncesi toplamda 27 kez sayılarla ilişkilendirilen matematik; sayı, rakam, sayısal veri, sayısal alan, işlem ve hesaplama gibi kavramlarla ifade edilmiştir. Son olarak 10 kez yaşamsal içerik ile ilişkilendirilen matematik; hayat, oyun, evrensel dil gibi kavramlarla ifade edilmiştir. Tablo 1’den anlaşılacağı üzere uygulama öncesi matematiğin öğrencilerin çoğunluğu tarafından “sayılar” olarak algılandığı görülmektedir.

Tablo 2. Uygulama sonrası öğrencilerin matematiğin anlamına yönelik geliştirdikleri tema

| Ana temalar | Tema Açıklaması | Örnek Öğrenci İfadeleri | Frekans |
|------------------------|---|---|---------|
| Matematik bir bilimdir | Matematiğin bir bilim olduğuna vurgu yapan ifadeler | “Matematiği en iyi ifade eden şey doğada var olan bilim açıklamasıdır” “Günlük hayatımızda kullandığımız bir bilim dalı” “Doğadaki bilim” | 6 |

Uygulama sonrası “Matematik bir bilimdir” yeni temasıyla birlikte “Matematik bir derstir” temasına ait ifadelere yalnızca 1, “Matematik sayılardır” temasına ait ifadelere 18, “Matematik yaşamın içindedir” temasına ait ifadelere ise 4 kez rastlanmıştır.

Öğrencilerin Matematiğin Günlük Hayattaki Yerine İlişkin Görüşleri

Öğrencilerin matematiği günlük hayatta nerelerde kullandıkları sorusuna verdikleri cevaplar tematik olarak kodlandığında uygulama öncesi cevapların “hesaplama alanı” ve “farklı alanlar” olmak üzere iki tema altında toplanabileceği; uygulama sonrası ise mevcut bu temalara “fen bilimleri ve teknoloji alanı” şeklinde yeni bir temanın eklendiği görülmüştür. Matematiğin günlük hayatta kullanıldığı alanlara ilişkin öğrenci görüşleri Tablo 3 ve Tablo 4’teki gibidir.

Tablo 3. Matematiğin günlük hayatta kullanıldığı alanlara ilişkin öğrenci görüşleri

| Ana temalar | Tema Açıklaması | Öğrenci ifadeleri | Ön Veri Frekans | Son Veri Frekans |
|-----------------|---|--|-----------------|------------------|
| Hesaplama alanı | Matematiğin farklı alanlardaki hesaplamalarda kullanımına vurgu yapan ifadeler | “Çarşıda giyecek alırken, pazarda meyve ve sebze alırken kullanmaktayız” | 35 | 38 |
| | | “Evlerin metre karesini ölçerken matematik kullanırız” | | |
| Farklı alanlar | Matematiğin çeşitli özelliklerine farklı mesleklerdeki kullanımına vurgu yapan ifadeler | “Sayılarla ilgili hesaplamalar yapmamız gerektiğinde kullanırız” | 5 | 10 |
| | | “Tarımla uğraşırken kullanırız” | | |
| | | “Sanatta kullanırız” | | |
| | | “Sporda kullanırız” | | |
| | | “Matematik mimarlıkta işimize yarar” | | |
| | | “İnternet vb. şeylerde kullanırız” | | |

Tablo 3’te görüldüğü üzere uygulama öncesi 35 kez matematiği hesaplama alanında kullandıklarını ifade eden öğrenciler bunu alış-veriş ($f = 19$), para hesabı ($f = 10$), zaman hesabı ($f = 1$), alan hesabı ($f = 1$), ölçme ($f = 2$) ve hesaplama ($f = 2$) eylemleriyle ifade etmişlerdir. Son olarak 5 kez farklı alanlar olarak değerlendirilebilecek tarım, sanat, spor, iletişim ve mimari alanlarında kullanıldığı ifade edilmiştir. Uygulama sonrası 38 kez matematiği hesap yaparken kullandıklarını ifade eden öğrenciler bunu alış-veriş ($f = 16$), para hesabı/banka işleri ($f = 6$), zaman hesabı ($f = 7$), alan hesabı ($f = 3$), çevre hesabı ($f = 2$) ve hesaplama ($f = 4$) eylemleriyle ifade etmişlerdir. Diğer yandan “farklı alanlar” teması altında yer alan 10 ifadede matematiğin, eğitim, sağlık, iletişim, tarım, trafik gibi alanlarla ilişkilendirildiği görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin matematiğin günlük hayattaki yerine ilişkin uygulama sonrası görüşlerine uygulama öncesi görüşlerinde yer almayan “Fen bilimleri ve teknoloji alanı” teması

eklenmiştir. Uygulama sonrası gelişen “Fen bilimleri ve teknoloji alanı” temasına yönelik öğrenci açıklamaları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Uygulama sonrası öğrencilerin matematiğin günlük hayatta kullanıldığı yerlere ilişkin geliştirdikleri tema

| Ana Temalar | Tema Açıklaması | Örnek Öğrenci ifadeleri | Frekans |
|----------------------------------|---|--|---------|
| Fen bilimleri ve teknoloji alanı | Matematiğin fen bilimleri alanında kullanımına vurgu yapan ifadeler | Matematik fen bilimlerinde işimize yarar Astronomide kullanılır Teknolojide kullanılır | 7 |

Fen bilimleri ve teknoloji alanı temasında matematiğin günlük hayat uygulamaları fen bilimleri/bilim ($f = 3$), astronomi ($f = 2$), teknoloji ($f = 2$) alanlarıyla ilişkilendirilmiştir. Uygulama sonrası öğrencilerin, matematiğin günlük hayatta kullanımına yönelik yeni alanları ilişkilendirerek yeni temalar kazanmış olmaları öğrencilerin matematik vizyonlarında olumlu anlamda değişim yaşanmış olabileceğinin göstergesi niteliğindedir.

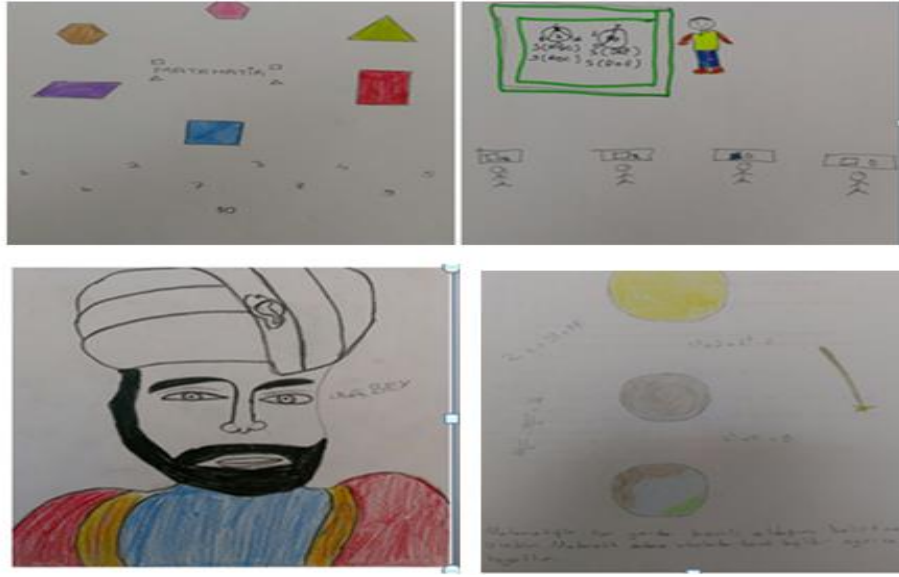
Öğrencilerin Matematiği Anlatmak Üzere Çizmiş Oldukları Resimlerin Değerlendirilmesi

Öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası matematiği anlatmak üzere çizmiş oldukları resimlerin çoğunluğu için, ilk ve son resimler arasında renk kullanımı, ortam farklılığı ve resimler üzerine düşülen notlar bakımından farklılıklar olduğu gözlemlenmiştir. Öğrenci resimlerinin içerdikleri temalar için tematik kodlama yapılmış ve belirlenen ana temalar doğrultusunda frekanslar incelenmiştir. Uygulama öncesi ve sonrası resimlerde matematiğin anlamına yönelik temaların Tablo 5’te görüldüğü üzere matematiğin ders içeriği, sembolik içeriği, bilimsel içeriği ve yaşamsal içeriği olmak üzere 4 ana temada toplanabileceği görülmüştür.

Tablo 5. Öğrencilerin matematiği anlatmak üzere çizdikleri resimlere ait temalar

| Ana temalar | Alt temalar | Ön Veri Frekans | Son Veri Frekans |
|------------------------|---------------------|-----------------|------------------|
| Ders İçeriği | Sınıf ortamı | 10 | 5 |
| | Ders materyali | 3 | |
| Sembolik İçerik | Semboller/rakamlar | 4 | 10 |
| Bilimsel İçerik | Bilim adamı | 5 | 2 |
| Yaşamsal İçerik | Gökyüzü/gezegenler | 1 | 7 |
| | Sokaktaki matematik | 1 | |

Uygulama öncesi ana temalara örnek öğrenci resimlerine aşağıda yer verilmiştir.



Görsel 1. Uygulama öncesi ana temalara ait örnek öğrenci resimleri (Saat yönünde, sol en üstten (1) Sembolik İçerik, (2) Ders İçeriği, (3) Bilimsel İçerik, (4) Yaşamsal İçerik

Sembolik içerikle ilgili örnek resimde (1- Sembolik İçerik) sayılar ve renklendirilmiş farklı çokgenler görülmektedir. Ders içeriğiyle ilgili olan resimde (2- Ders İçeriği) sıralarında oturan öğrenciler ve önlerinde temsili kâğıt, defter, kalem benzeri materyaller olduğu görülmektedir. Tahta başında (giyiminden dolayı öğrencilerden farklı olduğu düşünülerek) öğretmen ve tahtada çemberde açılara yönelik görsellerle matematiksel ifadelerin yer aldığı görülmektedir. Bilimsel içerikle ilgili olan örnek resimde (3- Bilimsel İçerik) öğrencinin üzerine yazdığından anlaşılabilir olarak ünlü matematikçilerden Türk matematikçi ve astronomi bilgini Uluğ Bey'i resmettiği görülmektedir. Yaşamsal içerikle ilgili olan örnek resimde (4- Yaşamsal İçerik) öğrencinin “Matematiğin her yerde önemli olduğunu belirtmek istedim. Matematik sadece bir dersten ibaret değildir, ayrıca hayattır” notunu düştüğü ve dünya ile gezegenlere yer verdiği görülmektedir.

Uygulama sonrası ana temalara örnek öğrenci resimlerine aşağıda yer verilmiştir.



Görsel 2. Uygulama sonrası ana temalara ait örnek öğrenci resimleri (1- Ders İçeriği) (2-Sembolik İçerik) (3- Bilimsel İçerik) (4- Yaşamsal İçerik)

Ders içeriğiyle ilgili örnek resimde yerlerinden parmak kaldıran öğrencilerle tahtaya çıkmış bir öğrenci görülmektedir. Elinde cetvel olabileceği anlaşılan öğretmenin tahtada yazmakta olan $2 \times 2 = 4$ ve $2 + 1 = 3$ işlemlerini gösterdiği görülmektedir. Sembolik içerikle ilgili resim örneğinde ise sayılar, alan ölçü birimi olan cm^2 ve bir cebirsel ifadenin yer aldığı, ayrıca resmin üzerine “Matematik çok seviyorum” notu görülmektedir. Bilimsel içerikle ilgili resim örneğinde ise Albert Einstein olduğu anlaşılan bilim adamına yer verildiği görülmektedir. Son olarak yaşamsal içerikle ilgili olan örnek resimde ise yıldız ve gezegenlere yer verilirken; resmin üzerine “Güneşle beraber gezegenler nasıl bir doğrultuda ise matematik de onlar gibi bize hayat kaynağıdır” yazıldığı görülmektedir. Yaşamsal içerik bağlamındaki bu veri matematiğin hayatımızın temel bir kaynağı olduğu görüşünün kazanıldığına işaret eden bir bulgu niteliğindedir.

Öğrencilerin matematiği anlatmak üzere uygulama öncesi ve sonrası resimleri karşılaştırıldığında ise resimlere yönelik belirlenen ana temaların değişmediği ancak yeni alt temaların eklendiği ve frekans dağılımlarının değiştiği görülmektedir. Uygulama sonrası matematiği ders bağlamında resmedenlerin sayısında azalma görülmektedir. Diğer yandan uygulama sonrası sembolik bağlamda rakamlardan oluşturulan çizgi karakterler olmak üzere yeni bir alt tema ortaya çıkmıştır. Uygulama öncesinde 5 ünlü bilim adamı ile matematik ilişkilendirilirken, uygulama sonrasında bu sayı 2’ye düşmüş ve yaşamsal içerik boyutuna “Dünya” alt teması eklenmiştir. Bu farklılıkların yanı sıra öğrencilerin uygulama sonrası resimlerinde daha çok renk kullandıkları da gözlemlenmiştir. Örneğin her iki resminde de sınıf ortamını resmeden öğrencilerin ilkinde renk kullanmazken, ikincisinde kullandığı gözlemlenmiştir. Bu durum öğrencilere sunulan problem çözme etkinliklerinin renkli çalışma kağıtları ve materyallerden oluşmasından kaynaklanıyor olabileceği gibi öğrencilerin matematiğe karşı istek ve tutumlarındaki iyileşmeden de kaynaklanıyor olabilir. Uygulama sonrasında; matematiği ders ve bilim adamı bağlamında resmedenlerin sayılarının azalmış olmasını, yaşamsal ve sembolik içeriğe anlamlı yeni alt temaların eklenmiş olmasını ve renk kullanımının farklılık göstermiş olmasını öğrencilerdeki matematik vizyonunun gelişimi

açısından bir bulgu olarak değerlendirmek mümkündür.

Duygu Bileşeni

Tutumun duygu bileşenine yönelik uygulama öncesi ve sonrası öğrencilerin matematiği sevmeye/sevmeme durumları Tablo 6'daki gibidir.

Tablo 6. Uygulama öncesi ve sonrası öğrencilerin matematiği sevmeye/sevmeme duygu durumları

| Duygu Bileşeni | Matematiği Seviyorum | Matematiği Sevmiyorum | Nötr |
|----------------------|----------------------|-----------------------|------|
| Ön Görüşme Verileri | 19 | 3 | 2 |
| Son Görüşme Verileri | 24 | 0 | 0 |

Ön görüşmede öğrencilerin 19'u matematiği sevdiklerini, 3'ü sevmediklerini (Sare, Aleyna ve Hakan) ve 2'si de (Zeynep ve Meryem) "Ne seviyorum ne de sevmiyorum" şeklindeki ifadeleriyle matematiğe yönelik nötr duygular taşıdıklarını ifade etmişlerdir. Uygulamayla birlikte matematiği sevmekte olan 19 öğrencinin duygularının aynı yönde olduğu görülmüştür. Matematiği sevmediklerini ifade eden öğrenciler ile matematiğe nötr duygular içerisinde olduklarını ifade eden öğrenciler ise son görüşmede matematiği artık sevdiklerini ifade etmişlerdir. Uygulama sonrası görüşmede matematiği sevmeye/sevmeme duygu durumuna yönelik değişim yaşayan öğrencilerin bu değişime yönelik sundukları nedenler ise Tablo 7'deki gibidir.

Tablo 7. Öğrencilerin uygulama sonrası matematiği sevmeye nedenleri

| Öğrenciler | Neden |
|------------|---|
| Sare | Dersin eğlenceli olması ve güzel konular içermesi |
| Aleyna | Dersin kimi zaman zor olsa da eğlenceli olması |
| Hakan | Dersin anlaşılır olması ve sayıların eğlenceli olması |
| Zeynep | Dersin kimi zaman zor olsa da güzel ve eğlenceli olması |
| Meryem | Dersin kimi zaman zor olsa da eğlenceli olması |

Tablo 7'de görüldüğü üzere öğrencilerin matematik ile ilgili duygularındaki değişimi, matematik vizyonlarındaki "matematik eğlencelidir" şeklindeki değişimle destekledikleri görülmektedir.

Duygu bileşenine yönelik ayrıca uygulama sonrası öğrencilere bu uygulamada yer almaktan dolayı pişmanlık duyup duymadıkları ve nedenleri sorulmuştur. Uygulamaya katılan öğrencilerin tamamı bu uygulamada yer almaktan dolayı pişmanlık duymadıklarını ve benzer bir çalışma olması durumunda tekrar katılmak istediklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin bu duruma yönelik sundukları nedenlere bakıldığında ise; büyük bir çoğunluğunun uygulamadaki etkinlikleri eğlenceli bulduklarını ve bu derste olmaktan dolayı mutluluk duyduklarını ifade ettikleri görülmektedir. Öğrencilerin sundukları nedenler bütün olarak değerlendirildiğinde; uygulamaya katılan 24 öğrenciden 19'unun uygulamayı çok eğlenceli bulduğu, 5'inin eğlenceli bulduğu ve bunun yanında öğretici, eğitici ve güzel bularak sevdiklerini ve uygulamaya katılmış olmaktan pişmanlık değil mutluluk duyduklarını belirttikleri görülmektedir. Öğrencilerin etkinliklerle ilgili duygu durumlarını "Burada çok mutluydum, diğer arkadaşlarımda da burada olmasını isterdim.", "Hatta bu derse gelebilmek için bilim uygulamalarını bıraktım.", "Eğlenceliydi.", "Çok sevdim, eğlenceli ve öğreticiydi." şeklinde ifade ettikleri görülmektedir. Matematiği sevmeye/sevmeme duygu durumunda olduğu gibi

burada da öğrencilerin “matematik” ve “eğlence” kavramlarını ilişkilendirerek matematikle ilgili duygularını matematik vizyonlarındaki değişime işaret eden ifadeler ile açıklamaları dikkat çekmektedir.

Başarı Algısı Bileşeni

Tutumun başarı algısı bileşenini ortaya çıkarmaya yönelik, uygulama sonrası öğrencilere uygulamanın matematik başarılarını ya da matematik başarı algılarını değiştirip değiştirmediği ve nedenleri sorulmuştur. Uygulamadaki 24 öğrenciden 22’si matematikte başarılı olabileceklerine yönelik inançlarının olumlu yönde değiştiğini ifade ederken, 2’si bu düşüncede olmadıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilere bu düşüncelerinin nedenleri sorulduğunda; uygulamanın matematik başarısını herhangi bir şekilde etkilemediğini düşünen öğrencilerden İlke, “Çünkü hala matematik notlarım düşük geliyor” diyerek bu durumun nedenini notlarında değişiklik olmamasıyla açıklamıştır. İlke ile aynı görüşte olan Ahmet ise “Çünkü etkinliklerde matematiksel bir konu yoktu, dersteki konularla ilgili değildi” şeklinde cevap vermiştir.

Sonuç olarak, matematik başarıları düşük olan İlke notlarında değişiklik olmadığı için, Ahmet ise oyun tabanlı uygulamadaki etkinlikleri matematik dersi konu ve kavramlarıyla ilişkilendiremediği için matematik başarı algısında bir değişiklik olmadığını düşünmektedir. Uygulamanın matematik başarı algılarını olumlu yönde etkilediğini düşünen öğrencilerin bu değişikliğe yönelik sundukları nedenler ise çeşitlilik göstermektedir. Öğrencilerin matematik başarı algılarının olumlu yönde gelişmesine yönelik sundukları nedenlerden birbirleriyle ilişkili olanlar gruplandırılarak tematik kodlama yapıldığında, bu nedenlerin duygusal nedenler, bilişsel nedenler, matematik vizyonu ile ilgili nedenler ve başarı algısıyla ilgili nedenler olarak 4 ana temada toplanabileceği görülmüştür.

Tablo 8. Öğrencilerin matematik başarı algılarındaki gelişime yönelik sundukları nedenler

| Tema | Tema Açıklaması | Örnek Öğrenci İfadeleri | Frekans |
|---------------------------------------|---|--|---------|
| Duygusal Nedenler | Tutumun duygu bileşenine vurgu yapan ifadeler | Matematiği daha çok sevmeye başladım. Matematiği sevmem daha yüksek başarılarla ulaşmamı sağlıyor. | 8 |
| Bilişsel Nedenler | Matematiğin bilişsel boyutuna vurgu yapan ifadeler | Hayal gücümün gelişmesini sağladı, bu sayede problem çözerken başka yöntem bulup çözebiliyorum | 9 |
| Matematik Vizyonu ile İlgili Nedenler | Öğrencinin matematiği algılama biçimine vurgu yapan ifadeler | Önceden matematiği zor sandığım için sevmiyordum ama şimdi öyle düşünmüyorum. O materyaller başarıyı etkiledi. | 4 |
| Başarı Algısı ile İlgili Nedenler | Matematikte başarılı olabileceği düşüncesine vurgu yapan ifadeler | Yaptığımız etkinlikler ile çözüm üretmeye başladım. Matematiğe olan ilgim arttı. Ve daha başarılı olduğuma inanıyorum. | 3 |

Tablo 8’de görüldüğü üzere öğrenciler, matematiği sevmeye başlamak, eğlenceli bulmak, matematikten zevk almak ve artık matematiğe ilgi duymak gibi duygusal nedenlerle matematik başarı algılarında gelişme olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenciler; aynı zamanda etkinliklerin

farklı bir bakış açısı kazandırarak düşünme ve hayal güçlerini geliştirdiği gibi bilişsel nedenlerden ötürü başarı algılarında gelişim olduğunu belirtmişlerdir. Bununla birlikte öğrenciler etkinliklerle birlikte matematiğe yönelik başarı inançları ve olumsuz algıları gibi ön yargılarının değişimini vurgulayarak matematik başarı algılarının değişimini matematik vizyonlarındaki değişimle ilişkilendirmişlerdir. Öğrenciler son olarak işlem ve problem çözme becerilerinin artmasıyla matematik başarı algılarının geliştiğini belirtmişler; bu bağlamda başarı algılarındaki değişimin nedenini deneyimledikleri bireysel başarıları ile açıklamışlardır.

Odak Grup Öğrencilerine Yönelik Bulgular

Odak grup öğrencileri

Tutum değişiminin yakından incelenebilmesi amacıyla oluşturulan odak grup öğrencileri çalışma öncesi sağlanan ön veriler doğrultusunda matematik başarısı, matematik vizyonu ve matematiğe karşı ilgi ve duyguları farklılık gösteren, 2 kız ve 2 erkek öğrenci olmak üzere Melisa, Deniz, Can ve Sare olmak üzere 4 öğrenciden oluşmaktadır.

Melisa

Melisa matematik notu 5 olan, matematik öğretmenin görüşüne göre matematikte başarılı bir öğrencidir. Melisa uygulama sonrası kendisiyle yapılan bire bir görüşmede etkinliklerin mantıksal düşünme yeteneğini geliştirdiğini ve bu yeteneğini farklı yerlerde de kullanabildiğini aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

“Çalışmalar eğlenceli geçti, çok eğlenceli geçti etkinliklerimiz. Bazılarında sıkıldığımız oldu; yapamadığımızda sıkıldığımız oldu ama deneyerek öğrendik. Bence güzel bir etkinlikti; hani çocuklara deneyerek öğrenmenin yolunu göstermiş oldunuz siz. Mesela, ee, matematik ile ilgili olamasa da yani normal ders matematiği ile ilgili olmasa da, ee, bir şeylerin daha fazla farkına vardım. O şeyler, mantığım mesela. Ee, nasıl desem; bir şeyin olup olmayacağını daha iyi kavrayabiliyorum artık. Ee, matematikle de olsa günlük hayatta karşıma çıkan bir şey ile de olsa daha iyi kavrayabiliyorum yani.”

Melisa uygulama sonrasında mantığını daha iyi kullanabildiğini belirtirken; aynı zamanda etkinliklerde eğlendiğini ifade etmiştir. Ayrıca Melisa'nın uygulama öncesi ve sonrası matematiği anlatmak üzere çizdiği resimler ve yazdığı notlarda yaşadığı matematiksel süreçlerin yansımaları görmek mümkündür. Melisa ilk resminde güneş çizmiş “Güneş'in doğuşu, Dünya'nın hep aynı yörüngede dönmesi, bazı ağaçlar kesildiğinde belirli bir yaş ortaya çıkması yani doğadır matematik” notunu yazmıştır. Resminde doğaya ve doğadaki matematiğe yer vermiştir. Uygulama sonrası resmindeyse bir karaktere de yer vererek gökyüzündeki yıldızları çizmiş “Bu yıldızların dizilimi ne kadar garip, acaba bir kuralı var mı?” notunu konuşma balonu şeklinde yazmıştır. Resimdeki karakter bankta oturmakta, gökyüzündeki yıldızları izlemekte ve yıldızların dizilimindeki matematiksel kuralı düşünmektedir. Doğadaki matematiğe yönelik acaba sorusunu sormaktadır kendine. Melisa her iki resminde de doğadaki matematiği işlemiş olsa da ikinci resminde matematiksel bir düzene, kurala, örüntüye işaret etmekte ve Melisa'nın resmi belli oranda matematik vizyonundaki gelişimi göstermektedir.



(a)

(b)

Görsel 3: Melisa'nın (a) uygulama öncesi ve (b) uygulama sonrası matematiği anlatmak için çizdiği resimler

Melisa uygulama sonrası yapılan birebir görüşmede matematiği yine resimlerinde olduğu gibi doğayla ilişkilendirerek açıklamış ve matematik vizyonundaki gelişimi vurgulamıştır:

“Önceden matematiği hani sadece bir ders olarak düşünürdüm ben, ee hani girersin derse, ee, işlemler yaparsın not alırsın çıkarsın diye düşünüyordum. Ama bu derse girdikten sonra daha da farklı daha da büyük düşüncelere kapıldım. Hani az önce de dediğim gibi dünyada, doğada, var olan bir şey olduğunu anladım matematiğin. Hani o olmasa insanların var olmayacağını anladım. Hani bir nevi hayat felsefesi gibi bir şey oldu bu. Hani şu oturduğumuz sandalyelerde bile var matematik ama çok ufak tefek şeyler olduğu için insanlar pek kavrayamıyor. Ee, arabaların, uçakların, trenlerin gelişmesi hani, ee, insanlık teknolojisi giderek artıyor. Işınlanmaya kadar gidebilecek bir yol bu.”

Melisa uygulama sonrası yazdığı hikayesinde (hikâye için bkz. Ek-2) matematikten hoşlanmayan, matematiği gereksiz bulan ve kral-kraliçe olan anne-babasının ayarladığı en iyi matematik hocalarından özel ders almaktan kaçan bir prensen bahsetmektedir. Prens matematikten anlamadığı için kendisinin sorumlu olduğu ülke meselelerine de çözüm üretememektedir. Ülke giderek çöküş yaşamaya başlar. Tarlalardaki sorunlar, saraydaki maliyetle ilgili sorunlar vb. konulardaki sorunlara çözüm üretemeyen prens bir matematikçiden yardım alır. Sorunlar çözülür, ülke iflas etmekten kurtulur. Ülkesindeki meseleleri matematik ile çözebildiğini gören prens buna çok şaşırır ve ilk kez matematiğin işe yaradığını ve aslında her alanda gerekli olduğunu düşünür. Prens artık derslerine sıkıca sarılır, matematik öğrenir ve öğrendikçe keyif almaya başlar. Melisa hikâyenin sonuna da prensin ağzından “Matematik yaratıcının doğanın içine bıraktığı ip uçlarıdır ve matematik kurtarıcı bir ilimdir” notunu yazmıştır. Melisa'nın tüm hikayesinin matematiğin gerekliliği üzerine kurgulandığı ve kapsamlı bir matematik vizyonu yansıttığı görülmektedir. Melisa'nın hikayesindeki problemler çalışmadaki “Kralın Değerli Karoları” ve “Gizemli Yaratıklar” etkinliklerindeki problemlerdir.

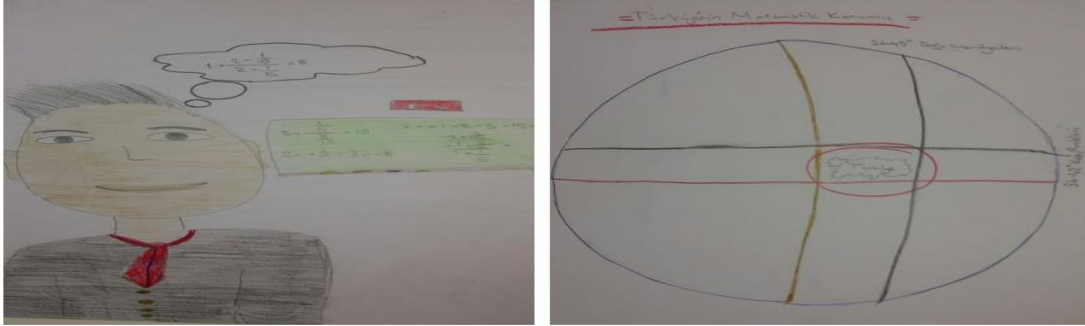
Deniz

Deniz, matematik karne notu 3 olan ve matematik öğretmenin görüşüne göre matematikte orta düzeyde başarılı bir öğrencidir. Ön görüşme verilerine göre Deniz'in matematiğe ilgi duymadığı ve matematiği daha çok zorunluluk nedeniyle öğrenmeye çalıştığı anlaşılmaktadır. Deniz uygulama sonrasında etkinliklerle ilgili düşüncesini şu şekilde dile

getirmiştir:

“Etkinlikler çok güzeldi. Problemleri bazen oyun olarak getiriyordunuz öğretmenim, ee, bazen de bir şeyi çözmeye... Ben de bir şeyleri değiştirdi. İşte yeteneğimizi, aklımızı ve zihnimizi açıyor matematik. Ben öyle düşünüyorum. Etkinlikler eğlenceli geçtiği için bir oyuna benzettim matematiği. Eğlenceli ve çözebilene o kadar, ee, çok eğlenceli ve oyun olarak geldiğini gördüm.”

Deniz, etkinliklerin bilişsel anlamda gelişimini sağladığını aynı zamanda eğlenceli olduğu için matematiği oyuna benzettiğini belirtmektedir. Deniz’in ifadeleri matematikle ilgili duygularındaki ve matematik vizyonundaki değişimi göstermektedir. Deniz’in uygulama öncesi ve sonrası matematiği anlatmak üzere çizdiği resimlerinde de matematik tutumunun bileşenlerindeki değişime yönelik öğelere rastlanmaktadır. Deniz ilk resminde; tahtada rasyonel sayıların olduğu sınıf ve rasyonel sayı işlemleriyle ilgili düşünmekte olan bir karakter çizmiştir. Deniz’in resminde matematiği sayı, işlem ve ders olarak yansıttığı görülmektedir. Deniz ikinci resminde ise Dünya ve üzerine Türkiye haritası çizerek Türkiye’nin geometrik konumunu göstermiştir.



Görsel 4: Deniz’in uygulama öncesi ve sonrası matematiği anlatmak üzere çizdiği resimler

Deniz uygulama sonrası yazdığı hikayesini ise daha çok kendisini ve süreçte yaşadıklarını ifade eden yansıtıcı bir günlük olarak oluşturmuştur (hikâye için bkz. Ek-3). Deniz’in bu günlüğünde sık sık etkinliklerin ne derece eğlenceli olduğuna, problemlerin çözümü için yaşadıkları araştırma sürecine vurgu yaptığı görülmektedir. Deniz’in başlangıçta matematiğe ilgi duymayan bir öğrenci olması, hikayesinde ifade ettiklerini araştırma bulguları açısından daha değerli kılmaktadır. Deniz’in hikayesi süreçle birlikte matematiğe olan bakış açısında gelişim yaşamış olabileceğini göstermektedir.

Can

Can matematik karne notu 5 olan, matematik öğretmenin görüşüne göre matematikte başarılı bir öğrencidir. Yapılan ön görüşme verilerine göre Can matematikte çalışarak başarı sağlanabileceğine inanmaktadır. Bununla birlikte Can matematiğe kısmen ilgi duymaktadır. Can uygulama sonrası görüşmede yaşadığı süreçlerin matematikle ilgili duygularını ve matematik vizyonunu olumlu yönde etkilediğine yönelik ifadelerle yer vermiştir:

“Matematik oyunla eğlenceli oldu. Matematiği biraz seviyordum, bu oyunları görünce daha çok sevmeye başladım... Her şeyde matematik olduğunu, en çok da oyunlarda olabileceğini o açıdan matematiğin de eğlenceli olduğunu gördüm. Mesela matematik öğretmeni olmak yerine belki de profesör olabilirim diye düşündüm bir ara. Daha fazla çalışmaya başladım.”

Can matematiği biraz severken artık daha çok sevdiğini, matematiğin de eğlenceli olabileceğini gördüğünü, daha motive bir şekilde çalışabildiğini belirtmektedir. Can uygulama

öncesi ve sonrasında matematiği anlatmak üzere çizdiği resimlerinde matematik dersinin olduğu sınıf çizmiştir. Can'ın "Öğretmenler öğrencilerine matematiği öğretmek için çabalarlar" yazdığı ilk resminde sıralarında oturan öğrenciler, tahtada sırtı dönük şekilde denklem çözmekte olan öğretmenleri görülmektedir. Not yazmadığı ikinci resminde öğrencilere yer vermeyen Can, denklemlerin yazılı olduğu tahtanın önünde sınıfa dönük duran; ilk resmindekine göre biraz daha dağınık saçlı ve daha renkli bir öğretmen karakterine yer vermiştir. Can'ın resimlerinde matematiği ders olarak yansıttığı anlaşılmaktadır. Can kendisiyle yapılan bire bir görüşmede resimlerinde sınıf ortamına yer verme nedenini gelecekte matematik öğretmeni olmak istemesiyle açıklamıştır.

Araştırmacı: Matematiği anlatan her iki resminde de bir sınıf ortamı çizmişsin. Matematiği sadece bir ders olarak mı görüyorsun?

Can: Hayır.

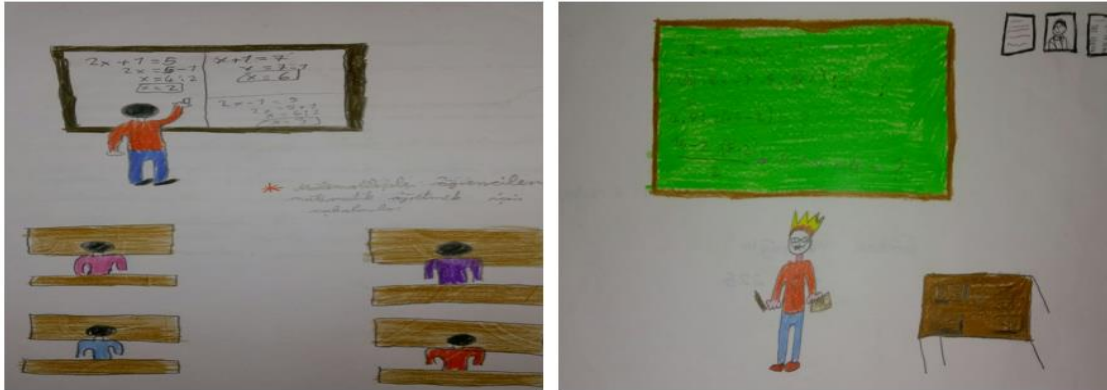
Araştırmacı: Peki, neden bir sınıf ortamı?

Can: Çünkü gelecekte mesleğimin matematik öğretmeni olmasını istiyorum, ondan.

Araştırmacı: Mesela şimdi başka bir tane, farklı bir resim çiz demiş olsaydım ne çizerdin?

Can: Oyunlarla ilgili çizerdim.

Can matematiği yalnızca ders olarak gördüğünden dolayı değil, matematik öğretmeni olmak istediği için sınıf ortamını çizdiğini ve farklı bir resim yapacak olsa oyunlarla ilgili olabileceğini belirtmiştir. Başlangıçta matematiğe kısmen duyduğu dikkate alındığında Can'ın belirttikleri süreçle birlikte matematik vizyonunda ve matematikle ilgili duygularında gelişimin yaşamış olabileceğine işaret etmektedir.



Görsel 5: Can'ın uygulama öncesi ve sonrası matematiği anlatmak üzere çizdiği resimler

Can uygulama sonrası yazdığı hikayesinde de matematik tutumunun değişimine işaret eden ifadeler yer vermiştir (hikâye için bkz. Ek-4). Can'ın hikayesinin kahramanı matematik notu düşük bir öğrenci olan Ahmet'tir. Hikâyeye göre Ahmet'in dedesi, Ahmet'i her hafta yanına çağırarak çalışmadaki matematik etkinliklerini yaptırmaktadır. Ahmet bunları bir oyun olarak görmekte ve zamanın nasıl geçtiğini anlayamadan eğlenerek öğrenmekte, her hafta dedesinin yanından istemeyerek ayrılmaktadır. Etkinlikler bittiğinde ise Ahmet matematik sınavından hiç zorlanmadan 100 alır. Bu durumdan çok memnun olan Ahmet hemen dedesinin yanına gider ve "O oyunlar olmasaydı derste bu kadar başarılı olamazdım" der ve teşekkür ederek her hafta dedesinin yanına gitmeye devam eder. Can hikayesinde çalışmadaki tüm etkinliklere yer vermiştir. Bu doğrultuda Can'ın etkinliklerin daha çok oyun bağlamındaki sunumundan etkilenmiş olduğu anlaşılmaktadır. Can'ın hikayesinin kahramanı Ahmet

üzerinden kendi duygu ve düşüncelerini paylaştığı anlaşılmaktadır. Can'ın hikayesinde matematik vizyonu, matematikle ilgili duyguları ve özellikle matematiğin kolay olduğu ve başarılacağı yönünde ifadeler kullanarak matematikle ilgili başarı algısının değişimine ve gelişimine yönelik ifadeleri dikkat çekmektedir.

Sare

Sare matematik öğretmenin görüşüne göre matematik başarısı düşük, matematik karne notu 2 olan bir kız öğrencidir. Sare ile yapılan ön görüşme verilerine göre Sare, matematiğe ilgi duymamakta ve matematiği yeterince çalışılsa da başarılı olunması çok zor bir ders olarak değerlendirmektedir. Sare uygulama sonrası kendisiyle yapılan bire bir görüşmede yaşadığı süreçle ilgili olarak etkinliklerle birlikte matematiğin de eğlenceli olabileceğini gördüğünü ve bu derste öğrendiklerinin kendisine katkı sağladığını şu şekilde ifade etmektedir: “Matematik normalde eğlenceli gelmiyordu bana, ama bu matematik uygulamalarında baya bir eğlenceli geldi. Ee, ondan sonra bu derste öğrendiklerim baya iyi oldu; katkı sağladı normal matematikte de. Matematiğin hayatımızı kolaylaştırdığını düşünüyorum.”

Sare uygulama öncesi matematiği anlatan resminde tahtada rasyonel sayıların olduğu sınıf ortamı çizmiş ve bire bir görüşmede bu konuyu anlamadığı için tahtada bu konunun olduğu bir resim yaptığını belirtmiştir. Uygulama sonrası resminde ise Türkiye haritası çizmiş ve altına “Her şehirde matematik öğretiyorlar ve her yerde matematikle alakalı bilgiler var” yazmıştır. Sare kendisiyle yapılan bire bir görüşmede ise resimler arasındaki farklılığın sebebinin “İlkinde matematiği ders ve konu olarak görüyordum. Şimdi Türkiye ve dünya çapında görüyorum” şeklinde açıklamıştır.



Görsel 6. Sare'nin uygulama öncesi ve sonrası matematiği anlatmak üzere çizdiği resimler

Sare uygulama yazdığı hikayedeyse süreçte yaşadığı tecrübeleri yansıtmıştır (hikâye için bkz. Ek-5). Sare'nin hikayesinde etkinliklerin içeriğinden bahsettiği ve çalışma gruplarını krallık olarak değerlendirip; süreçte grupça başarılı oldukları etkinliklerde yaşadığı heyecan ve rekabet duygularına işaret eden ifadeler kullandığı görülmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Çalışmada oyun tabanlı tasarlanmış olan problem çözme etkinliklerinin öğrencilerin matematiğe yönelik tutumlarına etkisi Di Martino ve Zan (2010)'un vizyon, duygu ve başarı algısı üç bileşenli tutum modeline göre incelenmiştir. Çalışmada tutumun vizyon bileşenine yönelik etkinlikler ile birlikte öğrencilerin, matematiğin anlamına, günlük yaşamdaki yerine

ilişkin yeni bakış açıları kazandıkları görülmüştür. Uygulama öncesi öğrencilerin; matematiği çoğunlukla salt bir ders ve sayısal içerik olarak ifade ederken, uygulama sonrası matematiği bilimsel ve bilişsel içerikte değerlendirdikleri ve matematiğin günlük hayattaki yerini farklı alanlarla ilişkilendirebildikleri görülmüştür.

Tutumun duygu bileşenine yönelik matematiğe karşı nötr duygular içinde olan veya matematiği sevmeyen öğrencilerin etkinlikler ile birlikte matematiği sevmeye başladıkları; matematiği sevdiğini belirten öğrencilerin ise bu duygularının güçlendiği ve matematiği daha çok sevmeye başladıkları görülmüştür. Matematiğe karşı nötr duygular içinde olan veya matematiği sevmeyen öğrencilerin de diğer öğrenciler gibi, artık matematiği eğlenceli buldukları ve daha çok sevdikleri için uygulamaya tekrar katılmak istediklerini belirtmiş olmaları etkinlikler ile birlikte tüm öğrencilerin matematiğe yönelik duygularında olumlu yönde gelişim yaşandığını göstermektedir.

Tutumun başarı algısı bileşenine yönelik uygulamada yer alan iki öğrenci dışındaki tüm öğrenciler etkinlikler ile birlikte; matematikte kendilerini artık daha başarılı bulduklarını, daha çok matematik çalışmaları, derse daha çok katılım sağlamaları ve matematik notlarında yükseliş olması gibi nedenlerle matematik başarıları konusunda kendilerine olan inançlarının güçlendiğini belirtmişlerdir. Farklı düşünen iki öğrenciden ilki araştırma problemlerinin hikaye ve oyun bağlamında sunulması nedeniyle matematik ile ilgili bir şey yapmadığını düşündüğü için uygulamanın matematik başarısını ya da bu konudaki kendine olan inancını değiştirmediklerini belirtmiştir. İkinci öğrenci ise matematik notlarında bir değişiklik olmadığı için bu fikirde olduğunu belirtmiştir. Di Martino ve Zan (2010)'a göre öğrencilerin matematiğe yönelik tutumlarını olumlu olarak değerlendirebilmek için tutumun üç bileşenin de olumlu olması gerekmektedir. Bu durumda çalışmaya katılan öğrencilerin tamamına yakınının başarı algısı bileşeninde olumlu gelişme yaşarken; iki öğrencinin vizyon ve duygu bileşenlerindeki yetersiz gelişmeye bağlı olarak başarı algısı bileşenlerinde de gelişme sağlanamadığını söylemek mümkündür.

Öğrencilerin açıklamalarında bileşenlerin her birinde gözlemlenen gelişme ve değişim ile birlikte tutumun bileşenleri arasındaki etkileşim görülmektedir. Öğrencilerin, matematik vizyonlarındaki gelişme ilgili açıklamalarına çoğunlukla matematiğe yönelik duygularındaki gelişimin eşlik ettiği görülmektedir. Öğrencilerin matematiğin sadece dersten ibaret olmadığını gördükleri, eğlenceli olabileceğini fark ettikleri ve zevk alarak matematiği sevmeye başladıkları sıklıkla ifadelerine yansımaktadır. Benzer şekilde öğrencilerin bu sevgiyle birlikte matematikte başarılı olabilecekleri konusunda kendilerine duydukları güvenin de arttığı görülmekte ve tutumun bileşenleri arasındaki etkileşim ortaya çıkmaktadır. Di Martino ve Zan (2010), 1600'den fazla öğrenciyle tutum üzerine yaptıkları çalışmalarında; öğrencilerin tamamına yakınının matematikle olan ilişkilerini anlatırken; matematik vizyonu, duygu ve başarı algısı bileşenlerinden bir veya daha fazlasına aynı anda atıfta bulduklarını, fakat ön plana çıkan bileşenin duygu olduğunu belirtmektedir. Benzer şekilde Erdoğan ve Yemenli (2019), üç bileşenli tutum modelini kullandıkları çalışmada, duygu bileşeninin daha küçük yaştaki öğrenciler için ne denli önemli olduğuna ve diğer bileşenlerle en çok etkileşim içinde olan bileşen olduğuna dikkat çekmektedir. Bu çalışmada da matematiğe yönelik duyguların matematik tutumunun temelini oluşturduğu ve duyguların matematik vizyonu ile birlikte ifade edildiği görülmektedir.

Howson ve diğerlerinin (1988) belirttiği gibi matematik problemlerinin kolaylaştırıcı

yönü vardır ve bunlar en temel eğlence araçlarıdır. Çalışmanın sonuçları oyun tabanlı tasarlanan problem çözme etkinliklerinin, öncelikle matematiğe yönelik duygularda değişim ve gelişim sağlama, matematiğin eğlenceli olabileceği yönünde bir vizyon oluşmasını sağlama ve öğrencilerin problem çözmeye başarılı olabileceklerini göremekle ilgili başarı algılarının gelişmesini sağlama gibi işlevleri yerine getirebileceğini göstermektedir. Özgen ve diğerleri (2017) çalışmalarında günlük yaşamla ilişkilendirilmiş problem çözme ile tutum arasında pozitif bir ilişki olduğunu belirtmişlerdir. Benzer şekilde Erdoğan ve diğerleri (2012) matematiğin popülerleştirilmesine yönelik problemlere dayalı öğretim ortamı tasarladıkları ve öğrenciler üzerinde matematikle ilgili bıraktığı etkileri inceledikleri çalışmalarında, öğrencilerin matematiğin bilinmeyen yönlerini keşfettiklerini ve bilimsel süreçleri tanıdıklarını; ayrıca matematiğe yakın olmaktan zevk alarak, tutum çerçevesinde matematiğe duydukları ilgi ve sevginin arttığını belirtmişlerdir. Bu bağlamda her iki çalışmanın sonuçlarının örtüştüğü ve oyun tabanlı tasarlanmış problem çözme etkinliklerinin öğrencilerin matematik tutumunu geliştirebileceği görülmüştür. Erdem (2015)'in belirttiği gibi eğitsel bir amaç çerçevesinde kazanan ve kaybedenin olduğu eğitsel oyun etkinliklerinin öğrencileri güdülediği ve derse olan ilgiyi artırdığı görülmektedir. Benzer şekilde Taşpınar (2016) çalışmasında belirtildiği gibi amaca uygun tasarlanıp uygulanan oyun tabanlı etkinliklerin her yaş grubu için önemli avantajlar sağladığı görülmektedir. Kutluca ve Tum (2021) oyun temelli ve somut materyallere dayalı matematik etkinlikleri üzerine ortaokul 7. sınıf öğrencileri ile yaptıkları çalışmalarında öğrencilerin problem çözme tutumlarında anlamlı düzeyde gelişme ve iyileşme görüldüğünü belirtmişlerdir. Ayrıca aynı çalışmada öğrencilerin matematiksel problem çözmeye yönelik olumlu tutum geliştirilmesine yönelik yapılacak çalışmaların öğrencilerin doğrudan matematiksel muhakeme becerilerini de kullanmalarına olumlu şekilde yansıtacağı belirtilmiştir. Sonuç olarak literatürdeki benzer çalışmalarda belirtildiği gibi (Pratama, W Setyaningrum 2018) oyun tabanlı öğrenmenin öğrencilere bilişsel ve duyuşsal açıdan olumlu etkilerinin bulunması ile birlikte; (Coştu vd. 2009; Erdem, 2015; Harter ve Ku, 2008) oyun tabanlı öğretimin matematik dersine olan tutuma da pozitif yönde etki ettiği belirlenmiştir.

Öneriler

Oyun tabanlı problem çözme etkinlikleri öğrencilere yeni matematiksel deneyimler yaşamaları için fırsatlar sunmaktadır. Bu tür çalışmalar öğrencilerin ders bağlamı dışında matematikte aktif olabilecekleri, matematiğin uygulama alanlarını görebilecekleri, matematiğe yönelik yeni bakış açıları kazanabilecekleri alternatif çalışmalardır. Oyun tabanlı gerçekleştirilen problem çözme etkinliklerinin ürünleri öğrencilerce hazırlanan posterler, bildiriler, materyallerle bilim sergisi şeklinde diğer çocukları, öğretmenleri ve aileleri kapsayacak şekilde genişletilebilir.

Oyun tabanlı problem çözme etkinlikleri farklı yaş grupları için desenlenebileceği gibi; bu etkinliklerin “matematik tutumu” açısından incelendiği bu araştırmadan farklı olarak problem çözme süreçlerinin inceleneceği çalışmalar da desenlenebilir. Matematik tutumunun gelişmesine yönelik bu çalışmada tasarlanan oyun tabanlı problem çözme etkinlikleri ve benzeri çalışmaların ana okul ve ilkokuldan itibaren öğretmenler tarafından sınıf ortamında uygulanması öğrencilerin matematiği sevmelerinde, ilerleyen aşamalarda matematiğe yönelik taşıyacakları olası kaygının azalmasında ve matematik başarılarında etkili olacaktır.

Kaynakça

- Akın, F. A., ve Atıcı, B. (2015). Oyun tabanlı öğrenme ortamlarının öğrenci başarısına ve görüşlerine etkisi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 75-102.
- Amado, N. ve Carreira, S. (2018). Student's attitudes in a mathematical problem solving competition. İçinde N. Amado, S. Carreira ve K. Jones (Düz.), *Broadening the scope of research on mathematical problem solving, research in mathematics education*. (ss. 1-12). Springer. <http://doi.org/10.1007/978-3-319-99861-9>
- Arcagök, S. (2021). The impact of game-based teaching practices in different curricula on academic achievement. *International Online Journal of Education and Teaching*, 8(2), 778-796.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388.
- Bogdan, R. C. ve Biklen, S. K. (2006). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods* (5. bs.). Pearson.
- Burton D. M. (2017). *Matematik Tarihi Giriş*. Nobel Yaşam.
- Coştu, S., Aydın, S., ve Filiz, M. (2009). Students' conceptions about browser-gamebased learning in mathematics education: TNetvitamin case. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 1848-1852. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.326>
- Demir, N. ve Bilgin, E. A. (2021). Ortaokul 8. sınıf matematik dersinde oyun tabanlı öğretim yönteminin akademik başarıya ve tutuma etkisi. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(3), 28-48. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.909639>
- Di Martino, P. ve Zan, R. (2010). "Me and Maths": towards a definition of attitude grounded on students' narratives. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 13(1), 27-48. <http://doi.org/10.1007/s10857-009-9134-z>
- Ebner, M. ve Holzinger, A. (2007). Successful implementation of user-centered game based learning in higher education: An example from civil engineering. *Computers & Education*, 49(3), 873-890. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2005.11.026>
- Erdem, E. (2015). *Zenginleştirilmiş öğrenme ortamının matematiksel muhakemeye ve tutuma etkisi*. [Yayımlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Erdoğan, A., Erdoğan, E. Ö., Garan, Ö. ve Güler, M. (2012). Matematik'in popülerleştirilmesine yönelik tasarlanan bir eğitim-öğretim ortamının değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 11(1), 51-74.
- Erdoğan, A. ve Yemenli, E. (2019). Gifted students' attitudes towards mathematics: a qualitative multidimensional analysis. *Asia Pacific Education Review*, 20, 37-52. <http://doi.org/10.1007/s12564-018-9562-5>
- Ernest, P. (1996). Popularization: Myths, mass media and modernism. İçinde A.J. Bishop (Düz.), *International Handbook of Research in Mathematics Education* (ss. 785-817), Kluwer Academic Publishers.
- Harter C. A., ve Ku, H. Y. (2008). The effects of spatial contiguity within computer-based instruction of group personalized two-step mathematics word problems. *Computers in Human Behavior*, 24(4), 1668-1685. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2007.06.006>
- Hays, R. T. (2005). *The effectiveness of instructional games: A literature review and discussion*. Naval Air Warfare Center Training Systems Division.

- Howson, A. G., Kahane, J.P. ve Pollak, H. (1988). Commission internationale de l'enseignement mathématique (The International Commission on Mathematical Instruction). *L'Enseignement Mathématique*, 34, 205-212.
- Kutluca, T. ve Tum, A. (2021). Farklı öğrenme yollarının kullanıldığı zengin öğrenme ortamlarının matematiksel muhakeme becerisine ve problem çözmeye yönelik tutuma etkisi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 10(1), 344-370. <http://dx.doi.org/10.30703/cije.722191>
- Özgen, K., Ay, M., Kılıç, Z., Özsoy, G. ve Alpay, F. N. (2017). Ortaokul öğrencilerinin öğrenme stilleri ve matematiksel problem çözmeye yönelik tutumlarının incelenmesi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(41), 215-244. <https://doi.org/10.21764/efd.55023>
- Pratama, L D ve Setyaningrum W. (2018). *Game-Based Learning: The effects on student cognitive and affective aspects*. J. Phys.: Conf. Ser. 1097 012123.
- Taşpınar, M. (2016). *Kuramdan uygulamaya öğretim ilke ve yöntemleri*. Edge Akademi.
- Toraman, Ç., Çelik, Ö. C. ve Çakmak, M. (2018). Oyun-tabanlı öğrenme ortamlarının akademik başarıya etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(6), 1803-1811. <http://doi.org/10.24106/kefdergi.2074>
- Türk Dil Kurumu. (2022). Oyun. İçinde *Güncel Türkçe Sözlük*. <https://sozluk.gov.tr/>
- Usta, N., Işık, A. D., Taş, F., Gülay G., Şahan, G., Genç, S., Diril, F., Demir, Ö. ve Küçük, K. (2018). Oyunlarla matematik öğretiminin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin matematik başarısına etkisi. *İlköğretim Online*, 17(4), 1972-1987.
- Vankúš, P. (2008). Games based learning in teaching of mathematics at lower secondary school. *Acta Didactica Universitatis Comenianae Mathematics*, 8, 103-120.
- Yusof, Y.M. ve Toll, D. (1999). Changing attitudes to university mathematics through problem solving. *Educational Studies in Mathematics* 37, 67-82. <http://doi.org/10.1023/A:1003456104875>
- Zan, R. ve Di Martino, P. (2007). Attitude toward mathematics: Overcoming the positive/negative dichotomy. *The Montana Mathematics Enthusiast*, 3, 157-168.

EK-1. Gizemli Yaratıklar Etkinlik Kâğıdı

Bir efsaneye göre yalnızca çiftçilikle uğraşan küçük bir köy varmış. Ancak bu köyün halkı tarlalarında yaşanan tuhaf şeylerden ötürü pek mutsuzmuş. Tartalardaki ürünler tüm ilaçlamalara rağmen geceleri esrarenegiz bir şekilde talan edilmekteymiş. Hiçbir ilaçlamanın işe yaramasından ötürü köylüler artık bu için uzaydan gelen yaratıklar tarafından yapıldığını düşünmeye başlamışlar.

GİZEMLİ YARATIKLAR

Tarlalardaki izleri ve harap edilen ürünleri incelediklerinde uzaydan gelen bu gizemli yaratıkların ikili veya üçlü domino taşı şeklinde olduğu bulgusuna ulaşmışlar. Ayrıca gizemli ayak izlerinden bu yaratıkların birlikte hareket etmediklerini, her seferinde yalnız bir tür yaratığın bahçelerine girmekte olduğunu anlamışlar. Bunun üzerine köylüler bahçelerine bu yaratıkları yakalamak üzere

tuzaklar kurmaya karar vermişler. Ancak bu tuzakların oluşturmaları oldukça maliyetliymiş ve bu yüzden bu işi mümkün olan en az tuzakla çözmeleri gerekmektedir. Köylülerin geliştirdikleri tuzakın, yaratığın işgal ettiği kare alanlardan herhangi birine yerleştirilmesi yeterliymiş. Ancak köylülerin hangi ölçülerdeki bahçeler için en az kaç tuzak kurmaları gerektiği konusunda kafaları biraz karışmış. Köylülere yardım etmeye ne dersiniz? Gelin bu için farklı ölçülerdeki bahçelerde herbir yaratık için en az kaç tuzakla yapılabileceğini hep birlikte inceleyelim.

YÖNERGE

1. Elinizdeki materyal yaratıkları temsil eden parçalar ile bahçeyi temsil eden ahşap zeminden ve tuzakları temsil eden pullardan oluşmaktadır.
2. Materyal gruplarının ortak kullanımı içindir.
3. Gruplar buldukları sonuçları içeren ortak bir rapor hazırlayacaktır.
4. Tuzaklar istenildiği gibi yerleştirilebilir. Amacımız; bahçenin boyutunu ve yaratığın şeklini dikkate alarak, bu işlemin en az kaç tuzak ile mümkün olduğunu ve neden daha azı ile mümkün olmayacağını keşfetmektir.

EK- 2. Kendi El Yazısıyla Melisa'nın Yazmış Olduğu Hikâye

ESKİ KRALLIK

Çok eski zamanlarda bir Krallık varmış bu Krallığın kral ve kraliçesi çok iyi insanlarmış gel zaman git zaman bu kral ve kraliçenin bir oğulları olmuş. Bu habere'de tüm halk sevirmiş. Kral ve kraliçe oğullarını en iyi hocalara gönderip erdemi bilgili ve dürüst bir insan olması için çok para sarfetmişler. Çocukta Erdem ve dürüstlük tam anlamında mükemmelmiş ancak bilgi konusunda biraz zayıf kalmış. Bu durumu fark eden kral ve kraliçe oğullarını en iyi matematik, fizik ve coğrafya hocalarına gönderirler. Çocuk fizik ve coğrafya dallarında geçer ancak matematik dersinden pek hoşlanmaz ve matematiğin ten olarak ne olduğunu bilmeden sıkılmaya başlar. Matematiğin gereksiz ve saçma bir ders olduğunu zanneder. Tam o zamanlarda Krallıkta bir çöküş olur... Kral ve kraliçe bu siyasi konularla fazla ilgilenmez durumda kalır. Çocuk ise bu fırsat'ı kullanarak derslere özelliikle matematik derslerine gitmeye başlar. Tabii bu durumdan kral ve kraliçenin haberi olmaz. Kral ve kraliçe bazı durumlarla çocuğun ilgilenmesini isterler. Mesela Saray tertakları, sarayın nüfuz ve yemekte bakanları Halkın vergileri vb. şeylerle çocuk ilgilenir. Bir gün yemekte'de bir sorun çıkar veair ve yordimeleri kral ve kraliçe inşegul aldıkları için prensi yeni çocuğa başvururlar. Sorun sudur. yemekte zemininin bazı bakanlarında tesisat sorunları yosunur bunun için tesisat ustalarının tümü işe girer için araya çağırılır. Prens'te arada olmaları ister ancak bu tesisat işi maliyetli bir iş olduğundan prens ne yapmaları gerektiği hakkında soru sorulur. Prens'te veire sorar veair derhal araya bir matematikçi çağırır ve en az maliyetli nasıl düzene yapılırsa hesaplamasını ister. Prens bu duruma şaşırır ilk defa matematiğin bir işe yaradığını görür ancak bu durumu onu yine matematiğin gereksiz olduğu düşüncesinden alı koymaz.

Haftalar geçer ve prens yine bir sorunla karşılaşır. Bu seferki sorun tütün trolerindedir. Troler'de bir çeşit yaratıcı tüm mahsülleri tapan eder ve bu yaratıcıda kimse göremez. Prens yine vezir ile Troler'a gider. Bu ocaklarda krallık mali açıdan iflas etme durumuna gelmiştir. Bu durumu bilen vezir yavaş bir maliyeci yani hesap kitapla uğraşan bir ilim adını 'da getirir. Halk sorununu prens ve vezire anlatır. Prens o sıra ablanın bir fikir gelir Troler'a tuzaklar yerleştirmelerini gerektirdiğini söyler. Vezir bu fikre katılır ancak kapanacak bir para ortada yoktur. En az kaparı alıp en etkili yerlere yerleştirmek gerekmektedir. Vezir. Bu durumu hesaplaması, En az kaparıla bir etimci sağlaması için maliyeciye bu görevi verir. Maliyeci hesap kitap yaparak bu işi 'de halleder. Prens bu sefer matematiğin her alanda gerekli olduğunu görür. Aslında matematik doğa her zaman var olmuş ve oloqat bir ilim'dir. Bu ilim sayesinde ise krallık iflas etmeden kurtulmuştur. Prens her şey normale döndüğünde derslerine sırtına sarılır matematiği öğrenir, öğrendikçe 'de kayıt almaya başlar. ve ilenti nesillere 'de şöyle bir not düşer.

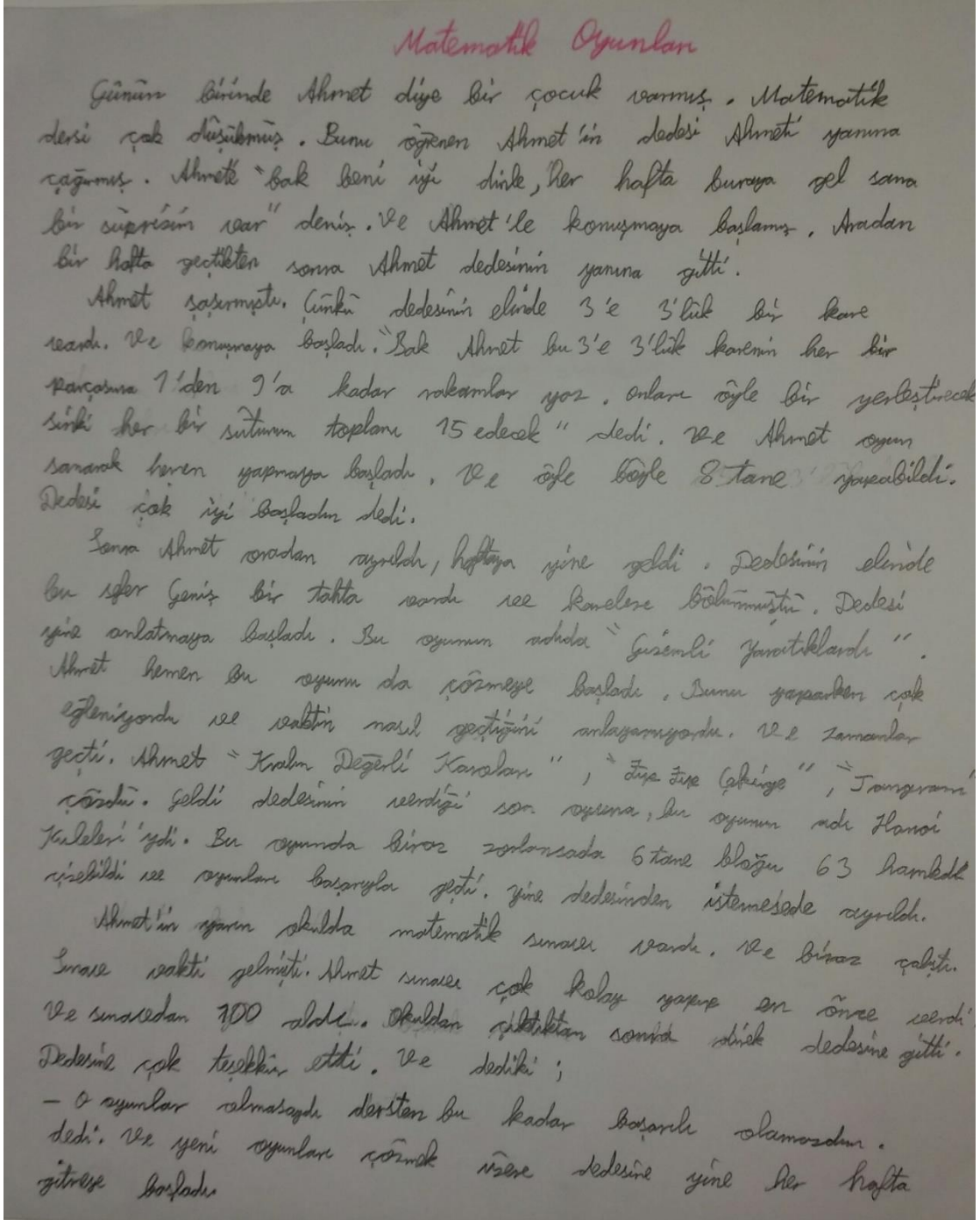
"Matematik yaratıcının doğanın işine bıraktığı ip uclarıdır ve Matematik kurtarıcı bir ilimdir."

EK-3. Kendi El Yazısıyla Deniz'in Yazmış Olduğu Hikâye

Dersimiz Seçmeli MATEMATİK!!!

İlk seçmeli dersimizi öğretmenimiz matematik ile ilgili etkinlikler yapacağımızı söylediğinde çok heyecanlanmıştık. Bir grup oluşturduk adı Doğüstü ve etkinlikleri yapmaya başladık. İlk etkinliğimiz sibirya karekodu bu etkinlikte çok zorlanmıştık. Ama bu ilk etkinliğimiz olduğu için zorlaması normaldi Grup arkadaşlarımızla tartıştık ve bir sonuçta voleybol öğretmenimize ulaştık. Bunun için puan aldık. Diğer yaptığımız çalışmalarda puan veremeye başladık ve o zaman çalışmalarımıza daha rahat yaptık sıradaki çalışmamız olan Kralın Sihirli Karoları adlı etkinlikte hem zorlandık hem de eğlendik Ben, Zehra ve Leyla sekizler üzerinde uğraştık. Çörkem ve Mertcan matematik ve matematikle ilgili üzerine çalışmıştı. Bu etkinliğimizin sonunda da öğretmenimize sunduk öğretmenimiz bize birkaç sonuç yazılı olan bir kağıt verdi. Bizde o kağıda etkinlik ile ilgili zorlandığımız en sevdiğimiz bize en heyecan veren bölümleri yazdı bu etkinliğimizde çok eğlenmeli geçmişti' bundan sonraki derslerde bunun gibi geçeceğine eminim. Ben ve en iyi arkadaşım Zehra matematik seçmeli dersini seçtiğimiz için çok mutluyuz ilk günler kameraya pek dışarıya pek çok etkinlikleri yaparken kameranın olduğunu bile hissetmedik. Sineci 6. etkinliğimizi tamamladık ve ben seçmeli dersimizde çok eğleniyoruz gruplar birbirleriyle her etkinlik sonunda elde ettiği sonuçları paylaşıyor ve gruplar farklı farklı sonuçlar buldukları için okulumuzla ilgili daha çok bilgimiz oluyor. Ve matematik dersimizde katkı sağlıyor matematikçi daha eğlenceli şekilde öğrenmemizi ve seçmeli derslerimizi daha çok sevmemizi sağladığını gruplarımızın ne denli olduğunu bize eğlenceli göstermiş. Sevgilisi için bu uğurlu bir gün öğretmenimize çok teşekkür ediyorum.

EK-4. Kendi El Yazısıyla Can'ın Yazmış Olduğu Hikâye



EK-5. Kendi El Yazısıyla Sare'nin Yazmış Olduğu Hikâye

KRALLIKLARIN REKABETİ

Bir zamanlar bir ülkede kralıklar varmış. Bu kralıklar arasında rekabet varmış bu rekabeti kazanmak için oyunlar oynamışlar. Birinci oyunun ismi gizemli yaratılmış. Tartalardaki mahsulleri sırasıyla bir şekilde yok olduklarını görüyorlar uzaydan gelen yaratılardan şüpheleniyorlar. O yüzden kralıklar plan yapmaya başlamışlar. Ama sadece bir krallık yapabiliş bu krallık puan aldı. Oyunları kim yaparsa puan alacak ve bu oyunu 2. krallık kazandı. Rekabet hâlâ devam ediyordu. İkinci oyunun adı ise zıp zıp çekirge. Bu oyun iki kişilik oynanıyor 20 basamaklı mısra kim daha önce ulaşırsa o kazanıyor. Bu oyunu kurducu bulmaya çalışacaklar. Bu oyunu herkes çabuk bitirdi çünkü bu oyun gayette kolaydı. Ama bu oyunu 1. krallık kazandı. Son oyuna gelince adı horoi kuleleriydi. Bu oyun bence göre kolay ama onları zorlanacağından eminim. Bu oyun üç direk ve farklı boyutlarda 6 tane blok var kuralları ise bir blok kendisinden küçüğün üzerine konulmuyordu. Her hantede bir blok taşınıyordu. Taşınma işlemi istemiyen olan en az hantle ile oynanmaktı. Bu oyunda zorlandılar ama bu oyunu 3. krallık kazandı. Bütün kralıklar eşit sayıda puan aldılar yani bu rekabeti 3 krallıkta kazandı.

Extended Summary

Supporting Secondary School Students' Mathematics Attitudes with Game-Based Problem Solving Activities

Mathematical information is produced in academic institutions and very little of this information meets the masses in educational institutions. With the end of their education, the relationship of a large part of society with mathematics and their interest in mathematical knowledge is limited to the use of processing skills necessary for daily needs. However mathematics is developing every day and it occupies an important place in all kinds of actions of our daily lives, in all kinds of tools which we use, even if we are not aware of it. In this context, it is a necessity to bring mathematics together with large masses in order to understand the importance of mathematics and to give it the value it deserves. The aim of this study is to examine the effect of game-based designed problem-solving activities on student's mathematics attitudes. The study focused on the evolution of the vision of mathematics, emotional dimension and perceived competence, which are considered as three dimensions of the attitude towards mathematics.

Method

The participants of the study consisted of 24 seventh grade students. A total of 6 activities, which were based on non-routine mathematical problems allowing different problem-solving strategies and approaches, were designed in study. The data of the study were collected through a written interview form before and after activities, students' drawings, stories written by a focus group and, individual interviews with focus group about the whole process. Data were analysed using qualitative content analysis method.

Results

Students stated that there was an improvement in their perception of mathematics achievement due to emotional reasons such as starting to like mathematics, finding mathematics fun, enjoying mathematics and now being interested mathematics. Students; at the same time they stated that the activities improved their thinking and imagination by giving them a different perspective and that there was an improvement in their perception of success due to cognitive reasons. In addition, students emphasized the change in their prejudices such as their success beliefs and negative perceptions about mathematics with the activities and they associated the change in their mathematics achievement perceptions with the change in their mathematics vision. Finally the students stated that their mathematical success perceptions improved with the increase in their processing and problem-solving skills; In this context they explained the reason for the change in success networks with the individual successes they observed. The results of the study showed a positive evolution related to the three dimensions of the attitude and an interaction between dimensions, as a positive effect of the designed activities on students' attitude towards mathematics.

Discussion and Conclusion

The results of the study show that game-based designed problem-solving activities which designed around problems can primarily fulfil functions such as providing a change and development in the emotions towards mathematics, creating a vision that mathematics can be fun and enabling students to develop their perceptions of success in mathematics by seeing that they can solve such extraordinary problems.

Suggestions

Such studies are alternative studies where students can be active in mathematics, see the application areas of mathematics and gain a new perspective on mathematics. Such game-based designed problem-solving activities can alternatively be carried out within the mathematics club to be established within the school. The products and reflections of studies carried out within the school, posters, handouts, materials etc. prepared by the students and other children, teachers and families in the form of a science exhibition.

Different studies can be designed to game-based designed problem-solving activities for different age groups with different goals; Unlike this study in which the effects of 'attitude to mathematics' studies on of examining problem solving process can also be designed.

Keywords: game-based learning, problem-solving activities, attitude towards Mathematics.

Examination of the Studies Made on Technological Pedagogical Content Knowledge in the Years of 2010-2021

2010-2021 Yıllarında Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Üzerine Yapılan Çalışmaların İncelenmesi

Rumeysa YILMAZ^a , Ayten Pınar BAL^b 

Article Info/Makale Bilgi

Received/Alındı: 20/07/2022

Revised/Düzeltildi: 04/09/2022

Accepted/Kabul edildi: 29/10/2022

Keywords:

Technological pedagogical content knowledge, pedagogical content knowledge, document review

ABSTRACT

This research aims to determine the trends of the studies on technological pedagogical content knowledge. The research sample consists of 112 articles published between 2010-2021. Publication Classification Form was used in the research. This form includes descriptive information about the studies examined within the scope of the research, the discipline areas of the study, the subject, the method, the tools used in the data collection process, the sample, and the types of data analysis. As a result of the research; the number of studies varies according to years, the majority of studies are not specific to a certain field, the most preferred subject is the examination of competence, attitudes and perceptions towards TPCK, the quantitative method is mainly preferred, the scales are generally preferred as a data collection tool, It has been revealed that in studies, preservice teachers are frequently studied, and quantitative data analysis methods are preferred as the data analysis method.

Anahtar kelimeler:

Teknolojik pedagojik alan bilgisi, pedagojik alan bilgisi, doküman incelemesi

ÖZ

Bu araştırmada teknolojik pedagojik alan bilgisi üzerine yapılan çalışmaların eğilimlerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmanın örneklemini 2010-2021 yılları arasında yayınlanmış 112 makale oluşturmaktadır. Araştırmada Yayın Sınıflandırma Formu kullanılmıştır. Bu form, araştırma kapsamında incelenen çalışmalar, çalışmanın disiplin alanları, konusu, yöntemi, veri toplama sürecinde kullanılan araçlar, örneklem ve veri analiz türleri hakkında tanımlayıcı bilgileri içerir. İncelenen araştırma sayılarının yıllara göre değiştiği ortaya çıkmıştır. Çalışmaların genellikle belirli bir alana özgü olmadığı görülmüştür. Çalışmalarda çoğunlukla TPAB'ne yönelik tutum ve algılar incelenmiştir. İncelenen araştırmalarda nicel yöntem ve nicel veri analiz yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmalarda genellikle ölçekler kullanılarak öğretmen adaylarıyla çalışma yapılmıştır.

^aRumeysa Yılmaz, MEB, rumeysyilmaz01@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-4056-6792>

^bAyten Pınar BAL, Çukurova Üniversitesi, apinar@cu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-1695-9876>



Introduction

The information and technology age we live in compares people with different changes and developments every day. These developments affect many areas such as political, social, economic, and educational structures of individuals, societies and countries. Education is a significant variable, especially for training developed human resources. All elements in the field of education must be qualified (Dedebali, Kubat, & Dursun, 2018). It is aimed to raise qualified individuals who can reveal their competencies and skills in the education and training process, have 21-st century skills, are productive, problem-solving, and think critically and creatively (Bakirci & Kutlu, 2018; Bozan & Anagun, 2019; Ucak & Erdem, 2020).

Teachers are among the most important factors in reaching students who can adapt to society (Ozturk, 2013). The characteristics that teachers should have are constantly changing (Ozgen, Narli, & Alkan, 2013), and these characteristics have been the focus of many studies. In this context, teachers' characteristics are called Pedagogical Content Knowledge. Shulman introduced the concept of Pedagogical Content Knowledge (PCK) in the 1980s. PCK can be explained as the knowledge of the ways of representing and formulating the most useful forms of representation, analogies, examples, and explanations for the subjects that the teacher will teach in her field, briefly making the subject understandable (Shulman, 1986).

In order to train individuals who can adapt to the changes in the scientific and technological field, teachers with the necessary knowledge and skills are needed (Anderson, 2008; Carr et al., 1998; Koehler and Mishra, 2005). In addition to pedagogical content knowledge, our need for teachers with sufficient knowledge and technology skills is increasing (Anderson, 2008; Tatli & Akbulut, 2017). For countries to increase their level of development, individuals who can produce and use technology effectively are needed (Demirezen & Keles, 2020; Jang & Tsai, 2012). Educational institutions should follow technological developments and ensure technology integration into education (Horzum, 2011). Adapting the content of curricula to developing technologies can increase the quality of teaching (Dogru & Aydin, 2017). It has been observed that with the use of technology in the education process, students' interest in the lesson increased, the liveliness and excitement in the classroom increased, and their attitudes towards the lesson changed positively (Metin, Birisci, & Coskun, 2013). In addition, technology can provide opportunities to increase the level of learning by creating more concrete environments on subjects that students do not understand and cannot learn, and also serves as an additional complement to the tools used in the education process.

While technology has become a part of our lives, Mishra and Koehler (2006) thought that the PCK developed by Shulman should include technology and technology relationships. In this direction, Mishra and Koehler (2006) brought Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) to the literature by adding technology knowledge to the content knowledge and pedagogical knowledge dimensions that make up PCK (Koehler et al., 2014).

TPACK is a teacher knowledge framework for technology integration (Kabakci-Yurdakul et al., 2012; Koehler & Mishra, 2009). TPACK defines the types of knowledge teachers need to teach with technology and the complex ways these types of knowledge interact with each other (Koehler et al., 2013). Mishra and Koehler (2006) divide TPACK into seven sub-information types. These types of information are shown in Figure 1.

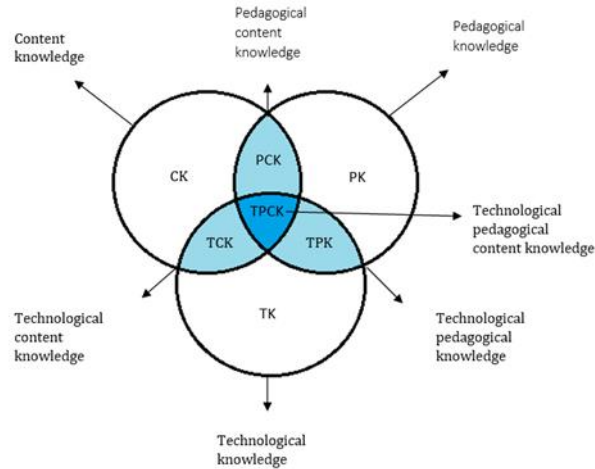


Figure 1. TPACK model (Mishra & Koehler, 2006)

The knowledge dimensions that make up the TPACK model are explained below (Schmidt et al., 2009):

- Content Knowledge: The knowledge of the teacher who is an expert on the subject (Koehler & Mishra, 2009).
- Pedagogical Knowledge: The knowledge of the teacher who is an expert on the subject in the learning and teaching process (Koehler & Mishra, 2009).
- Pedagogical Content Knowledge: The knowledge that requires the teacher, who is an expert in the subject, to arrange the subject according to which teaching approaches (Koehler & Mishra, 2006).
- Technological Knowledge: Knowledge of various technologies, from low-tech such as pen and paper, to the Internet, digital video, interactive whiteboards, and software programs (Schmidt et al., 2009).
- Technological Content Knowledge: Knowledge of how technology can create new representations for a particular subject area (Schmidt et al., 2009).
- Technological Pedagogical Knowledge: Knowledge of how teaching and learning can change when certain technologies are used in certain ways (Koehler & Mishra, 2009).

- Technological Pedagogical Content Knowledge: The knowledge process consists of the interaction of content knowledge, pedagogical knowledge and technology knowledge (Koehler & Mishra, 2009).

One of the characteristics of a qualified teacher is to use technology, pedagogy and field knowledge in connection with each other in line with the features mentioned above (Dundar & Unaldi, 2020). In this context, TPACK has been seen as a subject worth researching by researchers, and this issue has gained importance with the introduction of technology into our lives in recent years. In this direction, determining the trends of the studies on TPACK will shed light on the researchers who will work on this subject. Lee, Wu, and Tsai (2009) stated that knowing the information about the current status and trends of studies in their fields is beneficial for researchers' careers and academic publications.

When the literature in the related field is examined, there are studies examining the trends of studies on TPACK (Abbitt, 2011; Baran & Canbazoglu-Bilici, 2015; Chai, Ling Koh, & Tsai, 2013; Dikmen & Demirer, 2016; Kaleli-Yilmaz, 2015; Korucu, Usta, & Atun, 2017; Saykal & Ulucinar-Sagır, 2021; Voogt, Fisser, Pareja, Tondeur & van Braak, 2013; Wu, 2013). Saykal and Ulucinar-Sagır (2021) examined teacher competencies and TPACK research in their study. In this context, they included their research articles, master's theses and doctoral theses. Reexamining the articles on this subject will contribute to the literature because the two issues are handled together, and the scope is wide. In this context, the research aims to examine the articles published on TPACK between 2010-2021 within the scope of the accessible Turkish literature regarding various variables. Within the scope of the research, answers were sought to the following questions: Studies on TPACK,

1. How is the distribution according to years?
2. What is the distribution according to their areas?
3. What is the distribution according to the subjects?
4. What is the distribution according to their methods?
5. What is the distribution according to data collection tools?
6. What is the distribution according to the study groups?
7. What is the distribution of data according to analysis methods?

Methodology

On this subject, a detailed examination from TPACK was made. For this reason, document analysis, which is one of the qualitative data collection methods, was applied in the research. Document analysis is a method used to systematically analyze the written documents obtained following the purpose of the study (Wach, 2013). The documents examined in this research include the articles published on TPACK following the purpose of the research

The Google Scholar database was scanned to determine the articles to be examined in the research. While scanning, a search was made using the keywords Technological Pedagogical Content Knowledge, TPACK. Scanning started in 2010. Afterward, the articles published in 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019 and 2020, and 2021 were scanned. Studies carried out until September 2021 were included in the survey. As a result of the search, 112 articles published between 2010-2021 were reached. One hundred twelve articles reached in this direction constitute the sample of the research.

The Publication Classification Form created by Sozbilir, Guler and Ciltas (2012) was used for the analysis of the studies examined. In this form, general descriptive information about the study to be examined, the discipline area of the study, the subject, the method, the tools used in the data collection process, the sample and the data analysis type consist of sections.

The obtained data were saved in the Excel program and grouped. The grouped data were analyzed with the descriptive analysis method. Descriptive analysis is the processing, summarization and interpretation of the data obtained according to the theme determined before the study (Calık & Sozbilir, 2014; Sozbilir, 2009; Ultay, Akyurt, & Ultay, 2021). Frequency and percentage values were used in the analysis of the data.

All the rules stated in the "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive" have been complied with in the whole process from the planning of this study to its implementation, from data collection to data analysis. None of the actions specified under the title of "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics", which is the second part of the directive, were not carried out. In addition, scientific, ethical and citation rules were followed in the writing process of this study; No falsification has been made on the collected data and this study has not been sent to any other academic media for evaluation. Since the study is a systematic literature review and document review study, it is not included in the group of studies that require Ethics Committee Permission. Therefore, Ethics Committee Permission was not declared.

Results

The distribution of the studies examined between 2010-2021 by years is given in Table 1.

Table 1. Distribution of articles examined between 2010-2021 by years

| Year | f | % |
|------|----|---------|
| 2010 | - | - |
| 2011 | 2 | % 1.79 |
| 2012 | 2 | % 1.79 |
| 2013 | 9 | % 8.04 |
| 2014 | 6 | % 5.36 |
| 2015 | 11 | % 9.82 |
| 2016 | 19 | % 16.96 |
| 2017 | 11 | % 9.82 |

| | | |
|------|----|---------|
| 2018 | 17 | % 15.18 |
| 2019 | 15 | % 13.39 |
| 2020 | 16 | % 14.29 |
| 2021 | 4 | % 3.57 |

As seen in Table 1, no article published in 2010 was found. It has been observed that the number of published articles varies according to year, and most studies were published in 2016. Notably, the number of studies published in previous years is quite low. Another result obtained is that there is no continuous increase or decrease between the years.

The distribution of the fields of the articles included in the research is given in Table 2.

Table 2. Distribution of articles examined between 2010-2021 by fields of study

| Fields of Study | f | % |
|--|----|---------|
| Non-Field-Specific | 39 | % 37.50 |
| Science Education | 24 | % 23.08 |
| Primary School Teaching | 13 | % 12.50 |
| Math Teaching | 11 | % 10.58 |
| Turkish Teacher | 3 | % 2.88 |
| Geography Teaching | 3 | % 2.88 |
| Visual Arts Teaching | 2 | % 1.92 |
| Pre-school Teaching | 2 | % 1.92 |
| Social Sciences Teaching | 2 | % 1.92 |
| History Teaching | 1 | % 0.96 |
| Chemistry Teaching | 1 | % 0.96 |
| Music Teaching | 1 | % 0.96 |
| Biology Teaching | 1 | % 0.96 |
| Physical Education and Sports Teaching | 1 | % 0.96 |

When Table 2 is examined, the majority of the research that are the subject of the research are not specific to a particular field. Twenty-four of the studies were conducted in the fields of science teaching, 13 in primary school teaching and 11 in the fields of mathematics teaching. The number of studies in other fields is more limited.

The distribution of the studies conducted between 2010-2021 according to their subjects is given in Table 3.

Table 3. Distribution of articles examined between 2010-2021 by subject

| Subjects | f | % |
|--|----|---------|
| Competence, Attitude, Perception towards Technological Pedagogical Content Knowledge | 57 | % 50.89 |

| | | |
|---------------------------------|----|---------|
| Interaction of TPACK Components | 14 | % 12.50 |
| Interaction of TPACK and Other | 25 | % 22.32 |
| Knowledge Bases | | |
| Developing the TPACK Scale | 10 | % 8.93 |
| Content Analysis | 6 | % 5.36 |

When Table 3 is examined, it was seen that the studies within the scope of the research mostly focus on TPACK competency, attitude and perception with 57 items. Later, this topic is followed by 25 articles on the interaction of TPACK and other knowledge bases. The number of studies on the interaction of TPACK components is 14. In these articles, which were brought to the literature between 2015 and 2020, at least scale development was studied. This result is similar to Kaleli-Yılmaz (2015) study. Kaleli-Yılmaz (2015) analyzed 59 studies conducted between 2008-2014 in his study and concluded that TPACK competencies were generally examined in studies. When the TPACK competencies of teachers, prospective teachers or lecturers are known, these results can be viewed as important in terms of filling the weak or missing points with in-service trainings or university courses.

The distribution of the articles included in the research according to their methods is given in Table 4.

Table 4. Distribution of studies examined between 2010-2021 by methods

| Research Method | | f | % |
|-----------------|-------------------|----|---------|
| Quantitative | Descriptive | 67 | % 59.82 |
| | Experimental | 8 | % 7.14 |
| | Scale Development | 10 | % 8.93 |
| Qualitative | Case Study | 8 | % 7.14 |
| | Compilation | 10 | % 8.93 |
| Mixed | | 9 | % 8.04 |

When Table 4 is examined, it is seen that quantitative research methods are generally preferred in articles. Among the quantitative research methods, it was determined that the descriptive method was the most preferred with 67 articles and the least number of studies were created with the mixed method. In qualitative research methods, eight articles were designed as case studies and 10 articles were compiled. These results are similar to Baran and Canbazoglu Bilici (2015) studies. Baran and Canbazoglu-Bilici (2015) examined 30 studies on TPACK published between 2005 and 2013 in their study and concluded that the most frequently used method in studies is quantitative methods. This result is not similar to the study of Chai, Ling Koh and Tsai (2013). Chai, Ling Koh, and Tsai (2013) analyzed 74 articles on TPACK in their study and concluded that the qualitative research method was used in most studies.

The data collection tools used in the articles examined in the research are divided into

quantitative data collection tools and qualitative data collection tools. Quantitative data collection tools are given in Table 5.

Table 5. Quantitative data collection tools used in studies examined between 2010-2021

| Developing the Scale | Name of Scale | Adaptor of the Scale | f | % |
|------------------------------|--|-------------------------------------|----|--------|
| Graham & others, 2009 | Technological Pedagogical Content Knowledge Self- Confidence Scale | Timur & Tasar, 2011 | 19 | %23.75 |
| Schmidt & others, 2009 | Technological Pedagogical Content Knowledge Scale | Bahcekapili, 2011 | 1 | %1.25 |
| | | Horzum & Ozturk, 2011 | 14 | %17.50 |
| | | Dikkartin, Ovez & Akyuz, 2013 | 1 | %1.25 |
| | | Kaya & Dag, 2013 | 1 | %1.25 |
| | | Haciomeroğlu, Sahin & Arcagok, 2014 | 1 | %1.25 |
| | | Pamuk, Ulken & Sener-Dilek | 1 | %1.25 |
| | | Kaya, Emre & Kaya, 2010 | 1 | %1.25 |
| Sahin, 2011 | TPACK Scale | | 14 | %17.50 |
| Jang & Tsai, 2011 | Technological Pedagogical Content Knowledge Scale | Bilici & Guler, 2016 | 2 | %2.50 |
| Canbazoglu Bilici, 2012 | TPACK Self-Efficacy Scale | | 4 | %5.00 |
| Kabakçı & others, 2012 | Technopedagogical Education Sufficiency Scale | | 8 | %10.00 |
| Pamuk & others, 2012 | TPACK Scale | | 3 | %3.75 |
| Handal, 2013 | TPACK Scale for Mathematics Teachers | | 1 | %1.25 |
| Balçin & Ergun, 2016 | TPACK Self-Efficacy Scale | | 1 | %1.25 |
| Kartal, Kartal & Uluay, 2016 | Technological Pedagogical Content Knowledge Self- Assessment Scale For Preservice Teachers | | 3 | %3.75 |
| Simsek, 2016 | TPACK Self-Efficacy Scale in the Context of International Education Technology Standards | | 1 | %1.25 |
| Hicyilmaz, 2018 | TPACK Self-Efficacy Scale for Visual Arts Teachers | | 1 | %1.25 |
| Taflı & Atıcı, 2018 | TPACK Self-Efficacy Scale | | 1 | %1.25 |
| Dincer, 2019 | TPACK Learning Satisfaction Scale | | 1 | %1.25 |
| Ozdemir & Erduran, 2019 | TPACK Scale | | 1 | %1.25 |

As seen in Table 5, 15 different scales were used in the articles that were the subject of the research. 12 of these scales were produced by Turkish researchers and three were produced

by foreign researchers. The scales developed by foreign researchers were translated into Turkish by Turkish researchers and used. The scale developed by Schmidt et al. (2009) was translated into Turkish by more than one researcher and different forms were created.

The qualitative data collection tools used in the articles are given in Table 6.

Table 6. Qualitative data collection tools used in studies examined between 2010-2021

| Data Collection Tool | | f | % |
|----------------------|-----------------|----|--------|
| Interview Form | Semi-Structured | 12 | %60.00 |
| | Configured | 3 | %15.00 |
| Observation Form | | 3 | %15.00 |
| Lesson Plan Matrix | | 2 | %10.00 |

As seen in Table 6, the interview form was mostly preferred as a qualitative data collection tool in the analyzed articles.

The distribution of the articles examined between 2010 and 2021 according to the study groups is given in Table 7.

Table 7. Distribution of the study group in studies examined between 2010-2021

| Study Group | f | % |
|-------------------|----|--------|
| Teacher Candidate | 59 | %55.66 |
| Teacher | 44 | %41.51 |
| Teaching Staff | 3 | %2.83 |

As can be seen in Table 7, 59 of the examined articles consisted of preservice teachers. In 44 articles, the study group was selected from teachers. Among the articles examined, only three studies comprised the teaching staff.

The distribution of sample sizes in the reviewed articles is given in Table 8.

Table 8. Distribution of sample sizes of studies examined between 2010-2021

| Sample Size | f | % |
|-------------|----|--------|
| 1-10 | - | - |
| 11-30 | 11 | %10.38 |
| 31-100 | 16 | %15.09 |
| 101-300 | 45 | %42.45 |
| 301-1000 | 33 | %31.13 |
| 1000+ | 1 | %0.94 |

As can be seen in Table 8, the number of studies with 11-30 people is 11, the number of studies with 31-100 people is 16, the number of studies with 101-300 people is 45, the number of studies with 301-1000 people is 33, and the number of studies is 1000 people. The number of studies involving more than one person is only one. Among the studies examined, there was no study involving 1-10 people. This result is similar to the study of Willermark (2017). Willermark (2017) examined 107 studies on TPACK published between 2011 and 2016 and concluded that the most studies were conducted with preservice teachers. Kaleli-Yilmaz (2015) explained that the reason why the studies are mostly done with teacher candidates is that it is easier to reach teacher candidates.

The distribution of the analyzed studies according to the data analysis methods is given in Table 9.

Table 9. Data analysis methods used in articles examined between 2010-2021

| Data Analysis Methods | | | f | % | |
|-----------------------|------------------------|---------------------------|-------------------------|--------|--------|
| | Descriptive Statistics | | 53 | %23.14 | |
| Quantitative | Non-parametric | Mann Whitney U | 14 | %6.11 | |
| | | Kruskal Wallis | 15 | %6.55 | |
| | | Independent groups t test | 46 | %20.09 | |
| | Predictive Statistics | Parametric | One-way ANOVA | 41 | %17.90 |
| | | | Dependent groups t test | 7 | %3.06 |
| | | | Correlation | 15 | %6.55 |
| | | Regression | 8 | %3.49 | |
| | | Two-way ANOVA | 1 | %0.44 | |
| | | MANOVA | 3 | %1.31 | |
| Qualitative | Descriptive Analysis | | 3 | %1.31 | |
| | Content Analysis | | 23 | %10.04 | |

As seen in Table 9, quantitative data analysis methods were used in the majority of the studies. Descriptive statistics were included in 53 of the studies in which quantitative data analysis methods were used, and predictive statistics were included in 150 in total. Among the predictive statistics, independent groups t-test was used the most. In qualitative data analysis methods, content analysis is generally preferred.

Discussion and Conclusion

In this study, the trends of studies published on TPACK between 2010-2021 were investigated. In the first sub-problem of the study, the distribution of the study by years was examined. The data obtained showed that the most studies were in 2016. In addition, it has been shown that the number of published studies varies according to years.

In the second sub-problem, the distribution of the subject areas of the studies was examined. When the number of studies was analyzed according to the subject area, it was seen that they were not specific to a certain field in the first place, and then they were conducted in the fields of science teaching. Since transferring the subjects, visuals, and experimental situations in the sciences to the virtual environment will provide economy in every aspect, it is seen as a normal situation that the number of studies in this field is high.

The data obtained for the third sub-problem showed that the studies generally focused on TPACK competence, attitudes and perceptions. This result is like Kaleli- Yılmaz (2015) study. Kaleli-Yılmaz (2015) analyzed 59 studies conducted between 2008-2014 in his study and concluded that TPACK competencies were generally examined in studies. When the TPACK competencies of teachers, prospective teachers or lectures are known these results can be viewed as important in terms of filling the weak or missing points with in-service trainings or university courses.

Findings from the next sub-problem showed that the quantitative method was generally preferred in the studies examined. These results are similar to Baran and Canbazoglu-Bilici (2015) studies. Baran and Canbazoglu-Bilici (2015) examined 30 studies on TPACK published between 2005 and 2013 and concluded that the most frequently used method in studies is the quantitative method. This result is not similar to the study of Chai, Ling Koh, and Tsai (2013). Chai, Ling Koh, and Tsai (2013) analyzed 74 articles on TPACK in their study and concluded that the qualitative research method was used in most studies.

In the fifth sub-problem of the research, the data collection tools used in the studies were examined. The data obtained showed that different scales were used in the studies.

In the sixth sub-problem, the groups studied in the studies were examined. It was observed that the samples of the studies were generally composed of pre-service teachers. This result is similar to the study of Willermark (2017). Willermark (2017) examined 107 studies on TPACK published between 2011 and 2016 and concluded that the most studies were conducted with preservice teachers. Kaleli-Yılmaz (2015) explained that the reason why the studies are mostly done with teacher candidates is that it is easier to reach teacher candidates.

In the last sub-problem of the research, the distribution of the studies according to the analysis methods was examined. As a result of the data obtained, it was seen that quantitative data analysis methods were generally used in studies. The reason why quantitative data analysis methods are used more is that qualitative analysis is a process that requires much more effort, patience, mental power, creativity and diversity than quantitative analysis (Akbulut, 2013).

Considering the research results, some suggestions were made to the researchers considering working on this subject. It is thought that studies on TPACK to be conducted in line with these recommendations will contribute to the literature.

- As a limitation of this research, it can be shown that the studies examined are only articles published between 2010-2021. In order to reach more comprehensive and broad

results, master's and doctoral theses can be examined in addition to the articles examined.

- It has been seen that the articles generally examine the competencies, attitudes and perceptions towards TPACK, but examining only the competencies, attitudes and perceptions may be insufficient, in this context, the integration of people into their TPACK courses can be examined.
- Quantitative methods were generally used in the studies examined. In this context, in order to reach more detailed information, both qualitative studies and mixed methods in which quantitative and qualitative methods are combined can be given weight.
- It was seen that scales were mostly used in the articles examined within the scope of the research. In this direction, it can be suggested to use qualitative data collection tools such as the observation technique, which has the chance to observe the participants in their natural environment and provides the opportunity to conduct long-term analysis, or the interview technique, which allows the participants to receive instant feedback.
- When the articles are examined, it is seen that the studies are generally conducted with teacher candidates. It can be suggested to carry out studies carried out with teachers who are practitioners of the learning-teaching process and instructors who train teachers.

References

- Abbitt, J. T. (2011). Measuring technological pedagogical content knowledge in preservice teacher education: A review of current methods and instruments. *Journal of Research on Technology in Education*, 43(4), 281–300. <https://doi.org/10.1080/15391523.2011.10782573>
- Akbulut, Y. (2013). *Analysis of data*. A. Simsek (Ed.). Scientific research methods (139-165). Eskisehir: Anadolu University Press.
- Anderson, T. (2008). *Towards a theory of online learning*, in Anderson, T. (Ed.) Theory and Practice of Online Learning (pp. 45–74). Canada: AU Press.
- Bakirci, H., & Kutlu, E. (2018). Determination of science teachers' views on STEM approach. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 9 (2), 367-389. <https://doi.org/10.16949/turkbilmat.417939>
- Baran, E., & Canbazoğlu Bilici, S. (2015). Review of the research on technological pedagogical content knowledge: The case of Turkey. *Hacettepe University Journal of Education*, 30(1), 15-32.
- Bozan, M. A., & Anagün, S. Ş. (2019). STEM focused professional development process of elementary school teachers: An action research. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 9(1), 279-313. <https://doi.org/10.18039/ajesi.520851>
- Carr, A. A., Jonassen, D. H., Litzinger, M. E., & Marra, R. M. (1998). Good ideas to foment educational revolution: The role of systematic change in advancing situated learning, constructivism, and feminist pedagogy. *Educational Technology*, 38(1), 5–14.

- Chai, C.-S., Koh, J. H.-L., & Tsai, C.-C. (2013). A review of technological pedagogical content knowledge. *Educational Technology & Society*, 16(2), 31–51.
- Calık, M., & Sözbilir, M. (2014). Parameters of content analysis. *Education and Science*, 39(174), 33-38. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2014.3412>
- Dedebali, N. C., Ulaş, K., & Dursun, F. (2018). The quality of any educational system cannot exceed the quality of the teacher. *Turkish Studies*, 13(27), 531-546. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.14582>
- Demirezen, S., & Keleş, H. (2020). Examination of social studies teachers' technological pedagogical content knowledge competencies according to various variables. *International Journal of New Approaches in Social Studies*, 4(1), 131-150. <https://doi.org/10.38015/sbyy.750007>
- Dikmen, C., & Demirer, V. (2016). Trends in studies on technological pedagogical content knowledge in Turkey between 2009 and 2013 years. *Turkish Journal of Education*, 5(1), 33-46. <https://doi.org/10.19128/turje.77632>
- Dogru, E., & Aydın, F. (2017). Examining the skills of geography teachers' technological pedagogical content knowledge. *Journal of History Culture and Art Research*, 6(2), 485-506. <https://doi.org/10.7596/taksad.v6i2.686>
- Dundar, E. & Unaldi Eser, U. (2020). Developing an achievement test prepared to measure the TPACK (TPACK) competencies of geography teachers. *Anatolian Journal of Cultural Studies*, 4(3), 215-232. <https://doi.org/10.15659/ankad.v4i3.107>
- Horzum, M. B. (2011). Adaptation of web pedagogical content knowledge survey to Turkish. *Elementary Education Online*, 10(1), 257-272.
- Jang, S. J., & Tsai, M. F. (2012). Exploring the TPACK of Taiwanese elementary mathematics and science teachers with respect to use of interactive whiteboards. *Computers & Education*, 59(2), 327-338.
- Kabakci-Yurdakul, I., Odabasi, H. F., Kiliçer, K., Coklar, A. N., Birinci, G., & Kurt, A. A. (2012). The development, validity and reliability of TPACK-deep: A technological pedagogical content knowledge scale. *Computers & Education*, 58(3), 964-977. <https://www.learntechlib.org/p/66817/>
- Kaleli- Yılmaz, G. (2015). Türkiye'deki TPAB çalışmalarının analizi *Education and Science*, 40(178), 103-122. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2017.6444>
- Kaya, Z., Emre, I., & Kaya, O. N. (2010). Determination of self-confidence levels of classroom teacher candidates in terms of TPACK. *9th Grade Teacher Education Symposium*, 643-651, Elazığ.
- Koehler, M. J., & Mishra, P. (2005). What happens when teachers design educational technology? The development of technological pedagogical content knowledge. *Journal of Educational Computing Research*, 32(2), 131-152.
- Koehler, M. J., & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge?. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60-70.
- Koehler, M. J., Mishra, P., & Cain, W. (2013). What is technological pedagogical content knowledge (TPACK). *Journal of Education*, 193(3), 13–19. <https://doi.org/10.1177/002205741319300303>
- Koehler, M. J., Mishra, P., Kereluik, K., Shin, T. S., & Graham, C. (2014). The technological pedagogical content knowledge (TPACK) framework. In J. M. Spector, M. D. Merrill, J.

- Ellen, & M. Derya Aygün, Mihriban Hacısalihođu Karadeniz & Suphi Önder Bütüner 213 J. Bishop (Eds.), *Handbook of research on educational communications and technology* (pp. 101–111). New York, NY: Springer.
- Korucu, A, Usta, E., & Atun, H. (2017). Trends in research on TPACK for the period 2010-2016. *Journal of Amasya University Faculty of Education*, 6(1), 104-133. <http://dx.doi.org/10.31704/ijocis.2020.001>
- Lee, M. H., Wu, Y. T., & Tsai, C. C. (2009). Research trends in science education from 2003 to 2007: A content analysis of publications in selected journals. *International Journal of Science Education*, 31(15), 1999-2020.
- Metin, M., Birisci, S., & Coskun, K. (2013). Examination of teacher candidates' attitudes towards instructional technologies in terms of different variables. *Kastamonu Journal of Education*, 21(4), 1345-1364.
- Mishra, P., & M. J. Koehler. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054. doi:10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x.
- Ozgen, K., Narli, S., & Alkan, H. (2013). Examination of preservice mathematics teachers' perceptions of technological pedagogical content knowledge and frequency of technology use. *Electronic Journal of Social Sciences*, 12(44), 31-51.
- Oztürk, E. (2013). Evaluation of the technological pedagogical content knowledge of primary school teacher candidates in terms of some variables. *Uşak University Journal of Social Sciences*, 6(2), 223-238. doi:10.12780/UUSB163
- Sancar Tokmak, H., Yavuz Konokman, G., & Yanpar Yelken, T. (2013). Examining TPACK (TPACK) self-confidence perceptions of Mersin University pre-school teacher candidates. *Journal of Ahi Evran University Kirsehir Education Faculty*, 14(1), 35-51.
- Saykal, A., & Ulucinar Sagir Ş. (2021). Teacher competences and technological pedagogical content knowledge researches in Turkey. *Gazi Journal of Educational Science*, 7(2), 115-137, <https://dx.doi.org/10.30855/gjes.2021.07.02.001>
- Schmidt, D., Baran, E., Thompson, A., Mishra, P., Koehler, M. J., & Shin, T. S. (2009). Technological pedagogical content knowledge (TPACK): The development and validation of an assessment instrument for preservice teachers. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(3), 123-149
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Sozbilir, M. (2009). Qualitative data analysis. Retrieved May 6, 2021, from <https://fenitay.files.wordpress.com/2009/02/1112-nitel-arac59ftc4b1rmada-veri-analizi.pdf>
- Sozbilir, M., Güler, G., & Ciltas, A. (2012). Mathematics education research in Turkey: A content analysis study. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(1), 565-580.
- Tatli, Z., & Akbulut, H. (2017). Teacher candidates technology using competence in the field. *Ege Education Journal*, 18(1), 31-55. <https://doi.org/10.12984/eeefd.328375>
- Ucak, S., & Erdem, H. (2020). On the skills of 21st century and philosophy of education in terms of searching a new aspect in education. *Uşak Üniversitesi Journal of Educational Research*, 6(1), 76-93. <https://doi.org/10.29065/usakead.690205>
- Ultay, E, Akyurt, H., & Ultay, N. (2021). Descriptive content analysis in social sciences. *IBAD*

- Journal of Social Sciences*, 10, 188-201. <https://doi.org/10.33710/sduijes.895160>
- Voogt, J., Fisser, P., Pareja-Roblin, N., Tondeur, J., & Braak, J. (2013). Technological pedagogical content knowledge: A review of the literature. *Journal of Computer Assisted Learning*, 29, 109-121. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2012.00487.x>
- Wach, E. (2013). *Learning about qualitative document analysis*. Retrieved May 6, 2021, from <https://opendocs.ids.ac.uk/opendocs/handle/20.500.12413/2989>
- Willermark S. (2018). Technological pedagogical and content knowledge: a review of empirical studies published from 2011 to 2016. *Journal of Educational Computing Research*. 56(3), 315-343. <https://doi.org/10.1177%2F0735633117713114>
- Wu, Y.-T. (2013). Research trends in technological pedagogical content knowledge research: A review of empirical studies published in selected journals from 2002 to 2011. *British Journal of Educational Technology*, 44(3), 73-76. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2012.01349.x>.

Genişletilmiş özet

Giriş

İçinde bulunduğumuz bilgi ve teknoloji çağı her yeni gün insanları farklı değişim ve gelişimlerle karşılaştırmaktadır. Bu gelişimler kişilerin, toplumların, ülkelerin siyasi yapıları, sosyal yapıları, ekonomik yapıları, eğitim-öğretim yapıları gibi birçok alanı etkilemektedir. Ülkelerin kalkınması ve gelişmiş standartlara sahip olmaları için teknolojiyi etkin kullanabilen, bilimsel bilgi birikimi olan ve teknoloji üreten bireylere ihtiyaç duyulmaktadır (Demirezen ve Keleş, 2020; Jang ve Tsai, 2012). Nitelikli öğrenme çıktılarına sahip öğrencilere ulaşılmasında öğretmen niteliği önemli bir etkiye sahiptir (Öztürk, 2013). Öğretmenlerin neleri bilmesi ve neleri yapabilmesi gerektiği uluslararası araştırmaların da odağı olmuş ve öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlikler literatürde Pedagojik Alan Bilgisi (PAB) adı altında ele alınmıştır. PAB Shulman tarafından 80’li yıllarda ortaya atılmıştır. Hızla gelişen teknolojinin çevrelediği bir toplumda yetişen yeni nesil, eğitimde kullanılan araçların, yöntemlerin ve dolayısıyla onları kullanacak olan öğretmenlerin yeterliklerinin değişmesini gerekli kılmıştır (Anderson, 2008; Carr ve diğerleri, 1998; Koehler ve Mishra, 2005). Teknoloji hayatımızın bir parçası haline gelmişken Mishra ve Koehler (2006) Shulman’ın geliştirdiği PAB’nin teknolojiyi ve teknoloji ilişkisini içermesi gerektiğini düşünmüşlerdir. Bu yüzden Mishra ve Koehler (2006) PAB’ni oluşturan alan bilgisi ve pedagojik bilgi boyutlarına teknoloji bilgisini ekleyerek Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisini (TPAB) literatüre kazandırmışlardır (Koehler vd., 2014). TPAB temel olarak teknoloji entegrasyonu için öğretmen bilgisi çerçevesi olarak tanımlanır (Kabakçı-Yurdakul ve diğerleri, 2012; Koehler ve Mishra, 2009). Teknoloji, pedagoji ve alan bilgisini birbirleriyle bağlantılı olarak amaca hizmet edecek şekilde kullanabilmek, nitelikli öğretmenin özelliklerindedir (Dündar ve Ünaldı, 2020). Bu kapsamda TPAB araştırmacılar tarafından araştırılmaya değer bir konu olarak görülmüş son yıllarda teknolojinin hayatımızın içine daha fazla girmesiyle de bu konu oldukça önem kazanmıştır. Bu doğrultuda da TPAB konusunda yapılmış olan çalışmaların eğilimlerinin belirlenmesi bu konuda çalışma yapacak olan araştırmacılara ışık tutacaktır.

Yöntem

Bu araştırmada, TPAB konusunda yapılmış olan çalışmaların detaylı bir incelemesi yapılmıştır. Bu sebeple araştırmada nitel veri toplama yöntemlerinden biri olan doküman analizi kullanılmıştır. Doküman analizi, yazılı belgelerin içeriğini titizlikle ve sistematik olarak analiz etmek için kullanılan bir araştırma yöntemidir (Wach, 2013). Araştırmada incelenecek makaleleri belirlemek için Google Scholar veri tabanı taranmıştır. Tarama yapılırken “Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi”, “TPAB”, “Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgisi” ve “TPİB” anahtar kelimeleri kullanılarak arama yapılmıştır. Tarama yapılmaya 2010 yılından başlanmıştır. Sonrasında 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019 ve 2020 ve 2021 yılları içinde yayınlanan makaleler taranmıştır. Araştırma kapsamında 2010-2021 yılları arasında yazılmış olan 112 makale incelenmiştir. İncelenen araştırmaların analizi için Sözbilir, Güler ve Çiltaş (2012) tarafından oluşturulan “Yayın Sınıflama Formu” kullanılmıştır. Yayın sınıflama formu; makalenin kimliği hakkında tanımlayıcı bilgi, disiplin alanı, makalenin konusu, yöntemi, veri toplama araçları, örnekleme ve veri analiz yöntemleri olarak yedi bölümden oluşmaktadır. Elde edilen veriler Excel programına kaydedilerek gruplandırılmıştır. Gruplandırılan veriler betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Verilerin analizinde frekans ve yüzde değerleri kullanılmıştır. Bu araştırma sırasında kavramsal çerçeve oluşturulurken, veriler toplanıp analiz edilirken ve raporlaştırılırken etik kurallara dikkat edilmiş ve kurallara uyulmaya özen gösterilmiştir.

Bulgular

Araştırmanın birinci alt probleminde makalelerin yıllara göre dağılımı incelenmiştir. Yayınlanan makalelerin sayısının yıllara göre farklılık gösterdiği, en çok çalışmanın ise 2016 yılında yayınlandığı görülmüştür. İkinci alt problemde araştırma kapsamında yer alan makalelerin çalışma alanları incelenmiş ve çalışmaların büyük bir çoğunluğunun belirli bir alana ait olmadığı belirlenmiştir ayrıca çalışmaların 24 tanesi fen bilimleri öğretmenliği, 13 tanesi sınıf öğretmenliği ve 11 tanesi matematik öğretmenliği alanlarında yapılmıştır. Üçüncü alt probleme ait bulgular makalelerin konu dağılımında en çok TPAB’ ne yönelik yeterlik, tutum ve algıların incelendiğini göstermiştir. Araştırmanın dördüncü alt probleminde incelenen makalelerin yöntemlerine göre dağılımları incelenmiştir. Elde edilen bulgular makalelerde çoğunlukla nicel araştırma yönteminin kullanıldığını, nicel yöntem tercih edilen makalelerde ise genellikle betimsel yöntemin tercih edildiğini göstermiştir. Beşinci alt problemde makalelerde kullanılan nicel ve nitel veri toplama araçları incelenmiştir. Nicel veri toplama araçları olarak farklı ölçeklerden yararlanıldığı nitel veri toplama aracı olarak ise en çok görüşme tekniğinin tercih edildiği görülmüştür. Araştırmanın altıncı alt probleminde makalelerin araştırma örnekleme incelenmiştir. Araştırmaların genellikle öğretmen adaylarıyla yapıldığı tespit edilmiştir ayrıca bu alt problemde çalışmaların örneklem büyükleri de incelenmiştir. Elde edilen veriler çalışma gruplarının genellikle 101-300 kişiyle yapıldığını göstermiştir. Yedinci alt problemde makalelerde nicel veri analiz yöntemlerinin tercih edildiği görülmüştür. Nicel veri analiz yöntemlerinin kullanıldığı çalışmaların 53 tanesinde betimsel istatistikler, toplamda 150 tane ise kestirimsel istatistiklere yer verilmiştir. Kestirimsel istatistikler içerisinde en fazla bağımsız gruplar t testi kullanılmıştır. Nitel veri analiz yöntemlerinde ise genelde içerik analizi tercih edilmiştir.

Sonuç

Araştırmamız TPAB'ne yönelik araştırma yapacak araştırmacılara yardımcı olacağını düşünmekteyiz. Bu araştırmanın sınırlılığı olarak incelenen çalışmaların sadece 2010-2021 yılları arasında yayınlanan makaleler olması gösterilebilir. Daha kapsamlı ve geniş sonuçlara ulaşabilmek için incelenen makalelere ek olarak yüksek lisans ve doktora tezleri de incelenebilir. Makalelerde genellikle TPAB'sine yönelik yeterlik, tutum ve algılarının incelendiği görülmüş ancak sadece yeterlik, tutum ve algıların incelenmesi yetersiz kalabilir bu kapsamda kişilerin TPAB kendi derslerine entegre etme durumları incelenebilir.

Geçici Barınma Merkezlerinde Yaşayan Suriyeli Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Deneyimleri*
Professional Experiences of Teachers Working with Syrian Children Living in Temporary Accommodation Centers

Selin NİĞİZ¹, Ayşegül KARABAY TURAN²

Article Info/Makale Bilgi

Received/Alındı: 07/06/2022

Revised/Düzeltildi: 26/10/2022

Accepted/Kabul edildi: 24/11/2022

Anahtar kelimeler:

Suriyeli öğrenciler, öğretmenlik mesleği, sınıf öğretmenleri.

Keywords:

Syrian students, teaching profession, classroom teacher.

ÖZ

Bu çalışma, geçici barınma merkezlerinde yaşayan Suriyeli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin mesleki deneyimlerini incelemek için yapılmıştır. Araştırma; 2021-2022 eğitim-öğretim yılı güz yarıyılında, Adana ili Sarıçam ilçesindeki Suriye'den gelen ailelerin yerleştiği geçici barınma merkezine açılan resmi ilköğretim okulunda çalışan ve birinci sınıf okutan beş sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma veri toplama aracı olarak tam yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunda dört soru bulunmaktadır. Resmi okul öğretmenlerinden çalışmaya katılmaya gönüllü olan beş sınıf öğretmenine gönüllülük formu imzalatılmış, görüşme için uygun zaman belirlenmiştir. Bireysel görüşme yapılmıştır. Önceden hazırlanan görüşme soruları sıraları değiştirilmeden öğretmenlere sorulmuş ve yazılı olarak kaydedilmiştir. Her görüşme ortalama 20 dakika sürmüştür. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin hepsinin farklı bir deneyim yaşadıkları görülmüştür. Öğretmenler, başarı hedeflerini düşürdüklerini, en ufak gelişmeye bile mutlu olduklarını, en fazla dil konusunda problem yaşadıklarını, tamamı Suriye uyruklu öğrencilerle çalışan öğretmenlerin empati becerisi yüksek, sabırlı ve beden dilini doğru kullanabilen kişiler olması gerektiğini belirtmişlerdir.

ABSTRACT

This study was conducted to examine the professional experiences of teachers working with Syrian students living in temporary shelters. Research; It was held in the fall semester of the 2021-2022 academic year, with five primary school teachers working in the official primary school, which was opened to the temporary accommodation center where families from Syria settled in the Sarıçam district of Adana province. The research model was planned as a qualitative research method. A fully structured interview form was used as the research data collection tool. There are four questions in the interview form. Five primary school teachers who volunteered to participate in the study from official school teachers signed a volunteer form and a suitable time was determined for the interview. Individual interviews were conducted. The pre-prepared interview questions were asked to the teachers without changing their order and were recorded in writing. Each interview lasted an average of 20 minutes.

At the end of the study, it was seen that all of the teachers had a different experience. They stated that they lowered their success goals and were happy with even the

1 İlk Yazar, Sarıçam Konaklama Merkezi İlkokulu, Sınıf Öğretmeni, selin_0005@hotmail.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0071-3986>

2 İkinci Yazar, Çukurova Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, akarabay@cu.edu.tr, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4778-1679>

*Bu çalışma Dr.Öğr. Üyesi Ayşegül KARABAY TURAN danışmanlığında Selin NİĞİZ tarafından hazırlanan 'Tamamı Yabancı Uyruklu Öğrencilerden Oluşan Okulda Çalışan Öğretmenlerin Mesleğe Bakış Açıkları' adlı dönem projesinin özetlenmiş halidir.



slightest improvement. They stated that they had problems with language the most. They stated that teachers who work with foreign students should be people who have high empathy skills, patience and can use body language correctly.



Giriş

Öğrenme-öğretme süreci düzenlenirken birçok değişken göz önüne alınır. Bu değişkenlerden öğrenci özellikleri (bireysel farklılıklar) sınıf içindeki ve sınıf dışındaki etkileşim sürecini oluşturmada öğretmenlerin öncelikle dikkate alınması gereken bir unsurdur. Okullarda cinsiyet, kültür, ilgi, akademik özgüven, tutum gibi farklı özellikteki öğrencilerin bir arada olduğu düşünüldüğünde öğrenme-öğretme sürecini düzenleyen öğretmenlerin daha da dikkatli ve özenli olması gerektiği açıktır. Ülkemize yapılan göçler sonucunda sınıftaki öğrencilerin bireysel farklılıkları daha da önemli bir konu haline gelmiştir (Sarıtaş, Şahin ve Çatalbaş, 2016).

Genel olarak bakıldığında göçmenlerin gittikleri ülkelerde yaşadığı en önemli problemlerden biri eğitimidir. Türkiye yaptığı uluslararası sözleşmelerle her bireye eğitim vermeyi kabul ettiğinden ülkemize göç etmiş çocukların eğitim alamama gibi bir durumu söz konusu değildir (Şimşir ve Dilmaç, 2018). Okullarımızdaki göçmen çocukların durumuna baktığımızda ise Suriyeli öğrencilerin yabancı uyruklu öğrencilerin büyük kısmını oluşturduğu söylenebilir (Sarıtaş, Şahin ve Çatalbaş, 2016). Göçle gelenler geçici barınma merkezlerine açılan okullarda dahil ilkökul, ortaokul ve lise olmak üzere her kademedede hatta okul çağını geçmiş bireyler için halk eğitim merkezlerinde eğitim alabilmektedir. Eğitim öğretim faaliyetlerinin sağlanması için okullar olsa da eğitim-öğretim sürecinde kültürel yapılarıdaki farklılıklardan dolayı bazı sorunların yaşandığı da bir gerçektir. Yaşanan en önemli sorunlardan biri okula uyumdur (Bozan, Akçay ve Karahan, 2021; Güzel, 2019; Özer, Komşuoğlu ve Ateşok, 2016; Şimşir ve Dilmaç, 2018; Turan ve Polat, 2017; Uzun ve Bütün, 2016). Okula uyum sürecinde dil kaynaklı iletişim sorunları yaşanmaktadır. Çocuklar gerek kendilerini ifade etmede (konuşma ve yazma) gerekse akranlarını ve öğretmenlerini anlamada (dinleme ve okuma) sorun yaşadıklarından hem öğrenme öğretme sürecinde hem de sosyal ortamlarda zorlanmaktadır. Öğrenme öğretme süreci öğretmen ve öğrencilerin karşılıklı etkileşimini içerdiğinden bu durum sadece öğrenciler için değil öğretmenler için de bir sorun oluşturmaktadır.

Sınıflarda Suriyeli öğrencilerin de öğrenme öğretme sürecine dahil olmasıyla birlikte bu alanda çalışmalar da yapılmaya başlanmış daha çok Suriyeli öğrencilerin okula uyum sürecinde (Bozan, Akçay ve Karahan, 2021; Güzel, 2019; Özer, Komşuoğlu ve Ateşok, 2016; Turan ve Polat, 2017; Uzun ve Bütün, 2016) veya Türkçe öğrenirken (Alkalay, Kırıl ve Erdem, 2021; Anis, 2019; Ayık, 2019; Dönmez ve Paksoy, 2015; Kuzu Jafari, Tonga ve Kışla, 2018; Moralı, 2018; Şimşir ve Dilmaç, 2018; Turan ve Polat, 2017) karşılaştıkları sorunlar ve zorluklar araştırma konusu olmuştur. Ayrıca Suriye uyruklu öğrencilerin hem okula uyum süreci hem de Türkçe öğrenirken yaşadıkları zorluklar da aynı anda araştırmalara konu olmuştur (Atalay, Kılıç, Anılan, Anılan ve Anagün, 2022; İmamoğlu ve Çalışkan, 2017; Kardeş ve Akman, 2018; Keskinlikç Kara ve Şentürk Tüysüzler, 2017; Sarıtaş, Şahin ve Çatalbaş, 2016; Turan ve Polat, 2017). Alcalay, Kırıl ve Erdem (2021)'e göre karşılaşılan zorluklar; öğretmenlerin aldığı hizmet içi eğitimlerin yetersiz olması, öğrencilerin ailelerinin eğitim

konusunda ilgisiz olması, öğrencilerin yaşadığı davranışsal sorunlar ve eğitime ilgisiz olmaları ile dil ve kültür farklılığından kaynaklanmaktadır. Bozan, Anagün, Anılan'a (2022) göre yabancı uyruklu öğrencilerin materyal eksiklikleri, ailelerle dil probleminden kaynaklı tercüman olmadan iletişim kurulamaması, öğrencilerin Türkçe'yi bilmemesi hem öğretmen hem de öğrenci açısından eğitim-öğretim sürecinde zorluklara neden olmaktadır. Uzun ve Bütün (2016)'ün yaptıkları araştırmaya göre Suriyeli çocuklar eğitim kurumlarına uyum sağlamada zorluklar yaşamaktadır. Bu sorunların kaynağının ise Türkçe'yi iletişim dili olarak kullanamamaları olduğu ifade edilmiştir. Ulaşılabilen literatür çerçevesinde Suriyeli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin incelenmesi üzerine yapılan bir çalışmaya (Başaran, 2021) rastlanmıştır. Başaran (2021) mülteci çocuklara eğitim veren öğretmenlerin okul ve sınıf deneyimleri incelemiştir. Bu çalışmada öğretmenlerin, gösterdikleri çabanın eşit ve nitelikli eğitim sağlamaya yeterli olmadığına inandıkları ve kendilerini mülteci çocuklarla çalışmada yetkin hissetmedikleri saptanmıştır.

Öğretmenlerin ve öğrencilerin bu süreçte yaşadığı sorunlara ilişkin projeler çerçevesinde çözümler aranmıştır. MEB ve UNICEF iş birliğiyle "Kaliteli Kapsayıcı Eğitim" başlığı altında "Sınıfında Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmenlerinin Eğitimi" başlıklı bir proje yürütülmüş ve "Sınıfında Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan Öğretmenler İçin El Kitabı" başlığıyla bir kitap yayınlanmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2018; Milli Eğitim Bakanlığı, 2016). PICTES projesi kapsamında ise devlet okullarına devam eden yabancı uyruklu öğrencilere özellikle Türkçe öğretimi için "Türkçe Hayat Boyu Kitabı, Salih Hikâye Seti, Yabancı Öğrenciler İçin Hikâyeler, Yabancı Öğrenciler İçin Türkçe Kitabı", gönderilmektedir (PIKTES, 2022). Ancak, Biçer ve Kılıç (2017) Suriyeli öğrencilere Türkçe öğreten öğretmenlerin kullandığı Türkçe ders kitaplarına ilişkin görüşlerini incelendiği çalışmada öğretmenlerin ders kitaplarını pek çok yönden eksik buldukları belirlenmiştir. Bunlar; görsellerdeki renklerin cansız olması ve görsellerin yetersiz olması, yazı puntolarının küçük olması, yazım hatalarının olması ve kitapların öğrencilerin seviyesine uygun olmaması gibidir. Bu nedenle kitapların öğretmenlere süreçteki problemleri çözmede yetersiz kaldığı söylenebilir. Suriyeli öğrencilerin bu kitaplardan yararlanabilmesi için öncelikle temel dil becerilerine hâkim olması gerekmektedir. Suriyeli ve Türk öğrencilerin bir arada olduğu okullarda öğrenciler Türkçe'yi tamamı Suriyeli olan okullardaki öğrencilerden daha hızlı öğrenmektedir (Kardeş ve Akman, 2018, s.1234). Karma olan okullarda öğrenciler Türkçe'yi hem akranlarından hem de öğretmenlerinden öğrenebilirken tamamı Suriyeli olan okullarda çocuklar akranlarıyla, evde ise ailesiyle ana diliyle iletişim kurdukları için Türkçe'yi öğretme görevi sadece öğretmene düşmektedir (Saritaş, Şahin ve Çatalbaş, 2016, s.220). Bu da öğretmenin iş yükünü arttırmaktadır. Başaran (2021)'a göre öğretmenlerin bu süreçteki görevleri; çocukların göçle beraber yaşadıkları travmalarla başa çıkmalarına ve okula uyumlarına yardımcı olma, olumlu bir öğretmen/öğrenci ilişkisi kurma, sınıf atmosferini ve bu süreci etkileyen diğer unsurları (yöntem-teknik-materyal-ölçme-değerlendirme) yeniden

düzenleme gibidir.

Özetle öğretmenlerin öznel deneyimlerini anlamaya yönelik çalışmalar yapmak sürecin niteliğini artırmaya destek olabileceği göz önünde bulundurulduğunda göç dolayısıyla ülkemize gelen Suriye uyruklu öğrencilerle çalışan öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine ilişkin deneyimlerinin incelenmesine yönelik bir çalışma yapılması ihtiyacı hissedilmiştir. Bu araştırmayla tamamı Suriye uyruklu öğrencilerle çalışan ve hepsi birinci sınıf okutan beş öğretmenle görüşme yapılmış ve öğretmenlerin görüşleri alınmıştır. Birinci sınıf ilkökul çağının ilk kademesidir ve okuma-yazma başta olmak üzere temel beceriler öğretildiğinden çalışmaya öğretmenler birinci sınıftan seçilmiştir. Bu gerekçelerle araştırmanın amacı; tamamı Suriye uyruklu öğrencilerin gittiği okulda çalışan öğretmenlerin mesleklerine yönelik deneyimlerini belirlemek olarak saptanmıştır. Araştırmada geçici barınma merkezinde yaşayan Suriyeli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin sınıf öğretmenliği mesleği hakkında deneyimleri incelenmeye çalışılmıştır.

Yöntem

Bu çalışmada geçici barınma merkezinde yaşayan Suriyeli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin sınıf öğretmenliği deneyimlerini incelemek için nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Araştırmaya katılan kişilerin algılarını ortaya koymak ve onların bakış açılarını anlamlandırmak amacıyla nitel araştırma yöntemi seçilmiştir. Bireyin davranışlarının ve düşüncelerinin, kendisinin bu davranışa ve düşünceye nasıl bir açıklama getirdiğini anlamak için nitel yöntemlere ihtiyaç vardır (Yıldırım, 1999, s.14).

Gönüllü beş sınıf öğretmeni ile bireysel görüşme yapılmıştır. Görüşme; bireylerin deneyimlerine, tutumlarına, görüşlerine, şikayetlerine, duygularına ve inançlarına ilişkin bilgi elde etme yöntemidir. Görüşmenin amacı, bireyin iç dünyasına girmek onun bakış açısını anlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.147-148). Geçici barınma merkezinde yaşayan Suriyeli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin sınıf öğretmenliği mesleği hakkında deneyimlerini incelemek amacıyla araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgileri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Öğretmenlerin demografik yapısı

| | Ö1 | Ö2 | Ö3 | Ö4 | Ö5 |
|--|----------|----------|----------|----------|----------|
| Cinsiyet | Erkek | Kadın | Kadın | Kadın | Kadın |
| Mesleki deneyim | 9 | 14 | 14 | 11 | 11 |
| Bu okuldaki çalışma yılı | 3 | 4 | 3 | 4 | 1 |
| Yabancı uyruklu öğrencilerle ilgili eğitim alma durumu | Hayır | Hayır | Hayır | Evet | Hayır |
| Sınıf mevcudu | 46 | 45 | 47 | 47 | 47 |
| Düzenli devam eden öğrenci sayısı | 35 | 37 | 39 | 30 | 35 |
| Öğrencilerin uyruğu | Suriyeli | Suriyeli | Suriyeli | Suriyeli | Suriyeli |

| | | | | | |
|---|--------------------|----------|----------|----------|----------|
| Önceki deneyimlerinde yabancı uyruklu öğrencilerle çalışma durumu | Suriyeli ve İranlı | Suriyeli | Suriyeli | Suriyeli | Suriyeli |
| Üniversite mezuniyeti | Lisans | Lisans | Lisans | Lisans | Lisans |

Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırmaya dört kadın ve bir erkek öğretmen katılmıştır. Öğretmenlerin mesleki deneyimleri dokuz yıl ve üzerindedir. Yabancı uyruklu öğrencilere öğretmen olmadan önce hizmet içi eğitim alan bir öğretmen bulunmaktadır. Öğretmenlerin sınıflarındaki öğrencilerin tamamı Suriyeli’dir. Öğretmenlerin hepsi lisans mezunudur.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada bireysel görüşme yapılarak veri toplanmıştır. Tam yapılandırılmış görüşme soruları katılımcılara yöneltilmiştir. Görüşme sorularının önceden hazırlanarak sorulduğu görüşme şekline tam yapılandırılmış görüşme denir. Başka bir ifadeyle yazılı olarak yapılan araştırmaların sözlü ifade ediliş şeklidir (Işık ve Semerci, 2019, s.60). Sorular önceden hazırlanmıştır. Soruların sırası belirlenmiş ve her katılımcıya aynı sıra ile sorulmuştur. Görüşmede öğretmenlerden Suriyeli öğrencilere öğretmenlik yapmayı açıklamaları, bu durumdan nasıl etkilendiklerini belirtmeleri, bu okulda çalışmak için hangi mesleki becerilere sahip olmaları gerektiği ve önceki deneyimleri ile şimdiki deneyimlerini kıyaslamaları istenmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırma; 2021-2022 eğitim-öğretim yılı güz yarıyılında, Adana ili Sarıçam ilçesindeki Suriye’den gelen ailelerin yerleştiği geçici barınma merkezine açılan resmi ilkokulda birinci sınıf okutan ve gönüllü olan beş sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlere gönüllülük formu imzalatılmıştır. Hem araştırmaya katılan öğretmenlere hem de araştırmacıya uygun tarih ve saat belirlenmiştir. Araştırmacının ve araştırmaya katılanların uygun olduğu zamanlarda bireysel görüşme yapılmıştır. Önceden hazırlanan görüşme soruları sıraları değiştirilmeden öğretmenlere sorulmuş ve yazılı olarak kaydedilmiştir. Her görüşme ortalama 20 dakika sürmüştür. Öğretmenlerin düşünceleri için uygun süre verilmiştir. Verilerin toplanırken öncelikle kişisel bilgilerden oluşan sorular sorulmuş daha sonra görüşme soruları sorulmuştur. Görüşmenin sonunda öğretmenlere ayrıca eklemek istedikleri bir şey olup olmadığı sorulmuştur. Her öğretmen buldukları okulda eğitim kalitesini arttırmak için öneri niteliğinde fikirlerini eklemiştir. Verdikleri cevaplar tekrar okunarak değiştirmek isteyip istemedikleri sorulmuştur. Sorular tek seferde anlaşılmış başka bir soruyla açıklamaya gerek kalmamıştır.

Verilerin Analizi

Görüşme sırasında yazıyla kaydedilen görüşme verileri Word formatında, Times New Roman yazı şekli, 12 punto ve 1.15 satır aralığı ile bilgisayara yazılmıştır. Katılımcılardan elde edilen

veriler içerik analizine tabi tutularak temalar ve kodlar oluşturulmuştur. İki kodlayıcı tarafından görüşme metinleri analiz edilmiştir. Farklı kategoriler altında ele alınan durumlar tartışılmış ve uzlaşmaya varılmıştır. Kanıt gösterme amacıyla alıntılar yapılmıştır. Literatür taranmış, bu konuyla ilgili yapılmış çalışmalar incelenmiştir.

Bulgular

Görüşmede öğretmenlerden Suriyeli öğrencilere öğretmenlik yapmayı açıklamaları, bu durumdan nasıl etkilendiklerini belirtmeleri, bu okulda çalışmak için hangi mesleki becerilere sahip olmaları gerektiği ve önceki deneyimleri ile şimdiki deneyimlerini kıyaslamaları istenmiştir. Böylece mesleklerine yönelik yaşantıları hakkındaki görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretmenlerden elde edilen bulgular üç temada toplanmıştır. Bunlar; öğrenci performansı, öğretmen performansı ve mesleki becerilerdir. Tablo 2’de öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik deneyimlerini ifade eden niteliklerin tema ve kodları yer almaktadır.

Tablo 2. Öğretmenlerin mesleki deneyimlerini niteleyen özellikler

| Tema | Kod | F |
|----------------------|-------------------------------|---|
| Öğrenci performansı | Hedefe ulaşamama | 1 |
| | İlerlememe | 1 |
| | Duygu karışıklığı | 1 |
| | Kültür farklılığı | 1 |
| | | 1 |
| Öğretmen performansı | Tükenmişlik | |
| Mesleki beceri | Kendini geliştiremememe | 2 |
| | Kültür farklılığı | 2 |
| | Kendine inancın yüksek olması | 1 |

Tablo 2’de görüşmeden elde edilen verilerin üç tema altında toplandığı görülmektedir. Öğrenci performansı temasında birer öğretmen hedefe ulaşamamayı, ilerlememeyi, duygu karışıklığını ve kültür farklılığını ifade etmişlerdir. Öğretmen performansı teması altında bir öğretmen tükenmişlik yaşadığını ifade etmiştir. Mesleki beceriler temasında ise ikişer öğretmen kendini geliştiremediğini ve kültür farklılığını ifade ederken bir öğretmen de kendine inancının yüksek olduğunu belirtmiştir.

Görüşmeye katılan öğretmenlerden “tamamı Suriye uyruklu öğrencilere öğretmen olmayı” ifade etmeleri istenmiştir. Katılımcılar olumlu ve olumsuz duyguları bir arada hissettiklerine yönelik açıklamalar yapmışlardır. Ö1 “Karanlık ve nereye yürüyeceğimi bilmediğim bir ortam. Belirsizlikle beraber öğrettiğinin ve öğretmediğinin belli olmaması durumu.” şeklinde açıklarken; Ö5 “Çıkmaz bir sokağa kapı açmak.” şeklinde ifade etmiştir. Katılımcıların açıklamalarından yola çıkarak Suriye uyruklu öğrencilere öğretmenlik yaparken yol haritalarının olmadığı söylenebilir. Daha önce deneyimlemedikleri bir durum olduğu için duygusal çaresizlik içinde oldukları, tükenmişlik hissettikleri de ifade edilebilir. Katılımcılar,

hedefe ulaşamadıklarını, öğretim süreçlerinde ilerleyemediklerini, kültür farklılığını hissettiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca Ö3 “*Hayal kırıklığı ile mutluluğu aynı anda hissetmek. Yani beklediğimin başarılmaması ile beklemediğimin başarılması arasında kalmak.*” şeklinde ifade ederek yaşadığı duygu karışıklığını belirtmiştir.

Görüşmede öğretmenlere tamamı Suriye uyruklu öğrencilerden oluşan bu okulda çalışmanın onları nasıl etkilediği de sorulmuştur. Öğretmenler mesleki becerilerini geliştiremediklerini, akademik anlamda kendilerini geri kalmış hissettiklerini söylemişlerdir. Ö4 ve Ö2 farklı bir kültür tanınmanın ve onlara hitap etmenin kendilerini olumlu anlamda etkilediğini belirtmişlerdir. Ö5 “*Farklı bir deneyim. Beklediğim kadar kötü olmadı. İçimdeki cevheri gördüm.*” şeklindeki ifadesiyle önyargıya sahip olduğunu ancak başarabildikleriyle kendine olan inancının yükseldiğini belirtmiştir.

Tamamı Suriye uyruklu öğrencilerden oluşan okullarda çalışan öğretmenlerin sahip olması gereken niteliklere ilişkin veriler iki tema altında incelenmiştir. Oluşturulan temalar öğretmen nitelikleri ve önceki deneyimlerle kıyaslamadır. Tablo 3’te öğretmenlerin sahip olması gereken niteliklerin tema ve kodları yer almaktadır.

Tablo 3. Öğretmen nitelikleri ve önceki deneyimleriyle karşılaştırma

| Tema | Kod | f |
|-------------------------------|----------------------------------|---|
| Öğretmen nitelikleri | Sabırlı olma | 3 |
| | Empati | 1 |
| | Beden dilini kullanma | 1 |
| Önceki deneyimlerle kıyaslama | Kültür farklılığını hissetme | 2 |
| | Kendine inancın yüksek olması | 2 |
| | Farklılık karşısında yetersizlik | 1 |

Tablo 3’te görüşmeden elde edilen verilerin iki tema altında toplandığı görülmektedir. Öğretmen nitelikleri temasında üç öğretmen sabırlı olmayı, birer öğretmen ise empatiyi ve beden dilini kullanmayı ifade etmiştir. Önceki deneyimlerle kıyaslama teması ikişer öğretmen kültür farklılığını hissetmeyi ve kendine olan inancının yüksek olduğunu, bir öğretmen ise farklılık karşısında yetersizlik yaşadığını belirtmiştir.

Araştırmada bu okullarda çalışan öğretmenlerin hangi niteliklere sahip olması gerektiği sorulmuştur. Ö1 “*Bence öğretmen öğretmendir. Farklı bir niteliğe ihtiyaç yoktur. Yabancı uyruklu öğrenciler uyum sağlamaya çalışmalıdır.*” ifadesiyle çalıştığı öğrenci grubunun özelliklerine göre öğretmenlik özelliklerini değiştiremeyeceğini belirtmiştir. Başka bir ifadeyle öğretmenin sahip olması gereken özelliklerin değişmemesi gerektiğini, öğrenci grubunun öğretmene uyum sağlaması gerektiğini söylemiştir. Öğretmenin, öğrencilerle empati kurmak istemediği görülmektedir. Ö2, Ö3, Ö5 her öğretmenin sabırlı olması gerektiğini ancak tamamı Suriye uyruklu öğrencilere öğretmenlik yaparken daha da sabırlı olmaları gerektiğini ifade etmişlerdir. Ö4 “*Beden dili çok güçlü olmalı. Kalabalık sınıfa hitap gücü fazla olmalı. Disiplinli*

olmalı.” ifadesiyle öğretmen ve öğrencilerin ana dilleri farklı olduğundan iletişim için beden dili kullanılması gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca öğretmenin sınıf yönetimi konusunda zorlanmaması için disiplinli olması gerektiğini ifade etmiştir.

Araştırmanın dördüncü sorusunda öğretmenlere önceki deneyimleri ile şimdiki deneyimleri arasında farklılık olup olmadığı sorulmuştur. Ö1 ve Ö2 kültür farklılığını hissettiklerini belirtmişlerdir. Ö2 *“Daha önce çalıştığım okullarda öğretmenler günü kutlanırdı. Burada hediye gelmemesi, kutlanmaması beni üzüyor.”* ifadesiyle farklı kültürlerde kutlanan özel günlerin de farklı olduğunu ifade etmiştir. Ö3 ve Ö5 veli desteği ve ek materyal olmadan sadece öğretmenin sınıf içerisinde çabalarıyla olumlu sonuç elde edebildiklerini gördüklerinden kendilerine olan inançlarının arttığını belirtmişlerdir. Ö3 bu ifadesini *“birinci sınıflarda kaynak kitap, internet, video olmadan okumaya geçiremem diye düşünüyordum. Ama bir defter bir kalemle okuma-yazma öğretebildiğimi gördüm. Burada okuma-yazma öğretebiliyorsam her yerde yapabilirim diye düşünüyorum.”* cümleleriyle desteklemiştir. Ö4 *“Farklı bir millete hitap etmek çok farklı bir deneyim. Kendimi sınıf öğretmeni değil de sadece okuma-yazma öğreten biri gibi hissediyorum.”* ifadesiyle buradaki deneyiminin önceki deneyimlerine göre olumsuz olduğunu belirtmiştir. Sınıf öğretmeni olmasına rağmen kendini mesleğinden uzaklaşmış hissettiğini ifade etmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada tamamı Suriye uyruklu öğrencilerden oluşan okulda çalışan öğretmenlerin mesleklerine yönelik deneyimleri öğretmenlerle birebir görüşme yapılarak incelenmeye çalışılmıştır. Görüşmelerden elde edilen bulgular doğrultusunda tamamı Suriye uyruklu öğrencilerle eğitim öğretim sürecini yürüten öğretmenlerin öğretmen olmaya olumsuz açıdan yaklaştıkları söylenebilir. Araştırmaya katılan öğretmenler hedefe ulaşamadıklarını, ilerleyemediklerini ifade etmişlerdir. Şimşir ve Dilmaç (2018) tarafından yapılan çalışmanın verileri de bu sonucu destekler niteliktedir. Yaptıkları araştırmanın sonuçlarına bakıldığında Suriye uyruklu öğrencilerin çok fazla akademik sorunla karşılaştıkları görülmüştür. Akademik sorunlar; dersi anlayamama, okuma-yazma öğrenememe, ödev yapmak istememe, derslere karşı ilgisizlik gibidir. Öğrencilerin yaşadıkları bu sorunlar öğretmenlerin de hedefe ulaşamamalarına ve ilerleyememelerine sebep olmaktadır. Öğretmenler kültür farklılığını yoğun bir şekilde hissettiklerini bu durumun da olumsuz duygular hissettirdiğini belirtmişlerdir. Bu olumsuz duygular çerçevesinde Suriye uyruklu öğrencilere öğretmen olmayı tanımlamışlardır.

Tamamı Suriye uyruklu öğrencilerden oluşan okulda çalışmanın, araştırmaya katılan öğretmenler üzerinde etkilerine bakıldığında; öğretmenlerin mesleki becerileri açısından yorumladıkları görülmüştür. Bazı öğretmenler mesleki açıdan olumsuz yorumlarken bazı öğretmenler olumlu açıdan bakmışlardır. Öğretmenler olumsuz açıdan kendilerini

geliştiremediklerini, kültür farkını çok fazla hissettiklerini ifade etmişlerdir. Ancak bir öğretmen Suriye uyruklu öğrencilerle çalışırken kendine olan özyeterlik inancının yükseldiğini belirtmiştir. Demir de (2020), yaptığı çalışmada öğretmenlerin sınıflarında yabancı öğrenci olmasını ve karşılaştıkları sorunları yüksek düzeyde olumlu karşıladıkları sonucuna ulaşmıştır. İmamoğlu ve Çalışkan (2017)'nin yaptığı araştırmaya göre ise Suriye uyruklu öğrencilerle sorun yaşadığını belirten öğretmen oranı %95'tir. Sınıftaki Suriye uyruklu öğrenci sayısı arttıkça öğretmenlerin görev ve sorumlulukları da arttığı için olumsuz etkiler yarattığı söylenebilir.

Tamamı Suriye uyruklu öğrencilerle çalışan öğretmenlerin sahip olması gereken öğretmen niteliklerine bakıldığında katılımcıların öğrencilerle etkili iletişim kurma özelliğine vurgu yaptığı görülmüştür. Suriye uyruklu öğrencilerle çalışan öğretmenlerin empati becerilerinin yüksek olması ve sabırlı olmaları gerektiği görülmüştür. Ayrıca beden dilini etkili kullanabilmeleri ve sınıf hakimiyeti oluşturabilmeleri gerektiği belirlenmiştir. Alhussein (2020) yaptığı araştırmada; öğretmenlerin disiplini ve sınıf yönetimini önemseyen bir tutumda oldukları görülmüştür.

Öğretmenler önceki deneyimleri ile şimdiki deneyimlerini kıyasladıklarında en fazla kültür farklılığını hissettikleri görülmüştür. Suriye uyruklu öğrencilerin ailelerinin çocuklarına daha az değer veriyor olması görülen farklılıklardan biridir. Öğretmenlerin farklı kültür karşısında kendilerini yetersiz hissettikleri belirlenmiştir. Sarıtaş vd. (2016) yaptığı araştırmada özellikle Suriyeli öğrencilerin velilerinin çocuklarıyla ilgilenmediği sonucuna ulaşmıştır. Velilerin çocuklarının dersleriyle ilgilenmemesinin ve ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kalmasının problemlere neden olduğu ifade edilmiştir. Ancak bazı öğretmenler önceki deneyimlerine kıyasla özyeterlik inançlarının arttığını da ifade etmişlerdir. Önceki deneyimlerinde veli desteği, ek kaynak ve teknolojik araç gereçler yardımıyla ders işleyen öğretmenlerin bir defter-bir kalemler ve sadece öğretmen gayretiyle okuma-yazmayı öğretebildiklerini fark etmelerinin mesleki becerilerine yönelik özyeterlik inançlarını arttırdığı belirlenmiştir.

Özetle, öğretmenlerin genel olarak olumsuz duygularla mesleki kimliklerine yönelik açıklamalar yaptığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin bu öğrencilerle çalışırken öğrenci performansıyla ilgili ilerleyememe, hedefe ulaşamama duygusunu hissettikleri, kendi performanslarıyla ilgili tükenmişlik hissettikleri anlaşılmıştır. Ancak yaşadıkları bütün zorluklara rağmen öğrencilerinin gelişim ve öğretim sürecinin daha iyiye gideceğine dair umutları olduğu verdikleri cevaplardan anlaşılmıştır. Katılımcıların Suriye uyruklu öğrencilerle çalışırken mesleki açıdan geriye gittiklerini düşündükleri, kendilerini mesleki açıdan geliştiremedikleri ve buna bağlı olarak mesleklerine bakış açılarının olumsuz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcılardan bazılarının dil ve kültür farklılığına rağmen öğrencilerinde ilerleme gördüklerinde kendilerine daha fazla güvendikleri, mesleki açıdan kendilerine olan özyeterlik inançlarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Bazı öğretmenlerin farklı kültürle tanışmaktan keyif aldıkları anlaşılmıştır. Suriye uyruklu öğrencilerle çalışan öğretmenlerin çok

sabırlı, beden dilini etkili kullanabilen bireyler olması gerektiği, hitap gücü yüksek, sınıf içi disiplini sağlayabilen, sevgi dolu ve empati yapabilme becerisi yüksek kişiler olması gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Araştırmada kültür farklılığının öğretmenleri zorladığı görülmüştür. Bu sonuçlar bağlamında süreçteki sorunları gidermek için öğrenci, öğretmen, program ve kaynak kitaplara yönelik öneriler verilebilir. Suriye uyruklu öğrencilerin ilkökul düzeyindeki okullara başlamadan önce zorunlu olarak Türk kültürünün tanıtıldığı kurumlara devam etmesi sağlanabilir. Öğretmenlere, ihtiyaçlarına yönelik hizmet içi eğitim verilebilir. Tamamı Suriye uyruklu öğrencilerden oluşan okullara farklı bir program uygulanabilir. Bu öğrenciler hem Türkçeyi hem de okuma yazmayı aynı anda öğrendikleri için daha yavaş ilerleyen ve basit etkinliklerin olduğu kitaplar hazırlanabilir.

Kaynakça

- Alhussein, R. (2020). *İlkokul dördüncü sınıftaki Suriyeli öğrencilerin Türkçe dersinde karşılaştıkları sorunlar*. [Yüksek Lisans Tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Alkalay, G., Kırıl, B. & Erdem, A.R. (2021). İlkokul yönetici ve sınıf öğretmenlerine göre Suriyeli sığınmacı öğrencilerin yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 231-249. DOI:10.21666/muefd.809182
- Anis, R. (2019). *Devlet ilkokullarında eğitim gören Suriyeli öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen faktörlerin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Gaziantep Üniversitesi.
- Atalay, N., Kılıç, Z., Anılan, B., Anılan, H. & Anagün, S. Ş. (2022). Suriyeli mülteci çocukların Türk okullarındaki eğitimleri: ilkökul öğretmenlerinin deneyimleri. *Journal of Qualitative Research in Education*, 29, 264-282. doi: 10.14689/enad.29.10
- Ayık, S. (2019). *Erken yaşta yabancı dil olarak Türkçe öğretimi: Oyunların yazma becerisine etkisi*. [Doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Başaran, S. D. (2021). Suriyeli mülteci öğrencilerin öğretmeni olmak: öğretmenlerin okul deneyimleri, *Eğitim ve Bilim*, 46(206), 331-354.
- Biçer, N. & Kılıç, B. S. (2017). Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretmek için kullanılan ders kitaplarının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(4), 649-663.
- Bozan, M. A., Akçay, A. O. & Karahan, E. (2021). İlkokullarda eğitim gören Suriyeli öğrencilerin uyum sürecinin incelenmesi *Milli Eğitim*, 50(1), 309-335.
- Bozan, M. A., Anagün, Ş. S. & Anılan, H. (2022). Suriyeli öğrencilerin eğitiminde görevli öğretmenlerin COVID-19 salgınındaki deneyimleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi*

- Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi (ESTÜDAM) Eğitim Dergisi*, 7(1), 25-48.
- Demir, M. (2020). *Milli eğitime bağlı devlet okullarında yabancı uyruklu öğrencilerin sorunlarına ilişkin öğretmen görüşleri* [Yüksek Lisans Tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2018 Mayıs 4). *Sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenler için el kitabı*. <http://oygm.meb.gov.tr/www/bakanligimizca-sinifinda-yabanci-uyruklu-ogrenci-bulunan-ogretmenler-icin-el-kitabi-yayinlandi/icerik/511> (Yayımlanma Tarihi: 18 Aralık 2017).
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2016, Kasım 23). *Sınıfında yabancı öğrenci bulunan öğretmenlere eğitim*. <http://www.meb.gov.tr/sinifinda-yabanci-ogrenci-bulunan-ogretmenlere-egitim/haber/12341/tr>
- PIKTES, 2022. *Ders kitapları*. <https://piktes.gov.tr/Home/DersKitaplari>
- Dönmez, M. İ. & Paksoy, S. (2015). Türkiye’de öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenmede karşılaştıkları sorunlar üzerine bir araştırma: Kilis 7 Aralık Üniversitesi örneği, *International Journal of Languages’ Education and Teaching, UDES 2015, 1907 – 1919*.
- Güzel, S. (2019). Türkiye’de öğrenim gören geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilerin uyum problemlerinin incelenmesi. [Yüksek Lisans Tezi]. Hacı Bayram Veli Üniversitesi.
- Işık E. & Semerci Ç. (2019). Eğitim Alanı Nitel Araştırmalarında Veri Üçgenlemesi Olarak Odak Grup Görüşmesi, Bireysel Görüşme ve Gözlem, *Turkish Journal of Educational Studies*, 6 (3), 53-66
- İmamoğlu, V.H. & Çalışkan, E. (2017). Yabancı uyruklu öğrencilerin devlet okullarında ilköğretimine dair öğretmen görüşleri: Sinop ili örneği, *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 529-546.
- Kardeş, S. & Akman, B. (2018). Suriyeli mültecilerin eğitimine yönelik öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 17(3), 1224-1237.
- Keskinlikç Kara, S. B. & Şentürk Tüysüzler, B. (2017). Sığınmacı öğrencilerin eğitimi sürecinde yaşanan sorunlara ilişkin yönetici, öğretmen ve veli görüşleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(44), 236-250.
- Kuzu Jafari, K. Tonga, N. & Kışla, H. (2018). Suriyeli öğrencilerin bulunduğu sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşleri ve uygulamaları. *Academy Journal of Educational Sciences*, 2(2), 134-146.
- Moralı, G. (2018). Suriyeli mülteci çocuklara Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar, *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(15), 1426-1449.
- Özer, Y. Y., Komşuoğlu, A. & Ateşok, Z. Ö. (2016). Türkiye’deki Suriyeli çocukların eğitimi: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(37), 34-42.
- Sarıtaş, E., Şahin Ü. & Çatalbaş, G. (2016). İlkokullarda yabancı uyruklu öğrencilerle karşılaşılan sorunlar, *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(1), 208-229.

- Şimşir, Z. & Dilmaç, B. (2018). Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim gördüğü okullarda öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri, *İlköğretim Online*, 17(2), 1116-1134.
- Turan, M. & Polat, F. (2017). Türkiye’de öğrenim gören yabancı uyruklu ilköğretim öğrencilerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Qualitative Studies*, 12(4), 31-60.
- Uzun, E. M. & Bütün, E. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki Suriyeli sığınmacı çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 72-83.
- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 7-17.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Extended Abstract

This study was conducted to examine the professional experiences of teachers working with Syrian students living in temporary accommodation centers. Research: It was held in the fall semester of the 2021-2022 academic year, with five primary school teachers working in the official primary school, which was opened to the temporary accommodation center where families from Syria settled in the Sarıçam district of Adana province. Five primary school teachers who volunteered to participate in the study signed a volunteer form, and the appropriate date and time were determined for the interview. Individual interviews were conducted when the researcher and the participants of the study were convenient. A fully structured interview form was used. There are four questions in the interview form. The pre-prepared interview questions were asked to the teachers without changing their order and were recorded in writing. Each interview lasted an average of 20 minutes. Appropriate time was given for teachers to think.

The first and second questions asked during the interview were analyzed under three themes in a single table. The answers of the participants were divided into four codes under the theme of student performance. A teacher is seen in the code of not achieving the goal, a teacher in the code of not progressing, a teacher in the code of emotional confusion, and a teacher in the code of cultural difference. Each teacher's expression was different from each other. A code was created under the theme of teacher performance. This code is burnout, and a teacher is seen in the burnout code. The theme of professional skills is expressed by dividing into three codes. These codes are self-improvement, cultural difference, high self-belief. Two teachers are seen in the code of not being able to improve oneself, two teachers are seen in the code of cultural difference, and one teacher is seen in the code of high self-belief. The answers to the third and fourth questions asked during the interview were converted into themes and codes and analyzed

in a single table. There are three codes under the theme of teacher qualifications. These codes are lack of empathy, being patient and using body language. While there is one teacher in the code of lack of empathy, there are three teachers in the code of being patient, and there is one teacher in the code of using body language. Three codes were also created under the theme of comparison with previous experiences. These codes are feeling of cultural difference, high self-belief, and inadequacy in the face of difference. While there are two teachers in the code of feeling cultural difference and high self-belief; There is one teacher in the code of incompetence against the difference. Teachers who describe being a teacher to Syrian students, all of them, approached them negatively. Teachers stated that they could not reach the goal and progress. They stated that they felt the cultural difference intensely and this situation caused negative emotions. Within the framework of these negative feelings, they defined being a teacher to foreign students. Considering the effects of working at a school, all of which are Syrian students, on the teachers participating in the research; It was seen that teachers interpreted them in terms of their professional skills. While some teachers commented negatively from a professional point of view, some teachers viewed it from a positive point of view. Teachers stated that they could not develop themselves negatively and that they felt the cultural difference too much. However, one teacher stated that his self-confidence increased while working with Syrian students. When we look at the teacher qualifications that the teachers, all of whom work with Syrian students, should have, it was seen that the participants responded in the direction of communicating effectively with the students. It has been observed that teachers working with these students should have high empathy skills and be patient. In addition, it has been determined that they should be able to use body language effectively, have high classroom dominance, and be disciplined. When teachers compared their previous experiences with their current experiences, it was seen that they felt the cultural difference the most. One of the differences seen is that the families of Syrian students value their children less. It has been determined that teachers feel inadequate in the face of different cultures. It has been said that parents are not interested in their children's lessons and that their inadequacy in meeting their needs causes problems. However, it is observed that some teachers' self-belief levels have increased compared to their previous experiences. In their previous experiences, it was seen that teachers who taught with the help of parent support, additional resources and technological tools could teach reading and writing with a notebook - a pen and only with the effort of the teacher; In this way, it was determined that their belief in their professional skills increased.

It was understood that the teachers felt the feeling of not being able to progress, reaching the goal regarding student performance while working with Syrian students, and they felt burnout about their own performance. However, despite all the difficulties they experienced, it was understood from their answers that they had hopes that the students and the teaching process would improve. It was concluded that the participants thought that they had gone back professionally while working with Syrian students, they could not develop themselves

professionally, and accordingly, their perspective on their profession was negative. It has been concluded that some of the participants feel more confident in themselves when they see the progress of their students despite all the language and cultural differences, and their professional belief in themselves increases. It has been understood that some teachers enjoy meeting different cultures. It has been concluded that the teachers working with these students should be very patient, resilient, able to use body language effectively, have a strong ability to speak, can provide in-class discipline, are loving and have high empathy skills. It can be ensured that Syrian students attend institutions where Turkish culture is taught compulsorily before they start primary school. A separate training can be given to teachers who will work with these students. A different program can be applied to schools that consist of students who are all Syrian nationals. Since Syrian students learn both Turkish and literacy at the same time, schoolbooks with slower and simple activities can be prepared and distributed to foreign students.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Konuşma Stratejilerini Kullanma

Sıklıklarının Cinsiyet Yaş ve Dil Düzeyi Açısından İncelenmesi*

Exploring Frequency of Speaking Strategies Usage by Learners of Turkish as a Foreign Language in Terms of Gender Age and Language Level

Veysel BALAT^a, Gökhan ÇETİNKAYA^b

Article Info/Makale Bilgi

Received/Alındı: 13/06/2022

Revised/Düzeltildi: 21/06/2022

Accepted/Kabul edildi: 27/06/2022

Anahtar kelimeler:

Öğrenme stratejileri, dil öğrenme stratejileri, konuşma stratejileri

Keywords:

Learning strategies, language learning strategies, speaking strategies

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin konuşma stratejilerini ne sıklıkla kullandıklarını ve konuşma stratejilerini kullanma durumlarının cinsiyet, yaş ve dil düzeyi değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini incelemektir. Çalışma, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 204 öğrenci ile yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak konuşma stratejileri sormacası ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Elde edilen bulgular yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin konuşma stratejilerini sık sık kullandığını göstermektedir. Katılımcılar, en çok üstbilişsel konuşma stratejilerini en az iletişimsel konuşma stratejilerini kullanmıştır. Katılımcıların konuşma stratejilerini kullanma sıklıklarının cinsiyet ve yaş değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği, dil düzeyine göre ise anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur. Bilişsel ve iletişimsel konuşma stratejilerinin kullanılmasında kadın öğrencilerden yana anlamlı farkın olduğu saptanmıştır.

ABSTRACT

The aim of this study is to examine how often students learning Turkish as a foreign language use speaking strategies and whether their use of speaking strategies differs according to gender, age and language level variables. The study was conducted with 204 students learning Turkish as a foreign language. Speaking strategies questionnaire and personal information form were used as data collection tools. The findings show that students learning Turkish as a foreign language frequently use speaking strategies. Participants used metacognitive speech strategies the most and communicative speech strategies the least. It was found that the frequency of using speaking strategies of the participants differed significantly according to gender and age variables, but did not differ significantly according to language level. It was determined that there was a significant difference in the use of cognitive and communicative speaking strategies in favor of female students.

* Bu çalışma, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalında yüksek lisans tezi olarak tamamlanan bir çalışmadan türetilmiştir.

^a Bilim Uzmanı, Pamukkale Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı, balatveysel@outlook.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9570-2328>

^b Prof. Dr., Pamukkale Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, gokhancetinkaya76@hotmail.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7676-6852>



Giriş

Dilin sözlü iletişim boyutunu dinleme ve konuşma becerisi oluşturur. Öğrenciler, sözlü iletişim becerilerini dolayısıyla etkili konuşma becerilerini geliştirmek için bazı stratejileri işe koşar. Stratejiler, dil öğrenmek için önemlidir ve iletişimsel yetiyi geliştirmek için gerekli olan etkin ve bireye dönük araçlardır (Oxford, 1990). Öte yandan stratejilerin öğrenciler tarafından dil öğrenmede başarılı olmak için seçtikleri bilinçli eylemler olduğu söylenebilir (Chamot, 2004).

Öğrenmeyi kolaylaştıran dil öğrenme stratejileriyle ilgili alanyazında birçok çalışmanın yapıldığı görülür (Altan, 2003; Barut, 2015; Baz-Bolluk ve Bağcı, 2020; Balcı ve Üğüten, 2017; Bekleyen, 2005; Chamot, 2004, 2005; Chamot ve Kupper, 1989; Cohen, 1998; Çetinkaya, 2004; Griffith, 2007; Hişmanoğlu, 2000; Kılıç ve Padem, 2014; Oxford, 1990; Varışoğlu, 2017). Yapılan bu çalışmaların sonuçları yabancı dil öğretiminde dil öğrenme stratejilerinin önemini belirginleştirmektedir.

İkinci dil öğreniminde konuşma becerisinin geliştirilmesinde en temel bilişsel araçlardan biri konuşma stratejileridir. Lopez (2011, s. 3) konuşma stratejilerini “öğrencilerin konuşurken herhangi bir iletişim sorununu çözmek için kullandıkları araçlar” olarak tanımlar. Larenas (2011, s. 89) ise konuşma stratejilerini “öğrencilerin sözlü iletişimi başarılı bir biçimde tamamlamak için başvurdukları eylemler ve süreçler” olarak tanımlar. Konuşma stratejileri, yabancı dil öğrenenlere farklı durumlarda hedef dilde iletişim kurmaları için değerli araçlar sağladığından önemlidir (Ardianto, 2016; Lopez, 2011).

Konuşma stratejilerinin öğretilip öğretilmeyeceği konusunda görüş ayrılıkları vardır (Lopez, 2011). Bazı araştırmacılar (Kellerman, 1991) konuşma stratejileri eğitime karşı çıkıp, öğrencilerin konuşma stratejilerini doğal olarak anadillerinden hedef dile aktarabileceklerini belirtirken; Canale (1983) öğrencilere bir stratejinin ikinci dilde nasıl uygulanacağını gösterilmesini, öğrencilerin strateji kullanmaya özendirilmesi ve strateji kullanmalarının sağlanması gerektiğini öne sürer (akt. Lopez, 2011). Nakatani'nin (2005) yaptığı çalışmanın sonuçları Canale'in (1983) görüşünü destekler niteliktedir. Çünkü anılan çalışmanın sonuçları, konuşma stratejilerinin öğretildiği öğrencilerin konuşma sınavlarında başarılarının anlamlı düzeyde gelişim gösterdiği yönündedir.

Konuşma stratejileri, yabancı dil öğrenenlerin hedef dilde iletişim kurarken karşılaştıkları sorunların üstesinden gelmek ve konuşma becerilerini geliştirmek için işe koştukları araçlardır. Konuşma stratejileri üstbilişsel, dengeleme, duyuşsal, belleksel, bilişsel ve iletişimsel olmak üzere altı ulamda tanımlanır (Oxford, 1990).

Yüksek konuşma becerisine iye öğrenciler yukarıda anılan altı strateji türünü dengeli bir biçimde kullanır. Öte yandan, düşük konuşma becerisine iye öğrenciler ise yalnızca belli stratejiler üzerinde yoğunlaşır (Dadour ve Robbins, 1996; Gani, Fajrina ve Rizaldy, 2015). Türkçe alanyazın incelendiğinde konuşma stratejilerinin kullanım sıklığını konu edinen yeterli çalışma olmadığı görülmektedir (Şahin ve Kalın-Salı, 2018). Katılımcılarını farklı düzeylerde öğrenim gören öğrencilerin oluşturduğu bu çalışmanın sonuçları yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin işe koştukları konuşma stratejilerinin sıklığına yönelik ayrıntılı bir görünüm sunacaktır. Bu çalışmanın önemi elde edilen bu ayrıntılı görünümle araştırmacılara, kitap yazarlarına ve öğreticilere yapacağı olası katkı açısından belirginleşmektedir.

Çalışmanın temel amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin konuşma stratejilerini kullanma sıklığını ve konuşma stratejilerini kullanma sıklığının cinsiyet, yaş ve

dil düzeyi açısından farklılık gösterip göstermediğini saptamaktır. Çalışmanın temel amacı doğrultusunda yanıt aranan sorular şunlardır:

1. Katılımcıların konuşma stratejilerini kullanma sıklığı nasıldır?
2. Katılımcıların konuşma stratejilerini kullanma sıklığı cinsiyet değişkeni açısından anlamlı fark göstermekte midir?
3. Katılımcıların konuşma stratejilerini kullanma sıklığı yaş değişkeni açısından anlamlı fark göstermekte midir?
4. Katılımcıların konuşma stratejilerini kullanma sıklığı dil düzeyi değişkeni açısından anlamlı fark göstermekte midir?

Dil Öğrenme Stratejileri

Alanyazın incelendiğinde dil öğrenme stratejilerine ilişkin sınıflandırmaların ve tanımlamaların birbirinden ayrıldığı görülür (Oxford, 1990; O'Malley ve Chamot, 1990; Rubin 1987; Stern 1992; Wenden, 1991). Örneğin Rubin (1987) stratejileri doğrudan ve dolaylı stratejiler olarak iki ulamda tanımlar. Doğrudan stratejileri bilişsel ve üstbilişsel olarak, dolaylı stratejileri de iletişimsel ve sosyal stratejiler olarak alt başlıklara ayırır. Öte yandan Oxford (1990) dil öğrenme stratejilerini doğrudan ve dolaylı olmak üzere iki ulamda tanımlar. Doğrudan dil öğrenme stratejilerini bellek stratejileri, bilişsel stratejiler ve dengeleme stratejileri olarak üç alt boyutta ele alır. Dolaylı stratejileri de üstbilişsel stratejiler, duyuşsal stratejiler ve iletişimsel stratejiler olarak üç alt boyutta ele alır.

O'Malley ve Chamot (1990) öğrenme stratejilerini, bilişsel stratejiler, üstbilişsel stratejiler ve sosyal/duyuşsal stratejiler olarak üç ulamda tanımlar. Wenden (1991), öğrenme stratejilerini bilişsel ve öz yönetim (self-management) stratejileri olarak iki ulamda tanımlar. Bilişsel stratejiler, öğrenenlerin hem dilsel hem de toplumdilbilimsel içerikte kullandıkları anlaksal aşamalar veya işlemler olarak tanımlanır. Öz yönetim stratejileri ise öğrenenler tarafından öğrenme sürecini yönetmek ve izlemek için kullanılır. Wenden'in (1991) öz yönetim stratejileri olarak adlandırdığı stratejiler diğer araştırmacılar tarafından üstbilişsel stratejiler olarak adlandırılır (akt. Çetinkaya, 2004).

Stern (1992) dil öğrenme stratejilerini, yönetme ve tasarlama, bilişsel, iletişimsel-deneyimsel, kişilerarası ilişki ve duyuşsal stratejiler olmak üzere beş ulamda tanımlar. Yönetme ve tasarlama stratejileri, öğrencilerin kendi öğrenmelerini yönlendirmelerini sağlar. Başka bir deyişle bu stratejiler, bireylerin kendilerine uygun hedefler belirlemek için uyguladıkları, uygun yöntem ve teknikleri seçtikleri ve kendi öğrenme durumlarını değerlendirdikleri stratejilerdir. Bilişsel stratejiler, öğrenme ve sorun çözme ve açıklama, bellekte saklama vb. çözümlene işlemleriyle doğrudan ilişkilidir. İletişimsel-deneyimsel stratejilerin amacı iletişime yön vermektir. Kişilerarası stratejiler, öğrencilerin öz başarımlarını değerlendirmek için kullandıkları stratejilerdir. Son olarak duyuşsal stratejiler, öğrenciler tarafından duygusal sorunlarıyla başa çıkmak için kullanılır.

Konuşma Stratejileri

Dil öğretiminin önemli bir bileşeni olan konuşma stratejileri alanyazında iletişimsel stratejiler, iletişim stratejileri ve sözlü iletişim stratejileri olarak da adlandırılır (Lopez, 2011). Konuşma stratejileri, öğrencilerin sözlü iletişimi başarılı bir biçimde tamamlamak için

başvurdukları eylemler ve süreçlerdir (Larenas, 2011).

Dil öğreniminin amaçlarından biri de yabancı dili farklı durumlarda konuşma ve yetkin konuşmacı olmaktır (Lopez, 2011). Hedge (2000) yetkin bir konuşmacının konuşma stratejilerini nasıl kullanacağını bildiğini ve öğrencilerin dile getirmek istediklerini açıklayamadıklarında konuşma stratejilerini kullandıklarını belirtir. Öte yandan Larenas (2011) konuşma stratejilerini kullanmanın öğrencilerin dil gelişimlerini beslediğini ve sözlü iletişimi daha yetkin gerçekleştirmelerini sağladığını belirtir.

Razmjoo ve Ardekani (2011) konuşma stratejilerini çevrimiçi ve çevrimdışı olarak iki ulamda tanımlar. Çevrimiçi stratejiler konuşma sırasında başvurulan stratejilerdir. Çevrimdışı stratejiler ise öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek için uyguladıkları ancak konuşma sırasında kullanılması zorunlu olmayan stratejiler olarak tanımlanır. Çevrimiçi stratejiler, doğruluk, beden dili, yanlışları düzeltme ve anadilinden çıkarımlar yapma alt stratejilerinden oluşur. Çevrimdışı stratejiler ise ezberleme, özetleme, eğitsel yöntem ve araçlar alt stratejilerinden oluşur. Nakatani (2006) konuşma stratejilerini, akıcılık yönelimli stratejiler, doğruluk yönelimli stratejiler, ileti dönüştürme ve değiştirme stratejileri, konuşma sürecinde sözsüz stratejiler, hedef dilde düşünme çabası, konuşma sürecinde anlamsal söyleşim ve iletiden vazgeçme stratejileri olarak yedi ulamda tanımlar.

Oxford (1990) dil öğrenme stratejilerini bilişsel, belleksele, üstbilişsel, iletişimsel, dengeleme ve duyuşsal stratejiler olarak ele alır. Bu çalışmada veri toplama aracı olarak kullanılan sormacanın temel boyutları Oxford'un (1990) dil öğrenme stratejilerini tanımladığı ulamla koştur.

Bilişsel konuşma stratejileri, bilişsel deneyimler, dikkati, belleği, dili kavramayı ve öğrenmeyi, sorun çözmeyi, karar vermeyi ve akıl yürütmeyi kapsayan süreçlerdir (Chekwa, Mcfadden, Divine ve Dorius, 2015, s. 109). Bu süreçlerin hedef dil öğreniminde uygulanabilmesi için bilişsel stratejilerin neler olduğunun bilinmesi ve kullanılması gerekir. Bu doğrultuda Oxford (1990, s. 43) bilişsel stratejileri hedef dilin öğrenen tarafından işlenmesi ve yorumlanması yani dönüştürülmesi süreci olarak tanımlar. Bilişsel stratejiler Oxford (1990) tarafından *uygulama (pratik) yapma, ileti gönderme ve alma, çözümleme yapma ve girdi ve çıktılar için yapılar oluşturma* olarak dört üst başlıkta toplanır. Üst başlıkta toplanan bu stratejiler *hedef dilde tekrarlar yapma, not alma, sesler ve yazılı simgeler aracılığıyla uygulama yapma, anlatımları çözümleme ve çeviri yapma* gibi alt stratejilerden oluşur. Oxford (1990) hedef dili öğrenirken öğrencilerin uygulama yapmasının çok önemli olduğunu ve dil öğrenenler arasında en sık işe koşulan stratejilerin bilişsel stratejiler olduğunu vurgular.

Dengeleme stratejileri alanyazında telafi stratejileri olarak da adlandırılmaktadır. Dengeleme stratejileri, dil öğrenme süreçlerinde öğrencilerin özellikle dilbilgisi ve sözcük boyutlarında eksik oldukları konuları ödünlemelerini sağlar (Oxford, 1990, s.47). Örneğin, bireyin anlamını bilmediği herhangi bir sözcüğü tümcenin bağlamından çıkararak kestirmesi dengeleme stratejisinin işe koşulduğu bir eylemdir. Dengeleme stratejileri Oxford (1990) tarafından *uygun kestirimde bulunma* ile *konuşma ve yazma becerisindeki eksikliklerle baş etme* olarak iki alt ulamda tanımlanır. Uygun kestirimde bulunma stratejisinin, *dilsel ipuçları* ve *dilsel olmayan (başka) ipuçları* olmak üzere iki alt stratejisi vardır. Konuşma ve yazma becerisindeki eksikliklerle baş etme stratejisi ise kendi içinde *jest ve mimikleri kullanma, anadiline başvurma, yeni bir sözcük kullanma, eş anlamlı sözcükler kullanma ve yardım alma*

alt stratejilerinden oluşur.

Bellek, bilgilerin, deneyimlerin ve anıların saklanması, geri çağrılmasını ve kullanılmasını sağlar. Konuşma eyleminin anlaksal boyutudur. Bellek stratejilerinin kullanılması, öğrencilerin hedef dilde öğrendikleri yeni sözcüklerin, dilbilgisi kurallarının, dilsel yapıların ve çeşitli bilgilerin kalıcı olmasını sağlar. Oxford (1990, s. 38) bellek stratejilerinin özellikle konuşma yapacak bireyler tarafından konuşmalarının içeriğini anımsamak için kullanıldığını belirtir. Oxford (1990) bellek stratejileri, *anlaksal bağlantılar oluşturma, anlaksal imge ve sesler kullanma, gözden geçirme ve eyleme dökme* olmak üzere dört ulamda tanımlar. Anlaksal bağlantılar oluşturma stratejisi, *ulamalara ayırma, çağrışımsal bağ kurma ve yeni sözcükleri bağlamda kullanma* alt stratejilerinden oluşur. Anlaksal imge ve sesler kullanma stratejisi, *anlakta anlam haritaları ve imgeler oluşturma, anahtar sözcükler kullanma ve sesleri bellekte simgeleme* alt stratejilerinden oluşur. Eyleme dökme üst stratejisi, *fiziksel veya duygusal tepkileri devreye sokma ile mekanik yineleme ve teknikler kullanma* alt stratejilerinden oluşur. Kapsamlı gözden geçirme stratejisi ise *hedef dilde öğrenilen bilgilerin düzenli olarak yinelenmesi* alt stratejisinden oluşur.

Öğrenciler, dil öğrenim sürecinde yeni sözcükler, tümleşik (complex) kurallar ve değişik yazı dizgeleriyle karşılaşır. Bütün bu yeni ve değişik ortamlar öğrencilerin odaklarını ve ilgilerini yitirmelerine neden olabilir. Yitirilen ilginin kazanılması için üstbilişsel stratejilerin bilinçli bir biçimde öğrenciler tarafından işe koşulması gerekir (Oxford, 1990). Üstbilişsel stratejiler, bireyin öz öğrenme süreci hakkında düşünmesini, öğrenmeyi tasarlamasını ve bireysel olarak değerlendirmesini sağlar (O'Malley, Chamot, Manzanaras, Russo ve Küpper, 1985). Oxford (1990) üstbilişsel stratejileri, *öğrenmeyi merkeze alma, öğrenmeyi düzenleme ve tasarlama, öğrenme durumunu değerlendirme* olmak üzere üç ulamda tanımlar. Bu stratejilerin alt stratejileri vardır. Örneğin öğrenmeyi merkeze alma stratejisi, *bilinen bilgilerle yeni bilgileri ilişkilendirme, ilgi gösterme ve konuşmanın ertelenip dinlemeye odaklanma* alt stratejilerinden oluşur. Öğrenmeyi düzenleme ve tasarlama stratejisi, *hedef dilde uygulama yapmak için olanak arama, dilsel bir görev veya etkinlik tasarlama ve öz düzenleme* alt stratejilerinden oluşur. Öğrenme durumunu değerlendirme stratejisi ise, *öz izleme ve öz değerlendirme* alt stratejilerinden oluşur.

Duyuşsal durum, öğrencilerin kaygı, güdü, tutum ve duygu durumlarıdır. Oxford (1990, s. 140) duyuşsal stratejilerin dil öğrenme sürecinde öğrencilerin başarılı ya da başarısız olacağını belirleyen en önemli stratejiler olduğunu belirtir. Olumsuz duygu durumları ve tutumları öğrencilerin gelişimini örselerken, olumlu duygu durumları ve tutumları öğrencilerin daha etkili ve eğlenceli bir biçimde öğrenmelerini sağlar (Oxford, 1990). Duyuşsal stratejiler Oxford (1990) tarafından, *kaygıyı azaltma, öz yüreklendirme ve kendi duygusal durumunu algılama* olarak üç ulamda tanımlanır. Anılan bu stratejiler kendi içerisinde alt başlıklara ayrılır. Kaygıyı azaltma stratejisi, *müzik dinleme, gülme, derin soluk alıp verme ve dalınç (meditasyon) tekniklerini kullanarak rahatlama* stratejilerinden oluşur. Öz yüreklendirme stratejisi, *olumlu sözler kullanma ve kendini ödüllendirme* alt stratejilerinden oluşur. Kendi duygusal durumunu algılama stratejisi de *duygularını bir başkasıyla paylaşma, dil öğrenme günlüğü tutma ve vücudunun tepkilerini dinleyip ona göre eylemde bulunma* alt stratejilerinden oluşur.

İletişimsel konuşma stratejileri alanyazında sosyal konuşma stratejileri olarak da anılır. İletişimsel konuşma stratejilerine bireyler arası iletişim ortamlarında gereksinim duyulur. Bu

stratejiler bireyler arasında etkileşim olduğunu gösterir. Bu etkileşim ise soru sorma, iş birliği yapma ve özdeşim kurarak gerçekleşir. Dolayısıyla, dil öğretiminde de iletişimsel konuşma stratejilerinin bilinmesi gerekir. İletişimsel konuşma stratejileri, *soru sorma*, *işbirliği yapma* ve *özdeşim kurma* olmak üzere üç ulamda tanımlanır (Oxford, 1990). Soru sorma stratejisi, *başkalarına açıklama yapma*, *doğrulama* ve *düzeltilme isteme* alt stratejilerinden oluşur. İş birliği yapma stratejisi, *akranlarla ve hedef dilin bağımsız kullanıcılarıyla iş birliği içerisinde olma* stratejilerinden oluşur. Özdeşim kurma üst stratejisi de *başka toplumlara karşı ekinsel anlayış geliştirme* ve *diğer insanların duygularının ve düşüncelerinin bilincinde olma* stratejilerinden oluşur. Hedef dili iyi bir biçimde konuşabilmek için iletişimsel konuşma stratejilerinin kullanılması büyük önem taşır. Çünkü bu stratejiler aracılığıyla öğrenciler gerçek konuşma deneyimi kazanır ve anadili konuşurlarıyla iletişim kurarak uygulama yapma olanağı bulur.

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırmada betimsel tarama deseni kullanılmıştır.

Çalışma Kümesi

Çalışmanın katılımcılarını yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 204 öğrenci oluşturmuştur. Katılımcıların cinsiyet, yaş ve dil düzeyi dağılımları aşağıda yer alan tablolarda verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların cinsiyet bakımından görünümüleri

| Cinsiyet | f | % |
|----------|-----|-------|
| Erkek | 113 | 55,39 |
| Kadın | 91 | 44,60 |
| Toplam | 204 | 99,99 |

Katılımcıların %55,39'u kadın, %44,60'ı da erkek öğrencilerdir.

Tablo 2. Katılımcıların yaşlara göre dağılımı

| Yaş | f | % |
|------------|-----|-------|
| 18-21 | 100 | 49,01 |
| 22-25 | 67 | 32,84 |
| 26 ve üstü | 37 | 18,13 |
| Toplam | 204 | 99,98 |

Katılımcıların %49,01'i 18 ile 21 yaş arasında, %32,84'ü 22 ile 25 yaş arasında ve %18,13'ü de 26 yaş ve üstü arasındadır.

Tablo 3. Katılımcıların dil düzeyleri bakımından görünümüleri

| Dil düzeyleri | f | % |
|---------------|----|------|
| A1 | 20 | 9,80 |

| | | |
|--------|-----|-------|
| A2 | 40 | 19,60 |
| B1 | 39 | 19,11 |
| B2 | 45 | 22,05 |
| C1 | 30 | 14,70 |
| C2 | 30 | 14,70 |
| Toplam | 204 | 99,96 |

Katılımcıların %9,80'i A1 düzeyi, %19,60'ı A2 düzeyi, %19,11'i B1 düzeyi, %22,05'i B2 düzeyi, %14,70'i C1 düzeyi ve %14,70'i de C2 düzeyindedir.

Verilerin Toplanması

Çalışmanın verileri, kişisel bilgi formu ve Xu (2016) tarafından geliştirilen 5'li likert biçimi konuşma stratejileri sormacası ile toplanmıştır. Sormacanın kaynak dilden Türkçeye çevrilmesinde tek yönde çeviri yöntemi izlenmiştir. Bu yöntemde bir kişi, tercihen bir küme çevirmen maddeleri kaynak dilden hedef dile çevirir. Çeviriler çevirenlerden farklı bir çevirmen kümesi tarafından incelenir, kaynak dille karşılaştırılır ve değerlendirilir. Bu küme tarafından tanımlanan sorunların üzerinden geçilerek gerekli değişiklikler yapılır (Savaşlar, 1994; akt. Çetinkaya ve Bayat, 2018). Son biçimi verildikten sonra form B2 düzeyinde öğrenimini sürdüren 10 kişilik bir öğrenci kümesine uygulanmış ve anlaşılır olup olmadığı değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonucu formun açık ve anlaşılır olduğu saptanmıştır. Çalışmada dil düzeyine göre konuşma stratejilerini kullanma sıklığının anlamlı fark gösterip göstermediğini ortaya koymak amaçlandığından sormaca A1 düzeyinden C2 düzeyine kadar tüm öğrencilere uygulanmıştır. A1–A2 düzeylerinin Türkçe sormacayı anlayabilmesi olanaklı olmadığından her maddenin altında İngilizce metni de verilmiştir. Metni anlayabilen öğrenciler çalışmaya alınmıştır.

Sormaca google forms üzerinden hazırlanmış ve Türkçe-İngilizce olarak bilgisunar (internet) aracılığıyla katılımcılara gönderilmiştir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 204 katılımcıya Ekim 2020 ile Nisan 2021 arasında ulaşılabilmiştir. Verilerin toplanması sürecinde Covid-19 salgınının oluşturmuş olduğu olumsuz koşullar yüzünden katılımcılara ulaşmakta ve araştırma izinlerinde zorluklar yaşanmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Veriler, Microsoft SPSS 21.0 istatistik paket programları kullanılarak çözümlenmiştir. Verilerin çözümlenmesinde anlamlılık düzeyi $P > 0,05$ olarak kabul edilmiştir. Verilerin çözümlenmesine geçilmeden önce normallik varsayımı sınanmıştır. Bu amaçla çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiştir. Katsayıların -1 ile +1 arasında değerler aldığı görülmüştür. Verilerin çözümlenmesinde parametrik yöntemlerden Bağımsız Örneklemeler t-testi ile Tek Yönlü ANOVA kullanılmıştır.

Bulgular

Katılımcıların konuşma stratejilerini kullanma sıklıkları

Katılımcıların konuşma stratejilerini kullanma sıklıklarına ilişkin bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Öğrencilerin konuşma stratejilerini kullanım düzeyleri

| Konuşma becerisi | n | \bar{X} | Sıklık | Ss |
|----------------------------------|-----|-----------|---------|------|
| Üstbilişsel Konuşma Stratejileri | 204 | 3,85 | Sık sık | 0,66 |
| Bilişsel Konuşma Stratejileri | 204 | 3,61 | Sık sık | 0,74 |
| Belleksel Konuşma Stratejileri | 204 | 3,72 | Sık sık | 0,80 |
| Dengeleme Konuşma Stratejileri | 204 | 3,74 | Sık sık | 0,67 |
| Duyuşsal Konuşma Stratejileri | 204 | 3,79 | Sık sık | 0,73 |
| İletişimsel Konuşma Stratejileri | 204 | 3,54 | Sık sık | 0,76 |
| Konuşma Stratejileri | 204 | 3,71 | Sık sık | 0,55 |

Öğrencilerin üstbilişsel konuşma stratejisi puanlarının ortalaması $\bar{X} = 3,85$, bilişsel konuşma stratejisi puanlarının ortalaması $\bar{X} = 3,61$, belleksel konuşma stratejisi puanlarının ortalaması $\bar{X} = 3,72$, dengeleme konuşma stratejisi puanlarının ortalaması $\bar{X} = 3,74$, duyuşsal konuşma stratejisi puanlarının ortalaması $\bar{X} = 3,79$, iletişimsel konuşma stratejisi puanlarının ortalaması $\bar{X} = 3,54$, konuşma stratejisi puanlarının ortalaması $\bar{X} = 3,71$ 'dir. Ortalama puanlar incelendiğinde, öğrencilerin tüm konuşma stratejilerini sık sık kullandıkları görülmektedir.

Cinsiyet değişkeni açısından katılımcıların konuşma stratejilerini kullanma sıklıkları arasında anlamlı fark var mıdır?

Katılımcıların konuşma stratejilerini kullanma sıklıklarının cinsiyet değişkeni açısından anlamlı fark gösterip göstermediğine ilişkin bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Cinsiyete göre bağımsız örneklem t testi sonuçları

| Konuşma stratejisi | Cinsiyet | N | \bar{X} | Sıklık | Ss | T | P |
|--------------------|----------|-----|-----------|---------|------|--------|--------------|
| Üstbilişsel | Erkek | 113 | 3,81 | Sık sık | 0,71 | -,971 | ,333 |
| | Kadın | 91 | 3,90 | Sık sık | 0,59 | | |
| Bilişsel | Erkek | 113 | 3,50 | Sık sık | 0,77 | -2,501 | ,013* |
| | Kadın | 91 | 3,76 | Sık sık | 0,68 | | |
| Belleksel | Erkek | 113 | 3,62 | Sık sık | 0,86 | -1,906 | ,058 |
| | Kadın | 91 | 3,84 | Sık sık | 0,70 | | |
| Dengeleme | Erkek | 113 | 3,66 | Sık sık | 0,72 | -1,766 | ,079 |
| | Kadın | 91 | 3,83 | Sık sık | 0,58 | | |
| Duyuşsal | Erkek | 113 | 3,79 | Sık sık | 0,79 | ,004 | ,997 |
| | Kadın | 91 | 3,79 | Sık sık | 0,65 | | |
| İletişimsel | Erkek | 113 | 3,44 | Sık sık | 0,81 | -2,067 | ,040* |
| | Kadın | 91 | 3,66 | Sık sık | 0,69 | | |
| Konuşma | Erkek | 113 | 3,64 | Sık sık | 0,62 | -2,052 | ,041* |

| | | | | |
|-------|----|------|---------|------|
| Kadın | 91 | 3,79 | Sık sık | 0,42 |
|-------|----|------|---------|------|

*p<0,05

Üstbilişsel konuşma stratejisini kullanan erkek öğrencilerin puanlarının ortalaması $\bar{X}=3,81$, kadın öğrencilerin ise $\bar{X}=3,90$ 'dır. Bağımsız örneklem t-testi sonuçları incelendiğinde, kadın öğrencilerin puanları daha yüksek olmasına karşın bu farkın anlamlı olmadığı görülmektedir ($t=-,971$, $p>0,05$). Ortalama puanlar incelendiğinde ise hem kadın hem de erkek öğrencilerin üstbilişsel konuşma stratejisini sık sık kullandıkları görülmektedir.

Bilişsel konuşma stratejisini kullanan erkek öğrencilerin puanlarının ortalaması $\bar{X}=3,50$, kadın öğrencilerin ise $\bar{X}=3,76$ 'dır. Bağımsız örneklem t-testi sonuçları incelendiğinde, kadın öğrencilerin puanları ile erkek öğrencilerin puanları arasında kadın öğrencilerden yana anlamlı farkın olduğu görülmektedir ($t=-2,501$, $p<0,05$). Ortalama puanlar incelendiğinde ise hem kadın hem de erkek öğrencilerin bilişsel konuşma stratejisini sık sık kullandıkları görülmektedir.

Belleksel konuşma stratejisini kullanan erkek öğrencilerin puanlarının ortalaması $\bar{X}=3,64$, kadın öğrencilerin ise $\bar{X}=3,84$ 'tür. Bağımsız örneklem t-testi sonuçları incelendiğinde, kadın öğrencilerin puanları daha yüksek olmasına karşın bu farkın anlamlı olmadığı görülmektedir ($t=-1,906$, $p>0,05$). Ortalama puanlar incelendiğinde ise hem kadın hem de erkek öğrencilerin belleksel konuşma stratejisini sık sık kullandıkları görülmektedir.

Dengeleme konuşma stratejisini kullanan erkek öğrencilerin puanlarının ortalaması $\bar{X}=3,66$, kadın öğrencilerin ise $\bar{X}=3,83$ 'tür. Bağımsız örneklem t-testi sonuçları incelendiğinde, kadın öğrencilerin puanları daha yüksek olmasına karşın bu farkın anlamlı olmadığı görülmektedir ($t=-1,766$, $p>0,05$). Ortalama puanlar incelendiğinde ise hem kadın hem de erkek öğrencilerin dengeleme konuşma stratejisini sık sık kullandıkları görülmektedir.

Duyuşsal konuşma stratejisini kullanan erkek öğrencilerin puanlarının ortalaması $\bar{X}=3,79$, kadın öğrencilerin ise $\bar{X}=3,79$ 'tur. Bağımsız örneklem t-testi sonuçları incelendiğinde, kadın öğrencilerin puanları ile erkek öğrencilerin puanları arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir ($t=-,004$ $p>0,05$). Ortalama puanlar incelendiğinde ise hem kadın hem de erkek öğrencilerin duyuşsal konuşma stratejisini sık sık kullandıkları görülmektedir.

İletişimsel konuşma stratejisini kullanan erkek öğrencilerin puanlarının ortalaması $\bar{X}=3,44$, kadın öğrencilerin ise $\bar{X}=3,66$ 'dır. Bağımsız örneklem t-testi sonuçları incelendiğinde, kadın öğrencilerin puanları ile erkek öğrencilerin puanları arasında kadın öğrencilerden yana anlamlı farkın olduğu görülmektedir ($t=-2,067$, $p<0,05$). Ortalama puanlar incelendiğinde ise hem kadın hem de erkek öğrencilerin iletişimsel bilişsel konuşma stratejisini sık sık kullandıkları görülmektedir.

Konuşma stratejilerini kullanan erkek öğrencilerin puanlarının ortalaması $\bar{X}=3,64$, kadın öğrencilerin ise $\bar{X}=3,79$ 'dur. Bağımsız örneklem t-testi sonuçları incelendiğinde, kadın öğrencilerin puanları ile erkek öğrencilerin puanları arasında kadın öğrencilerden yana anlamlı farkın olduğu görülmektedir ($t=-2,052$, $p<0,05$). Ortalama puanlar incelendiğinde ise hem kadın hem de erkek öğrencilerin konuşma stratejilerini sık sık kullandıkları görülmektedir.

Yaş değişkeni açısından katılımcıların konuşma stratejilerini kullanma sıklıkları arasında anlamlı fark var mıdır?

Katılımcıların konuşma stratejilerini kullanma sıklıklarının yaş değişkeni açısından anlamlı fark gösterip göstermediğine ilişkin bulgular Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Yaşa göre tek yönlü Anova testi sonuçları

| Konuşma stratejisi | Yaş | N | \bar{X} | Sıklık | Ss | Varyans Kaynağı | Kareler Toplamı | df | KO | F | p | Anlamlı fark |
|--------------------|------------|-----|-----------|----------|------|-----------------|-----------------|-----|-------|-------|-------|---|
| Üstbilişsel | 18-21 | 100 | 3,88 | Sık sık | 0,66 | Gruplararası | 1,116 | 2 | ,558 | 1,291 | ,277 | |
| | 22-25 | 67 | 3,88 | Sık sık | 0,68 | Gruplariçi | 86,874 | 201 | ,432 | | | |
| | 26 ve üstü | 37 | 3,69 | Sık sık | 0,59 | Toplam | 87,990 | 203 | | | | |
| Bilişsel | 18-21 | 100 | 3,79 | Sık sık | 0,72 | Gruplararası | 6,593 | 2 | 3,297 | 6,361 | ,002* | 18-21 ile 22-25 |
| | 22-25 | 67 | 3,39 | Ara sıra | 0,74 | Gruplariçi | 104,168 | 201 | ,518 | | | |
| | 26 ve üstü | 37 | 3,55 | Sık sık | 0,68 | Toplam | 110,762 | 203 | | | | |
| Belleksel | 18-21 | 100 | 3,78 | Sık sık | 0,78 | Gruplararası | 2,915 | 2 | 1,457 | 2,335 | ,099 | |
| | 22-25 | 67 | 3,76 | Sık sık | 0,81 | Gruplariçi | 125,462 | 201 | ,624 | | | |
| | 26 ve üstü | 37 | 3,46 | Sık sık | 0,77 | Toplam | 128,376 | 203 | | | | |
| Dengeleme | 18-21 | 100 | 3,74 | Sık sık | 0,64 | Gruplararası | 2,769 | 2 | 1,384 | 3,187 | ,043* | 22-25 ile 26 ve üstü |
| | 22-25 | 67 | 3,86 | Sık sık | 0,71 | Gruplariçi | 87,308 | 201 | ,434 | | | |
| | 26 ve üstü | 37 | 3,52 | Sık sık | 0,61 | Toplam | 90,077 | 203 | | | | |
| Duyuşsal | 18-21 | 100 | 3,80 | Sık sık | 0,74 | Gruplararası | 4,472 | 2 | 2,236 | 4,337 | ,014* | 18-21 ile 26 ve üstü 22-25 ile 26 ve üstü |
| | 22-25 | 67 | 3,93 | Sık sık | 0,67 | Gruplariçi | 103,624 | 201 | ,516 | | | |
| | 26 ve üstü | 37 | 3,50 | Sık sık | 0,72 | Toplam | 108,096 | 203 | | | | |
| İletişimsel | 18-21 | 100 | 3,63 | Sık sık | 0,80 | Gruplararası | 2,855 | 2 | 1,428 | 2,487 | ,086 | |
| | 22-25 | 67 | 3,52 | Sık sık | 0,69 | Gruplariçi | 115,382 | 201 | ,574 | | | |
| | 26 ve üstü | 37 | 3,31 | Ara sıra | 0,75 | Toplam | 118,237 | 203 | | | | |
| Konuşma | 18-21 | 100 | 3,77 | Sık sık | 0,52 | Gruplararası | 1,936 | 2 | ,968 | 3,286 | ,039* | 18-21 ile 26 ve üstü |
| | 22-25 | 67 | 3,72 | Sık sık | 0,58 | Gruplariçi | 59,190 | 201 | ,294 | | | |
| | 26 ve üstü | 37 | 3,51 | Sık sık | 0,53 | Toplam | 61,126 | 203 | | | | |

*p<0,05

Üstbilişsel konuşma stratejisini kullanan 18-21 ile 22-25 yaş arasındaki öğrencilerin puanlarının ortalaması $\bar{X}=3,88$, yaşı 26 ve üstündeki öğrencilerin puanlarının ortalaması $\bar{X}=3,69$ 'tur. Tek Yönlü ANOVA testi sonuçları incelendiğinde, farklı yaş kümesindeki öğrencilerin puanları arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir ($F(2,201)=1,291$, $p>0,05$). Ortalama puanlar incelendiğinde ise farklı yaş kümesindeki öğrencilerin üstbilişsel konuşma stratejisini sık sık kullandıkları görülmektedir.

Bilişsel konuşma stratejisini kullanan 18-21 yaş arasındaki öğrencilerin puanlarının

ortalaması $\bar{X} = 3,79$, 22-25 yaş arasındaki öğrencilerin puanlarının ortalaması $\bar{X} = 3,39$, yaşı 26 ve üstündeki öğrencilerin puanlarının ortalaması $\bar{X} = 3,55$ 'tir. Tek Yönlü ANOVA testi sonuçları incelendiğinde, farklı yaş kümesindeki öğrencilerin puanları arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir ($F(2,201)=6,361$, $p<0,05$). LSD çoklu karşılaştırma testi sonuçları incelendiğinde bu farkın 18-21 ile 22-25 yaş aralığındaki öğrenciler arasında 18-21 yaş arasındaki öğrencilerden yana olduğu görülmektedir. Ortalama puanlar incelendiğinde ise yaşı 18-21 ile 26 ve üstünde olan öğrencilerin bilişsel konuşma stratejisini sık sık, yaşı 22- 25 arasında olan öğrencilerin ara sıra kullandıkları görülmektedir.

Belleksel konuşma stratejisini kullanan 18-21 yaş arasındaki öğrencilerin puanlarının ortalaması $\bar{X} = 3,78$, 22-25 yaş arasındaki öğrencilerin puanlarının ortalaması $\bar{X} = 3,76$, yaşı 26 ve üstündeki öğrencilerin puanlarının ortalaması $\bar{X} = 3,31$ 'dir. Tek Yönlü ANOVA testi sonuçları incelendiğinde, farklı yaş kümesindeki öğrencilerin puanları arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir ($F(2,201)=2,355$, $p>0,05$). Ortalama puanlar incelendiğinde ise farklı yaş kümesindeki öğrencilerin belleksel konuşma stratejisini sık sık kullandıkları görülmektedir.

Dengeleme konuşma stratejisini kullanan 18-21 yaş arasındaki öğrencilerin puanlarının ortalaması $\bar{X} = 3,74$, 22-25 yaş arasındaki öğrencilerin puanlarının ortalaması $\bar{X} = 3,86$, yaşı 26 ve üstündeki öğrencilerin puanlarının ortalaması $\bar{X} = 3,52$ 'dir. Tek Yönlü ANOVA testi sonuçları incelendiğinde, farklı yaş kümesindeki öğrencilerin puanları arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir ($F(2,201)=3,187$, $p<0,05$). LSD çoklu karşılaştırma testi sonuçları incelendiğinde bu farkın yaşı 22-25 ile 26 ve üstünde olan öğrenciler arasında 22-25 yaş arasındaki öğrencilerden yana olduğu görülmektedir. Ortalama puanlar incelendiğinde ise yaşı 18-21, 22-25 ile 26 ve üstünde olan öğrencilerin dengeleme konuşma stratejisini sık sık kullandıkları görülmektedir.

Duyuşsal konuşma stratejisini kullanan 18-21 yaş arasındaki öğrencilerin puanlarının ortalaması $\bar{X} = 3,80$, 22-25 yaş arasındaki öğrencilerin puanlarının ortalaması $\bar{X} = 3,93$, yaşı 26 ve üstündeki öğrencilerin puanlarının ortalaması $\bar{X} = 3,50$ 'dir. Tek Yönlü ANOVA testi sonuçları incelendiğinde, farklı yaş kümesindeki öğrencilerin puanları arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir ($F(2,201)=4,337$, $p<0,05$). LSD çoklu karşılaştırma testi sonuçları incelendiğinde bu farkın yaşı 18-21 ile 22-25 ve 26 ve üstünde olan öğrenciler arasında 22-25 yaş arasındaki öğrencilerden yana olduğu görülmektedir. Ortalama puanlar incelendiğinde ise yaşı 18-21, 22-25 ile 26 ve üstünde olan öğrencilerin duyuşsal konuşma stratejisini sık sık kullandıkları görülmektedir.

İletişimsel konuşma stratejisini kullanan 18-21 yaş arasındaki öğrencilerin puanlarının ortalaması $\bar{X} = 3,63$, 22-25 yaş arasındaki öğrencilerin puanlarının ortalaması $\bar{X} = 3,52$, yaşı 26 ve üstündeki öğrencilerin puanlarının ortalaması $\bar{X} = 3,44$ 'tür. Tek Yönlü ANOVA testi sonuçları incelendiğinde, farklı yaş kümesindeki öğrencilerin puanları arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir ($F(2,201)=2,487$, $p>0,05$). Ortalama puanlar incelendiğinde ise 26 ve üstündeki öğrencilerin iletişimsel konuşma stratejisini ara sıra, diğer yaş kümesindeki öğrencilerin ise sık sık kullandıkları görülmektedir.

Konuşma stratejilerini kullanan 18-21 yaş arasındaki öğrencilerin puanlarının ortalaması $\bar{X} = 3,77$, 22-25 yaş arasındaki öğrencilerin puanlarının ortalaması $\bar{X} = 3,72$, yaşı 26 ve üstündeki öğrencilerin puanlarının ortalaması $\bar{X} = 3,51$ 'dir. Tek Yönlü ANOVA testi sonuçları

incelendiğinde, farklı yaş kümesindeki öğrencilerin puanları arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir ($F(2,201)=3,286$, $p<0,05$). LSD çoklu karşılaştırma testi sonuçları incelendiğinde bu farkın yaşı 18-21 ile 26 ve üstünde olan öğrenciler arasında 18-21 yaş arasındaki öğrencilerden yana olduğu görülmektedir. Ortalama puanlar incelendiğinde ise yaşı 18-21, 22-25 ile 26 ve üstünde olan öğrencilerin konuşma stratejilerini sık sık kullandıkları görülmektedir.

Dil düzeyi değişkeni açısından katılımcıların konuşma stratejilerini kullanma sıklıkları arasında anlamlı fark var mıdır?

Katılımcıların konuşma stratejilerini kullanma sıklıklarının dil düzeyi değişkeni açısından anlamlı fark gösterip göstermediğine ilişkin bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Dil düzeylerine göre tek yönlü Anova sonuçları

| Konuşma stratejisi | Dil düzeyi | N | \bar{X} | Sıklık | Ss | Varyans Kaynağı | Kareler Toplamı | df | KO | F | p |
|--------------------|------------|----|-----------|----------|------|-----------------|-----------------|-----|-------|-------|------|
| Üstbilişsel | A1 | 20 | 3,98 | Sık sık | 0,67 | Gruplararası | 3,116 | 5 | ,623 | 1,454 | ,207 |
| | A2 | 40 | 3,75 | Sık sık | 0,84 | Gruplarıçi | 84,874 | 198 | ,429 | | |
| | B1 | 39 | 4,05 | Sık sık | 0,61 | Toplam | 87,990 | 203 | | | |
| | B2 | 45 | 3,76 | Sık sık | 0,60 | | | | | | |
| | C1 | 30 | 3,73 | Sık sık | 0,41 | | | | | | |
| | C2 | 30 | 3,89 | Sık sık | 0,69 | | | | | | |
| Bilişsel | A1 | 20 | 3,84 | Sık sık | 0,69 | Gruplararası | 4,798 | 5 | ,960 | 1,793 | ,116 |
| | A2 | 40 | 3,50 | Sık sık | 0,84 | Gruplarıçi | 105,964 | 198 | ,535 | | |
| | B1 | 39 | 3,75 | Sık sık | 0,64 | Toplam | 110,762 | 203 | | | |
| | B2 | 45 | 3,72 | Sık sık | 0,81 | | | | | | |
| | C1 | 30 | 3,38 | Ara sıra | 0,56 | | | | | | |
| | C2 | 30 | 3,51 | Sık sık | 0,75 | | | | | | |
| Belleksel | A1 | 20 | 3,76 | Sık sık | 0,87 | Gruplararası | 2,986 | 5 | ,597 | ,943 | ,454 |
| | A2 | 40 | 3,66 | Sık sık | 1,00 | Gruplarıçi | 125,391 | 198 | ,633 | | |
| | B1 | 39 | 3,89 | Sık sık | 0,73 | Toplam | 128,376 | 203 | | | |
| | B2 | 45 | 3,67 | Sık sık | 0,75 | | | | | | |
| | C1 | 30 | 3,52 | Sık sık | 0,75 | | | | | | |
| | C2 | 30 | 3,82 | Sık sık | 0,60 | | | | | | |
| Dengeleme | A1 | 20 | 3,65 | Sık sık | 0,76 | Gruplararası | 1,647 | 5 | ,329 | ,738 | ,596 |
| | A2 | 40 | 3,78 | Sık sık | 0,71 | Gruplarıçi | 88,429 | 198 | ,447 | | |
| | B1 | 39 | 3,87 | Sık sık | 0,67 | Toplam | 90,077 | 203 | | | |
| | B2 | 45 | 3,76 | Sık sık | 0,63 | | | | | | |
| | C1 | 30 | 3,71 | Sık sık | 0,52 | | | | | | |
| | C2 | 30 | 3,58 | Sık sık | 0,73 | | | | | | |
| Duyuşsal | A1 | 20 | 3,77 | Sık sık | 0,94 | Gruplararası | 3,251 | 5 | ,650 | 1,228 | ,297 |
| | A2 | 40 | 3,89 | Sık sık | 0,74 | Gruplarıçi | 104,845 | 198 | ,530 | | |
| | B1 | 39 | 3,88 | Sık sık | 0,79 | Toplam | 108,096 | 203 | | | |
| | B2 | 45 | 3,56 | Sık sık | 0,69 | | | | | | |
| | C1 | 30 | 3,84 | Sık sık | 0,60 | | | | | | |
| | C2 | 30 | 3,85 | Sık sık | 0,64 | | | | | | |
| İletişimsel | A1 | 20 | 3,58 | Sık sık | 0,93 | Gruplararası | 5,372 | 5 | 1,074 | 1,885 | ,099 |
| | A2 | 40 | 3,54 | Sık sık | 0,78 | Gruplarıçi | 112,864 | 198 | ,570 | | |
| | B1 | 39 | 3,80 | Sık sık | 0,80 | Toplam | 118,237 | 203 | | | |

| | | | | | | | | | |
|---------|----|----|------|----------|------|--------------|--------|-------|------|
| | B2 | 45 | 3,56 | Sık sık | 0,67 | | | | |
| | C1 | 30 | 3,31 | Ara sıra | 0,57 | | | | |
| | C2 | 30 | 3,35 | Ara sıra | 0,82 | | | | |
| Konuşma | A1 | 20 | 3,76 | Sık sık | 0,68 | Gruplararası | 1,756 | 5 | ,351 |
| | A2 | 40 | 3,68 | Sık sık | 0,66 | Gruplarıçi | 59,369 | 198 | ,300 |
| | B1 | 39 | 3,87 | Sık sık | 0,53 | Toplam | 61,126 | 203 | |
| | B2 | 45 | 3,67 | Sık sık | 0,48 | | | | |
| | C1 | 30 | 3,58 | Sık sık | 0,35 | | | | |
| | C2 | 30 | 3,67 | Sık sık | 0,57 | | | | |
| | | | | | | | | 1,171 | ,325 |

Üstbilişsel konuşma stratejisini kullanan A1 dil düzeyindeki öğrencilerin puanlarının ortalaması $\bar{X} = 3,98$, A2 dil düzeyindeki öğrencilerin puanlarının ortalaması $\bar{X} = 3,75$, B1 dil düzeyindeki öğrencilerin puanlarının ortalaması $\bar{X} = 4,05$, B2 dil düzeyindeki öğrencilerin puanlarının ortalaması $\bar{X} = 3,76$, C1 dil düzeyindeki öğrencilerin puanlarının ortalaması $\bar{X} = 3,73$, C2 dil düzeyindeki öğrencilerin puanlarının ortalaması $\bar{X} = 3,89$ 'dur. Tek Yönlü ANOVA testi sonuçları incelendiğinde, farklı dil düzeyindeki öğrencilerin puanları arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir ($F(5,198)=1,454$, $p>0,05$). Ortalama puanlar incelendiğinde ise farklı dil düzeyindeki öğrencilerin üstbilişsel konuşma stratejisini sık sık kullandıkları görülmektedir.

Bilişsel konuşma stratejisini kullanan A1 dil düzeyindeki öğrencilerin puanlarının ortalaması $\bar{X} = 3,84$, A2 dil düzeyindeki öğrencilerin puanlarının ortalaması $\bar{X} = 3,50$, B1 dil düzeyindeki öğrencilerin puanlarının ortalaması $\bar{X} = 3,75$, B2 dil düzeyindeki öğrencilerin puanlarının ortalaması $\bar{X} = 3,72$, C1 dil düzeyindeki öğrencilerin puanlarının ortalaması $\bar{X} = 3,38$, C2 dil düzeyindeki öğrencilerin puanlarının ortalaması $\bar{X} = 3,51$ 'dir. Tek Yönlü ANOVA testi sonuçları incelendiğinde, farklı dil düzeyindeki öğrencilerin puanları arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir ($F(5,198)=1,793$, $p>0,05$). Ortalama puanlar incelendiğinde ise C1 dil düzeyindeki öğrencilerin bilişsel konuşma stratejisini ara sıra, diğer dil düzeyindeki öğrencilerin ise sık sık kullandıkları görülmektedir.

Belleksel konuşma stratejisini kullanan A1 dil düzeyindeki öğrencilerin puanlarının ortalaması $\bar{X} = 3,76$, A2 dil düzeyindeki öğrencilerin puanlarının ortalaması $\bar{X} = 3,66$, B1 dil düzeyindeki öğrencilerin puanlarının ortalaması $\bar{X} = 3,89$, B2 dil düzeyindeki öğrencilerin puanlarının ortalaması $\bar{X} = 3,67$, C1 dil düzeyindeki öğrencilerin puanlarının ortalaması $\bar{X} = 3,52$, C2 dil düzeyindeki öğrencilerin puanlarının ortalaması $\bar{X} = 3,84$ 'tür. Tek Yönlü ANOVA testi sonuçları incelendiğinde, farklı dil düzeyindeki öğrencilerin puanları arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir ($F(5,198)=,943$, $p>0,05$). Ortalama puanlar incelendiğinde ise farklı dil düzeyindeki öğrencilerin belleksel konuşma stratejisini sık sık kullandıkları görülmektedir.

Dengeleme konuşma stratejisini kullanan A1 dil düzeyindeki öğrencilerin puanlarının ortalaması $\bar{X} = 3,65$, A2 dil düzeyindeki öğrencilerin puanlarının ortalaması $\bar{X} = 3,78$, B1 dil düzeyindeki öğrencilerin puanlarının ortalaması $\bar{X} = 3,87$, B2 dil düzeyindeki öğrencilerin puanlarının ortalaması $\bar{X} = 3,76$, C1 dil düzeyindeki öğrencilerin puanlarının ortalaması $\bar{X} = 3,71$, C2 dil düzeyindeki öğrencilerin puanlarının ortalaması $\bar{X} = 3,58$ 'dir. Tek Yönlü ANOVA testi sonuçları incelendiğinde, farklı dil düzeyindeki öğrencilerin puanları arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir ($F(5,198)=,738$, $p>0,05$). Ortalama puanlar

incelendiğinde ise farklı dil düzeyindeki öğrencilerin dengeleme konuşma stratejisini sık sık kullandıkları görülmektedir.

Duyuşsal konuşma stratejisini kullanan A1 dil düzeyindeki öğrencilerin puanlarının ortalaması $\bar{X} = 3,77$, A2 dil düzeyindeki öğrencilerin puanlarının ortalaması $\bar{X} = 3,89$, B1 dil düzeyindeki öğrencilerin puanlarının ortalaması $\bar{X} = 3,88$, B2 dil düzeyindeki öğrencilerin puanlarının ortalaması $\bar{X} = 3,56$, C1 dil düzeyindeki öğrencilerin puanlarının ortalaması $\bar{X} = 3,84$, C2 dil düzeyindeki öğrencilerin puanlarının ortalaması $\bar{X} = 3,85$ 'tir. Tek Yönlü ANOVA testi sonuçları incelendiğinde, farklı dil düzeyindeki öğrencilerin puanları arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir ($F(5,198)=1,228$, $p>0,05$). Ortalama puanlar incelendiğinde ise farklı dil düzeyindeki öğrencilerin duyuşsal konuşma stratejisini sık sık kullandıkları görülmektedir.

İletişimsel konuşma stratejisini kullanan A1 dil düzeyindeki öğrencilerin puanlarının ortalaması $\bar{X} = 3,58$, A2 dil düzeyindeki öğrencilerin puanlarının ortalaması $\bar{X} = 3,54$, B1 dil düzeyindeki öğrencilerin puanlarının ortalaması $\bar{X} = 3,80$, B2 dil düzeyindeki öğrencilerin puanlarının ortalaması $\bar{X} = 3,56$, C1 dil düzeyindeki öğrencilerin puanlarının ortalaması $\bar{X} = 3,31$, C2 dil düzeyindeki öğrencilerin puanlarının ortalaması $\bar{X} = 3,35$ 'tir. Tek Yönlü ANOVA testi sonuçları incelendiğinde, farklı dil düzeyindeki öğrencilerin puanları arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir ($F(5,198)=1,885$, $p>0,05$). Ortalama puanlar incelendiğinde ise A1, A2, B1, B2 dil düzeyindeki öğrencilerin iletişimsel konuşma stratejisini sık sık, C1 ve C2 dil düzeyindeki öğrencilerin ara sıra kullandıkları görülmektedir.

Konuşma stratejilerini kullanan A1 dil düzeyindeki öğrencilerin puanlarının ortalaması $\bar{X} = 3,76$, A2 dil düzeyindeki öğrencilerin puanlarının ortalaması $\bar{X} = 3,68$, B1 dil düzeyindeki öğrencilerin puanlarının ortalaması $\bar{X} = 3,87$, B2 dil düzeyindeki öğrencilerin puanlarının ortalaması $\bar{X} = 3,67$, C1 dil düzeyindeki öğrencilerin puanlarının ortalaması $\bar{X} = 3,58$, C2 dil düzeyindeki öğrencilerin puanlarının ortalaması $\bar{X} = 3,67$ 'dir. Tek Yönlü ANOVA testi sonuçları incelendiğinde, farklı dil düzeyindeki öğrencilerin puanları arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir ($F(5,198)=1,171$, $p>0,05$). Ortalama puanlar incelendiğinde ise farklı dil düzeyindeki öğrencilerin konuşma stratejilerini sık sık kullandıkları görülmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin kullandıkları konuşma stratejilerinin belirlenmeye çalışıldığı bu araştırmada, öğrencilerin hangi stratejileri ne sıklıkla kullandıkları ve strateji kullanımlarının cinsiyet, yaş ve dil düzeyi değişkenlerine göre anlamlı fark gösterip göstermediği incelenmiştir.

Konuşma stratejileri, dil öğrenme stratejilerinin başat bileşenleridir. Katılımcıların konuşma stratejilerini sıklıkla kullandığı görülmüştür. Altı konuşma stratejisi ulamı içinde en sık kullanılan, üstbilişsel ve duyuşsal stratejiler, en az kullanılan ise, bilişsel ve iletişimsel stratejiler olmuştur. Birçok çalışmada üstbilişsel stratejilerin en sık kullanıldığı görülmektedir (Akmenkçe, 2019; Bruen, 2001; Bölükbaş, 2013; Balcı ve Ügüten, 2017; Ercan, 2019; İzci ve Sucu, 2014; Pawlak, 2018; Quabiz, 2014; Riazi ve Rahimi, 2005; Syafryadin, 2020; Yeşilçınar, 2014). Örneğin, Pawlak (2018) tarafından yapılan çalışmanın sonuçları katılımcıların çoğunlukla üstbilişsel stratejileri işe koştukları yönündedir. Anılan çalışmada

katılımcıların kullandıkları üstbilişsel stratejilerden bazılarının, uygun sözcükleri seçmek ve görüşlerini destekleyecek savlara karar vermek gibi stratejiler olduğu belirtilmektedir.

Pawlak'ın (2018) çalışmasına göre en sık işe koşulan diğer strateji iletişim stratejileridir. Öte yandan, Yunus ve Sing (2014) tarafından yapılan çalışmanın sonuçları da katılımcıların en çok kullandığı stratejilerin iletişim stratejileri olduğu yönündedir. Bu çalışmada ise iletişim stratejileri en az yeğlenen strateji olmuştur. Fakat kullanım sıklığı açısından diğer strateji türlerine göre anlamlı düzeyde fark görülmemiştir. Katılımcılar, konuşurken takıldığında, ya son söylediği sözcüğü yineleme ya da tümceyi yeniden kurma, hatalarını düzeltmeleri için başkalarından yardım isteme, göz teması kurma, jest ve mimikleri kullanma, duraklama gibi iletişimsel stratejileri sıklıkla işe koştuklarını bildirmiştir. İletişim stratejileri, konuşur ve dinleyen arasındaki işbirliğini güçlendirerek yabancı dilde iletişim kurmayı kolaylaştırır. İletişim stratejilerinin kullanılması yabancı dil öğrenen bireyin iletişimi sürdürme isteğini artırarak konuşma becerisinin gelişmesini sağlayabilir.

Diğer yandan, bu çalışmanın sonucunun tersine birçok araştırmada (Barut, 2015; Hamamcı, 2012; Korkmaz Çelik, 2013; Mori, 2007; Şahin ve Ergin, 2019) duyuşsal stratejilerin en az kullanılan stratejiler olduğu görülmektedir. Hem anadilinde hem hedef dilde konuşma sürecinin başarılı bir biçimde gerçekleşebilmesinde fiziksel ve bilişsel öğelerin yanı sıra kaygı, tutum, güdü, özyeterlik gibi duyuşsal etmeler de etkilidir (Hamzadayı, 2019). Duyuşsal stratejiler bireyin kaygısını azaltmasını, kendini yüreklendirmesini ve duygusal durumunu algılamasını sağlar. Birey duyuşsal stratejileri işe koşarak olumlu duygu durumları yaratabilir. Olumlu duygu durumları bireyin yabancı dilde konuşma eylemine ilişkin güdüsünü artırır, konuşmaya karşı olumlu tutum gelişir, böylece öğrenme süreci daha etkili ve eğlenceli ilerler.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin konuşma stratejilerini cinsiyet değişkenine göre kullanımına bakıldığında, kadın öğrencilerin üstbilişsel, belleksel, dengeleme ve duyuşsal konuşma stratejilerini kullanma sıklıkları erkek öğrencilerden daha yüksek olmasına karşın, aralarında anlamlı farkın olmadığı saptanmıştır.

Bağımsız örneklem t-testi sonuçları incelendiğinde, kadın ve erkek öğrencilerin bilişsel ve iletişimsel konuşma stratejilerini kullanımında kadın öğrencilerden yana anlamlı farkın olduğu görülmüştür. Kadın ve erkek öğrencilerin konuşma stratejilerini genel kullanımına bakıldığında da kadın öğrencilerden yana anlamlı farkın olduğu görülmüştür. Araştırmadan çıkan bu sonuç, yabancı dil olarak dil öğrenme stratejileriyle ilgili yapılan birçok çalışmanın (Akın ve Çetin, 2016; Aslan, 2009; Baysal ve Ocak, 2016; Bekleyen, 2005; Cesur, 2008; İzci ve Sucu, 2013; Khalil, 2005; Kayaoğlu, 2012) sonucuyla koşuttur. Mistar ve Umamah (2014) tarafından yapılan araştırmada da kadın öğrencilerin erkek öğrencilerden daha yüksek düzeyde strateji kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Rua (2006; akt. Barut, 2015), kadın öğrencilerin erkek öğrencilerden daha yüksek düzeyde strateji kullanmasının kadınların erkeklere kıyasla dil öğrenme konusunda daha istekli ve özgüvenli olmasından kaynaklandığını belirtir. Yapılan bazı araştırmalarda ise (Khamkhien, 2010) erkek öğrencilerin kadın öğrencilerden daha fazla strateji kullandıkları belirlenmiştir. Diğer yandan, Yunus ve Sing (2014) tarafından yapılan araştırmaya göre, kadın ve erkek öğrencilerin strateji kullanma sıklıkları arasında anlamlı fark yoktur.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin konuşma stratejilerini kullanma sıklıkları yaş değişkeni açısından 18-21, 22-25 ve 26 ve üstü olarak üç kümede ele alınmıştır.

Tek yönlü Anova testi sonuçlarına bakıldığında, yaşı 18-21, 22-25 ve 26 ve üstü olan öğrencilerin üstbilişsel, belleksel ve iletişimsel konuşma stratejilerini kullanma sıklıkları arasındaki farkın anlamlı olmadığı saptanmıştır. Öte yandan bilişsel, dengeleme ve duyuşsal konuşma stratejilerini kullanma sıklıklarının yaş değişkeni açısından anlamlı fark gösterdiği saptanmıştır. Bilişsel konuşma stratejilerini kullanma sıklıkları arasındaki anlamlı farkın, 18-21 ile 22-25 yaşları arasında, 18-21 yaş kümesindeki katılımcılardan yana olduğu görülmüştür. Dengeleme konuşma stratejilerini kullanma sıklıkları arasındaki anlamlı farkın 22-25 ile 26 ve üstü yaş arasında 22-25 yaş kümesindeki katılımcılardan yana olduğu görülmüştür. Öte yandan, duyuşsal konuşma stratejilerini kullanma sıklıkları arasındaki anlamlı farkın 18-21, 22-25 ve 26 ve üstü yaş arasında 22-25 yaş aralığındaki yana olduğu görülmüştür.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin konuşma stratejilerini kullanma sıklıkları dil düzeyleri değişkeni açısından A1, A2, B1, B2, C1 ve C2 düzeyleri olarak 6 ulamda ele alınmıştır. Araştırma bulgularına bakıldığında, üstbilişsel, bilişsel, belleksel, dengeleme, duyuşsal ve iletişimsel konuşma stratejilerini kullanma sıklığı bakımından A1, A2, B1, B2, C1 ve C2 dil düzeylerindeki öğrencilerin arasında anlamlı farkın olmadığı görülmüştür. Farklı düzeylerde Türkçe öğrenimi gören bu öğrencilerin, üstbilişsel, belleksel, dengeleme ve duyuşsal konuşma stratejilerini sık sık kullandıkları görülmüştür. C1 düzeyindeki öğrenciler bilişsel konuşma stratejilerini ara sıra kullandıklarını, A1, A2, B1, B2 ve C2 düzeyindeki öğrenciler bilişsel konuşma stratejilerini sık sık kullandıklarını bildirmiştir. Diğer yandan, A1, A2, B1 ve B2 düzeyinde eğitim gören öğrencilerin iletişimsel konuşma stratejilerini sık sık kullandıkları görülürken, C1 ve C2 düzeyindeki öğrencilerin iletişimsel konuşma stratejilerini ara sıra kullandıkları saptanmıştır.

Gani, Fajrina ve Rizaldy'nin (2015) çalışmasının sonuçları yüksek konuşma başarımı olan öğrencilerin, düşük konuşma başarımı olan öğrencilere göre daha fazla öğrenme stratejisi kullandığı yönündedir. Anılan çalışmada yüksek başarımı olan öğrencilerin üstbilişsel, bilişsel, belleksel, dengeleme, duyuşsal ve iletişimsel stratejiler olmak üzere altı strateji boyutunun tümünü dengeli olarak kullandığı görülmektedir. Öte yandan düşük başarımı öğrencilerin üstbilişsel, bilişsel, belleksel ve duyuşsal stratejilerden çok dengeleme ve iletişimsel stratejileri kullandığı belirtilmektedir. Bu çalışmada da C1 ve C2 düzeyindeki öğrencilerin iletişimsel stratejileri en az sıklıkta kullanması ilgi çekicidir.

Yabancı dil öğrenenlere farklı durumlarda hedef dilde iletişim kurmaları için değerli araçlar sağladığından, konuşma stratejileri önemlidir. Ancak, konuşma stratejilerinin öğretilip öğretilmemesi konusunda görüş ayrılıkları vardır. Kellerman'a (1991) göre öğrenciler bu stratejileri doğal olarak anadillerinden hedef dile aktarabilir. Öte yandan, Canale'e (1983) göre konuşma stratejileri eğitimi gereklidir. Çünkü öğrencilere böyle bir stratejinin ikinci dilde nasıl uygulanabileceğinin gösterilmesi gerekir. Ayrıca, öğrenciler bu tür stratejileri kullanmaya özendirilmelidir. Bu çalışmanın sonuçları öğrencilerin konuşma stratejilerini dengeli bir biçimde kullandıklarını göstermiştir. Katılımcı kümeye özgü bu görünüm diğer kümelerde benzer olmayabilir. Bu yüzden öğretim elemanı, öğrencilerin strateji kullanımını gözlemleyerek ya da belli araçlarla ölçerek eksik alanlara yönelik strateji temelli bir öğretim izlencesi tasarlamalıdır.

Strateji temelli öğretim, öğrencilerin dil öğrenimi ve kullanım stratejilerine odaklanan sınıf öğretimidir. Yabancı dil öğretiminde uygulanmaktadır. Amacı, yabancı dil öğrenenlerin,

hedef dili en etkili biçimde anlamalarını ve üretmelerini geliştirmek için kullanabilecekleri öğrenme yöntemlerinin farkına varmalarını sağlamaktır. Etkili stratejiler, öğrencilerin hedef dili öğrenmelerine ve böylece onu iletişim için kullanmalarına yardımcı olmak için olumlu desteği geliştirebilir. Sınıfta konuşma stratejilerinin tanıtılması ve pekiştirilmesi, öğrencilerin konuşma yeterliliklerini ve dil görevlerindeki başarımlarını iyileştirebilir (Cohen, 1996).

Kaynakça

- Akın, H. ve Çetin, M. (2016). Cinsiyet faktörünün yabancı dil olarak Türkçe öğrenim stratejilerine etkisi: Bosna Hersek örneği. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(2), 1021-1032. doi: 10.7884/teke.664
- Akmençe, E. (2019). *Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dil öğrenme strateji kullanımlarının farklı değişkenler açısından kullanımı*. [Yüksek Lisans Tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Altan, M. (2003). Language learning strategies and foreign language achievement. *Eğitim ve Bilim*, 28(129), 25-31.
- Ardianto, P. (2011). Communication strategies in English conversations. *Journal of Foreign Language Teaching and Learning*, 4(1), 16-25. doi: 10.18196/ftl.112
- Aslan, O. (2009). *İngilizce öğrenmede cinsiyet ve dil öğrenme stratejilerinin rolü*. [Yüksek Lisans Tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Balcı, Ö. ve Üğüten, D. S. (2017). Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin kullandıkları dil öğrenme stratejileri. *Journal of Turkish Language and Literature*, 3(2), 41-54.
- Barut, A. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen üniversite öğrencilerinin kullandıkları dil öğrenme stratejileri üzerine bir değerlendirme*. [Yüksek Lisans Tezi]. İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi.
- Baysal, A. E. ve Ocak, E. (2016). Öğrencilerin dil öğrenme stratejileri ve İngilizce öz yeterlik inançlarının incelenmesi: Afyonkarahisar ili örneği. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 44(44), 91-110. doi: 10.15285/maruaebd.286488
- Baz-Bolluk, D. ve Bağcı, H. (2020). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kullandıkları dil öğrenme stratejileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 448-463. doi: 10.17860/mersinefd.705769
- Bekleyen, N. (2005). Öğretmen adayları tarafından kullanılan dil öğrenme stratejileri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(2), 113-122.
- Bölükbaş, F. (2013). The effect of language learning strategies on learning vocabulary in teaching Turkish as a foreign language. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 55-68.
- Bruen, J. (2001). Strategies for success: Profiling the effective" learner of German. *Foreign Language Annals*, 34(3), 216-225. doi: 10.1111/j.1944-9720.2001.tb02403.x
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. J. C. Richards & R. W. Schmidt (Ed.), *Language and Communication* (s. 2-27). Harlow: Longman.
- Cesur, M. O. (2008). *Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dil öğrenme stratejileri, öğrenme stili tercihi ve yabancı dil akademik başarısı arasındaki açıklayıcı ve*

- yordayıcı ilişkiler örüntüsü. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Chamot, A. U. (2005). Language learning strategy instruction. *Current Issues and Resarch Annual Review of Applied Linguistic*, 25, 112-130. doi: 10.1017/S0267190505000061
- Chamot, A.U., & Kupper. L. (1989) Learning strategies in foreign language instruction. *Foreign Language Annals*, 22(1), 13-22. doi: 10.1111/j.1944-9720.1989.tb03138.x
- Chamot, U. A. (2004). Issues in language learning strategy research and teaching. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 1(1), 14-26.
- Cohen, A. (1998). *Strategies in learning and using a second language*. New York: Longman.
- Cohen, A. D. (1996). *Second language learning and use strategies: Clarifying the issues*. The University of Minnesota, Mineapolis.
- Çetinkaya, G. (2004). *Anadilinde ve yabancı dilde okuma sürecine yönelik gözlemler: Okuma anlama stratejileri üzerine bir uygulama*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Çetinkaya, G. ve Bayat, N. (2018). Ortaokul kurumlarının okuryazarlık ortamlarına ilişkin görünüşler. B. Özkan (Editör), *Çocuk yazını dersleri* (1. Basım, ss. 289-300) içinde. Karahan Kitapevi.
- Dadour, E. S. & Robbins, J. (1996). University level studies using speaking instruction to improve speaking ability in Egypt and Japan. In: R. L. Oxford (Ed.), *Language Learning Strategies Around the World: Cross Cultural Perspectives* (pp. 157–66). Hawai.
- Ercan, B. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerine yönelik alguları*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- Gani, S. A., Fajrina, D., & Rizaldy, H. (2015). Students' learning strategies for developing speaking ability. *Studies in English Language and Education*, 2(1), 16-28. doi: 10.24815/siele.v2i1.2232
- Griffiths, C. (2007). Language learning strategies: students' and teachers' perceptions. *ELT Journal*, 61(2), 91-99. doi: 10.1093/elt/ccm001
- Hamamcı, Z. (2012). Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin dil öğrenme strateji tercihleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 314-323.
- Hamzadayı, E. (2019). Konuşmaya ilişkin duyuşsal nitelikler. G. Çetinkaya (Editör), *Konuşma ve eğitimi* (1. Basım, ss. 89-104) içinde. Pegem Akademi.
- Hişmanoğlu, M. (2000). Language learning strategies in foreign language learning and teaching. *The Internet TESL Journal*, 8(6), 1-8.
- İzci, E. ve Özgan-Sucu, H. (2013). İlköğretim 8.sınıf öğrencilerinin yabancı dil öğrenirken kullandıkları öğrenme stratejileri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 19-38.
- Kayaoğlu, M. M. (2012). Gender based differences in language learning strategies of science students. *Journal of Turkish Science Education*, 9(2), 12-24.
- Kellerman, E. (1991). Compensatory strategies in second language research: A critique, a revision, and some non implications for the classroom. In: R. Phillipson, L. Selinker, M. Sharwood-Smith and M. Swain (Ed.), *Foreign/Second Language Pedagogy Research* (pp. 142-161). Clevedon: Multilingual Matters.
- Khalil, A. (2005). Assessment of language learning strategies used by palestinian EFL learners. *Foreign Language Annals*, 38(1), 108-119.

- Khamkien, A. (2010). Factors affecting language learning strategy usage by Thai and Vietnamese EFL learners. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 7(1), 66-85.
- Kılıç, A. ve Padem, S. (2014). The examination of the language learning strategies of university preparatory class students with respect to various variables. *Elementary Education Online*, 13(2), 660- 673.
- Korkmaz-Çelik, Ş. (2013). Third language learning strategies of ELT learners studying either German or French. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 92- 104.
- Larenas, C. (2011). Exploring knowledge of english speaking strategies in 8th and 12th graders. *Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Lenguas Extranjeras*, 13(2). 85-98.
- Lopez, M. M. (2011). Speaking strategies used by elt Students in public universities in Mexico. *Mextesol Journal*, 35(1), 1-22.
- Mistar, J. and Umamah, A. (2014). Strategies of learning speaking skill by Indonesian learner of English and their contribution to speaking proficiency. *TEFLIN Journal*. 25(2), 203-216. doi: 10.15639/teflinjournal.v25i2/203-216
- Mori, S. (2007). Language learning strategies for learners of Japanese: Focusing in ethnicity variable. *Online submission*, 18-24.
- Nakatani, Y. (2005). The effects of awareness raising training on oral communication strategy use. *Modern Language Journal*, 89 (1), 76-91.
- Nakatani, Y. (2006). Developing an oral communication strategy inventory. *The Modern Language Journal*, 90(2), 151-168.
- O'Malley, M. J., Chamot, A. U., Manzanares, S. G., Russo, P. R. ve Küpper, L. (1985). Learning strategy applications with students of English as a second language. *TESOL Quarterly*, 19(3), 557-584.
- O'Malley, J., & Chamot, U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition* (1st edition). Cambridge University Press.
- Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies: What everyone use* (1st edition). Heinle and Heinle.
- Pawlak, M. (2018). Investigating the use of speaking strategies in the performance of two communicative tasks: the importance of communicative goal. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8, 269–291. doi: 10.14746/ssllt.2018.8.2.5.
- Quabiz, M. (2014). *Jawarhal Nehru Üniversitesinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen üniversite öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Razmjo, S. A. ve Ghasemi-Ardekani, S. (2011). A model of speaking strategies for efl learners. *The Journal of Teaching Language Skills*, 3(3), 115-142.
- Riazi, A. ve Rahimi, M. (2005). Iranian efl learners pattern of language learning strategy use. *The Journal of Asia TEFL*, 2(1), 103-129.
- Rubin, J. (1987). Learner strategies: theoretical assumptions, research history and typology. In, A. Wenden and J. Rubin (Editors.), *Learner strategies and language learning* (pp.15-29). New Jersey: Prentice Hall.
- Stern, H. H. (1992). *Issues and options in language teaching* (1st edition). Oxford: Oup.
- Syafrayadin, S. (2020). Students strategies in learning speaking: Experience of two Indonesian

- schools. *Vision: Journal for Language and Foreign Language Learning*, 9(1), 34-47. doi: 10.21580/vjv9i14791
- Şahin, A. ve Kalın-Salı, M. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe konuşma stratejileri üzerine bir araştırma: ÇOMÜ Tömer örneği. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi* 2(2), 40-49.
- Şahin, Y. E. ve Ergin, A. E. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen tek dilli ve çok dilli öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanma durumları. *Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 66, 745-760. doi: 10.14222/Turkiyat4190
- Varışoğlu, M. C. (2017). Türkçe öğrenen Litvanyalı öğrencilerin kullandıkları dil öğrenme stratejileri. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 59, 553-546.
- Wenden, A. (1991). *Learner Strategies for Learner Autonomy*. New York: Prentice Hall.
- Xu, J. (2016). The relationship between the use of speaking strategies and performance on Ielts speaking test: A study on Chinese college students. *International Journal of 21. Century Education*, 3(2), 69-96. doi.org/10.21071/ij21ce.v3i2.5856
- Yeşilçınar, S. (2014). Identifying learner strategies of university students in an EFL context. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 225-239.
- Yunus, M. N. ve Maktiar-Singh, K. K. (2014). The use of indirect strategies in speaking scanning the MDAB students. *Procedia, Social and Behavioral Sciences*, 123, 204-214.

Extended Abstract

Introduction

Speaking strategies are tools that foreign language learners use to overcome the problems they encounter while communicating in the target language and to improve their speaking skills. Speech strategies are defined in six categories: metacognitive, balancing, affective, memory, cognitive and communicative.

Students with high speaking skills use the above-mentioned six types of strategies in a balanced way. On the other hand, students with low speaking skills concentrate only on certain strategies (Dadour & Robbins, 1996; Gani, Fajrina, & Rizaldy, 2015). When the Turkish literature is examined, it is seen that there are not enough studies on the frequency of use of speaking strategies (Şahin ve Kalın-Salı, 2018). The results of this study, whose participants were students studying at different levels, will provide a detailed view of the frequency of speaking strategies employed by those who learn Turkish as a foreign language. The importance of this study becomes evident in terms of its possible contribution to researchers, book authors and instructors with this detailed view.

Method

In this study, descriptive survey model was used. The participants of the study consisted of 204 students learning Turkish as a foreign language. 55.39% of the participants are female and 44.60% are male students. 9.80% of the participants were A1 level, 19.60% A2 level, 19.11% B1 level, 22.05% B2 level, 14.70% C1 level and 14.70% All of them are at C2 level.

The data of the study were collected with a personal information form and a 5-point Likert-type speaking strategies questionnaire developed by Xu (2016). The one-way translation method was followed in the translation of the questionnaire from the source

language to Turkish. In this method, one person, preferably a set of translators, translates the items from the source language to the target language. Translations are reviewed, compared with the source language, and evaluated by a different set of translators than the translators. Necessary changes are made by going over the problems defined by this cluster (Savaşlar, 1994; cited in Çetinkaya and Bayat, 2018). After its final form was given, the form was applied to a group of 10 students studying at B2 level and its comprehensibility was evaluated. As a result of the evaluation, it was determined that the form was clear and understandable. Since the aim of the study was to reveal whether the frequency of using speaking strategies according to language level showed a significant difference, the question was applied to all students from A1 level to C2 level. Since it is not possible for A1–A2 levels to understand the Turkish question, the English text is also given under each item. Students who could understand the text were included in the study.

Data were analyzed using Microsoft SPSS 21.0 statistical package programs. The level of significance (p) was accepted as 0.05 in the analysis of the data. Before proceeding to the analysis of the data, the assumption of normality was tested. For this purpose, skewness and kurtosis coefficients were examined. It has been observed that the coefficients take values between -1 and +1. One-way ANOVA with Independent Samples t -test, which is one of the parametric methods, was used in the analysis of the data.

Results

Speaking strategies are the dominant components of language learning strategies. It was observed that the participants frequently used speaking strategies. Metacognitive and affective strategies were the most frequently used among the six speech strategies, while cognitive and communicative strategies were the least used. When the use of speaking strategies by the students who learn Turkish as a foreign language is examined according to the gender variable, it has been determined that although the frequency of using metacognitive, memory, compensation and affective speech strategies of female students is higher than male students, there is no significant difference between them. When the independent samples t -test results were analyzed, it was seen that there was a significant difference in the use of cognitive and communicative speech strategies by female and male students compared to female students. Looking at the general use of speaking strategies by male and female students, it was seen that there was a significant difference in favor of female students. Frequency of using speaking strategies of students learning Turkish as a foreign language was handled in three clusters in terms of age variable as 18-21, 22-25 and 26 and over. When the results of the one-way Anova test were examined, it was determined that the difference between the frequencies of using metacognitive, memory and social speaking strategies of the students aged 18-21, 22-25 and 26 and over was not significant. On the other hand, it was determined that the frequency of using cognitive, compensation and affective speech strategies showed a significant difference in terms of age variable. It was observed that the significant difference between the frequencies of using cognitive speaking strategies was in favor of the participants in the 18-21 age group between the ages of 18-21 and 22-25. It was observed that the significant difference between the frequencies of using compensation speaking strategies was between 22-25 and 26 and over, in favor of the participants in the 22-25 age group. On the other hand, it was observed that the significant difference between the frequencies of using affective speaking strategies was between the ages of 18-21, 22-25, and those aged 26 and over, compared to

those between the ages of 22-25. The frequency of using speaking strategies of students learning Turkish as a foreign language has been discussed in 6 categories as A1, A2, B1, B2, C1 and C2 levels in terms of language level variable. Considering the research findings, it was seen that there was no significant difference between the students at A1, A2, B1, B2, C1 and C2 language levels in terms of the frequency of using metacognitive, cognitive, mnemonic, balancing and affective and communicative speech strategies.

Conclusion

Conversational strategies are important as they provide foreign language learners with valuable tools to communicate in the target language in different situations. However, there are differences of opinion on whether or not speaking strategies should be taught. Kellerman (1991) argues that students can naturally transfer these strategies from their mother tongue to the target language. On the other hand, Canale (1983) emphasizes the necessity of speaking strategies education. Because students need to be shown how such a strategy can be implemented in a second language. In addition, students should be encouraged to use such strategies. The results of this study showed that students used speaking strategies in a balanced way. This cluster-specific appearance may not be similar in other clusters. Therefore, the foreign language teacher should design a strategy-based curriculum for the missing areas by observing the students' strategy use or measuring them with certain tools.

Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarında Karikatür Okuryazarlığının
Değerlendirilmesi

Evaluation of Caricature Literacy In Middle School Turkish Language Textbooks

Hatice ALTUN ALKAN^a, Derya YAYLI^b

Article Info/Makale Bilgi

Received/Alındı: 10/10/2022

Revised/Düzeltildi: 11/11/2022

Accepted/Kabul edildi: 15/12/2022

Anahtar kelimeler:

Türkçe ders kitabı, görsel okuma, karikatür.

Keywords:

Turkish language textbook, visual reading, caricature.

ÖZ

Bu çalışmada ortaokul Türkçe ders kitaplarında kullanılan karikatür oranlarının ve türlerinin saptanması, karikatürlerin hangi becerileri geliştirmeye yönelik olduğunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma olarak desenlenmiş olan bu çalışmada verilerin çözümlenmesi için doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. İnceleme kapsamına Talim Terbiye Kurulunca belirlenen ve MEB tarafından yayımlanmış Türkiye'deki ortaokullarda okutulan 5,6,7 ve 8. sınıf düzeyinde 4 Türkçe ders kitabı alınmıştır. Çalışmada ilk olarak ders kitaplarının önemine değinilmiş ardından okuryazarlık türlerine, görsel okuryazarlığa, karikatürün Türkçe eğitimdeki yerine ve karikatür türlerine yer verilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde ortaokul Türkçe ders kitapları temalar altında incelenmiş, kitaplardaki karikatür kullanım oranına bakılmış, kullanılan karikatürün türü ve karikatürün kullanım amacı belirlenmiştir. Araştırma sonucunda karikatür kullanımının en çok 5. sınıf ders kitabında olduğu görülmüştür. Araştırmada ortaya konulan bulgular ışığında kitaplarda kullanılan karikatür türlerinin artırılması ve ilköğretim birinci aşamadaki (1-4. sınıf) ders kitaplarındaki karikatür kullanımının da incelenerek bütüncül bir sonuca ulaşılması gerektiği önerilmiştir.

ABSTRACT

This study aimed to determine the proportions and types of cartoons used in middle school Turkish language textbooks and to determine which skills the cartoons are intended to develop. In this study, which has a qualitative research design, document analysis method was used to analyze the data. Four Turkish language textbooks at the 5th, 6th, 7th and 8th grade levels, which were determined by the Board of Education and published by the Ministry of National Education (MoNE) and taught in middle schools in Turkey, were included in the scope of the analysis. After the importance of textbooks was mentioned, the types of literacy, visual literacy, the place of caricature in Turkish education and caricature types were discussed. In the analysis of the data, middle school Turkish language textbooks were examined under the following themes: the rate of use of caricatures in the books, the style of caricature used and the purpose of using the caricatures. In the light of the findings of the research, it was suggested that the types of cartoons used in the textbooks should be increased and the use of cartoons in the textbooks in the elementary education (1st-4th grade) should be examined to reach a holistic conclusion.

^aPamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, haltun7878@gmail.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3324-774X>

^bPamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, dyayli@pau.edu.tr, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4938-0687>



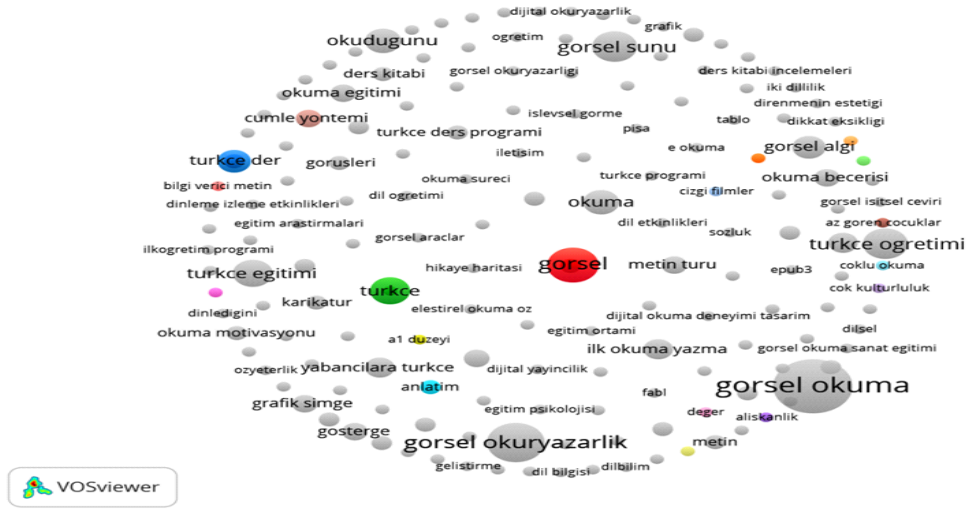
Giriş

Okuryazarlık kavramı okuma, yazma ve çözümlene becerisinin anlamlandırmaya dayandırılarak geliştirilmesi (Kurudayıoğlu ve Tüzel, 2010) olarak tanımlansa da kavramın yalnızca okuma ve yazma süreçlerinden oluşmadığı bilinmektedir. Gelişen teknoloji ile 21. yüzyıldaki değişimler doğrultusunda farklı disiplinlerce birçok okuryazarlık türü ortaya çıkmıştır (Kellner, 2001). Bilgi okuryazarlığı, ekran okuryazarlığı, eleştirel okuyazarlık, bilimsel okuryazarlık, dijital okuryazarlık, görsel okuryazarlık, teknoloji okuryazarlığı, matematik okuryazarlığı, medya okuryazarlığı Snaveley ve Cooper'ın (1997) çalışmalarında değindiği çoklu okuryazarlık türlerinden bazılarıdır. Günümüzde kâğıt kalem odaklı okuryazarlık yerine çağın gereksinimlerine yanıt verecek işitsel ve görsel iletileri algılamaya, anlamlandırmaya, değerlendirmeye yönelik yeni okuryazarlıklar yeğlenmeye başlanmıştır (Tüzel, 2012). Farklı disiplinlerde birçok kaynakta çoğu içerik görsel ile yazıyı birlikte sunar. Bu görünümün sonucu olarak da görsel okuryazarlık, eğitimin etkili bir parçası durumuna gelir (Güneş, 2013).

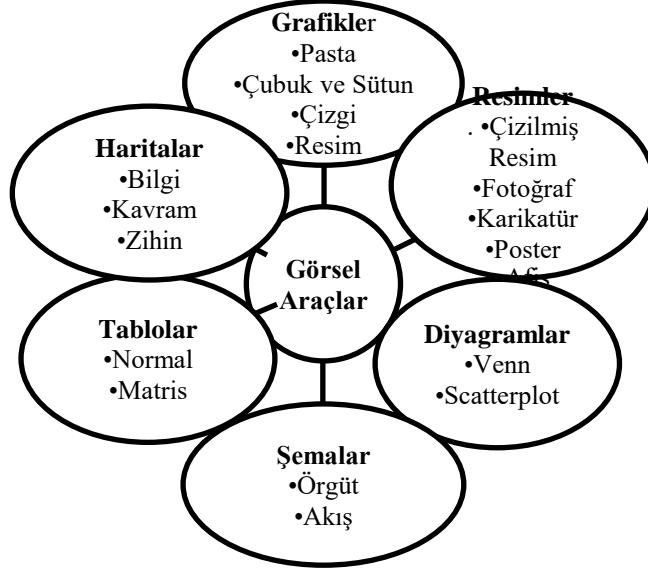
Görsel okuma resim, kroki, fotoğraf, grafik, tablo, karikatür, vb. ile sosyal ve toplumsal olayları okuma, anlamlandırma ve zihinde yapılandırma durumudur (Güneş, 2013). Bu okuma türü, imgelerin kullanılmasında, yorumlanmasında ve üretiminde daha kolay ve zevkli bir öğrenme ortamı sağlar (Felten, 2008, s. 61). Görsel okuma sürecini görme, görseli algılayıp anlamını inceleme, görselleri yorumlama ve yeniden anlamlandırma biçiminde aşamalandıran Güneş (2007), sürecin en önemli bileşeninin bireylerin önbilgileri olduğunu belirtir. Görsel okuma sürecinde kullanılan görselleri tanıma, görsellerin anlamını araştırma, yorumlama, bireyleri güdüleme, bireylerde merak uyandırma, görselleri inceleme, kodları fark etme ve öğrenmeye yönlendirme etkinlikleri aracılığıyla gözlem yapmayı öğrenmek, görüleni aktarabilmek ve yaratıcılık gibi farklı beceriler geliştirilebilir (Kaplan, 2020).

Görsel okumanın kavramsal geçmişi çok eskiye dayanmaktadır (Melanlıoğlu, Tayşi ve Özdemir, 2012). 1923-2022 yılları arasında Türkiye'de görsel okumaya ilişkin doğrudan ya da dolaylı yapılan çalışmalarda geçen anahtar sözcüklerin görünümü Şekil 1'de sunulmuştur.

Şekil 1. Anahtar sözcük ağ haritası



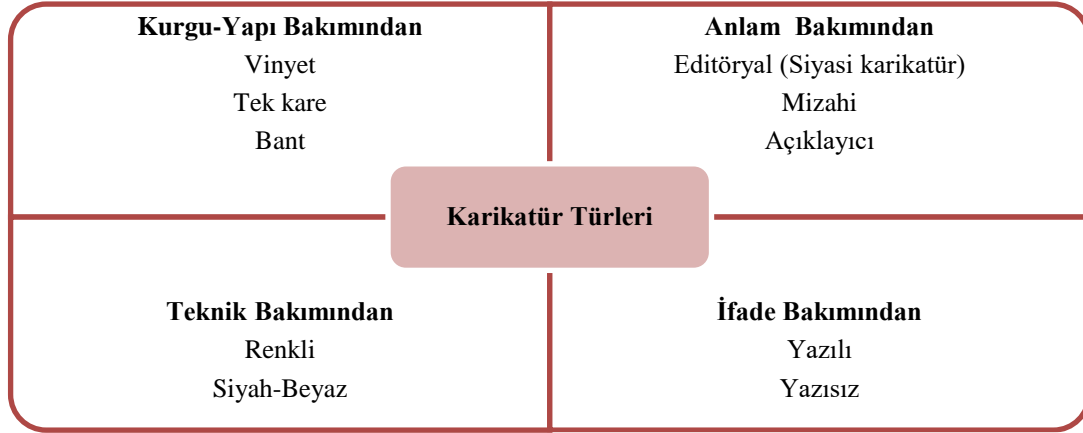
Şekil 1'e bakıldığında görsel okuma konusunda yapılan çalışmalarda kullanılan anahtar sözcükler VOSviewer analitik aracında yoğunluğa göre renklendirilip daireler farklı büyüklüklerde verilmiştir. Çalışmalarda kullanılan anahtar sözcüklere bakıldığında, en sık *görsel okuma*, *görsel okuryazarlık*, *görsel sunu*, *Türkçe öğretimi* ve *görsel* sözcüklerine yer verildiği görülmüştür. Görsel okuma sürecinde öğrenciler duygu ve düşüncelerini yansıtabilmek için görsel sunudan yararlanır. Akyol (2008) görsel sunuyu; çizim, resim, grafik, fotoğraf, karikatür vb. görsel araç ve gereç kullanarak aktarma olarak belirtir. Görsel okuma ve görsel sunu çalışmalarını etkili bir biçimde gerçekleştirmek için bazı araç ve gereçlerden yararlanır. Yapılan çalışmalar ve Türkçe Öğretim Programları, bireylerin görsel okuryazarlık becerilerini kazanabilmeleri ve geliştirebilmeleri için etkinliklerde resim, şema, grafik, film, boyalı kalem, el kuklası, fotoğraf karesi, resimli ve hareketli kitap, poster, pano, karikatür vb. malzemelerden yararlanılabileceğini gösterir (Ayar, 2015; Et 2019; Dönmez 2013; Kaplan, 2017;). Özer (2007) görsel araç ve gereçleri iki boyutlu materyaller, üç boyutlu materyaller, yazım ve gösterim tahtaları biçiminde sınıflandırır. Şekil 2'de iki boyutlu görsel araç ve gereçler sunulmuştur.

Şekil 2. İki boyutlu görsel araç ve gereçler

Şekil 2'ye göre karikatürler görsel araçlardan resimler ulamının altında bulunur. Karikatür, bir eleştiriyi aktarırken insana ilişkin her şeyi konu alır. Alanyazında karikatürün ne olduğuna ilişkin farklı tanımlamalar bulunmaktadır. Önceleri insanların gülünç portreleri biçiminde tanımlanan karikatür, daha sonraları farklı anlamlar ile anılmaya başlamıştır (Hünerli, 1993). Karikatür, mizahı çizgi aracılığı ile yapma (Özer, 2007, s. 19); toplumdaki çelişkilerin, sorunların vb. eleştirel bir gözle abartılı çizimlerle yansıtılması (Uslu, 2007, s. 15); kişinin veya olayın alaylı, güldürürken düşündürecek biçimde çizilen resmi (Sever, 2003, s.18); yüz çizgilerinin ya da fiziksel görünüm oranlarının değiştirilmesi ile yapılan çizim (Kaplan, 2020); kişi, olay ve durumlara ilişkin vurgulayıcı, güldürücü, düşündürücü resim (Efe, 2005); verilecek iletiyi abartılı çizimlerle sunan görsel araç (Sarigül, 2009); ders kitaplarında bulunan görsel öğeler (Kabapınar, 2003) biçiminde tanımlanmaktadır.

Karikatürlerin taşıdıkları özelliklere göre farklı türleri bulunur. Alanyazında karikatürlerin anlamına, uygulanış biçimine, ifade yöntemine ve tekniğine göre farklı sınıflandırmaları ile karşılaşılmaktadır. Göçer ve Akgül (2018), içerdikleri anlam açısından karikatürleri Şekil 3'teki dört ulamda ele alır:

Şekil 3. Karikatür türleri (Göçer ve Akgül, 2018)



Şekil 3'e bakıldığında *editöryal karikatürler*, üreticisinin gazete veya dergi yöneticisi olduğu karikatürlerdir (Göçer ve Akgül, 2018). *Mizahî karikatür*, yalnızca güldürme amacı taşıyan karikatürlerdir. Mizah ve güldürünün ön planda olmadığı, düşündürmek için yararlanılan karikatürler ise *sanat karikatürüdür* (Efe, 2005). Öğretim ortamlarında yararlanılan karikatür türlerine ise *açıklayıcı karikatür* denilmektedir (Uslu, 2007). Türkçe öğretimi için iletiyi aktarmada mizahî ve açıklayıcı karikatürlerin harmanlanarak kullanılması önerilir (Göçer ve Akgül, 2018). Uygulanış biçimleri ve kurguları temele alındığında karikatürler; *vinyet*, *bant* ve *tek kare* olarak sınıflandırılır (Kaplan, 2020). Karikatürler ifade biçimine göre *yazılı* ve *yazısız* olarak ikiye ayrılır (Efe, 2005). Yazılı karikatürlerde çizgi ve metin birlikte yer alırken, yazısız karikatürlerde sadece çizgiler bulunur. Uygulanan tekniğine göre *renkli karikatür*, herhangi bir boya ile boyanabilirken; *siyah beyaz karikatürler*, boyanmadan siyah beyaz zıtlığından yararlanılarak hazırlanabilir (Özer, 2007). Bir başka karikatür sınıflandırması karikatürün amacına yönelik olarak Uğurel ve Moralı (2006) tarafından yapılan sınıflandırmadır. Bu sınıflandırmada karikatürün amacı eğlendirme, güdüleme, tartışma, beyin fırtınası, araştırma ve düşündürme biçiminde sınıflandırılırken kavram karikatürleri de alt bir ulam olarak eklenmiştir. Uygulanış biçimlerine bakıldığında ise Özer (2007) karikatürleri altıya ayırmaktadır: *Vinyet* (Bir metnin içinde destekleyicilik için çizilmesi), *Tek bir kare içeren*, *Bant* (sıralı biçimde birçok görselden oluşması) ve *Portre karikatür*, *Çizgiöykü-çizgiroman* ve *Kavram karikatürleri*.

Eğitim ortamlarında karikatürden *derse hazırlık çalışmaları*, *dersin işlenişi ve değerlendirme çalışmaları* aşamalarında yararlanılabilir (Uğurel ve Moralı, 2006). Son zamanlarda ders kitaplarında daha çok kullanılmaya başlayan karikatür 2006 İTDÖP'de (İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı), ilk kez görsel okuma becerisinin içerisinde "*karikatürde verilen mesajı algılar*" kazanımı ile kullanılmıştır (MEB, 2006). Bu kazanım bağlamında karikatürün güçlü bir görsel olduğu için öğrencilerin ilgisini çektiğine, onların hazırbulunuşluk düzeylerini artırarak motivasyonu sağladığına inanılır. Programda karikatürün

bağımsız biçimde kullanılmadığı, programdaki diğer amaç ve kazanımlarla ilişkilendirilerek etkinlik örneklerinde karikatüre yer verildiği anlaşılmaktadır. Kazanımların becerilere dağılımında ise okuma, dinleme/izleme, konuşma ve yazma beceri alanlarına ilişkin birer tane görsel okuryazarlık/karikatür okuryazarlığı kazanımı bulunduğu görülmüştür (MEB, 2006). 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı kazanımlarında karikatüre doğrudan değinilmediği, karikatürün yazma ve konuşma öğrenme alanında diğer kazanımlarla ilişkilendirildiği belirlenmiştir (MEB, 2015). Programda “*Konuşmasını/sunumunu, bilgiyi daha net aktarabilmek için uygun durumlarda grafikler, görseller ve benzeri çoklu medya araçları ile destekler.*” (MEB, 2015) kazanımına değinilerek anlatımı güçlendirmek amacıyla konuşma ve yazma becerilerinde karikatürden de yararlanılabileceği ifade edilmiştir.

Bu çalışmada incelenen kitaplar 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda karikatür kullanımını göz önünde bulundurularak değerlendirilmiştir. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda karikatüre önceki programlara göre daha çok yer verildiği görülmüştür. Örneğin, okuma kültürü temasında karikatür konusu ana konu olarak işlenmiştir. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda karikatür kavramına ilişkin kazanımlara ve beceri alanlarına bakıldığında “*Görsellerle ilgili soruları cevaplar.*” (MEB, 2019) kazanımının dört sınıf düzeyi (5-8.sınıf) için de ortak olarak kullanıldığı görülür. Kazanımların açıklamalarında ise görsel araç olarak 5. sınıflarda resim, 6. sınıflarda haber fotoğrafı, 7. sınıflarda duvar yazısı, 8. sınıflarda çizgi roman kavramına yer verilmiştir. Bu programda yer alan kazanımlar ve bu kazanımların beceri alanları değerlendirildiğinde (MEB, 2019); görsel okuryazarlık/karikatür okuryazarlığı ile ilgili kazanımların 14’ünün okuma, 2’sinin dinleme/izleme, 5’inin yazma alanından olduğu görülür. Konuşma becerisi ile ilgili doğrudan kazanım olmasa da diğer kazanımlarla ilişkili biçimde karikatür kazanımı programda bulunur.

Türkçe dersi öğretim programlarından yönelimle karikatür okuryazarlığı eğitiminden beklenen; bireylerin karikatürleri algılaması, çözümlemesi, yorumlaması ve karikatür çizmesi gibi yetkinlikleri kazanmasıdır (Kaplan, 2020). Karikatürden yararlanılarak tasarlanan ve uygulanan eğitimde öğrencinin kalıcı öğrenmeler gerçekleştirebilmesi için çizimde verilen iletiyi algılayabilmesi önemlidir. Öğretmen bu konuda rehber olmalı ve gerektiği yerde soracağı sorularla öğrencilerin iletiyi doğru anlamalarını sağlamalıdır (Göçer ve Akgül, 2018). Karikatürde geçenlerin doğru anlamlandırılabilmesi öğrencinin yaşı, ilgi düzeyi, bulunduğu coğrafya vb. etmenler ile ilişkilidir (Efe, 2005). Karikatürü algılama sürecinin ilk aşaması karikatürün düz okunması ve görülmesi ile başlar (Kaplan, 2020). Öğrenci bu aşamada çizgi, mizah, abartı öğelerini çözümlyerek çıkarımlarda bulunur. İkinci aşamada ise iletiyi düşünerek çözümleme yoluna gider ve karikatür diliyle okuma gerçekleştirir (Efe, 2005, s. 16). Karikatür çözümlenmesinde önemli durumlardan biri karikatür çizerinin, kullandığı kodları doğru bir biçimde çözümlenmesidir (Kaplan, 2020). Çözümlenen karikatürlerin yorumlanması sırasında karikatürün ilgili okur tarafından da yorum yapılabilecek düzeyde olması gerekir (Özer, 2007).

Karikatür çizmek ise okurun karikatürün konusunu ve karikatürdeki iletiyi görmesini sağlamak için çizimde abartma, mizah, eleştiri gibi öğeleri kullanma durumudur (Akkaya, 2011).

Karikatürün eğitim ortamında toplumsal olayları ele alırken kendine göre bir yöntemi vardır (Yaman, 2010). Türkçe dersinde metinde veya etkinliklerde karikatürlerden yararlanarak öğrencilerin sıradan, sıkıcı ve zor buldukları konuları eğlenceli ve kalıcı bir biçimde öğrenmeleri sağlanır (Bayülgen, 2011). Ayrıca öğrenciler ders kitaplarında yer alan karikatürler aracılığı ile konuya ilişkin sorgulama yapabilir, konunun farklı boyutlarını görebilir ve sonuçlar çıkarabilir (Akbaba, 2012). Karikatürlerin ders kitaplarına girmesi ile kullanılan kavram karikatürleriyle daha dersler etkili duruma getirilebilir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın Türkçe dersi öğretim programında da karikatürlere yer vermesi ile kazanım tümcelerinde karikatürün sınıf ortamında kullanım biçimine değinilmeye başlamıştır (MEB, 2005). Ancak yapılan alanyazın taraması sonucu Türkçe ders kitaplarında görsel okuryazarlık çalışmaları ile karşılaşmış (Doğru, Cepdibi ve Yıldırım Doğru, 2020; İşcan ve Kanca, 2021; Karaca, 2021; Türkben, 2019) ancak Türkçe ders kitaplarındaki karikatür okuryazarlığını ve karikatür kullanımını değerlendirmeye ilişkin çalışmalara rastlanmamıştır. Türkçe eğitiminde karikatürün ders kitapları aracılığı ile dil becerilerini geliştirme bakımından ölçümlendirilmesi, kullanılan karikatür türlerinin çözümlenmesi ve daha önce yapılmış bir çalışma olmaması nedeniyle bu çalışma önemlidir. Bu çalışmada ortaokul Türkçe ders kitaplarında kullanılan karikatür oranlarının ve türlerinin saptanması, karikatürlerin geliştirdiği becerilerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın amacından yönelimle şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Karikatürün Türkçe ders kitaplarında kullanım oranı nedir?
2. Karikatür Türkçe ders kitaplarında hangi temalarda ve konularda kullanılmıştır?
3. Türkçe ders kitaplarında hangi tür karikatürler kullanılmıştır?
4. Karikatür Türkçe ders kitaplarında hangi becerileri geliştirmek için kullanılmıştır?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışma temel nitel araştırma desenine sahiptir. Araştırmada ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan veriler doküman incelemesi yöntemiyle oluşturulmuştur. Doküman incelemede, araştırma konusuna yönelik olgu ve olaylara ilişkin bilgi içeren yazılı belgeler çözümlenerek veriler elde edilir (Karasar, 2020). Araştırma problemi bağlamında kitaplardaki yazılı ve görsel dokümanların incelenmesi kapsamlı bir çıkarım ve araştırmanın geçerliliği için önemlidir (Baş ve Akturan, 2008).

Çalışma Nesnesi

Bu çalışma Türkiye'deki ortaokullarda okutulan Türkçe ders kitapları içinden Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından hazırlanan ve basılan 5, 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe Ders

Kitapları ile yürütülmüştür. Bu bağlamda ders kitaplarında yer alan karikatürler alt problemler doğrultusunda incelenmiş ve bu karikatürlere bulgular bölümünde göndermede bulunulmuştur.

Verilerin Toplanması

Bu çalışmada Talim ve Terbiye Kurulu tarafından Türkiye’deki ortaokullarda okutulan, 2019 TDÖP’den (1-8.sınıflar) yönelimle ortaokullar için hazırlanan Türkçe ders kitapları (5.-8. sınıflar) araştırılmıştır. İlgili Türkçe ders kitaplarına Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Bilişim Ağı’ndan (EBA) ulaşılmıştır. 2019 TDÖP’ye göre ders kitaplarında her sınıf düzeyinde 8 izlek (tema) ve her izlekte 4 metin kullanılmıştır.

Çalışmanın verileri araştırma konusuna yönelik olgu ve olaylara ilişkin bilgi içeren yazılı belgeler çözümlenerek doküman incelemesi tekniği ile toplanmıştır. Ardından toplanan verilerin içerdikleri karikatürler incelenmiş ve değerlendirilmiştir.

Verilerin Çözümlemesi

Bu çalışmada elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik çözümlemesi yönteminden yararlanılmıştır. İçerik çözümlemesinde, birbirleriyle benzerlik içeren verileri belirli temalar ve kavramlar bağlamında inceleyerek okuyucuların anlayabilecekleri bir biçimde düzenleyip kavramlara ulaşma söz konusudur (Yıldırım ve Şimşek, 2005). İçerik çözümlemesi yalnızca metinlere ilişkin yapılan çalışmalarda tercih edilen bir yöntem değildir. Öğrencilerin yaptığı resimlerin ve tiyatro gösterilerinin, televizyon programlarının, görüşmelerin incelenmesinde de içerik çözümlemesi kullanılabilir (Büyüköztürk vd., 2014). İçerik çözümü verilerin kodlanmasını, temaların oluşturulmasını, verilerin kodlara ve temalara göre düzenlenmesi ve adlandırılmasını ve bulguların sunulmasını içermelidir (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Çalışmanın veri çözümleme aşamasında, belirlenen karikatürlerin ölçütlere uygunluğu bir Resim öğretmeni, bir Görsel Sanatlar öğretmeni ve bir Türkçe uzmanından görüş alınarak düzenlenmiştir. İncelenen karikatürlerin çoğunluğunda uzman düşüncelerinde tutarlılığın olduğu görülmüştür. Üzerinde görüş birliği sağlanamayan vinyet ve kavram karikatürlerinden ilgili olanlar yeniden ele alınarak incelenmiştir. Nedenleri sorgulanmış ve ilgili görsellerden vinyet karikatürlerinden birinin bir ileti sunmaması; kavram karikatürlerinden birinin bir kavram yanılgısı ortaya koymak yerine mizahi öge içermesi nedeniyle incelemiden çıkarılmıştır. Böylece yapılan çözümlemenin güvenilirliği ve dolayısıyla geçerliği kanıtlanmıştır.

Ortaokul Türkçe ders kitapları temaları incelenmiş, kitaplardaki görseller sayılmış, kullanılan karikatürlerin türleri ve kullanım amaçları belirlenmiştir. Belirlenen veriler tablolar biçiminde bulgular bölümünde sunulmuş ve içerik çözümlemesi yöntemiyle incelenmiştir.

Bulgular

Bu bölümde ortaokul Türkçe ders kitaplarında bulunan karikatürler içerik çözümlemesinin ardından çizelgeler biçiminde sunulmuştur. Her bir kitaba ilişkin çizelgede karikatürün kullandığı tema, yer, kullanıldığı öğrenme alanı, ilgili kazanım ve karikatürün uygulanma biçimi beş ulam çerçevesinde ele alınmıştır. Kitaplardaki görseller değerlendirilirken bir kareden oluşan çerçeveler, tek görsel biçiminde belirlenmiş; içindekiler bölümünde bulunan görseller inceleme kapsamına alınmamıştır. İncelenen kitaplarda “-” işareti kullanılarak, karikatüre yer verilmediği belirtilmiştir. Uygulanış biçimlerine göre karikatürler; vinyet, bant ve portre karikatür, tek bir kareden oluşan karikatür, çizgiöykü-çizgiroman karikatürü ve eğitimde çokça kullanılan kavram karikatürleri biçimindedir (Özer, 2007).

Türkçe Ders Kitaplarındaki Karikatürlerin Kullanımı

5. Sınıf Türkçe ders kitabı

Bu bölümde 5. sınıf Türkçe ders kitabı incelenmiş ve kitaptaki görsellerin sayısı saptanmıştır. Bunlardan hangilerinin karikatür olduğu, nerede bulunduğu, ilgili öğrenme alanı, kullanım amacı ve karikatürün türü Tablo 1’de belirtilmiştir.

Tablo 1. 5. Sınıf Türkçe ders kitabında karikatür kullanımı

| Tema | Karikatürün Kullanıldığı Yer | Karikatürün Kullanıldığı Öğrenme Alanı | Karikatürün Türü | Karikatürün Kullanım Amacı |
|-----------------------------|------------------------------|--|------------------|---|
| 1.Birey ve Toplum | - | - | - | Okuduğunu anlama becerisini geliştirme Konuşma becerisini geliştirme |
| 2.Millî Mücadele ve Atatürk | - | - | - | Dinleme becerisini geliştirme |
| 3.Doğa ve Evren | 3.3.Deprem (s. 88) | Okuma-Anlama | Tek kare | Okuduğunu anlama becerisini geliştirme |
| | Sakın Kesme (s. 98) | Konuşma Dinleme-İzleme | Tek kare | Görsel okuma becerisini geliştirme Yazma becerisini geliştirme |
| 4.Millî Kültürümüz | 4.3. Bohaç Han (s. 117) | Okuma-Anlama | Bant | Yazma becerisini geliştirme |
| | Ali Kuşçu (s. 128) | Okuma-Anlama Yazma | Tek kare | Okuduğunu anlama becerisini geliştirme Konuşma becerisini geliştirme |

| | | | | |
|----------------------|------------------------------------|---------------|----------|---|
| 5.Vatandaşlık | 5.2. Bilinçli Tüketici (s. 146) | Yazma | Kavram | - |
| | 5.5. Çiftçi ile Çocukları (s. 162) | Okuma- Anlama | Tek kare | - |
| | | Konuşma | | |
| 6.Sağlık ve Spor | - | - | - | - |
| 7.Erdemler | - | - | - | - |
| 8.Bilim ve Teknoloji | - | - | - | - |

5. sınıf Türkçe ders kitabında toplam 346 görsel bulunmaktadır. Kitapta gerçek resimlere, çizimlere ve karikatürlere yer verilmiştir. Renkli ve siyah-beyaz olarak iki biçimde görseller yer almıştır. Tablo 1'e göre kitapta bulunan görsellerden Doğa ve Evren, Milli Kültürümüz, Vatandaşlık temalarında 26 tane karikatür kullanılmıştır. Bunlardan 17'si okuma metni içinde diğerleri etkinlikler içerisinde yer almaktadır. Buradan yönelimle kitapta bulunan %7,5 görsel karikatür kapsamındadır. Kitapta yalnızca tek kareden meydana gelen karikatür, bant karikatür ve kavram karikatürünün kullanıldığı saptanmıştır. Bu karikatürler, okuma-anlama, konuşma, dinleme-izleme ve yazma öğrenme alanlarında; görsel okuma becerisini, kalıp sözleri kullanabilme becerisini, okuma ve anlama becerisini, yazma becerisini ve dinleme becerisini geliştirme amaçlı kullanılmıştır.

6. Sınıf Türkçe ders kitabı

İncelenen 6. sınıf Türkçe ders kitabına ilişkin görsellerden hangilerinin karikatür olduğu, nerede bulunduğu, ilgili öğrenme alanı, kullanım amacı ve karikatürün türü Tablo 2'de belirtilmiştir.

Tablo 2. 6. Sınıf Türkçe ders kitabında karikatür kullanımı

| Tema | Karikatürün Kullanıldığı Yer | Karikatürün Kullanıldığı Öğrenme Alanı | Karikatürün Türü | Karikatürün Kullanım Amacı |
|-----------------------------|--|--|------------------|--|
| 1.Duygular | - | - | - | - |
| 2.Milli Mücadele ve Atatürk | - | - | - | - |
| 3.Çocuk Dünyası | - | - | - | - |
| 4.Erdemler | - | - | - | - |
| 5.Milli Kültürümüz | 5.2. Adam Olmuş Çocuklar- Barış Manço (s. 140-144) | Okuma-Anlama | Portre Bant | Okuduğunu anlama becerisini geliştirme Görsel okuma becerisini geliştirme |
| 6.Okuma Kültürü | - | - | - | - |

| | | | | |
|----------------------|--|---------------|----------------------------|--|
| 7.Bilim ve Teknoloji | 7.2. Piri Reis'in Eserleri (s.196-198-201) | Okuma- Anlama | Tek kare Portre Bant | Okuduğunu anlama becerisini geliştirme |
| 8.İletişim | - | - | - | - |

6. sınıf Türkçe ders kitabında toplam 331 görsel belirlenmiştir. Kitapta gerçek resimlere, haber fotoğraflarına, çizimlere ve karikatürlere yer verilmiştir. Renkli ve siyah-beyaz görseller kullanılmıştır. Tablo 2'ye bakıldığında kitapta bulunan görsellerden, Milli Kültürümüz, Bilim ve Teknoloji temalarında tamamı okuma metinlerinde yer alan 16 karikatür saptanmıştır. Bu bağlamda kitapta bulunan görsellerin % 4,8'i karikatürdür. 6. sınıf Türkçe ders kitabında portre karikatür, tek kare ve bant karikatür türlerine yer verilmiştir. Bu karikatürler yalnızca okuma-anlama öğrenme alanında, görsel okuma becerisini ve okuma-anlama becerisini geliştirme amaçlı kullanılmıştır.

7. Sınıf Türkçe ders kitabı

7. sınıf Türkçe ders kitabı incelenerek görseller belirlenmiştir. İlgili görsellerden hangilerinin karikatür olduğu, nerede bulunduğu, ilgili öğrenme alanı, kullanım amacı ve karikatürün türü Tablo 3'te belirtilmiştir.

Tablo 3. 7. Sınıf Türkçe ders kitabında karikatür kullanımı

| Tema | Karikatürün Kullanıldığı Yer | Karikatürün Kullanıldığı Öğrenme Alanı | Karikatürün Türü | Karikatürün Kullanım Amacı |
|-----------------------------|---|--|----------------------|------------------------------------|
| 1.Erdemler | 1.1. Arıların İlhamı (s. 14) | Okuma-Anlama | Bant | Okuma-anlama becerisini geliştirme |
| | | Konuşma | | Konuşma becerisini geliştirme |
| 2.Milli Mücadele ve Atatürk | - | - | - | - |
| 3.Kişisel Gelişim | 3.3. İnsanlarla Geçinme Sanatı (s.79, 84,88) | Okuma-Anlama | Vinyet Tek kare | Okuma-anlama becerisini geliştirme |
| 4.Milli Kültürümüz | 4.3. Türkiye'm, Anayurdum, Sebebim, Çarem! (s. 113) | Okuma-Anlama | Tek kare | Okuma-anlama becerisini geliştirme |
| | | Konuşma | | Konuşma becerisini geliştirme |
| 5.Bilim ve Teknoloji | 5.1. Piri Reis (s. 126) | Okuma-Anlama | Çizgiöykü-çizgiroman | Okuma-anlama becerisini geliştirme |
| | 5.3. Cahit Arf (s. 156) | Okuma-Anlama | Tek kare | |

| | | | | |
|------------------|---------------------------------|--------------|--------------------|------------------------------------|
| | | Yazma | - | Görsel okuma becerisini geliştirme |
| | | | | Yazma becerisini geliştirme |
| 6.Okuma Kültürü | - | - | - | - |
| 7.Doğa ve Evren | - | - | - | - |
| 8.Zaman ve Mekan | 8.1. İstanbul (s. 224,225, 228) | Okuma-Anlama | Tek kare Vinyet | Okuma-anlama becerisini geliştirme |

7. sınıf Türkçe ders kitabında toplam 340 görsel bulunmaktadır. Kitapta gerçek resimlere, çizimlere ve karikatürlere yer verilmiştir. 4'ü siyah-beyaz, 9'u renkli 13 karikatür kullanımı saptanmıştır. Tablo 3'e göre karikatürlerin 2'si Bilim ve Teknoloji, Zaman ve Mekan temalarının okuma metni olarak; 11'i ise etkinliklerde Kişisel Gelişim, Milli Kültürümüz, Erdemler temalarında kullanılmıştır. Buna göre kitapta yer alan görsellerden %3,8'i karikatür biçimindedir. 7. sınıf Türkçe ders kitabında vinyent karikatür, bant ve tek kareden oluşan karikatür, çizgiöykü-çizgiroman karikatürü kullanıldığı saptanmıştır. Bu karikatürler okuma-anlama, konuşma, dinleme-izleme ve yazma öğrenme alanlarında; görsel okuma becerisini, okuma ve anlama becerisini, yazma becerisini ve konuşma becerisini geliştirme amaçlı kullanılmıştır.

8. Sınıf Türkçe ders kitabı

İncelenen 8. sınıf Türkçe ders kitabına ilişkin görsellerden hangilerinin karikatür olduğu, nerede bulunduğu, ilgili öğrenme alanı, kullanım amacı ve karikatürün türü Tablo 4'te belirtilmiştir.

Tablo 4. 8. Sınıf Türkçe ders kitabında karikatür kullanımı

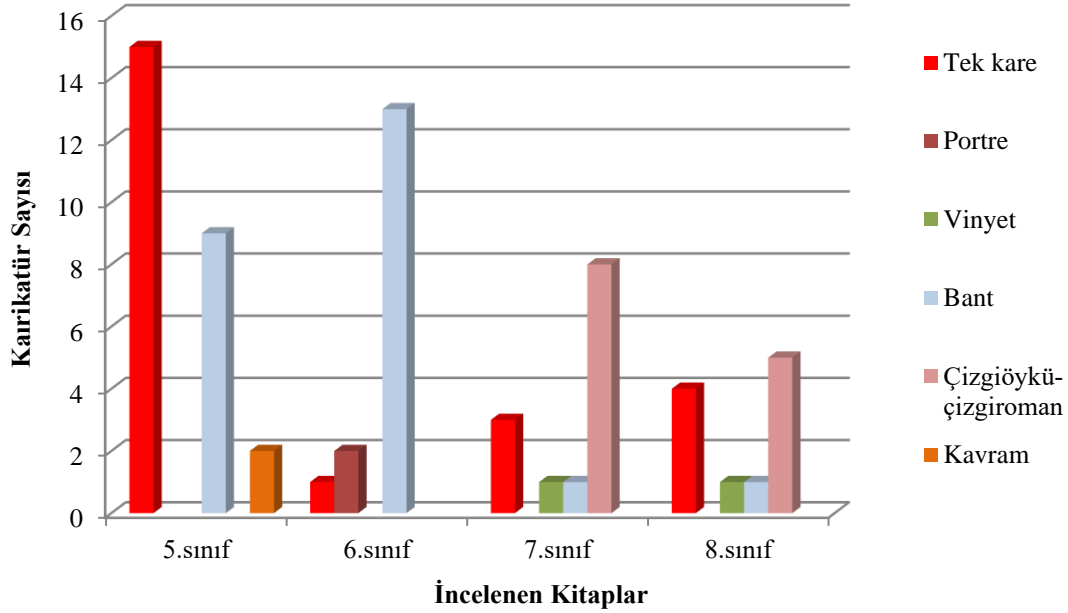
| Tema | Karikatürün Kullanıldığı Yer | Karikatürün Kullanıldığı Öğrenme Alanı | Karikatürün Türü | Karikatürün Kullanım Amacı |
|-----------------------------|--|--|----------------------|---|
| 1.Erdemler | 1.1. İyimselik ve Kötümselik Üzerine (s. 13, 17) | Okuma-Anlama Konuşma | Tek kare Bant | Okuma-anlama becerisini geliştirme Konuşma Becerisini geliştirme |
| 2.Milli Mücadele ve Atatürk | - | - | - | - |
| 3.Bilim ve Teknoloji | 3.2. Simit ve Peynir'le Bilim İnsanı Öyküleri (s. 88-91) | Okuma-Anlama | Çizgiöykü-çizgiroman | Okuma-anlama becerisini geliştirme |
| 4.Birey ve Toplum | - | - | - | - |

| | | | | |
|--------------------|---|--------------|----------|------------------------------------|
| 5.Zaman ve Mekan | 5.5. İstanbul İle Hasbihal (s. 172-173) | Okuma-Anlama | Vinyent | Okuma-anlama becerisini geliştirme |
| 6.Milli Kültürümüz | - | - | - | - |
| 7.Doğa ve Evren | 7.4. Hava Kirliliği (s. 245) | Okuma-Anlama | Tek kare | Görsel okuma becerisini geliştirme |
| | | Konuşma | | Konuşma becerisini geliştirme |
| 8.Vatandaşlık | - | - | - | - |

8. sınıf Türkçe ders kitabında toplam 357 görsel belirlenmiştir. Kitapta gerçek resimlere, haber fotoğraflarına, çizimlere ve karikatürlere yer verilmiştir. Tablo 4'e göre kitapta bulunan görsellerden, Erdemler, Bilim ve Teknoloji, Zaman ve Mekan, Doğa ve Evren temalarında 8'i okuma metinleri biçiminde, 6'sı etkinlikler içerisinde yer alan 14 karikatür saptanmıştır. Bu bağlamda kitapta bulunan görsellerin % 3,9' u karikatürdür. 8. sınıf Türkçe ders kitabında bant, tek kareden oluşan, vinyet karikatür ve çizgiöykü-çizgiroman karikatür türünün kullanıldığı belirlenmiştir. Bu karikatürler okuma-anlama ve konuşma öğrenme alanında; görsel okuma becerisini, okuma ve anlama becerisini ve konuşma becerisini geliştirme amaçlı kullanılmıştır.

Türkçe Ders Kitaplarında Kullanılan Karikatür Türleri

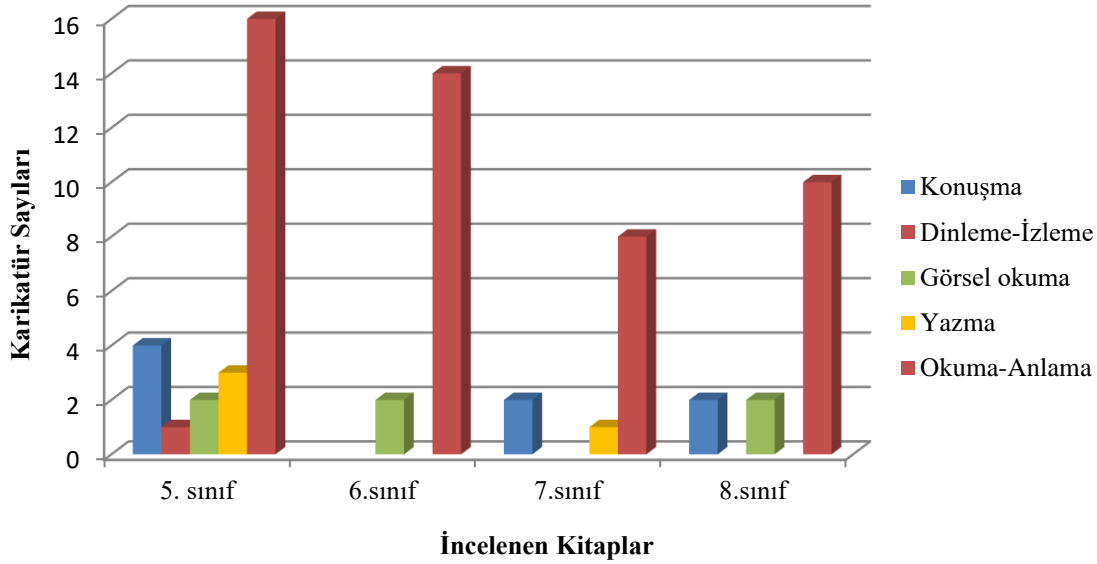
Bu çalışmada incelenen Türkçe ders kitaplarındaki karikatürler uygulama biçimlerine göre Özer'in (2007) sınıflandırmasından yönelimle yapılandırılmıştır. Bu bağlamda Özer'in (2007) sınıflandırmasına göre Türkçe ders kitaplarında belirlenen karikatürlerin türleri Şekil 4'te belirtilmiştir.

Şekil 4. Türkçe Ders Kitaplarında Kullanılan Karikatür Türleri

Şekil 4'e bakıldığında incelenen 5.sınıf Türkçe ders kitabında tek bir kareden oluşan karikatür türünün; 6.sınıf Türkçe ders kitabında bant karikatür türünün; 7.sınıf ve 8.sınıf Türkçe ders kitaplarında çizgiöykü- çizgiroman karikatür türünün diğerlerinden daha çok kullanıldığı belirlenmiştir. 5.sınıf Türkçe ders kitabında vinyet karikatür, çizgiöykü- çizgiroman karikatür, portre karikatür türüne yer verilmezken 6.sınıf Türkçe ders kitabında yalnızca portre karikatür, tek kare ve bant karikatür türüne yer verildiği görülmüştür. Çizgiöykü-çizgiroman ve vinyet karikatür türleri yalnızca 7. ve 8.sınıf Türkçe ders kitaplarında kullanılırken bant karikatür türü dört kitapta da ortak olarak kullanılan bir tür olmuştur.

Türkçe Ders Kitaplarındaki Karikatürlerin Kullanım Amaçları

2019 TDÖP'de (MEB, 2019) görsel okuryazarlığa derinlemesine yer verilmesi de karikatür okuryazarlığına önceki programlara göre daha çok değinildiği görülmektedir. 2019 TDÖP'de (MEB, 2019) belirtilen kazanımlar ve bu kazanımların ilgili olduğu öğrenme alanına bakıldığında görsel okuryazarlık/karikatür okuryazarlığına ilişkin kazanımların 14'ünün okuma, 2'si dinleme/izleme, 5'i yazma alanındadır. Türkçe ders kitaplarının incelendiği bu çalışmada kitaplarda yer verilen karikatürlerin kullanım amaçları, geliştirilmek istenen beceri ve kazanımlara göre belirlenmiş ve beş ulam halinde sunulmuştur. Bu amaçlar bağlamında karikatürlerden dört temel dil becerisini geliştirirken yararlandığı gibi görsel okuma becerisini geliştirmek için de yararlanılır. İncelenen kitaplarda yer alan karikatürlerden bazıları birden çok amacı içerse de baskın olan amaçlar esas alınmaktadır. Türkçe ders kitaplarında belirlenen karikatürlerin kullanım amaçları ve sınıf düzeyine göre dağılımları Tablo 6'da belirtilmiştir.

Şekil 5. Türkçe Ders kitaplarındaki karikatürlerin kullanım amaçları

Şekil 5'e bakıldığında 5. sınıf Türkçe ders kitabında belirlenen 26 karikatürden 4'ünün konuşma becerisini, 1'inin dinleme becerisini, 3'ünün yazma becerisini, 16'sının okuma ve anlama becerisini ve 2'sinin görsel okuma becerisini geliştirmek amacıyla kullanıldığı saptanmıştır. 6. sınıf Türkçe ders kitabında belirlenen 16 karikatürden 14'ünün okuma ve anlama becerisini ve 2'sinin görsel okuma becerisini geliştirmek için kullanıldığı belirlenmiştir. 7. sınıf Türkçe ders kitabında 13 karikatür saptanmış, bunlardan 8'inin okuma ve anlama becerisini, 2'sinin konuşma becerisini, 1'inin yazma becerisini ve 2'sinin görsel okuma becerisini geliştirmek amacıyla kullanıldığı görülmüştür. Son olarak 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında 10'u okuma ve anlama becerisini, 2'si konuşma becerisini ve 2'si görsel okuma becerisini geliştirmek amacıyla toplam 14 karikatürün kullanıldığı belirlenmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada, ortaokul Türkçe ders kitaplarında kullanılan karikatür oranı, karikatürün kullanıldığı temalar, geliştirdiği beceri alanları ve kullanılan karikatür türleri ayrıntılı biçimde incelenmiştir. Türkçe eğitiminde görseller ile gerçekleştirilen eğitimin kalıcılığı önemsense de karikatürlerin yeterince kullanılmadığı görülmüştür. Bu çalışma sonucunda 5. sınıf Türkçe ders kitabında gerçek resimlere, çizimlere ve karikatürlere yer verildiği belirlenmiştir. Belirlenen görsellerin renkli ve siyah-beyaz olduğu görülmüştür. Kitapta yer alan görsellerden Doğa ve Evren, Milli Kültürümüz, Vatandaşlık temalarında 26 adet karikatür kullanılmıştır. Bu kitapta vinyet karikatür, çizgiöykü- çizgiroman karikatür, portre karikatür türüne yer verilmemiştir. Kavram karikatürleri ise yalnızca bu sınıf düzeyinde

kullanılmıştır. Saptanan bu karikatür türlerinin çoğu okuma-anlama becerisini geliştirmek için kullanılmıştır. Ancak Bayülgen (2011) karikatürlerin yazma becerisini de geliştirmek için kullanılabilecek görseller içerisinde yer aldığını söyler.

6. sınıf Türkçe ders kitabı incelendiğinde toplam 331 görsel ile karşılaşmıştır. Kitapta gerçek resimlere, haber fotoğraflarına, çizimlere ve karikatürlere yer verilmiştir. Renkli ve siyah-beyaz görseller kullanılmıştır. Kitapta bulunan görsellerden, Milli Kültürümüz, Bilim ve Teknoloji temalarında tamamı okuma metinlerinde yer alan 16 karikatür saptanmıştır. Bu kitapta yalnızca portre karikatür, tek kare ve bant karikatür türüne yer verildiği görülmüştür. Bu karikatürler yalnızca okuma-anlama öğrenme alanında, görsel okuma becerisini ve okuma-anlama becerisini geliştirme amaçlı kullanılmıştır. Kaplan'a (2020) göre karikatür okuryazarlığı ile zenginleştirilen Türkçe derslerinde görsel uyarıcı olarak karikatürlerin kullanımı, dersleri eğlenceli duruma getirirken kalıcılığı da sağlar.

İncelenen 7. sınıf Türkçe ders kitabında toplam 340 görsel saptanmıştır. Kitapta gerçek resimlere, çizimlere ve karikatürlere yer verilmiştir. Bu kitapta 4'ü siyah-beyaz, 9'u renkli 13 karikatür görülürken 8. sınıf ders kitabında 8'i okuma metinleri biçiminde, 6'sı etkinlikler içerisinde yer alan 14 karikatür belirlenmiştir.

Karikatür kullanımı en çok 5.sınıf ders kitabında görülmüştür. Bu durumun diğer sınıflarda giderek azaldığı ancak 8. sınıf ders kitabının diğerlerine göre hacimli olması nedeniyle bu oranı bozduğu görülmüştür. Çizgiöykü-çizgiroman ve vinyet karikatür türleri yalnızca 7. ve 8.sınıf Türkçe ders kitaplarında kullanılırken bant karikatür türü dört kitapta da ortak olarak kullanılan bir tür olmuştur. Bu karikatürler, bilişsel, duyuşsal ve devinişsel öğrenme alanlarında; görsel okuma becerisini, okuma ve anlama becerisini, yazma becerisini ve konuşma becerisini geliştirme amacıyla kullanılmıştır. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda karikatür okuryazarlığına ilişkin kazanımlar içerisinde konuşma becerisi yer almazken 5., 7. ve 8. sınıf ders kitaplarında karikatürlerin konuşma etkinliğinin içerisinde yer almasının önemli olduğu düşünülmektedir. Karikatür aracılığı ile dört temel dil becerisinin geliştirilme yolları Melanlıoğlu, Tayşi ve Özdemir (2012) tarafından incelenmiş ve dil becerilerini geliştirmenin yanında dilbilgisi öğretiminde de karikatürlerden yararlanılabileceği belirtilmiştir. Yine Göçer ve Akgül'ün (2018) karikatür kullanımının Türkçe eğitimindeki tüm beceri alanlarını geliştirdiğini belirtmesi çalışmanın sonucuyla örtüşmektedir.

Dönmez (2013), tek başına görsel kullanımının metinleri resimlendirmekten ileri gidemediğini belirtir. Karikatür okuryazarlığı destekli Türkçe dersleri ve kitapları ile öğrenciler, eğlenerek derse etkin katılmanın yanında karikatürün Türkçe derslerinde bilimsel olarak kullanılabileceğini de anlamış olur.

Bu çalışmanın ders kitaplarında karikatür ve karikatür kullanılarak gerçekleştirilen nitelikli etkinliklerin az olduğu sonucu Göçer ve Akgül'ün (2018) araştırma sonucu ile örtüşmektedir. Oysa 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programında karikatür bir metin türü olarak kabul edilmiş ve ilköğretimin bütün düzeylerinde bu metin türüne yer verilmesi gerektiği

belirtilmiştir. Disiplinlerarası özelliği olması nedeniyle karikatürler Türkçe ders kitabı dışındaki diğer derslerin etkinliklerinde de kullanılabilir (Özer, 2007) Farklı disiplinlere ilişkin gerçekleştirilen araştırmalar (Ada, 2020; Erim, 2019) bunu kanıtlar niteliktedir. Ders kitaplarında yer alan farklı beceri alanlarındaki karikatür okuryazarlığı etkinlikleri ile kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesinde karikatürün etkili bir ders aracı olarak kullanılabilceği düşünülebilir. Bu bağlamda karikatürlerin hatırlamayı kolaylaştırdığı, farklı çalışmalarda da (Akkaya 2011; Göçer ve Akgül, 2018) vurgulanmıştır.

Bu çalışmada incelenen Türkçe ders kitaplarında, farklı amaçlar ile karikatürlerin kullanıldığı ancak bu kullanımın yeterli düzeyde olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu karikatür türlerinin kullanımının yaygınlaştırılması ve farklı beceri alanlarında da kullanılması gerektiği görülmüştür.

Öneriler

Çalışmanın bulgularından yönelimle Türkçe derslerinde aşağıdaki öneriler sunulmaktadır:

- Karikatür okuryazarlığı ile desteklenen Türkçe derslerinin öğrencilere sağlayacağı katkılar düşünülerek ders kitaplarında karikatür türlerine ilişkin etkinlikler artırılabilir.
- Karikatüre ilişkin yapılan araştırmalar çoğunlukla fen, matematik ve sosyal bilgiler öğretimi alanında yapılmış, Türkçe eğitiminde kullanılabilirliğini değerlendiren yeterince araştırma yapılmamıştır. Bu nedenle Türkçe eğitiminde karikatürün eğitim ortamlarında kullanılabilirliğini değerlendiren çalışmalar yapılabilir.
- Bütüncül bir sonuca ulaşmak için ilköğretim birinci aşamadaki (1-4. sınıf) ders kitaplarında karikatür kullanımı incelenebilir.

Kaynakça

- Ada, S. (2020). *4. sınıf sosyal bilgiler dersi üretim, dağıtım ve tüketim öğrenme alanında kavram karikatürü kullanımının ders başarısına etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Düzce Üniversitesi.
- Akbaba, B. (2012). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Görsel Materyallerin Kullanımı. M. Safran (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi* içinde (ss. 284-319). Pegem Yayıncılık.
- Akkaya, A. (2011). *Karikatürlerle dilbilgisi öğretimi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Akyol, H. (2008). *Yeni programa Uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Kök Yayıncılık.
- Ayar, Z. (2015). *Teaching vocabulary through cartoons to the learners of English as a foreign language*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Baş, T. ve Akturan, U. (2008). *Nitel araştırma yöntemleri Nvio 7.0 ile nitel veri analizi*. (1. Basım). Seçkin.

- Bayülgen, N. (2011). Yazı çalışmalarında karikatür, motivasyon ve yaratıcılık. *Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi (ATED)*, 1(1), 39-55.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K. E., Akgün, E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (18. Basım). Pegem.
- Çetinkaya, G. (2017). Okuryazarlık gelişimi kuramları. Ülper, H. (Ed.), *Okumaya genel bir bakış* içinde (ss. 97-122). Pegem Akademi.
- Efe, H. (2005). *Karikatür ve eğitim*. Etki Yayıncılık.
- Erim, H. B. (2019). *6.sınıf din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde İslam'ın sakınılmasını istediği bazı davranışlar ünitesinin öğretiminde kavram karikatürü destekli probleme dayalı öğrenme yönteminin etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Et, E. (2019). *Karikatürle yazma çalışmalarının ortaokul öğrencilerinin yaratıcı yazma becerisine etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi.
- Doğru, S., Cepdibi, S. ve Yıldırım Doğru, S. S. (2020). İşitme engelliler ilkokullarında kullanılan Türkçe kitaplarındaki etkinliklerin görsel okuryazarlık becerileri açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1421-1435.
- Dönmez, F. A. (2013). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin Türkçe öğretiminde okuduğunu anlama ve yazma becerilerinin gelişmesinde karikatürün etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Felten, P. (2008). Visual literacy. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 40(6), 60-64. <https://doi.org/10.3200/CHNG.40.6.60-64>
- Göçer, A., ve Akgül, O. (2018). Türkçe eğitiminde karikatür kullanımı ve eğitsel değeri. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 86-100. <https://doi.org/10.31464/jlere.389852>
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Güneş, F. (2013). Görsel okuma eğitimi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 1-17.
- Güneş, F. (2020). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Pegem Akademi.
- İşcan, A., ve Kanca, E. (2020). Yabancılarla Türkçe öğretimi ders kitaplarında görsel-metin uyumu. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 6(1), 133-160.
- Kabapınar, F. (2003). An examination of visuals in Turkish and English science and chemistry textbooks from the point of view of constructivist approach. *Hacettepe University Journal of Education*, 25(1), 119-126.
- Kaplan, N. (2017). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarında karikatürlerin yeri*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Kaplan, K. (2020). *Ortaokul Türkçe derslerinde karikatür okuryazarlığı becerisinin geliştirilmesi: Bir eylem araştırması*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Uşak Üniversitesi.

- Karaca, O. D. (2021). *Ortaokul Türkçe ders kitaplarında görsel okuryazarlık uygulamaları*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Başkent Üniversitesi.
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (35. Basım). Nobel Yayın Dağıtım
- Kellner, D. (2001). New technologies / new literacies: restructuring education for a new millennium. *International Journal of Technology and Design Education*, 11(2), 67-81.
- Kurudayıoğlu, M., ve Tüzel, S. (2010). 21. yüzyıl okuryazarlık türleri değişen metin algısı ve Türkçe eğitimi. *TÜBAR*, 28(1), 283-298.
- MEB. (2005). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. Sınıflar)*. MEB Yayınları.
- MEB. (2006). İlköğretim Türkçe dersi (6, 7 ve 8. Sınıflar) öğretim programı. MEB Yayınları.
- MEB. (2015). *Türkçe dersi (1-8. Sınıflar) öğretim programı*. MEB Yayınları
- MEB. (2019). *Ortaokul ve imamhatip ortaokulu 8. sınıf ders kitabı*. MEB Yayınları.
- Melanlıoğlu, D., Tayşi Karakuş E. & Özdemir, B. (2012). Yabancılara Türkçe öğretiminde karikatür kullanımı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19), 241-256.
- Örs, F. (2007). Eğitim ve karikatür. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 84 (1) 26-28.
- Özer, A. (2007). *Kuramsal ve uygulamalı karikatür*. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Snavely, L., ve Cooper, N. (1997). The information literacy debate. *The Journal of Academic Librarianship*, 23(1), 9-13. [https://doi.org/10.1016/S0099-1333\(97\)90066-5](https://doi.org/10.1016/S0099-1333(97)90066-5)
- Sarıgül, B. (2009). *The signficance of caricature in visual communication*. Izmir University Of Economics, Faculty Of Fine Arts And Design Department Of Visual Communication Design, 1-13.
- Sever, S. (2003). *Çocuk ve edebiyat*. Kök Yayıncılık.
- Türkben, T. (2019). Türkçe ders kitaplarındaki metin resimlerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 650-672.
- Tüzel, S. (2012). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde medya okuryazarlığı eğitimi: Bir eylem araştırması*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Üğürel, I., ve Moralı, S. (2006). Cartoons and their use in mathematics. *Journal of National Education*, 1, 32-46.
- Uslu, H. (2007). Eğitimde karikatür. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 84, 15-18.
- Yaman, H. (2010). Cartoons as a teaching tool: a research on Turkish language grammar teaching. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 1, 1231-1242.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (5. Basım). Seçkin.

Extended Abstract

Introduction

In line with the developments in the field of science and technology, the lives of individuals have also begun to change. This change has also affected the needs, objectives, problems encountered, solutions produced, sources of information, and ways of reaching information. In the process of change, the use of visuals continues to affect the whole life with technological tools. Information, computer, scientific, digital, screen, critical, visual, mathematical, media and technology literacy are some of the multiple literacy types that Snaveley & Cooper (1997) mentioned in their studies. Nowadays, instead of paper-and-pencil-oriented literacy, new literacy aimed at perceiving, interpreting and evaluating audio and visual messages that will respond to the needs of the age has begun to be preferred (Tüzel, 2012). As a result of this situation, visual literacy becomes an effective element of education from an early age (Güneş, 2013). One of the literacy based on visual literacy is caricature literacy. The purpose of caricature literacy is to make the reader smile and think (Özer, 2007). The use of caricatures in Turkish language classes is an activity that develops the skills of reading a visual text, using language, critical thinking and making inferences. Content suitable for the Turkish Language Teaching Curriculum should be used in order to develop caricature literacy in Turkish language lessons and textbooks, and to use caricatures in an appropriate way. The Ministry of National Education started to include caricatures in the Turkish language teaching curriculum, and the use of caricatures in the classroom was mentioned in the outcome sentences (MEB, 2005). However, the literature review displayed some studies on visual literacy but not ones on caricature literacy and caricature use in Turkish language textbooks. Therefore, this study aims to determine the proportions and types of caricatures used as a visual stimulus in middle school Turkish language textbooks (5th-8th grades) and to determine which skills the caricatures are intended to develop.

Method

This study has a basic quantitative research design in which the data in the middle school Turkish language textbooks were analyzed through document analysis. The universe of this study consists of Turkish language textbooks taught in middle schools in Turkey. 4 middle school Turkish language textbooks (5th-8th grades) prepared by the Ministry of National Education (MEB) were selected as the sampling. The relevant Turkish language textbooks were obtained from the Education Information Network (EBA) of the Ministry of National Education. According to the 2019 Turkish Language Teaching Curriculum, 8 themes were used at each grade level and 4 texts in each theme were used in the textbooks. In this study, content analysis method was used to analyze the data. Middle school Turkish language textbooks (5th-8th grades) were examined by theme, the images in the books were counted, the use of caricatures, the type of caricature used and the purpose of using the caricature were determined.

Results

In this research, the rate of cartoons used in middle school Turkish language textbooks (5th-8th grades), the themes in which cartoons are used, the skill areas they have developed and the types of cartoons used have been examined in detail. Although the permanence of the visual education in Turkish education is important, it has been seen that cartoons are not used enough. As a result of this study, it was determined that real pictures, drawings and cartoons were included in the 5th grade Turkish language textbook. It has been observed that the images are in two forms as color and black and white. When the 6th grade Turkish language textbook was examined, a total of 331 visuals were encountered. The book includes real pictures, news photos, drawings and cartoons. Color and black and white images were used. A total of 340 visuals were identified in the 7th grade Turkish language textbook examined. Real pictures, drawings and cartoons are included in the book. While there are 13 cartoons, 4 of which are black and white and 9 of which are colored, in this book, 14 cartoons, 8 of which are in the form of reading texts and 6 of which are included in the activities, have been determined in the 8th grade textbook. The use of cartoons is mostly seen in the 5th grade textbook. It was observed that this situation decreased gradually in other classes, but this ratio was impaired due to the fact that the 8th grade textbook was bulky compared to the others. While comics-cartoon cartoons and vignette cartoons were used only in 7th and 8th grade Turkish language textbooks, tape cartoon was a common genre used in all four books.

Conclusion

In the Turkish language textbooks examined in this study, it was concluded that cartoons were used for different purposes, but this use was not sufficient. It was concluded that the use of these cartoon types should be expanded and used in line with different skill areas so that students could internalize the processes of caricature literacy.

GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ

JOURNAL OF EDUCATIONAL SCIENCES

GAZİANTEP UNIVERSITY

GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

