

JSES

JOURNAL OF SUSTAINABLE EDUCATIONAL STUDIES



Uluslararası Katılımlı FSMVÜ
Eğitimde Mükemmeliyet Araştırmaları Kongresi
(EMAK-2022)
Kongre Özel Sayısı



EMAK-2022

ULUSLARARASI KATILIMLI EĞİTİMDE MÜKEMMELİYET ARAŞTIRMALARI KONGRESİ

Memnuniyetten Mükemmelliğe

Bildiri Özeti Son

Gönderim Tarihi: 12 Aralık 2022

16
Aralık

📺 ZOOM (Çevrimiçi Sunum)

Başvuru için: emak.fsm.edu.tr



FATİH
SULTAN
MEHMET
VAKIF ÜNİVERSİTESİ



EĞİTİMDE MÜKEMMELİYET
UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ

www.fsm.edu.tr

🐦 📘 📷 fsmvu

EMAK 2022

Uluslararası Katılımlı Eğitimde Mükemmeliyet Araştırmaları Kongresi

İstanbul/Türkiye

16 Aralık, 2022

JSES
KONGRE
ÖZEL SAYISI

Düzenleme Kurulu Başkanı

Doç. Dr. Tuğba YILMAZ BİNGÖL

(Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Eğitimde Mükemmeliyet Araştırmaları Merkezi)

Düzenleme Kurulu Üyeleri

Prof. Esra MACAROĞLU AKGÜL (Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi)

Prof. Dr. Tuncay AKÇADAĞ (Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi)

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

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

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

Öğr. Gör. Alper ŞEN (Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi)

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

Öğr. Gör. Mine KAZANCI (Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi)

Öğr. Gör. Nilgün DERELİ (Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi)

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

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

Bilim Kurulu Üyeleri

Prof. Dr. Alpaslan OKUR (Sakarya Üniversitesi)

Prof. Dr. Engin KARADAĞ (Akdeniz Üniversitesi)

Prof. Dr. Esra MACAROĞLU AKGÜL (Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi)

Prof. Dr. Fatma ALİSİNANOĞLU (Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi)

Prof. Dr. İbrahim KOCABAŞ (Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi)

Prof. Dr. İsmail GÜLEÇ (İstanbul Medeniyet Üniversitesi)

Prof. Dr. Melek DEMİR (Ondokuz Mayıs Üniversitesi)

Prof. Dr. M. Fatih TAŞAR (Gazi Üniversitesi)

Prof. Dr. Orhan AKINOĞLU (Marmara Üniversitesi)

Prof. Dr. Sefa BULUT (İbni Haldun Üniversitesi)

Prof. Dr. Seher BALCI ÇELİK (Ondokuz Mayıs Üniversitesi)

Prof. Dr. Seval ERDEN ÇINAR (Marmara Üniversitesi)

Prof. Dr. Tuncay AKÇADAĞ (Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi)

Doç. Dr. Ahmet AVCI (Türkiye Sigorta ve Türkiye Hayat Emeklilik)

Doç. Dr. Beytullah KAYA (İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi)

Doç. Dr. Canan Sola Özgüç (Sakarya Üniversitesi)

Doç. Dr. Eyüp ÇELİK (Sakarya Üniversitesi)

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

Doç. Dr. Hatice MERTOĞLU (Marmara Üniversitesi)

Doç. Dr. Hüseyin ÇALIŞKAN (Sakarya Üniversitesi)

Doç. Dr. İbrahim TAŞ (İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi)

Doç. Dr. İsa KAYA (Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi)

Doç. Dr. Mehmet KAYA (Sakarya Üniversitesi)

Doç. Dr. Meryem VURAL BATIK (Ondokuz Mayıs Üniversitesi)

Doç. Dr. Muhammet Übeydullah ÖZTABAK (Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi)

Doç. Dr. Nalan KAZAZ (Prizprizren Ukshin Hoti Üniversitesi)

Doç. Dr. Nihan ARSLAN (Necmettin Erbakan Üniversitesi)

Doç. Dr. Okan BİLGİN (Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi)

Doç. Dr. Ömer Faruk URAL (Sakarya Üniversitesi)

Doç. Dr. Özcan ERKAN AKGÜN (İstanbul Medeniyet Üniversitesi)

Doç. Dr. Serhat ARSLAN (Necmettin Erbakan Üniversitesi)

Doç. Dr. Sultan Bilge KESKİNKILIÇ (İstanbul Kültür Üniversitesi)

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

Doç. Dr. Yüksel GÜÇLÜ (Sakarya Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi Gülten Feryal GÜNDÜZ (İstanbul Kültür Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi Halime EKER (İstanbul Kültür Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi Hatice Şengül ERDEM (İstanbul Medeniyet Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi İlhami DANIŞ (Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Ali HAMETOĞLU (Sakarya Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi Mariam TEKELİ (Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi Necla Afyonkale TALAY (Avrasya Üniversitesi)

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

Dr. Öğr. Üyesi Rumeysa HOŞOĞLU KAMA (Kapadokya Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi Şaban ÇOBANOĞLU (Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi Şebnem YAZICI (Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi Ümit SAHRANÇ (Sakarya Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi Zeynep DEMİRTAŞ (Sakarya Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi Zeynep Kevser ŞEREFÖĞLU DANIŞ (Fatih Sultan Mehmet Vakıf
Üniversitesi)

Dr. Aynur FIRINCI KODAZ (MEB)

Dr. Çiğdem AKÇADAĞ (MEB)

Dr. Özgür DEMİRCİ SEYREK (MEB)



Çoklu Zeka Bağlantılı Eleştirel Düşünce Critical Thinking Connected With Multiple Inteligencies



Çağrılı Konuşmacı/Keynote Speaker
Prof. Dr. Pedro Jose Arrifano Tadeu
Polytechnic Institute of Guarda

📅 16.12.2022 ⌚ 10.00 📺 Zoom Id: 992 0159 3770

Memnuniyetlilikten Memnuniyetsizliğe Eğitim



Prof. Dr. Ali Ünal
Necmettin Erbakan
Üniversitesi



Doç. Dr. Funda Nayır
Pamukkale Üniversitesi



Doç. Dr. Sultan Bilge
Keskinlik Kara
İstanbul Kültür Üniversitesi

Moderatör:
Prof. Dr. Tuncay Akçadağ
Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi

📅 16.12.2022 ⌚ 11.00 📺 Zoom Id: 956 9094 4523

Yüksek Etki Faktörlü Dergilerde Yayıncılık: Çoklu Perspektifler

Publishing in Journals with High Impact Factor:
Multiple Perspectives



Çağrılı Konuşmacı/Keynote Speaker
Prof. Dr. Som Naidu
The University of the South Pacific

📅 16.12.2022 ⌚ 13.00 📺 Zoom Id: 973 8149 5670

KONGRE PROGRAMI

16 Aralık 2022

1. OTURUM A

14.00-15.00

Zoom Linki: <https://fsm-edu-tr.zoom.us/j/95585138233>

Toplantı Kimliği: 955 8513 8233

Oturum Başkanı: Öğr. Gör. Sümeyra ÖZDEMİR

Teknik Sorumlu: Öğr. Gör. Sümeyra ÖZDEMİR

Öğr. Gör. Halime Nur SEZER Okul Öncesinde Uzaktan Eğitim ile İlgili Yapılmış Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi

Arş. Gör. Nafia Kübra KARAKAYA DOHMAN, Prof. Dr. Esra ÖMEROĞLU Ebeveynlerin Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklarının Sosyal Medya Kullanımına Yönelik Görüşlerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi

Prof. Dr. Hülya GÜLAY OGELMAN, Dr. Öğr. Üyesi Dervişe Amca TOKLU, Ali Emre ÖZBİLEN Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Psikolojik Dayanıklılıkları ile Gelecekte Beklentilerinin İncelenmesi

Arş. Gör. Dr. Ahmet EROL, Arş. Gör. Dr. Merve CANBELDEK Erken Çocuklukta Kapsayıcı STEM Eğitimi: Araştırmalarda Eğilimler

Sibel USTA, Doç. Dr. Esra UÇAK QR Kodlar ile Tasarlanan Oyunlara İlişkin Görüşler

16 Aralık 2022

1. OTURUM B

14.00-15.00

Zoom Linki: <https://fsm-edu-tr.zoom.us/j/99523071205>

Toplantı Kimliği: 995 2307 1205

Oturum Başkanı: Dr. Öğr. Üyesi Şaban ÇOBANOĞLU

Teknik Sorumlu: Öğr. Gör. Alper ŞEN

Prof. Dr. Mehmet DEMİREZEN The Pronunciation of British and American English /r/ Phoneme: On some articulation Confusions for Translators and Interpreters

Dr. Öğr. Üyesi Haldun VURAL Culture, Linguoculturology and the Importance in Translation

Doç. Dr. Metin ELKATMIŞ Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Edebiyat Kavramına İlişkin Metaforik Algıları

Dr. Öğr. Üyesi Şaban ÇOBANOĞLU Bir Rönesans Aydınımın Eğitimde Mükemmellik Arayışları: Thomas More ve Utopia

Dr. Öğr. Üyesi Ayşe ARSLAN ÇAVUŞOĞLU Almanca Öğretmenliği Müfredatında Yer Alan Almanca Öğretiminde Yaklaşımlar Dersine Yönelik Ders Planı Önerisi

Doç. Dr. Gökçen GÖÇEN, İrem BUDAK Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenler İçin Hazırlanmış Olan “Lezzetli Hikâyeler” Serisindeki Söz Varlığı Unsurları

16 Aralık 2022

1. OTURUM C

14.00-15.00

Zoom Linki: <https://fsm-edu-tr.zoom.us/j/92070756109>

Toplantı Kimliği: 920 7075 6109

Oturum Başkanı: Doç. Dr. Tuğba YILMAZ BİNGÖL

Teknik Sorumlu: Öğr. Gör. Zehra KURŞUN

Zeynep DOĞAN, Dr. Öğr. Üyesi Nihan SÖLPÜK TURHAN Evli Kadınların Evlilik Uyumlarının Farklı Değişken Düzeylerine Göre İncelenmesi

Naime DEMİRHAN, Dr. Öğr. Üyesi Nihan SÖLPÜK TURHAN Genç Yetişkinlerin Etkili İletişim Becerilerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi

İrem KAYACAN, Doç. Dr. Tuğba YILMAZ BİNGÖL Kabul ve Kararlılık Terapisine Dayalı Olarak Yürütülen Tezlerin İncelenmesi

İrem KAYACAN, Dr. Öğr. Üyesi Nihan SÖLPÜK TURHAN Psikolojik Dayanıklılık Düzeyi ile Akademik Erteleme Davranışları Arasındaki İlişki

Emre GENÇAY, Dr. Öğr. Üyesi Nihan SÖLPÜK TURHAN Sınav Kaygısı ve Yaşam Doyumu Arasındaki İlişki

16 Aralık 2022

1. OTURUM D

14.00-15.00

Zoom Linki: <https://fsm-edu-tr.zoom.us/j/92944800888>

Toplantı Kimliği: 929 4480 0888

Oturum Başkanı: Doç. Dr. Hatice MERTOĞLU

Teknik Sorumlu: Öğr. Gör. Nilgün DERELİ

Dr. Ayşe Dayı Kendimi Keşfediyor, Kendime Özen Gösteriyorum Engelli Bireylerin Anneleri ile Mindfulness Çalışması

Zübeyde Burçin USTA, Doç. Dr. Hatice MERTOĞLU, Prof. Dr. Esra MACAROĞLU AKGÜL Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Bedensel Yetersizlik ve Süreç Hastalıklarına Sahip Öğrencilere Yaklaşımlarında Senaryo Temelli Öğretimin Katkısı

Melike BOZKURT, Doç. Dr. Hatice MERTOĞLU Beslenme Eğitimi ile İlgili Yapılan Tezlerin İncelenmesi

Nesrin AKSU, Doç. Dr. Aysun ÖZTUNA KAPLAN Yaşam Becerileri ile Desteklenmiş Fen Bilimleri Dersi Plan Örneği: İnsan ve Çevre İlişkisi

Zübeyde Burçin USTA, Doç. Dr. Hatice MERTOĞLU Plickers Uygulamasının 6. Sınıf Öğrencilerinin Denetim Odaklarına ve Kavram Yanılgılarına Etkisi

Merve Şevval AYDIN 2013-2018 Ortaokul Matematik Fen Öğretim Programlarının Kazanımlara Göre Entegrasyonları

16 Aralık 2022

1. OTURUM E

14.00-15.00

Zoom Linki: <https://fsm-edu-tr.zoom.us/j/95613765269>

Toplantı Kimliği: 95613765269

Oturum Başkanı: Dr. Öğr. Üyesi Nihan SÖLPÜK TURHAN

Teknik Sorumlu: Öğr. Gör. Mine KAZANCI

Ahsen ERKEK, Dr. Öğr. Üyesi Nihan SÖLPÜK TURHAN Elazığ'daki Lise Öğrencilerinin Akran Zorbalığının Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi

Zeynep DOĞAN, Doç. Dr. Tuğba YILMAZ BİNGÖL Ulusal Tez ve Makalelerde Diyalektik Davranış Terapisi ile İlgili Çalışmaların İncelenmesi

İbrahim ÇAĞLIN, Doç. Dr. Tuğba YILMAZ BİNGÖL Ulusal Tezlerde Duygu Odaklı Terapi ile İlgili Çalışmaların İncelenmesi

Serra ŞENCAN, Doç. Dr. Tuğba YILMAZ BİNGÖL Feminist Terapi Literatür Taraması

Serra ŞENCAN, Dr. Öğr. Üyesi Nihan SÖLPÜK TURHAN Öğretmen Adaylarının Psikolojik İyi Oluşlarının Akademik Başarı ile İlişkisinin İncelenmesi

16 Aralık 2022

2. OTURUM A

15.15-16.15

Zoom Linki: <https://fsm-edu-tr.zoom.us/j/94978184309>

Toplantı Kimliği: 949 7818 4309

Oturum Başkanı: Öğr. Gör. Sümeyra ÖZDEMİR

Teknik Sorumlu: Öğr. Gör. Sümeyra ÖZDEMİR

Öğr. Gör. Zehra KURŞUN Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylerde Sosyal Beceri Öğretiminde Kullanılan Kanıt Temelli Bir Uygulama: PEERS

Öğr. Gör. Zehra KURŞUN Algernon'a Çiçekler Kitabının Özel Eğitim Açısından İncelenmesi

Rıza Özgür ALTUN Bedensel Engelli Bireylerin Arjantin Tango Öğrenimi

Güllü ULUTAŞ, Dr. Hatice TOZAK, Yasin TEMEL, Kanıt Temelli Uygulamalar ile Kaynaştırma Eğitimi Projesinin Planlama Sürecine Bir Bakış

Öğr. Gör. Sümeyra ÖZDEMİR Özel Gereksinimli Ailelerle Odak Grup Çalışmaları Araştırması

16 Aralık 2022

2. OTURUM B

15.15-16.15

Zoom Linki: <https://fsm-edu-tr.zoom.us/j/93725688042>

Toplantı Kimliği: 937 2568 8042

Oturum Başkanı: Doç. Dr. Aysun ÖZTUNA KAPLAN

Teknik Sorumlu: Öğr. Gör. Alper ŞEN

Dr. Öğr. Üyesi Hande GÜNGÖR, Prof. Dr. Hülya GÜLAY OGELMAN, Dr. Hatice ERTEN SARIKAYA Küçük Çocuklar için YouTube Değerlendirme Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması

Doç. Dr. Zeynep TEMİZ, Aysen YILMAZ, Mehmet Emre ÇOT, Deren ÜNLÜ, Zekiye TANGEL, Kürşat YILMAZ, Muhammed Fatih TOPAL İlkokul 3. 4. Sınıf Düzeyindeki Öğrenciler için İklim Değişikliği Etkinliklerinin Geliştirilmesi

Dr. Emel Yağmur KOLCU, Doç. Dr. Aysun ÖZTUNA KAPLAN Okul Öncesi Fen Eğitiminde Kullanılan Destekleyici Programlardan Örnekler

Öğr. Gör. Mehmet Hanifi AKYÜZ, R. Merve TAŞDELEN, Hacernur YEŞİLALTUN Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimi Kapsamında Görsel Sanatlar ile İlgili Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi

Prof. Dr. Esra MACAROĞLU AKGÜL, Büşra Nur İNAN, Halime UZUN, Rümeyza YILDIRIM, Merve Nur KILIÇ Sanat Temelli Eğitim Araştırmaları: Öğretmen Adayları Örneği

16 Aralık 2022

2. OTURUM C

15.15-16.15

Zoom Linki: <https://fsm-edu-tr.zoom.us/j/98445097200>

Toplantı Kimliği: 984 4509 7200

Oturum Başkanı: Doç. Dr. Gökçen GÖÇEN ÖZDEMİREL

Teknik Sorumlu: Doç. Dr. Gökçen GÖÇEN ÖZDEMİREL

Şerife ÖZDEMİR, Doç. Dr. Zeynep TEMİZ Halk Kütüphanelerinde Gerçekleştirilen Yaratıcı Yazma ve Düşünme Becerilerine Yönelik Etkinliklerin Çocuklar Yazma

Dr. Öğr. Üyesi Mustafa EMEK Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Karikatürle Yaratıcı Yazma

Nurcihan Kübra POYRAZ Türkiye’de Gerçekleştirilen Çocuk Edebiyatı Konulu Doktora Tezlerinin İncelenmesi

Filiz NAS, Doç. Dr. Gökçen GÖÇEN, Türkçe Öğretmeni Adaylarının “Dijital Yazma”ya Yönelik Metaforik Algıları

Doç. Dr. Gökçen GÖÇEN, Hilal YATMAZ “ABC Çocuklar İçin Türkçe (A2)” Çalışma Kitaplarındaki Söz Varlığı Unsurları

Doç. Dr. Gökçen GÖÇEN, Şeyma YALÇIN “Türkçenin Sesi Yunus Emre (C1-C2)” Okuma Kitabındaki Söz Varlığı Unsurları

16 Aralık 2022

2. OTURUM D

15.15-16.15

Zoom Linki: <https://fsm-edu-tr.zoom.us/j/96192347287>

Toplantı Kimliği: 961 9234 7287

Oturum Başkanı: Prof. Dr. Ahmet Şükrü ÖZDEMİR

Teknik Sorumlu: Öğr. Gör. Nilgün DERELİ

Özlem İNCE, Prof. Dr. Ahmet Şükrü ÖZDEMİR Öğrencilere Geometrik Cisimler Konusunu Artırılmış Gerçeklik ile Öğretimin Motivasyon, Başarı ve Geometrik Düşüncelerine Etkisinin İncelenmesi

Semra KAPLAN, Prof. Dr. Ahmet Şükrü ÖZDEMİR Lise Öğrencilerinin Matematiksel Modelleme Sürecinin Problem Kurma Bağlamında İncelenmesi

Emine FAZLI, Bekir FAZLI Matematik Eğitiminde Kitleli Bir Eğitim Aracı Olarak Tiyatro Uzm. Aybike ÇELEN, Uzm. Berna DELİCE, Uzm. Özgenur KOÇ, Dr. Öğr. Üyesi Özlem ÇEZİKTÜRK Matematiksel Yapı Örneği Olarak Çember ve Daire Üzerine Kavram Yanılgılarının İncelenmesi

Özkan GÖREN Matematiğin Doğasını Anlamaya Yönelik Bir Özel Durum Çalışması

16 Aralık 2022

2. OTURUM E

15.15-16.15

Zoom Linki: <https://fsm-edu-tr.zoom.us/j/95974783588>

Toplantı Kimliği: 959 7478 3588

Oturum Başkanı: Prof. Dr. Tuncay AKÇADAĞ

Teknik Sorumlu: Öğr. Gör. Mine KAZANCI

Hatice AKBAŞ, Prof. Dr. Tuncay AKÇADAĞ, Devlete Bağlı Bir Kurumda Okul Öncesi Öğretmenlerine Göre Kendi Okul Müdürlerinin Çatışma Yönetimi

Begüm ZENGİN, Prof. Dr. Tuncay AKÇADAĞ Okullarda Dalkavukça Davranışlar

Cihat ZENGİN Özel Okul Yöneticilerinin Teknolojik Liderlik Yeterlilikleri

Elif KONORALP The Effect of School Principal's Transformational Leadership Styles on Teachers' Performance

Arş. Gör. M. Talha ÖZALP, Doç. Dr. Davut SARITAŞ, Arş. Gör. Ersoy ÇARKIT Öğretim Elemanlarının Eğitici Eğitimi Etkinliklerine Yönelik Görüşleri

16 Aralık 2022

3. OTURUM A

16.30-17.30

Zoom Linki: <https://fsm-edu-tr.zoom.us/j/96045414983>

Toplantı Kimliği: 960 4541 4983

Oturum Başkanı: Doç. Dr. Tuğba YILMAZ BİNGÖL

Teknik Sorumlu: Öğr. Gör. Sümeyra ÖZDEMİR

Sude BÖGE, Dr. Öğr. Üyesi Nihan SÖLPÜK TURHAN Üniversite Öğrencilerinde Dijital Oyun Bağımlılığı ve Yaşam Doyumu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Sude BÖGE, Doç. Dr. Tuğba YILMAZ BİNGÖL Okullarda Yürütülen Şema Terapi Odaklı Uluslararası Çalışmalar Üzerine Bir Derleme

Ahsen ERKEK, Doç. Dr. Tuğba YILMAZ BİNGÖL, Uluslararası Makalelerde Mülteci Çocuklar İçin Öyküsel Terapinin KIDNET Yaklaşımı Üzerine Bir Derleme Çalışması

Naime DEMİRHAN, Doç. Dr. Tuğba YILMAZ BİNGÖL, Ulusal Tezlerde Eğitim Kademelerindeki Bilinçli Farkındalık Temelli Programların İncelenmesi

Baran TUNÇER, Tuğba YILMAZ BİNGÖL, Bilişsel Davranışçı Yaklaşım Temelli Psikoeğitim Programları Kullanılarak Yürütülen Ulusal Tezlerin İncelenmesi

Emre GENÇAY, Doç. Dr. Tuğba YILMAZ BİNGÖL Ulusal Tez ve Makalelerde Gerçeklik Terapisi ile İlgili Çalışmaların İncelenmesi

16 Aralık 2022

3. OTURUM B

16.30-17.30

Zoom Linki: <https://fsm-edu-tr.zoom.us/j/91810789312>

Toplantı Kimliği: 918 1078 9312

Oturum Başkanı: Dr. Öğr. Üyesi Özlem CEZİKTÜRK

Teknik Sorumlu: Öğr. Gör. Alper ŞEN

Prof. Dr. Ahmet Şükrü ÖZDEMİR, Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Kasım KOYUNCU, Şenol BAKAY 6. Sınıf Öğrencilerinin Problem Kurma Becerilerinin Matematik Tutumu Bağlamında İncelenmesi

Amor HASIC, Prof. Dr. Emin AYDIN Karadağ Sırbistan, Bosna Hersek, Hırvatistan ve Türkiye'nin VIII-IX Sınıf Matematik Öğretim Müfredatlarının Karşılaştırılması

Enes TÜFEKÇİ, Dr. Öğr. Üyesi Özlem CEZİKTÜRK Ali Kuşçu'nun Denklem Çözümü Yöntemini Sayısal Yöntemler Bazında İnceleme

Dr. Öğr. Üyesi Ebrahim KHEZERLOU A Proposed Rubric for Assessing Student Performance in Sight Interpreting

Zübeyde Burçin USTA, Doç. Dr. Hatice MERTOĞLU Son 5 Yılda Müze Eğitimi ile ilgili Yapılan Tezlerin İncelenmesi

Çağlar KARATAŞ, Doç. Dr. Hatice MERTOĞLU Fen Bilimleri Dersinde Uygulanan Kaynaştırma Eğitim Modeli Hakkındaki Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi

16 Aralık 2022

3. OTURUM C

16.30-17.30

Zoom Linki: <https://fsm-edu-tr.zoom.us/j/96616795027>

Toplantı Kimliği: 966 1679 5027

Oturum Başkanı: Doç. Dr. İbrahim TAŞ

Teknik Sorumlu: Öğr. Gör. Zehra KURŞUN

Doç. Dr. İbrahim TAŞ Üniversite Öğrencilerinde Oyun Bağımlılığı ile Düzenleyici Duygusal Öz Yeterlik Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Arş. Gör. Dr. Mustafa EROL STEAM Eğitiminin Önemine Yönelik Öğretmen İnançları: Ölçek Geliştirme Çalışması

Bekir FAZLI Gelişen Teknolojinin Öğretmen Rollerine ve Öğrenci Merkezli Öğretime Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşleri: Durum Çalışması

Melike TOKTAŞ, Prof. Dr. Murat GENÇ Üniversite Öğrencilerinin Sosyobilimsel Konulara Yönelik Muhakeme Örüntülerinin İncelenmesi: Uzay Araştırmaları Örneği

Gamze KAYA, Prof. Dr. Murat GENÇ Üniversite Öğrencilerinin Sosyobilimsel Konulara Yönelik Muhakeme Örüntülerinin İncelenmesi: Doku ve Organ Bağışı Örneği

Dr. Öğr. Üyesi Ayşen ARSLAN, Beyza KARABULUT Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Ortamlarındaki Etkili İletişim Hakkında Görüşleri

16 Aralık 2022

3. OTURUM D

16.30-17.30

Zoom Linki: <https://fsm-edu-tr.zoom.us/j/91474619406>

Toplantı Kimliği: 914 7461 9406

Oturum Başkanı: Doç. Dr. Gökçen GÖÇEN ÖZDEMİREL

Teknik Sorumlu: Öğr. Gör. Nilgün DERELİ

Hüseyin ERKMEN Finlandiya, Japonya ve Türkiye'nin Eğitim Sistemlerinin Amaç ve Yapı Bakımından Karşılaştırılması

Arş. Gör. Turgay ÇINKIRDAKLI, Prof. Dr. Seyfi KENAN, Prof. Dr. Ali YILMAZ Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Ahlaki İnkilem Tartışma Yöntemi Hakkındaki Görüşleri

Arş. Gör. Dr. Kudret AYKIRI Sosyal Bilgiler Eğitiminde Mükemmellik Arayışında Bir Buluş Hizmet Ederek Öğrenme

Arş. Gör. Mehmet Umut AKBAKLA Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Dostluk Değerine İlişkin Metaforik Algılar

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

FSMVU Adına Sahibi/Owner on Behalf of FSMVU

Prof. Dr. M. Fatih ANDI
Rektör/Rector

İmtiyaz Sahibi/Publisher

Prof. Dr. M. Fatih ANDI
Rektör/Rector

Baş Editör/Editor in Chief

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

Mart/March 2023

Sayı/Issue Özel Sayı 2 (Ö2)/Special Issue 2 (S2)

Yayımlanma Tarihi/Published: 31.03.2023

JSES
JOURNAL OF SUSTAINABLE EDUCATIONAL STUDIES

FSMVU Adına Sahibi/Owner on Behalf of FSMVU

Prof. Dr. M. Fatih ANDI
Rektör/Rector

İmtiyaz Sahibi/Publisher

Prof. Dr. M. Fatih ANDI
Rektör/Rector

Baş Editör/Editor in Chief

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

Editörler/Editors

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

Sorumlu Yazı İşleri Müdürü/Responsible Managing Editor

Öğr. Gör./Instructor Maşallah ÖZER

Yayın Kurulu/Advisory Board

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

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

Editör Yardımcıları/Associate Editors

Öğr. Gör./Instructor Maşallah ÖZER

Öğr. Gör./Instructor Mine KAZANCI

Arş. Gör./Res. Asst. Şeyda ÇETİNTAŞ

Arş. Gör./ Res. Asst. Şeyda KARAN

Kapak Tasarım/Cover Design

Öğr. Gör./Instructor Akif Yavuz ÖZDEMİREL

JSES
JOURNAL OF SUSTAINABLE EDUCATIONAL STUDIES

e-ISSN: 2757-5284

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

Dizinlenme Bilgileri/Abstracting & Indexing

İdealonline

EuroPub

JSES
JOURNAL OF SUSTAINABLE EDUCATIONAL STUDIES

e-ISSN: 2757-5284

Bu Sayının Hakemleri/Reviewers of This Issue

Mart/March 2023

Sayı/Issue Özel Sayı 2 (Ö2)/Special Issue 2 (S2)

Prof. Dr. Serdal SEVEN (İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa)

Prof. Dr. Yıldız GÜVEN (Emekli Öğretim Üyesi)

Doç. Dr. Fatma ÖNEN ÖZTÜRK (Marmara Üniversitesi)

Doç. Dr. Meryem VURAL BATIK (Ondokuz Mayıs Üniversitesi) (3 makale)

Doç. Dr. Murat POLAT (Anadolu Üniversitesi) (2 makale)

Doç. Dr. Nagihan İMER ÇETİN (Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi)

Doç. Dr. Nihan ARSLAN (Necmettin Erbakan Üniversitesi) (3 makale)

Doç. Dr. Özkan SAPSAĞLAM (Yıldız Teknik Üniversitesi)

Doç. Dr. Ülkü TOSUN (İstanbul Medipol Üniversitesi) (2 makale)

Dr. Öğr. Üyesi Ayşen ARSLAN (Marmara Üniversitesi) (2 makale)

Dr. Öğr. Üyesi Gülnaz KARAHAN (Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi)

Öğr. Gör. Dr. Halil İbrahim KARABULUT (Kütahya Dumlupınar Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi Halime EKER (İstanbul Kültür Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi Aysun EROĞLU (Sinop Üniversitesi) (2 makale)

Dr. Öğr. Üyesi Merve SUROĞLU SOFU (Nişantaşı Üniversitesi) (2 makale)

Dr. Öğr. Üyesi Nahide İrem AZİZOĞLU (Sakarya Üniversitesi) (3 makale)

Dr. Öğr. Üyesi Rumeysa HOŞOĞLU KAMA (Necmettin Erbakan Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi Tuğba DEMİRTAŞ TOLAMAN (Sakarya Üniversitesi) (2 makale)

Öğr. Gör. Dr. Emel AKAY (Anadolu Üniversitesi)

Öğr. Gör. Dr. Gökhan Haldun DEMİRDÖVEN (Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi) (2 makale)

JSES
JOURNAL OF SUSTAINABLE EDUCATIONAL STUDIES

e-ISSN: 2757-5284

İÇİNDEKİLER/CONTENTS

Mart/March 2023

Sayı/Issue Özel Sayı 2 (Ö2)/Special Issue 2 (S2)

Araştırma Makalesi/Research Article	Sayfalar/Pages
Ulusal Tezlerde Diyalektik Davranış Terapisi ile İlgili Çalışmaların İncelenmesi / The Examination of Researches About Dialectic Behavior Therapy on National Theses <i>Zeynep DOĞAN & Tuğba YILMAZ BİNGÖL</i>	1-9
Gelişen Teknolojinin Öğretmen Rollerini ve Öğrenci Merkezli Öğretime Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşleri: Durum Çalışması / Teachers' Views on the Effects of Developing Technology on Teacher Roles and Student-Centered Teaching: A Case Study <i>Bekir FAZLI</i>	10-24
Bedensel Engelli Bireylerin Arjantin Tango Öğrenimi / Argentine Tango Learning for Individuals with Physical Disabilities <i>Rıza Özgür ALTUN & Koray SAZLI</i>	25-33
Feminist Terapi Literatür Taraması / Feminist Therapy Literature Review <i>Serra ŞENCAN & Tuğba YILMAZ BİNGÖL</i>	34-44
Sanat Temelli Eğitim Araştırmaları: Öğretmen Adayları Örneği / Arts-Based Educational Researches: The Case of Teacher Candidates <i>Büşra Nur İNAN & Halime UZUN & Rumeysa YILDIRIM & Merve Nur KILIÇ & Esra MACAROĞLU AKGÜL</i>	45-56
Algernon'a Çiçekler Kitabının Özel Eğitim Açısından İncelenmesi / An Examination of the Book of Flowers for Algernon from the Perspective of Special Education <i>Zehra KURŞUN</i>	57-66
Bilişsel Davranışçı Yaklaşım Temelli Psiko eğitim Programları Kullanılarak Yürütülen Ulusal Tezlerin İncelenmesi / Examination of National Theses Conducted Using Cognitive Behavioral Approach-Based Psychoeducation Programs <i>Baran TUNÇER & Tuğba YILMAZ BİNGÖL</i>	67-77
Yaşam Becerilerinin Fen Bilimleri Dersine Entegrasyonu: İnsan ve Çevre İlişkisi Örneği / Integration of Life Skills into Science Lesson: A Sample of Human and Environment Relationship <i>Aysun ÖZTUNA KAPLAN & Nesrin AKSU</i>	78-96

Kabul ve Kararlılık Terapisi Temelli Psiko-Eğitim Programlarına Bir Bakış: Ulusal Tezlerin Derlenmesi / Examination of Theses in Which Acceptance And Commitment Therapy-Based Psycho-Educational Programs Are Discussed in National Theses	97-107
<i>İrem KAYACAN & Tuğba YILMAZ BİNGÖL</i>	
A Proposed Rubric for Assessing Student Performance in Sight Translation / Andaş Çeviride Öğrenci Edim Değerlendirmesi İçin Önerilen Bir Rubrik	108-122
<i>Ebrahim KHEZERLOU</i>	
Matematiksel Yapı Örneği Olarak Çember ve Daire Üzerine Kavram Yanılgılarının İncelenmesi / Investigation of Misconceptions on Circle and Circular Region as an Example of Mathematical Structure	123-133
<i>Aybike ÇELEN & Berna DELİCE & Özgenur KOÇ & Özlem ÇEZİKTÜRK</i>	
Türkiye’de Çocuk Edebiyatı Konulu Doktora Tezlerinin İncelenmesi / Examination of Doctoral Dissertations on Children’s Literature in Türkiye	134-143
<i>Nurcihan Kübra BOYRAZ</i>	
“Türkçenin Sesi Yunus Emre (C1-C2)” Okuma Kitabındaki Söz Varlığı Unsurları / Vocabulary Elements in the Reading Book “The Voice of Turkish Yunus Emre (C1-C2)”	144-160
<i>Gökçen GÖÇEN & Şeyma YALÇIN</i>	
“ABC Çocuklar İçin Türkçe (A2)” Çalışma Kitaplarındaki Söz Varlığı Unsurları / Vocabulary Elements in the “ABC Turkish For Children (A2)” Workbooks	161-179
<i>Gökçen GÖÇEN & Hilal YATMAZ</i>	
Derleme/Review	Sayfalar/Pages
Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylerde Sosyal Beceri Öğretiminde Kullanılan Kanıt Temelli Bir Uygulama: PEERS / An Evidence-Based Practice Used in Social Skills Teaching in Individuals with Autism Spectrum Disorder: PEERS	180-189
<i>Zehra KURŞUN</i>	
The Pronunciation of British /r/ Phoneme: On Some Articulation Confusions for Non-native Majors and Teachers Translators and Interpreters / İngiliz /r/ Sesbiriminin Sesletimi: Anadili İngilizce Olmayan İngilizce Öğretmenliği Öğrencileri ve Öğretmen Mütercim Tercümanların Sesletim Karışıklıkları Üzerine Bir Çalışma	190-202
<i>Mehmet DEMİREZEN</i>	

Doğan, Z., & Yılmaz Bingöl, T. (2023). Ulusal tezlerde diyalektik davranış terapisi ile ilgili çalışmaların incelenmesi. *Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)*, (Ö2), 1-9.



JSES

Journal of Sustainable Educational Studies

e-ISSN: 2757-5284

Geliş/Received: 26.02.2023 Kabul/Accepted: 20.03.2023



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

Ulusal Tezlerde Diyalektik Davranış Terapisi ile İlgili Çalışmaların İncelenmesi¹

Zeynep DOĞAN²

Tuğba YILMAZ BİNGÖL³

Özet

Diyalektik Davranış Terapisi (DDT), üçüncü dalga terapilerinden kabul odaklı olarak sınır durum kişilik bozukluğu tanısı almış kişiler için geliştirilmiş bir terapi modelidir. DDT'nin bireysel terapi, beceri eğitimi, telefon görüşmeleri ve konsültasyon ekibi toplantıları olmak üzere toplam dört modülü bulunmaktadır. Beceri eğitimi modülünün alt stratejileri vardır. Bu çalışmada DDT Beceri Eğitimleri kullanılarak yapılan ulusal tezlerin bulgularının incelenmesi amaçlanmaktadır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum analizi deseni kullanılmıştır. Veriler döküman analizi yoluyla toplanmış ve içerik analizine tabi tutulmuştur. Bu kapsamda YÖK Ulusal Tez Merkezi'nde bulunan 5 yüksek lisans 2 doktora tezi incelenmiştir. Araştırma sonucunda DDT Beceri Eğitimi'nin çalışmalarda bulunan değişkenler üzerinde etkinliği incelendiğinde; araştırmaların hedeflediği sonuçlara ulaşıldığı gözlemlenmiş, beceri eğitiminin olumlu yönde etkinliği tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Diyalektik davranış terapisi; diyalektik davranış terapisi beceri eğitimi; döküman analizi

The Examination of Researches About Dialectic Behavior Therapy on National Theses

Abstract

Dialectical Behavior Therapy (DBT), is an acceptance-based therapy model from third wave therapies that developed for people diagnosed with borderline personality disorder. DBT has four treatment modules that are individual therapy, skills training, telephone coaching and consultation team. The skills training module has sub-strategies. In this study, it is aimed to examine the findings of national theses made using DBT Skills Training. Document analysis is one of the qualitative research methods that was used in this study. In this context, 5 master's and 2 doctorate theses in YÖK Council Of Higher Education Thesis Center were examined. As a result of the study, when the effectiveness of DBT Skills Training on the variables found in the studies was examined; it has been observed that the results aimed by the researches have been achieved; and the positive effectiveness of skill training has been determined.

Keywords: Dialectical behavior therapy; dialectical behavior therapy skill training; document analysis

1 Bu çalışma 16 Aralık 2022 tarihlerinde FSMVU Eğitimde Mükemmeliyet Araştırmaları Kongresi'nde (EMAK-2022) sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş hâlidir.

2 Yüksek Lisans Öğrencisi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Yüksek Lisans Programı, İstanbul-Türkiye, zeynep.dogan@stu.fsm.edu.tr, ORCID: 0009-0001-7418-8988

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

1. GİRİŞ

Diyalektik Davranış Terapisi (DDT), Marsha Linehan tarafında geliştirilen üçüncü dalga bilişsel davranışçı temelli terapilerden biri olan kabul odaklı bir terapi modelidir. İlk başlarda borderline kişilik bozukluğu tanısı almış intihara eğilimli kişiler için geliştirilen DDT, duygu düzenleme bozuklukları ele alınarak geliştirilen kanıta dayalı tedavi yöntemidir. DDT'nin ilk hedefleri arasında duygu düzenlemede olan problemler, yer etmiş kendine zarar verici davranışlar bulunurken, transdiagnostik uygulamaların olumlu sonuçlarından sonra DDT duygu düzenlemede zorluklar yaşayan kişilere uygulama açısından geniş bir perspektif elde etmiştir. DDT, psikolojik bozuklukları duygu düzenleme yaşanan zorluklar üzerinden tanımlamaktadır. Duygusal açıdan işlevsel olmayan davranışlara sebep olabilecek zor duyguları düzenleme açısından biyolojik yatkınlıklar ve çevresel etkilere odaklanan DDT, biyososyal teori üzerine kurulmuştur (Üstündağ Budak, Özeke Kocabaş ve Göksu, 2020).

DDT'nin arka planını 3 kuram oluşturmaktadır. Bunlar; Biyososyal Kuram, Davranış Kuramı ve Diyalektik Kuram'dır. Biyososyal kuram, duygu düzenleme problemleri ve sınırdaki kişilik bozukluğu yaşayan kişilerin davranışlarını tanımlamak için kullanılan bir kuramdır. Bu kuram duygu düzenleme problemlerini tanımlarken biyososyal ve çevresel etkileri incelemektedir. Biyososyal kurama göre bazı insanlar doğuştan diğerlerine göre daha fazla duygusal hassasiyet ile dünyaya gelmektedir. Duygusal hassasiyetleri ile diğerlerinin farkına bile varamadığı duyguları kolay fark etme ve daha yoğun yaşama özelliklerine sahiptirler. Bu biyolojik yatkınlığa sahip olan bireylerin yaşadıkları deneyimler olumsuz bir çevre ile etkileşimde bulunduğu duygu ve davranış düzenlemede çeşitli problemler yaşayabilmektedirler (Kuşluyan, 2021). Söz konusu ortaya çıkan etkileşimden duygusal disregülasyonlar ortaya çıkmaktadır. Bireyler bu duygusal disregülasyonlar ile baş edebilmek çeşitli uyumsuz ve işlevsiz baş etme stratejileri geliştirip, bazı semptom ve bulgulara sahip olmaktadır. Bunlar kimlik gelişiminin sağlıklı bir kendilik algısı geliştirmesine yol açarak psikopatoloji oluşumuna zemin hazırlamış olmaktadır (Sargin, 2015).

DDT'yi oluşturan diğer bir kuram davranışçı kuramdır. Diyalektik davranış terapisi davranışı, gözlemlenebilir davranışla birlikte duygu ve düşünceleri de katarak açıklamaktadır. Davranış, kişilerin yaptığı her şeyi içermektedir. Terapide davranış ve öğrenme ilkeleri kullanılarak bireylerin ihtiyaçları doğrultusundaki hedeflere yönelik davranış kazanımı sağlanmaktadır. Bu noktada DDT'de beceri eğitimi, maruz bırakma, bilişsel yeniden yapılandırma gibi teknikler kullanılmaktadır (Kuşluyan, 2021).

DDT'nin etkilendiği bir diğer kuram ise diyalektik kuramdır. DDT'ye göre diyalektik, gerçeğin kapsayıcı bir yapısının olduğu ve ancak zıtlıklarla birlikte var olabileceğini ifade etmektedir. Diyalektik zıtlıklar ile entegre olarak ortaya bir sentez çıkarmaktadır. Bu sebeple DDT'ye göre gerçeklik stabil değildir, dinamik ve içinde değişimi barındıran bir kavramdır. Terapide ise diyalektik bakış açısına göre danışanın düşüncelerini mantıksal çerçevede stabil bir duruma getirilmesi gerekmektedir. Aksine bireylerin kendi içsel yaşantılarından oluşan kişisel doğrularını değerli görüp diyalektik sürecin içine dahil ederek kabul etmek gerekmektedir (Kuşluyan, 2021; Pederson, 2015).

DDT, danışanların zorlayıcı duygularını kabul etme ve tolere etmeleriyle birlikte aynı zamanda davranışlarını yönetmek, diğerleriyle iletişim kurmak ve zorlayıcı duygular ile nasıl başa çıkabileceklerine yardımcı olmak konusunda özel beceriler kazandırır. Çoğunlukla bireyler olumsuz deneyimlerinin ardından olumsuz bir ruh halinin kendilerinde yer edeceğine inanmaktadırlar. Yaşadıkları bu inançla yüzleşmekten kaçındıkça olumsuz duygularını bastırmaya çalışırlar. En sık kullanılan bastırma yöntemleri arasında kendine zarar verme davranışı gibi işlevsel olmayan yöntemleri kullanırlar. Bu sebeple DDT, olumsuz duygularla yüzleşme ve duyguları düzenleme becerileri geliştirerek, işlevsel stratejiler kullanmayı öğretirken kendine zarar verici davranışları azaltmayı hedeflemektedir (Albayrak ve Ulusoy, 2022). DDT, bilinçli farkındalık ve onaylamayı içinde barındırmaktadır. Bilinçli farkındalık, kişinin içinde bulunduğu, yaşadığı anın farkında olma ve içinde bulunduğu an da duygularının ve düşünceleri verimli bir şekilde yürütmesidir. Onaylanma ise kişinin içinde bulunduğu bağlam ile alakalıdır. Kişinin yaşadığı duygu ve düşüncelere karşı çıkmak yerine onları onaylamayı ve kabullenmeyi içermektedir (Karaman, 2019).

Linehan'a (1993) göre, Diyalektik Davranış Terapisi'nin uygulanmasında toplamda dört modül vardır. Bu modüller bireysel terapi, beceri eğitimi, telefon görüşmeleri ve konsültasyon ekibi toplantılarıdır. Bireysel terapi de temel hedef hastanın motivasyonunu sağlamak ve geliştirmesinde yardımcı olmaktır. Bireysel terapi seansları genellikle 50-60 dakika arası değişmektedir. Terapist, hasta ile iş birliği içinde beceri eğitimlerinde

öğrendiklerini günlük hayatta hastanın uygulaması için stratejiler geliştirmektedir. Hastalar kazandıkları bu becerileri bireysel terapilerinde pekiştirmektedir. Her terapi seanslarının ilk dakikaları terapist hastanın tuttuğu günlük kartlarını gözden geçirmektedir. Günlük kartları ise hastanın yaşadığı duyguları puanladığı ve kendine zarar verme davranışlarını takip edebildiği hasta tarafından tutulan bir formdur. Bireysel terapilerde işlevsel olmayan davranışların düzenlenmesi için davranışsal analiz kullanılır. Davranışsal analiz, problemleri davranışın modülasyonlarının açıklanmasıdır (akt. Sargın ve Sargın, 2015).

DDT'nin telefon görüşmelerinde, hastalar acil durumlar meydana geldiğinde terapistlerine telefon yolu ile ulaşabilmektedir. Bununla birlikte terapide kazandığı becerileri günlük hayatta uygulama konusunda telefon görüşmeleri ile terapistinden danışmanlık almaktadır (Kayacı Emre ve Yalçınkaya Alkar, 2021). Konsültasyon toplantılarında, konsültasyon ekibi ile haftada 1-2 saatlik toplantılar düzenlenir. Ekipteki kişiler, terapistte yeni perspektifler ve çözüm yolları sunar. Terapi süresi boyunca terapistte oluşabilecek rijid düşünce ve davranışlarının farkına varmasını ve sorun olduğunda bunlara çözüm önerisi sağlamaktadır (Sargın ve Sargın, 2015).

DDT Beceri Eğitimi; bilinçli farkındalık, duyguları düzenleme, kişilerarası etkililik ve stresi tolere etme olmak üzere her biri ayrı beceri grubu olan toplam dört modülden oluşmaktadır. Bu dört modüldeki beceriler Borderline Kişilik Bozukluğu tanısı almış kişilerin bozulmuş işlevselliklerini düzeltmeye ve hayatlarının farklı alanlarında yaşadıkları psikososyal problemleri azaltmayı amaçlamaktadır (Ulusoy Gökçek ve Bilican, 2022). Duyguları düzenleme modülünde hastaya istenmeyen duygusal tepkilerini ve işlevsiz davranışlarını azaltmada yardımcı olacak bilişsel ve davranışsal teknikler öğretilir. Bu modülde duyguları tanımlamak ve onları adlandırmak, olumsuz duyguları yok saymaya son vermek, istenmeyen ve işlevsiz olumsuz duyguları işlevsel olanlar ile değiştirmek gibi stratejiler ile çalışılır (Gülgez ve Gündüz, 2015). Bilinçli farkındalık modülünde, hastaların duygusal olarak zorlandıkları dönemlerde başa çıkma konusunda güçlendirme, içinde buldukları anı deneyimleyebilme ve aynı zamanda aşırıya kaçmaktan alıkoyma gibi temel hedefler vardır. Farkındalık uygulamalarında gözlemlenme, tanımlama, farkındalıkla hareket etme ve yargılamadan kabul etme gibi stratejilerle bireylere bilinçli farkındalık becerisinin kazanımı sağlanmaktadır (Perroud, Nicastro, Jermann ve Huguelet, 2012). DDT'de distres toleransı becerilerinde krizi tolere edebilme ve etkili yönetebilme, krizden sağ bir şekilde çıkma ve yaşamı ve anı olduğu gibi kabul etme becerileri üzerinde durulmaktadır. Bu beceriler zorlayıcı ve acı verici durumlar için anlık kısa vadeli çözümler üretmektedir. Burada hedef, zorlayıcı durumları dayanılır hale getirip durumu felaketeleştirecek dürtüsel davranışları önlemektir. Son modül olan kişilerarası etkinlik becerilerinde ise mevcut olan ilişkileri devam ettirmedeki beceriler, girişkenlik, arkadaş edinmek, yalnızlığı azaltma, yıkıcı ilişkilere son verme ve ilişkide kabul ve değişim arasındaki ortak noktayı bulabilme gibi becerilerdir (Çelebi, 2017).

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada Diyalektik Davranış Terapisi Beceri Eğitimleri kullanılarak yapılan ulusal tezlerin bulgularının incelenmesi amaçlanmaktadır. Beceri Eğitimleri'nin ulusal tezlerde kullanılan değişkenler üzerindeki etkinliği araştırmanın merak konusudur. Araştırmada ulusal tezler incelenerek aşağıdaki alt amaçlara ulaşılması hedeflenmektedir:

1. DDT Beceri Eğitimi Programları hangi yıllarda yapılmıştır?
2. DDT Beceri Eğitimi Programlarının örneklemi nedir?
3. DDT Beceri Eğitimi Programları kaç oturum sürmüştür?
4. DDT Beceri Eğitimi Programlarının değişkenleri nedir?

2. YÖNTEM

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum analizi deseni kullanılmıştır. Veriler doküman analizi yoluyla toplanmış ve içerik analizine tabi tutulmuştur. Bilimsel sorulara cevap arayan bir yaklaşım olan durum analizi, bir veya birden çok çalışmanın, olayın, ya da sistemlerin derinlemesine incelendiği bir yöntemdir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016). Veriler toplanırken 14.12.2022 tarihi son tarih olarak belirlenmiştir. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanında "diyalektik davranış terapisi" ve "diyalektik davranışçı terapi" anahtar kelimeleri ile yapılan tarama sonucunda elde edilen veriler, tarih, tür, çalışma grubu ve değişkenler başlıklarında toplanmıştır. Bu kapsamda YÖK Ulusal Tez Merkezi'nde bulunan 5 yüksek lisans

2 doktora tezi incelenmiştir. İncelenen çalışmaların yılları, örneklemi, oturum sayıları ve değişkenleri sunulmuş ve çalışmaların sonuçları özetlenmiştir.

2.1. Araştırma Türleri

YÖK Ulusal Tez Merkezi'nde Diyalektik Davranış Terapisi Beceri Eğitimi kullanılarak yürütülen toplamda 7 tez çalışması olduğu tespit edilmiştir. Bu tez çalışmalarından 5 tanesi yüksek lisans tezi (Burak, 2019; Alkan 2020; Arı, 2020; Yavuz, 2020; Aydil, 2022), 2 tanesi ise doktora tezidir (Ulusoy Gökçek, 2022; Tepeli Temiz, 2022).

2.2. Araştırmaların Yürütüldüğü Yıllar

Ulusal tez çalışmalarının yürütüldüğü yıllar incelendiğinde 1 tane yüksek lisans tezinin 2019 yılında (Burak, 2019), 3 tane yüksek lisans tezinin 2020 yılında (Alkan, 2020; Arı, 2020; Yavuz, 2020), 1 tane yüksek lisans tezinin 2022 yılında (Aydil, 2022) ve 2 doktora tezinin 2022 yılında (Ulusoy Gökçek, 2022; Tepeli Temiz 2022) yürütüldüğü gözlemlenmiştir.

2.3. Araştırmaların Örneklemi

Yürütülen tez çalışmalarının örneklem grupları incelendiğinde her çalışmanın farklı örneklem grupları olduğu gözlemlenmiştir. Yüksek lisans tezlerinin örneklem gruplarını sırasıyla, kadın sığınma evi işlevi gören merkezde çalışan kadın personeller (Burak, 2019), Türk üniversite öğrencileri (Alkan, 2020), Kartal Belediyesi Kadın Danışma Merkezi'ne psikolojik tedavi amacıyla başvuran kadınlar (Arı, 2020), İstanbul Üniversitesi Tıp Fakültesi Hastanesi hidroklimatoloji bölümünde ayaktan tedavi gören fibromiyalji teşhisi almış 40-60 yaş arası kadın hastalar (Yavuz, 2020), Konya ili Meram Anadolu Lisesi 9-10-11. sınıf öğrencileri (Aydil, 2022) oluşturmaktadır. Doktora tezlerinin örneklem grupları ise Medeniyet Üniversitesi Psikiyatri bölümü DEHB polikliniğinde takip edilen hastalar (Ulusoy Gökçek, 2022) ve ilişkisinde problem yaşayan ve ilişki kalitesini artırmak isteyen kadınlardır (Tepeli Temiz, 2022).

2.4. Araştırmalarda Yürütülen Beceri Eğitimi'nin Oturum Sayıları

Diyalektik Davranış Terapisi Beceri Eğitimleri kullanılarak yapılan ulusal tezlerin oturum sayılarına bakıldığında 2 tane yüksek lisans tezinde 8 oturum (Burak, 2019; Aydil, 2022), 1 tane yüksek lisans tezinde 9 oturum (Alkan, 2020), 2 tane yüksek lisans tezinde 10 oturum (Arı, 2020; Yavuz 2020) ve doktora tezlerinde 12 oturum (Ulusoy Gökçek, 2022; Tepeli Temiz, 2022) olacak şekilde beceri eğitimleri gerçekleştirilmiştir. Oturumların süresi 45 dakika, 1 saat, 1,5 saat ve 2 saat olacak şekilde düzenlenmiştir. Araştırma kapsamında incelenen tezlerde kullanılan DDT Beceri Eğitimi'nin dört modülü kullanılmıştır. Modüller içerisindeki farkındalık becerilerini tanıma ve kullanma, kişiler arası ilişkilerde kaosları düzenleme, hayır diyebilme becerisi, duyguları tanıma ve düzenleme becerileri, distresi kabul etme ve tolere etme becerisi öğretilmiştir.

2.5. Araştırmalarda Yer Alan Değişkenler

Çalışmalarda analiz edilen değişkenler incelendiğinde; stresle başa çıkma (Burak, 2019), işlevsel olmayan başa çıkma stratejilerinin kullanımı, duygu düzenleme güçlüğü, ruh sağlığı belirtileri (Alkan, 2020), depresyon seviyeleri (Arı, 2020), fibromiyalji hastası kadınların deneyimleri (Yavuz, 2020), öfke kontrol problemi (Aydil, 2022), DEHB belirtileri, yaşam kalitesindeki etkililik (Ulusoy Gökçek, 2022), ilişki kalitesi, bağlanma boyutları, yaşam doyumu (Tepeli Temiz, 2022) analiz edilmiştir.

2.6. Araştırma ve Yayın Etiği

Yapılan çalışmada “*Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi*”nde uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin “*Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler*” başlıklı 2. bölümünde belirtilen eylemlerden de hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

2.6.1. Etik kurul izni

Bu araştırma etik kurul izni gerektirmemektedir.

3. BULGULAR

Diyalektik Davranış Terapisi Beceri Eğitimleri kullanılarak yapılan ulusal tezlerin sonuçlarına bakıldığında; ilk olarak yürütülen çalışma Burak'ın (2019) yüksek lisans çalışmasıdır. Bu çalışma, Samsun ilinde Samsun Büyükşehir Belediyesi'ne bağlı olan bir kadın sığınma evi işlevi gören Özgecan Kadın Koordinasyon Merkezi'nde

çalışan 7 kadın personel ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada Diyalektik Davranış Terapisi Beceri Eğitiminin stresle başa çıkma becerisi üzerindeki etkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada Stresle Başa Çıkma Ölçeği kullanılmış; ölçeğin alt boyutları olan kaçınma-duygu odaklı başa çıkma becerileri, problem-odaklı başa çıkma becerileri ve sosyal destek odaklı başa çıkma becerileri incelenmiştir. Çalışmada beceri eğitiminin 4 modülü her biri 120 dakikadan oluşan toplam 8 oturum şeklinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, Diyalektik Davranış Terapisi Beceri Eğitimi'nin eğitim grubu üzerinde kaçınma-duygu odaklı başa çıkma becerileri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etki gözlenirken, problem-odaklı başa çıkma ve sosyal destek odaklı başa çıkma beceri üzerinde anlamlı bir etki gözlemlenmemiştir.

Alkan'ın (2020) Türk üniversite öğrencileriyle deney ve kontrol gruplu yürüttüğü çalışmasında örnekleme, deney grubunu Bahçeşehir Üniversitesi Psikoloji Bölümü'nden 39 öğrenci, kontrol grubunu ise Bahçeşehir Üniversitesi ve Mimar Sinan Üniversitesi'nden 33 öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcıların yaşları 19 ile 26 yaş arası değişmektedir. Araştırmanın iki tane nihai hedefi bulunmaktadır. Bunlar sırasıyla, 9 haftalık Diyalektik Davranış Terapisi Beceri Eğitimi verilen sağlıklı Türk üniversite öğrencilerinin beceri eğitim sonrası DDT becerilerini kullanımı arttırmada, işlevsel olmayan başa çıkma stratejileri kullanımı, ruh sağlığı belirtileri üzerindeki koruyucu etkileri ve duygu düzenleme güçlüklerini incelemek; ve uygulanan DDT Beceri Eğitiminin öğrenciler için uygulama elverişliliği, faydalık ve kabul edilebilirlik derecelerini öğrencilerden alınan açık uçlu değerlendirme sorularına verilen yanıtların niteliksel analiz ile incelemektir. Yürütülen çalışmadan elde edilen sonuçlara göre, DDT Beceri Eğitiminin katılımcıların DDT becerilerini kullanımını arttırdığı, işlevsel olmayan başa çıkma ve duygu düzenleme güçlüklerini ve ruh sağlığı belirtilerini ise azalttığı, katılımcıların programı faydalı ve kabul edilebilir bulduğu ve hayatlarında anlamlı bir değişiklik yarattığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Arı (2020), Diyalektik Davranış Terapisi Beceri Eğitimi'nin bireylerin depresyon seviyeleri üzerindeki etkisini ölçmek amaçlı yürüttüğü çalışmasında beceri eğitimini 10 oturum şeklinde düzenlemiştir. Çalışmanın katılımcılarını Kartal Belediyesi Kadın Danışma Merkezi'ne psikolojik tedavi amaçla gelen 9 kadın oluşturmaktadır. Ön test son test modeli uygulanan çalışmada katılımcılara uygulanan Diyalektik Davranış Terapisi Beceri Eğitimi sonrası katılımcıların depresyon ve duygu düzenleme güçlükleri düzeylerinde azalma gözlemlendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Yavuz (2020) İstanbul Üniversitesi İstanbul Tıp Fakültesi Hastanesi'nde hidroklimatoloji bölümünde ayakta tedavi göre fibromiyalji teşhisi almış 6 kadın hasta ile 10 oturumluk beceri eğitiminde, fibromiyalji hastalarının yaşadığı deneyimleri keşfetmek amaçlanmıştır. Yorumlayıcı Fenomenolojik Analiz yönetimiyle yapılan analizlerin sonucuna göre, fibromiyalji hastalarının beceri eğitimi sonrası DDT becerilerini değer odaklı bir yaşam inşa edebilme ve sürdürübilme, duygularını düzenleme ve davranış repertuarını geliştirmede kullanabilme gibi olumlu sonuçlar doğurduğu gözlemlenmiştir.

Aydil (2022), Konya ili Meram Anadolu Lisesi öğrencileri ile deney ve kontrol gruplu şekilde yürüttüğü çalışmasında; deney grubunda 9. Ve 10. Sınıflardan toplam 10 kişi, kontrol grubunda ise 11. Sınıflardan oluşan toplam 11 kişi yer almaktadır. Çalışmanın amacı DDT Beceri Eğitimi'nin ergenlerin öfke kontrol problemi üzerinde etkili olup olmadığını incelemektir. Elde edilen bulgulara göre Diyalektik Davranış Terapisi Beceri Eğitiminin ergenlerin öfke kontrol ve duygu düzenleme güçlüklerinde etkili olduğu bulunmuş olsa da bunun tek başına yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ulusoy Gökçek'in (2022) yürütmüş olduğu doktora tez çalışmasında Diyalektik Davranış Terapisi Beceri Eğitimi'nin yetişkin dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğundaki etkililiğini ölçmeyi amaçlamıştır. Çalışmanın katılımcılarını İstanbul Medeniyet Üniversitesi Hastanesi Psikiyatri Bölümünün Yetişkin DEHB polikliniğinde takip edilen 7 DEHB tanısı almış, 25 DEHB alt tipine sahip toplam 32 kişi oluşturmaktadır. Katılımcılar deney ve kontrol grupları olarak ikiye ayrılmıştır. Beceri eğitimi sonrası DEHB belirtilerinden dikkatsizlik ve aşırı hareketlilik belirtilerinde anlamlı bir azalma gözlemlenirken; bilinçli farkındalık, sıkıntıya dayanmama, kişilerarası etkililik ve genel psikolojik belirtilerde gruplar arası ve grup içi anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir.

Tepeli Temiz (2022) iki ayrı çalışma olarak yürüttüğü doktora çalışmasının ikinci kısmında Diyalektik Davranış Terapisi Beceri Eğitimi ilişki problemi yaşayan evli kadınlara uyarlamayı amaçlayan çalışmada, deney grubunu 9 evli kadın, kontrol grubunu 11 evli kadın oluşturmaktadır. Katılımcılar uygulamadan önce, uygulamadan hemen sonra ve uygulamadan 6 ay sonra olmak üzere ilişki işlevsellikleri ve bireysel işlevsellikleri açısından üç kez değerlendirilmiştir. Katılımcıların ilişki işlevsellikleri incelendiğinde beceri

eğitiminin deney grubunun çift uyumu ve yakınlık düzeylerinde olumlu bir etkisinin olduğu, kaçınmacı bağlanma düzeylerini ise azalttığı yönünde sonuçlar elde edilmiştir. Yine aynı şekilde yakınlık ve çift uyumlarının katılımcıların 6 ay sonra takibinde devam ettiği gözlemlenmiştir. Katılımcıların bireysel işlevsellikleri incelendiğinde ise, deney grubundaki katılımcıların yaşam doyumları, farkındalık düzeyleri, ısrarcı-sebatkar kişilerarası problem çözme yaklaşımlarının arttığı bulunmuş; duygu düzenleme ve strese tolerans becerilerinde ise herhangi bir değişiklikle karşılaşılmamıştır.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Literatür incelendiğinde DDT Beceri Eğitimi temelli ulusal tezler son yıllarda artmaya başlamıştır. Yapılan çalışmalarda DDT'nin terapi evreleri, modüller ve beceri eğitimine ait stratejilerin hepsinin uygulandığı gözlenmiştir. Kullanılan stratejilere bakıldığında duyguları ifade etme, regüle etme, işlevsiz olan duyguları işlevli hale getirme, bilinçli farkındalığı arttırma, bilinçli farkındalıkla hareket etme, yargılamadan onaylama, stresi tolere edebilme ve düzenleyebilme, yeni beceriler kazandırma gibi stratejilerin bütün çalışmalarda kullanıldığı fark edilmiştir.

Diyalektik Davranış Terapisi Beceri Eğitimi grup çalışmalarının yapılan çalışmalarda beklenen hipotezler genel olarak karşılanmış, araştırmacıların hipotezleri başarılı bir şekilde test edilmiştir. DDT Beceri Eğitimi'nin bazı çalışmalardaki değişkenlerde etkili, bazı çalışmalardaki değişkenlerde etkili olmadığı sonuca ulaşılmıştır. Bunlar arasında Burak'ın (2019) çalışmasında beceri eğitiminin strese başa çıkmada etkisi ölçülürken strese başa çıkmanın bazı alt testlerinde beceri eğitiminin etkili olduğu gözlemlenirken, problem-odaklı başa çıkma ve sosyal destek odaklı başa çıkma beceri üzerinde aynı etki gözlemlenmemiştir. Aydil (2022) çalışmasında ergenlerin öfke kontrol ve duygu düzenleme güçlüklerinde beceri eğitiminin etkili olduğu bulunmuş fakat araştırmacı bunun tek başına yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ulusoy Gökçek (2022) yürütmüş olduğu doktora çalışmasında DEHB tanılı bireylerin bilinçli farkındalık, sıkıntıya dayanmama, kişilerarası etkililik ve genel psikolojik belirtilerinde beceri eğitiminin herhangi bir etkisinin olmadığı gözlemlenirken, dikkatsizlik ve aşırı hareketlilik belirtilerinde anlamlı bir azalma olduğu gözlemlenmiştir. Tepeli Temiz (2022) çalışmasında, ilişki problemi yaşayan evli kadınlara uyarlanan beceri eğitiminin modüllerinden duygu düzenleme ve strese tolerans becerilerinde anlamlı bir değişikliğe rastlanmamıştır.

DDT Beceri Eğitimi Sınırdurum Kişilik Bozukluğu tanısı almış kişiler için geliştirilmiş olsa da bugün yapılan çalışmalar incelendiğinde beceri eğitiminin sadece Sınırdurum Kişilik Bozukluğu tanısı almış kişilerde değil farklı gruplarda da etkili olduğu gözlemlenmiştir. Özellikle Türk örneklemelerinde yapılan çalışmalarda farklı örneklem grupları ile çalışılmış ve beceri eğitimlerinin Türk örneklem gruplarında yine etkisi saptanmıştır. DDT Beceri Eğitimi programlarının yapıldığı tez çalışmalarının Türkiye'nin farklı illerinde yürütüldüğü ve özellikle yetişkin, lise ve üniversite gruplarında uygulandığı görülmektedir. Beceri Eğitimi'nin lise ve üniversite öğrencilerinde etkili olduğu düşünüldüğünde, bütün eğitim kademeleri için beceri eğitiminin kullanılmasının ve önleyici programların beceri eğitimi baz alınarak hazırlanmasının okul psikolojik danışmanları açısından önem taşımaktadır. Bu beceri eğitiminin okul müfredatlarına uyarlanarak öğrencilerle çalışılması beceri eğitimlerinin kullanımını ve rehberlik çalışmalarının etkinliğini arttıracakı temenni edilmektedir. Özellikle küçük yaş gruplarında duygu regülasyonunun önemi ve kültürel kodlarımızda duyguları bastırmanın öğretildiği düşünüldüğünde erken yaşlarda duygu düzenleme becerilerini ele alan DDT çalışmalarının ön plana çıkmasının gerekliliği görülebilir.

5. BEYAN

Araştırma ve Yayın Etiği: Yapılan çalışmada “*Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi*”nde uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin “*Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler*” başlıklı 2. bölümünde belirtilen eylemlerden de hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni Beyanı: Bu araştırma etik kurul izni gerektirmemektedir.

Araştırmacıların Makaleye Katkı Oranı Beyanı: 1. yazar katkı oranı: %50 (literatür incelemesi, problemin açıklanması, araştırma ve araştırmanın analizi, bulguların sunumu, tartışma ve sonuç) 2. yazar katkı oranı: %50 (literatür incelemesi, problemin açıklanması, araştırma ve araştırmanın analizi, bulguların sunumu, tartışma ve sonuç)

Çıkar Çatışması Beyanı: Araştırmacılar arasında herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

Finansal Destek veya Teşekkür Beyanı: Bu çalışma için herhangi bir kurumdan finansal destek alınmamıştır.

6. KAYNAKÇA

- Albayrak, İ., & Ulusoy, Y. (2022). Duygu düzenleme psiko-eğitim programı uygulamasının ergenlerde kendine zarar verme ve duygu düzenleme stratejileri üzerindeki etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24(özel sayı), 145-170.
- Alkan, A. (2020). *The investigation of the preventine effectiveness of a dialectical behavior therapy skills training program adapted for Turkish college students (Türk üniversite öğrencileri için uyarlanmış diyalektik davranış terapisi beceri eğitimi programının koruyucu etkinliğinin araştırılması)* (yüksek lisans tezi). YÖK tez merkezinden edinilmiştir (636231).
- Arı, İ. (2020). *Diyalektik davranış terapisi beceri eğitimi'nin depresyon seviyesi üzerindeki etkisi* (yüksek lisans tezi). YÖK tez merkezinden edinilmiştir (626837).
- Aydil, D. (2022). *Diyalektik davranış terapisi grup beceri eğitimlerinin öfke kontrol problemi olan ergenlerde kullanımı* (yüksek lisans tezi). YÖK tez merkezinden edinilmiştir (755824).
- Budak, A. M. Ü., Kocabaş, E. Ö., & Göksu, H. (2020). Yaşam Boyu Yaklaşımı Üzerinden Diyalektik Davranış Terapisi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 12(2), 287-298.
- Burak, S (2019). *Diyalektik davranış terapisi beceri eğitim grubunun stresle başa çıkma becerileri üzerine etkisinin incelenmesi* (yüksek lisans tezi). YÖK tez merkezinden edinilmiştir (599435).
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çelebi, E. (2017). Diyalektik davranış terapisi. *Psikoterapi Yöntemleri: Kuramlar ve Uygulama*, Köroğlu, E., & Türkçapar, H. (Editörler). HYB, Ankara.
- Emre, M. K., & Alkar, Ö. Y. (2021). Sınırdaki kişilik bozukluğu tedavisinde diyalektik davranış terapisi: terapinin etkililiği, terapi sonuçları ve terapiyi bırakmayı yordayan faktörler. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi*, 10(3), 355-368.
- Gökçek, V. U. (2022). *Diyalektik davranış terapisi grup beceri eğitiminin yetişkin dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğunda incelenmesi* (yüksek lisans tezi). YÖK tez merkezinden edinilmiştir (754293).
- Gülgez, Ö., & Gündüz, B. (2015). Diyalektik davranış terapisi temelli duygu düzenleme programının üniversite öğrencilerinin duygu düzenleme güçlüklerini azaltmadaki etkisi. *Çukurova University Faculty of Education Journal*, 44(2).
- Karaman, M. A. (2019). Ergenlerle diyalektik davranış terapisi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 14(20), 2098-2120.
- Kuşluyan, M. (2021). İntihar davranışlarını önleme ve azaltmada diyalektik davranış terapisi: Güncel bir gözden geçirme. *Kesit Akademi Dergisi*, 7(29), 467-484.
- Pederson, L. D. (2015). *Dialectical behavior therapy: A contemporary guide for practitioners*. John Wiley & Sons.
- Perroud, N., Nicastro, R., Jermann, F., & Huguelet, P. (2012). Mindfulness skills in borderline personality disorder patients during dialectical behavior therapy: Preliminary results. *International journal of psychiatry in clinical practice*, 16(3), 189-196.
- Sargın, A. E. (2015). Bir gözden geçirme: Sınırdaki kişilik bozukluğu ve diyalektik davranışçı terapi. *Psychiatry-Special Topics*, 8(4), 38-46.
- Sargın, M., & Sargın, A. E. (2015). "Yaşamaya Değer Bir Hayat" için: Diyalektik davranışçı terapinin gelişimi ve temel ilkeleri. *Türkiye Klinikleri J Psychiatry-Special Topics*, 8(2), 64-70.
- Tepeli Temiz, Z. (2022). *Evlilikte çift uyumu ve ilişki odaklı diyalektik davranışçı terapinin etkilerinin incelenmesi* (yüksek lisans tezi). YÖK tez merkezinden edinilmiştir (736552).
- Ulusoy Gökçek V., & Bilican, F. I. (2022). Erişkin dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu için diyalektik davranış terapisi: Bir naratif derleme. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 14(3), 383-399.

Yavuz, M. B. (2020). *Kısa süreli diyalektik davranış terapisi beceri eğitimine katılan fibromiyalji hastası kadınların deneyimlerinin yorumlayıcı fenomenoloji analizi* (yüksek lisans tezi). YÖK tez merkezinden edinilmiştir (627067).

7. EXTENDED ABSTRACT

Dialectical Behavioral Therapy (DBT) is an acceptance-based therapy model from one of the third wave cognitive behavioral therapies that developed by Marsha Linehan. DBT developed for suicidal people who were diagnosed with borderline personality disorder and it is an evidence-based treatment method developed by addressing emotion regulation disorders. Although it was initially developed for people who were diagnosed with borderline personality disorder, after the positive results of the applications. (Üstündağ Budak, Özeke Kocabaş & Göksu, 2020). DBT aims to reduce self-harming behaviors by developing skills to face and regulate negative emotions, and by teaching them to use functional strategies (Albayrak & Ulusoy, 2022). There are four modules in total in the implementation of Dialectical Behavioral Therapy. These modules are individual therapy, skills training, telephone coaching and consultation team (Sargın & Sargın, 2015). In this study, it is aimed to examine the findings of national theses using Dialectical Behavior Therapy Skills Trainings. The effectiveness of Skills Trainings on the variables used in national theses is the subject of research. In this study, document analysis is one of the qualitative research methods that was used. Data were collected through document analysis and subjected to content analysis. In the research, it is aimed to reach the following sub-objectives by examining national theses:

1. In which years were DDT Skills Training Programs held?
2. What are the samples of DBT Skills Training Programs?
3. How many sessions did the DBT Skills Training Programs last?
4. What are the variables of DBT Skills Training Programs?

While collecting the data, 14.12.2022 was determined as the last date. The database of YÖK Council Of Higher Education Thesis Center was searched with the keywords "dialectical behavior therapy" and "dialectical behavioral therapy". In this context, 5 master's (Burak, 2019; Alkan 2020; Arı, 2020; Yavuz, 2020; Aydil, 2022) and 2 doctorate theses (Ulusoy Gökçek, 2022; Tepeli Temiz 2022) in YÖK Council Of Higher Education Thesis Center were examined. When the years of national thesis studies are examined, one master's thesis in 2019 (Burak, 2019), 3 master's theses in 2020 (Alkan, 2020; Arı, 2020; Yavuz, 2020), 1 master's thesis in 2022 (Aydil, 2022) and 2 doctoral theses were carried out in 2022 (Ulusoy Gökçek, 2022; Tepeli Temiz 2022). The sample groups of the master's theses are, respectively, female staff working in the center that functions as a women's shelter (Burak, 2019), Turkish university students (Alkan, 2020), women applying to Kartal Municipality Women's Counseling Center for psychological treatment (Arı, 2020), female patients between the ages of 40 and 60 who were diagnosed with fibromyalgia, receiving outpatient treatment in the hydroclimatology department of the Istanbul University Faculty of Medicine Hospital (Yavuz, 2020), Konya Meram Anatolian High School 9-10-11. grade students (Aydil, 2022). The sample groups of doctoral theses are the patients followed in the ADHD outpatient clinic of Medeniyet University Psychiatry Department (Ulusoy Gökçek, 2022) and women who have problems in their relationships and want to improve their relationship quality (Tepeli Temiz, 2022). When the session numbers of the national theses made using Dialectical Behavioral Therapy Skills Trainings are examined, it is seen that 8 sessions in 2 master's theses (Burak, 2019; Aydil, 2022), 9 sessions in 1 master's thesis (Alkan, 2020), 10 sessions in 2 master's thesis. (Arı, 2020; Yavuz 2020) and 12 sessions (Ulusoy Gökçek, 2022; Tepeli Temiz, 2022) for doctoral dissertations. The duration of the sessions was arranged as 45 minutes, 1 hour, 1.5 hours and 2 hours. When the variables analyzed in the studies are examined; coping with stress (Burak, 2019), use of dysfunctional coping strategies, difficulty in emotion regulation, mental health symptoms (Alkan, 2020), depression levels (Arı, 2020), experiences of women with fibromyalgia (Yavuz, 2020), anger control problem (Aydil, 2022), ADHD symptoms, effectiveness in quality of life (Ulusoy Gökçek, 2022), relationship quality, attachment dimensions, life satisfaction (Tepeli Temiz, 2022) were analyzed. When the results of national theses made using Dialectical Behavior Therapy Skills Training are examined; According to the results of Burak's (2019) research, while there was a statistically significant effect on avoidance-emotion-focused coping skills on the training group of Dialectical Behavioral Therapy Skills Training, there was no significant effect on problem-focused coping and social support-focused coping skills no effect was observed. In Alkan's (2020) study, it was concluded that

DBT Skills Training increased participants' use of DBT skills, reduced dysfunctional coping and emotion regulation difficulties and mental health symptoms, and participants found the program useful and acceptable, and created a meaningful change in their lives. In Arı's (2020) study, it was concluded that after the Dialectical Behavior Therapy Skills Training applied to the participants, the levels of depression and emotion regulation difficulties decreased. According to the results of Yavuz's (2020) study, it has been observed that fibromyalgia patients have positive results such as being able to build and maintain a value-oriented life, use their DBT skills to regulate their emotions and develop their behavioral repertoire after skills training. When Aydi's (2022) study was examined, it was concluded that although Dialectical Behavioral Therapy Skills Training was found to be effective in anger control and emotion regulation difficulties of adolescents, it was not sufficient on its own. In the doctoral thesis conducted by Ulusoy Gökçek (2022); after skill training, a significant decrease was observed in ADHD symptoms such as inattention and hyperactivity; No significant difference was observed between and within groups in mindfulness, distress tolerance, interpersonal effectiveness, and general psychological symptoms. In Tepeli Temiz's (2022) doctoral study; it was found that skill training had a positive effect on the relationship functionality of the participants in terms of dyadic adjustment and intimacy levels, while reducing their avoidant attachment levels. When the individual functionality of the participants was examined, it was found that life satisfaction, awareness level, persistent-persistent interpersonal problem solving approaches increased; no change was observed in emotion regulation and stress tolerance skills. As a result, the hypotheses expected in the studies of Dialectical Behavioral Therapy Skills Training group studies were met in general and the hypotheses of the researchers were tested successfully.

Fazlı, B. (2023). Gelişen teknolojinin öğretmen rolleri ve öğrenci merkezli öğretime etkisine ilişkin öğretmen görüşleri: Durum çalışması. *Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)*, (Ö2), 10-24.



JSES

Journal of Sustainable Educational Studies

e-ISSN: 2757-5284

Geliş/Received: 31.01.2023 Kabul/Accepted: 20.03.2023



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

Gelişen Teknolojinin Öğretmen Rollerini ve Öğrenci Merkezli Öğretime Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşleri: Durum Çalışması¹

Bekir FAZLI²

Özet

Bu araştırmanın amacı, gelişen teknolojilerin öğretmen rollerine ve öğrenci merkezli öğretim ortamlarına etkisini öğretmen görüşleri ile incelemektir. Çalışmada incelenen durumu derinlemesine tanımlamak, açıklamak ve değerlendirmek amaçlandığından nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Bu kapsamda ortaöğretim kademesindeki bir devlet okulunda görev yapan farklı branşlardan ve görev süresi çeşitlilik gösteren gönüllü 8 öğretmenden görüş alınmıştır. Veri toplama aracı olarak yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Elde edilen veriler MAXQDA programına aktarılarak kodlar ve temalar oluşturularak tematik analiz yöntemi ile incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenler teknolojinin kullanıldığı öğrenme ortamlarında öğretmen rolünün rehberlik olduğunu ve teknolojinin öğretim ortamları üzerinde hem olumlu hem de olumsuz etkileri olduğu belirtmişlerdir. Ayrıca gelişen teknolojinin öğretmenlerin yerini alamayacağını belirtmişlerdir.

Anahtar Sözcükler: Öğrenci merkezli öğretim; gelecekte öğretmen rolleri; teknoloji

Teachers' Views on the Effects of Developing Technology on Teacher Roles and Student-Centered Teaching: A Case Study

Abstract

The purpose of this study is to examine the effects of developing technologies on teacher roles and student-centered teaching environments through teacher views. Since the aim of the study was to define, explain and evaluate the situation examined in depth, the case study design, one of the qualitative research methods, was used. In this context, opinions were obtained from 8 volunteer teachers from different branches and with varying length of service in a public school at the secondary education level. Structured interview forms were used as data collection tools. The data obtained were transferred to the MAXQDA program and analyzed by thematic analysis method by creating codes and themes. As a result of the research, teachers stated that the role of the teacher in learning environments where technology is used is guidance and that technology has both positive and negative effects on teaching environments. They also stated that developing technology cannot replace teachers.

Keywords: Student-centered teaching; future teacher roles; technology

¹ Bu çalışma 16 Aralık 2022 tarihlerinde FSMVU Eğitimde Mükemmeliyet Araştırmaları Kongresi'nde (EMAK-2022) sunulan sözlü bildirin genişletilmiş hâlidir.

² Matematik Öğretmeni, MEB, İstanbul-Türkiye, bekirfazli@gmail.com, ORCID: 0000-0002-1811-6314

1. GİRİŞ

21. yüzyıl dünyasında teknoloji hızlı bir şekilde hayatımıza dâhil olmuştur. Birçok alanda hayatımızı kolaylaştıran teknoloji insanoğluna yeni alışkanlıklar kazandırmıştır. İnsanların yaşamını böylesine etkileyen bu önemli değişime dijital devrim denilmektedir (Çetin ve Özgiden, 2013). Dijital devrim ile günümüz toplumunun ihtiyaç duyduğu bireylerin özelliklerinde değişiklikler olmuştur. Toplumun ihtiyaç duyduğu bireyleri yetiştiren kurumlar da eğitim kurumlarıdır. Dolayısıyla gelişen teknoloji eğitim ortamlarını etkilemiş ve değişime uğramasını zorunlu kılmıştır. Teknoloji çağında bireylerin eleştirel düşünebilme, güçlüklerle başa çıkabilme, geleceğe yönelik öngörülerde bulunabilme, etkili iletişim kurabilme becerilerine sahip ve yeniliklere açık olmaları beklenmektedir (Şahin, 2004). Şu anda uygulamakta olan Türk Öğretim Programı yapılandırmacı öğrenme yaklaşımından esinlenmiş öğrencinin merkeze alındığı öğretim modelini benimsemektedir. Öğretim süreçlerinin öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarına göre düzenlendiği bu öğretim ortamlarına öğrenci merkezli öğretim denilmektedir. Bu öğretim programını uygulayan öğretmenlerin öğretim süreçlerini öğrencilerin ilgi ve isteklerine göre düzenlemeleri gerekmektedir.

Günümüzde okula başlayan öğrenciler dünyaya gözlerini teknoloji ile açmışlar ve teknolojinin olmadığı hayatı hiç yaşamamışlardır. Literatürde dijital yerliler olarak adlandırılan bu öğrenciler teknolojiye oldukça ilgi duymaktadırlar. Derslerde bu öğrencilerin ilgilerini çekmek derse karşı güdülemek için kullanılan eski yöntemler çoğu zaman yeterli olmamaktadır. Bu yetersizlikleri ortadan kaldırmak amacıyla öğrenme ortamlarında teknoloji kullanımını önemli görülmektedir (Çevikbaş, 2018).

Teknoloji ilk olarak alfabe sembolleri, kâğıt ve bilgisayar gibi eğitim teknolojileri anlamına geliyorken günümüzde sistem, teknikler, yöntem, materyaller ve medya gibi kavramları içerecek şekilde gelişmiştir (Taş, 2022, s. 88). Teknolojinin, eğitim bağlamında literatürde farklı tanımları yer almaktadır. James Finn teknolojiyi; makinelerin yanı sıra hem insani hem de insani olmayan süreçleri, sistemleri, yönetim ve kontrol mekanizmalarını da içerdiğini ve en önemlisi, genel anlamda ekonomik değerlere sahip teknik çözümlerin uygulanabilirliği şeklinde tanımlamıştır. Öğretmenlerin de teknolojiyi bu çerçevede değerlendirmeleri gerektiğini vurgulamıştır (Finn, 1960, s. 10). Eğitim ortamlarında kullanılan teknolojiler eğitim teknolojileri olarak isimlendirilmektedir. Eğitim teknolojisi, öğrenme-öğretme süreçlerinin etkin kullanımını, karşılaşılan sorunları çözecek aynı zamanda öğrenmelerin verimliliğini ve kalıcılığını artıracak biçimde düzenleyen bir dizi işlemlerdir. Dolayısıyla eğitim teknolojilerinin temel amacı etkili ve kalıcı öğrenmeleri sağlamaktadır (İşman, 2002).

Türkiye'nin son eğitim reformunun bir parçası olarak; ilk ve orta öğretim müfredatının çoğunluğu, öğretim teknikleri ve taktikleri, ders kitapları ve diğer öğretim materyallerinin tümü yenilenmiştir. Bu değişim, konu ve öğretmen merkezli yaklaşımlar yerine öğrenci merkezli öğrenmeyi, bilgi aktarımı yerine beceri geliştirmeyi ve öğretimi öğrencilerin çeşitli öğrenme stillerine göre uyarlamayı veya öğretimi bireyselleştirmeyi ön plana çıkarmıştır. Yaşanan bu değişimlerle birlikte eğitim ortamlarında öğrenci merkezli öğretimin uygulanması beklenmektedir (Öztürk, 2012). Öğrenci merkezli öğretim, bilimsel düşünme becerilerini kazanmış, öğrenmeyi öğrenmiş, üretken, bilgiye kolaylıkla ulaşarak bu bilgileri etkili kullanabilen, iletişim becerilerine sahip, evrensel değerleri benimsemiş, etkili bir şekilde teknolojiyi kullanan ve kendini gerçekleştirmiş bireyler yetiştirmek amacıyla öğrenme ortamlarının bireysel özelliklerin ön plana çıkacak ve öğrencinin hayatının tüm alanında ihtiyacı olan bilgi ve becerileri öğrenme ortamında yaparak-yaşayarak öğrenmesini sağlayacak şekilde düzenlenmesidir (Maden vd. 2011, s. 256). Bu eğitim anlayışı, öğretmen merkezli ya da geleneksel olarak isimlendirilen anlayışı eleştiren ve geçmişten günümüze daha fazla teşvik edilen bir anlayıştır (Yağan, 2022).

Eğitim sistemimizdeki bu değişimlerle birlikte öğretmen rollerinde de birtakım değişimler elzem hâle gelmiştir. Öğrenci merkezli öğretim ortamlarında öğrenen, var olan bilgidен yararlanarak bilgiyi verimli bir şekilde üretir. Öğrenenin bilgiyi yaratabilmesi için, normal bir sınıfta olduğu gibi, bilginin pasif alıcısı olma rolünü terk etmesi ve diğer öğrenciler ve öğretmenle etkileşim kurması gerekir. Öğrencinin merkezde olduğu öğretim süreçlerinde öğretmenin sorumluluğu, geleneksel sınıflarda olduğu gibi bilgiyi aktarma değil işbirlikçi bir ortamı teşvik ederek süreç boyunca öğrencilere rehberlik etmektir (Öztürk, 2012; Koç, 2010).

Öğrenci merkezli öğretim ortamlarını düzenlemek ve bu ortamları etkili ve verimli bir şekilde yürütmek öğretmenlerin görevleri arasındadır. Öğretmen farklı materyaller ve yöntemler kullanarak bu ortamları sağlayabilir. Öğrenci merkezli öğrenme ortamlarının etkili bir şekilde düzenlenmesinde ve yürütülmesinde eğitim teknolojilerinin kullanımı önemli görülmektedir. Öğrenci merkezli öğretim ortamlarında kullanılan teknoloji, öğrenme sürecinde karşılaşılabilecek sorunlara çözümler üretilmesine katkı sağlar. Ayrıca öğrencilerin üst düzey

düşünme becerilerinin gelişmesine katkı sağlayarak bilişsel öğrenmelerini güçlendirmekte ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmektedir (Özmen, 2004, s. 108; Alpar vd., 2007, s. 29).

Alan yazın tarandığında öğretmen merkezli eğitimden öğrenci merkezli eğitime geçiş yapmak için bilgisayar destekli öğretim ile internetten yararlanmak önemli görülmektedir. Bu bağlamda teknoloji, öğrenci merkezli öğretimde birçok rolü olması ile öğrenci merkezli öğretim ortamlarının yaratılmasında önemli bir yere sahiptir (Çetin vd. 2004, s. 145). İncik ve Tanrıseven (2013) yapmış oldukları araştırmada öğretim elemanlarından ve öğretmen adaylarından görüş almışlardır. Araştırma sonucunda öğrenci merkezli eğitimin daha iyi uygulanabilmesi için teknoloji destekli özel dersliklerin yapılması gerektiği bulgulanmıştır. Teknolojinin kullanıldığı öğrenme ortamlarında öğrenenin kendi öğrenmesini sağlamakla birlikte sosyal öğrenme ve öz yönetimi sağlayan öğrenci merkezli öğrenme ortamlarının oluştuğu gözlemlenmektedir (Şendurur ve Arslan, 2017, s. 26). Angeli ve Valanides (2009), eğitim ortamlarında teknoloji kullanımının yaygınlaşması ile eğitimin öğretmen merkezli öğretim anlayışından öğrenci merkezli öğretim anlayışına evrileceğini ifade etmiştir (Kaya ve Yılayaz, 2013, s. 76). Tokur (2011), yürüttüğü tez çalışması kapsamında bilgisayar destekli fen öğretimi gerçekleştirmiştir. Bu çalışma sonunda bilgisayar destekli ders uygulamalarının öğrenci merkezli ortamların oluşmasını sağlayarak kalıcı öğrenmelerin gerçekleştiği bulgusuna ulaşmıştır (Tokur, 2011). Bu araştırmalarda öğrenci merkezli öğrenme ortamlarının sağlanmasında teknolojinin kullanılmasının önemli olduğu görülmektedir. Bu anlamda teknolojinin öğrenci merkezli öğretim ortamlarındaki rollerinden birisinin bu ortamların oluşturulmasına katkı sağlamak olduğu söylenebilir.

İşman vd. (2002), öğrenci merkezli öğretim ortamlarında aktif olarak yer alan öğrencinin yeni öğrenme ürünleri oluşturmasında ve iletişim kurmasında teknolojinin rolünün büyük olduğunu ifade etmişlerdir (İşman vd., 2002). Jonassen (1995), öğrenci merkezli öğrenme ortamlarında kullanılan teknolojinin öğrencilerin fikirlerini sunmada, iletişim kurmada ve öğrenme ürünlerini oluşturmada araç olarak kullanıldığını ifade etmiştir (Tezci ve Gürol, 2002, s. 153). Araştırmalar göz önüne alındığında öğrenci merkezli öğretimde teknolojinin rollerinden birisinin de öğrencinin süreçte aktif olmasını sağlamak ve öğrenme ürünlerinin ortaya çıkmasına katkı sağlamak olduğu söylenebilir.

Öğrenci merkezli öğretim ortamlarında kullanılan teknolojinin öğrencilerin motivasyonlarını artırdığı, derse aktif katılımlarını kolaylaştırdığı ve öğrenmenin kalıcılığını artırdığı gözlemlenmiştir (Boyras, 2008, s. 90; Daşdemir ve Doymuş, 2012; Aydede, 2009; Şahin vd., 2004). Heid (1997), teknolojinin kullanıldığı matematik eğitimi ortamlarında öğrencilerin derinlemesine öğrenmelerini sağladığını ve kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almalarını sağladığını ifade etmiştir (Heid, 1997, s. 47-48).

Alanyazın incelendiğinde teknolojinin öğrenci merkezli öğretimde birçok rolünün olduğu görülmektedir. Öğrenci merkezli öğretim ortamlarındaki teknolojinin rollerinin, öğrenci merkezli öğretim ortamlarını oluşturmak, öğrencilerin aktif katılımını sağlamak, öğrenme başarılarını artırmak, öğrencilerin ders motivasyonlarını yükseltmek, öğrenme ürünlerinin oluşturulmasını sağlamak olduğu görülmektedir.

Eğitimde kalitenin artırılması ve üretken öğrencilerin yetiştirilmesi için öğretim ortamlarında teknoloji kullanılması önemli görülmektedir. Bu başarının sağlanması için de öğretmenlerin teknoloji kullanımında yetkin olmalarının rolü büyüktür (Demir ve Bozkurt, 2011). Bu bağlamda gelişen teknolojilerle oluşan öğretmen rollerinden birisinin de teknolojiyi etkin kullanmak olduğu görülür (Şahin ve Şahin, 2021, s. 1-2; MEB, 2005). Bakioğlu ve Şentuna (2001), öğretmenlerin öğrencilere ödev verirken öğrencilerin bilgisayar kullanmasına, öğrencilerin diğer öğrencilerle internet üzerinden iş birliği yapmasına olanak tanıyan ödevler vermeleri gerektiğini ifade etmişlerdir (Bakioğlu ve Şentuna 2001, s. 13-14). Bu bağlamda öğretmenin teknolojiyi etkin kullanan ve öğrencilerini teknolojiyi kullanma konusunda teşvik eden rollerine sahip olması beklenmektedir.

Wheeler (2000) teknolojinin öğrenme ortamlarında kullanımının yaygınlaşması ile öğretmenin rolünün değişimlere uğrayacağını belirtmiştir. Öğretmenlerin teknoloji entegrasyonundaki rolü hakkında çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Ayrıca birçok araştırmada (Forsyth, 1996; Baki, 2002; Yang, 2002; Fairman, 2004, s. 29; Kamacı ve Durukan, 2012; Genç ve Eryaman, 2008, s. 97) teknolojinin kullanıldığı sınıflarda öğretmenlerin rolünün öğrencilere rehberlik yapmak olduğu belirtilmiştir. Bu bağlamda teknolojinin kullanıldığı öğrenme ortamlarında öğretmen rollerinden birisinin de rehberlik olduğu görülmektedir.

Teknolojinin öğretmen rollerinde yapacağı değişimlerle birlikte teknolojinin öğretmenin yerini alıp alamayacağı da son yıllarda tartışma konusu olmuştur. Alacapınar (2018), yapmış olduğu çalışmada gelecekteki öğretmenlerin rollerinin ne olacağına ilişkin eğitim fakültesi öğrencilerinin görüşlerini almıştır. Araştırma sonucunda gelecekte

eğitim ortamlarında öğretmenlerin değerini kaybedeceği ve yok olacağını savunan öğrencilerin az sayıda olduğu, birlikte öğretmenlerin yerini robot veya teknolojinin alacağı görüşleri ortaya çıkmıştır (Alacapınar, 2018, s. 23-24). Yaşaroğlu (2018) öğretmenlik mesleğinin geleceği üzerine yapmış olduğu deneme çalışmasında, gelecekte öğretmen rollerinin değişime uğrayacağını ancak tamamen kalkmayacağını ifade etmiştir (Yaşaroğlu, 2018, s. 27). Son yıllarda robot eğitimler üretilmiş ve eğitim ortamlarında kullanılmaya başlanmıştır. 2005 yılında yapılan bir araştırma çerçevesinde IROBI adında bir robot eğitimci sınıfında öğretmenin yerini almış ve oldukça başarılı olduğu görülmüştür (Aslan, 2014). Tüm bu gelişmeler gelecekte teknolojinin öğretmenin yerini alıp alamayacağı tartışmalarını da alevlendirmiştir.

Hayatımızın bir parçası haline gelen teknoloji eğitim ortamlarında da kendisine yer bulmuştur. Gelişen teknolojiler eğitim ortamlarının düzenlenmesinde ve geliştirilmesinde rol almaktadır ve bu ortamları etkilemektedir. Gelişen teknolojiler, uygulanmakta olan öğrenci merkezli öğretim ortamlarında bazı roller üstlenir ve öğretmen rollerinin de değişikliğe uğramasına neden olmaktadır. Ayrıca teknolojinin gelecekte öğretmenlerin yerini alıp alamayacağı merak konusu olmuştur. Bu bağlamda bu çalışmada gelişen teknolojilerin öğrenci merkezli öğretim ortamlarındaki rolü, öğretmen rollerindeki değişime etkisi ve öğretmenin yerini alıp alamayacağı öğretmen görüşleri ile incelenmek amaçlanmıştır. Alan yazında bu konuda az çalışma olduğu, bu çalışmaların da genellikle aynı branşlarda olan öğretmen adayları ile yapılmış olduğu görülmektedir. Bu çalışma ise farklı branşlarda görev yapan ve öğrenme süreçlerinin yürütülmesinde deneyimleri olan öğretmenlerle yapılmış bir çalışmadır. Bu anlamda çalışmanın katılımcılarının eğitim uygulayıcıları olmaları ve farklı deneyimlerinin olması yönüyle bu çalışmanın literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu kapsamda çalışmada aşağıdaki alt problemler sorularına yanıt aranmıştır.

1. Gelişen teknolojinin öğrenci merkezli öğretim ortamlarındaki işlevleri nelerdir?
2. Gelişen teknolojinin öğretmen rollerine etkisi nelerdir ve gelecekte teknoloji öğretmenin yerine geçebilir mi?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli/Deseni

Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Problemlerini yorumlayıcı veya teorik bir çerçeve kullanarak bir birey veya grup tarafından inceleme süreci, nitel araştırma olarak bilinir (Creswell, 2013, s. 45). Durum çalışması bir olayın derinlemesine ele alınmak istendiği zaman kullanılan bilimsel araştırma yöntemidir (Büyüköztürk, 2022, s. 24). Bu çalışmada farklı branşlarda olan farklı mesleki kademelere sahip öğretmenlerin görüşleri ile bir olay derinlemesine incelendiğinden durum çalışması kullanılmıştır. Hancock ve Algozzine'a (2006) göre durum çalışması, meydana gelen olayların doğal ortamlarında ve şartlarında mekân ve zaman kısıtlaması altında çeşitli veri toplama araçları kullanarak oldukça zengin bir biçimde betimlemeye çalışan ve olayları derinlemesine incelemeyi amaçlayan bir yöntemdir. Gerring'e (2007) göre durum çalışması, daha çok durumu açıklamak amacı ile tek bir olayın derinlemesine incelenmesidir (Subaşı ve Okumuş, 2017). Bu çalışmada da gelişen teknolojilerin öğrenci merkezli öğretimde ve öğretmen rollerine etkisi ile teknolojinin öğretmen yerine geçip geçemeyeceği konusundaki öğretmen görüşleri incelenmiştir.

2.2. Evren-Örneklem/Çalışma Grubu

Bu çalışmadaki katılımcılar, devlet okulu olan bir Çok Programlı Anadolu Lisesinde görev yapan sekiz gönüllü öğretmenden oluşmaktadır. Çalışmanın evreni İstanbul İlinde yer alan Çok Programlı Lisede görev yapan öğretmenleridir. Çok Programlı Liseler, yüksek öğretime hazırlayan programlar, hayata ve iş alanına hazırlayan programlar ile meslek ve yüksek öğretime birlikte hazırlayan programları uygulayan liselerdir (MEB, 2001). Katılımcı öğretmenlerin cinsiyete göre dağılımları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Bilgileri

Değişkenler	Kategori	N
Cinsiyet	Erkek	3
	Kadın	5
Mesleki Kıdem	0-5 yıl	2
	6-10 yıl	-
	11-15 yıl	4
	16-20 yıl	-
	20-25 yıl	2
Branş	Matematik	2
	Fizik	2
	Muhasebe ve Finansman	1
	Türk Dili ve Edebiyat	2
	Coğrafya	1

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların 3'ü erkek, 5'i kadın toplam 8 öğretmen olduğu görülmektedir. Mesleki kıdemlerine bakıldığında ise 2 öğretmenin 0-5 yıl, 4 öğretmenin 11-15 yıl, 2 öğretmenin 20-25 yıl mesleki kıdeme sahip olduğu görülmektedir. Katılımcı öğretmenlerden 2'si matematik, 2'si Fizik, 1'i Muhasebe ve Finansman, 2'si Türk Dili ve Edebiyatı ve 1'sinin Coğrafya branşında olduğu görülmektedir.

2.3. Verilerin Toplanması

Hazırlanan yapılandırılmış görüşme formları öğretmenlere verilmiş ve bir gün sonra teslim alınarak veriler elde edilmiştir. Görüşme formları çalışmaya katılmaya gönüllü olan 8 öğretmene verilmiştir.

2.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme sorularını, araştırmacı alan yazın incelemesi yaparak araştırmanın amacına uygun olacak şekilde geliştirmiştir. Görüşme formu hazırlanırken yüksek lisans öğrencisi 8 yıllık deneyime sahip bir öğretmenden ve yüksek lisans eğitimini tamamlamış 10 yıllık deneyime sahip bir öğretmenden görüş alınmıştır. Görüşme formu, gelişen teknolojinin, öğrenci merkezli öğretim ortamlarındaki rolü, öğretmen rollerinde yapabileceği değişiklikler ve öğretmenin yerini alıp alamayacağı durumlarına yönelik görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla hazırlanan 4 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Hazırlanan sorular aşağıdaki gibidir.

1. Gelişen teknolojiler öğretmene biçilen rollerde değişime yol açar mı? Ne gibi değişikliklere yol açabilir açıklayınız.
2. Gelecekte teknoloji öğretmenin yerine geçebilir mi? Bu konudaki düşüncelerinizi açıklayınız.
3. Öğrenci merkezli eğitimde öğretmen ve teknolojinin rolleri neler olmalıdır? Bu konudaki düşüncelerinizi açıklayınız.
4. Gelişen teknolojilerin öğretim süreçlerine ne gibi etkileri olmuştur? Olumlu ya da olumsuz yönleri ile açıklar mısınız?

Çalışma grubundaki öğretmenlere gerekli bilgilendirmeler yüz yüze yapılmıştır. Hazırlanan formlar öğretmenlere elden verilmiş ve elden toplanmıştır. Formların hazırlanıp dağıtılması ve toplanması gerçekleştirilmiş olup öğretmenlerin vermiş olduğu cevaplar arasından ilgisiz veriler çıkarılarak sorulara ilişkin verilen cevaplar geçerli veri olarak kabul edilmiştir.

2.5. Verilerin Analizi

Çalışma kapsamında elde edilen form verileri tematik analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Tematik analiz yöntemi, verilerin içerisinde yer alan temaları belirlemek, analiz etmek ve raporlaştırmak için kullanılır (Braun ve Clarke, 2006). Braun ve Clarke (2006), tematik analiz yöntemini kullanırken iki farklı yöntemin izlenebileceğini belirtmişlerdir. Bu yöntemler tümevarımsal ve tümdengelimsel olarak ifade edilmiştir. Tümevarımsal yöntemde önceden herhangi bir kodlama oluşturulmadan elde edilen veriler analiz edilir.

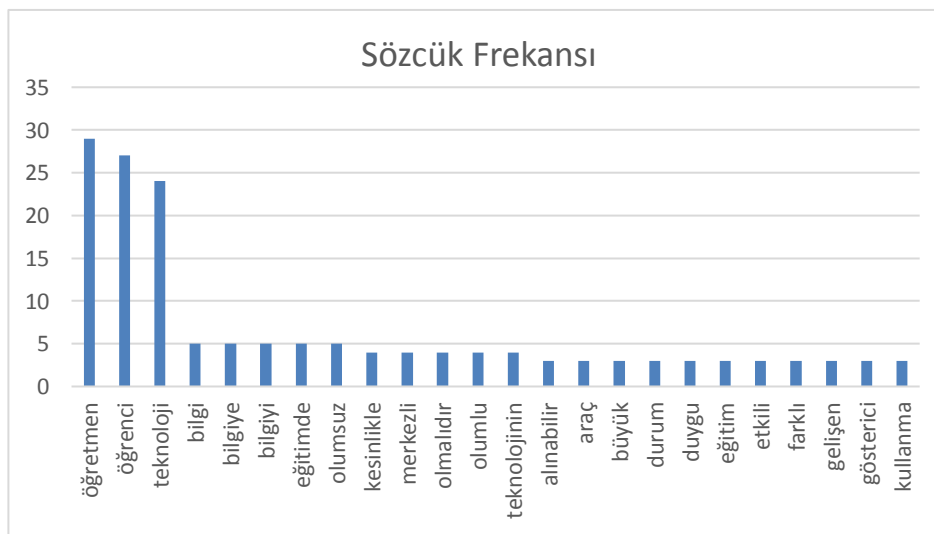
Tümdengelsel yöntemde ise önceden kodlar belirlenir ve veriler bu çerçevede analiz edilir (Yanık vd., 2016). Bu çalışmada da araştırmacı literatür taraması yaparak elde edilen verilerden kodlar ve temalar oluşturulmuştur.

Çalışmada öğretmenlerin doldurduğu 8 form incelenmiş ve her bir form sayı numarası ile kodlanmış (Ö1, Ö2, ..., Ö8) ve Word belgesine aktarılmıştır. Elde edilen veriler uzman görüşü alınarak MAXQDA isimli programa yüklenmiş ve kodlanmıştır. Kodlar kategoriler oluşturmak ve temaları ortaya çıkarmak için kullanılmıştır. Toplamda 6 ana tema ve 35 kod oluşturulmuştur ve elde edilen veriler bu kodlar ve başlıklar halinde düzenlenerek raporlaştırılmıştır.

Tablo 2. Elde edilen verilerin sözcük frekansları

Sözcük	Sözcük uzunluğu	Frekans	%	Derece	Belgeler	Belgeler %
Öğretmen	8	29	4,92	1	7	100,00
Öğrenci	7	27	4,58	2	6	85,71
Teknoloji	9	24	4,07	3	6	85,71
Bilgi	5	5	0,85	4	3	42,86
Bilgiye	7	5	0,85	4	3	42,86
Bilgiyi	7	5	0,85	4	3	42,86
Eğitimde	8	5	0,85	4	3	42,86
Olumsuz	7	5	0,85	4	4	57,14
Kesinlikle	10	4	0,68	9	1	14,29
Merkezli	8	4	0,68	9	3	42,86
Olmalıdır	9	4	0,68	9	3	42,86
Olumlu	6	4	0,68	9	3	42,86
Teknolojinin	12	4	0,68	9	3	42,86
Alınabilir	10	3	0,51	14	2	28,57
Araç	4	3	0,51	14	3	42,86
Büyük	5	3	0,51	14	2	28,57
Durum	5	3	0,51	14	3	42,86
Duygu	5	3	0,51	14	2	28,57
Eğitim	6	3	0,51	14	2	28,57
Etkili	6	3	0,51	14	3	42,86
Farklı	6	3	0,51	14	3	42,86
Gelişen	7	3	0,51	14	3	42,86
Gösterici	9	3	0,51	14	2	28,57
Kullanma	8	3	0,51	14	2	28,57

Tablo 2 incelendiğinde en çok kullanılan kelimelerin öğretmen, öğrenci, teknoloji şeklinde olduğu görülmektedir.



Grafik 1. Sözcük frekansı grafiği

Grafik 1’de ise en çok tekrar edilen sözcüklerin dağılımı verilmiştir. Bu veriler kullanılarak kodlar ve temalar oluşturulmuştur.

Çalışmanın geçerlilik ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla bazı durumlara dikkat edilmiştir. Yıldırım ve Şimşek’e (2018) göre araştırmaya katılan kişilerin gönüllü olmaları araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamada önemlidir. Bu çalışmada da katılımcı öğretmenlere araştırmanın amacı ve önemi açıklanmıştır. Araştırmaya katılmak için gönüllü olan öğretmenlerden görüş alınmıştır. Ayrıca görüşleri alınan öğretmenlerin kendilerini dürüst bir şekilde ifade etmeleri için isimlerinin gizli tutulacağı ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacağı belirtilmiştir. Araştırmacının elde ettiği verileri ayrıntılı bir şekilde raporlaştırması ve bu verileri nasıl elde ettiğini açıklaması nitel araştırma çeşitlerinin geçerliliğini sağlayan önemli bir ölçüttür (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmada da elde edilen verilerin nasıl elde edildiği ve raporlaştırıldığı ayrıntılı bir şekilde anlatılmıştır. Ayrıca veriler raporlaştırıldıktan sonra görüşü alınan öğretmenlere okutularak katılımcı teyidi alınmış ve geçerliğin başka bir ölçütü olan katılımcı teyidi sağlanmıştır. Bulgular kısmında elde edilen verilerin doğrudan aktarım ile raporlaştırılması güvenilirliğin en önemli ölçütlerinden biridir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmada da elde edilen veriler doğrudan aktarım yolu ile bulgular kısmında raporlanmıştır.

2.6. Araştırma ve Yayın Etiği

Yapılan çalışmada “*Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi*”nde uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin “*Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler*” başlıklı 2. bölümünde belirtilen eylemlerden de hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Katılımcılara gönüllü onam formu imzalatılmıştır.

2.6.1. Etik kurul izni

Kurul adı = İÜC Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

Karar tarihi= 03.01.2023

Belge sayı numarası= E-74555795-050.01.04-595692

3. BULGULAR

3.1. Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin gelişen teknolojilerin öğrenci merkezli öğretim ortamlarındaki işlevlerine yönelik görüşleri Tablo 2’de verilmiştir. Elde edilen verilerin analizi sonucunda olumlu ve olumsuz olmak üzere 2 ana tema, öğrenci öğretmen etkileşimi, öğretimin verimliliği, yeni materyaller kullanma, değişimleri hızlı takip etme, aktif öğrenme, zaman tasarrufu, ölçme araçlarında güvenilirliği, eğitimin bireyselleştirilmesi, kendi kendine öğrenme, sınıf içi çalışmaları desteklemesi, öğrenci motivasyonu, zaman ve mekân kısıtını kaldırması, öğretmene yardımcı olma, Öğretmenin önemsenmemesi, öğretmene olan ihtiyacın azalması, öğrencilerin sosyalleşme problemi, öğrencinin teknoloji bağımlılığı, öğrencinin yanlış arkadaş edinmesi, zaman kaybı, bilgi kirliliği, kitap okumaktan uzaklaştırma, dikkat eksikliği olmak üzere 22 kod oluşmuştur.

Tablo 3. Gelişen Teknolojinin Öğrenci Merkezli Öğretim Ortamlarındaki İşlevlerine Yönelik Bulgular

Ana Tema	Kod	Frekans	Katılımcı Kodu
Olumlu	Öğrenci öğretmen etkileşimi	2	Ö4, Ö7
	Öğretimin verimliliği	2	Ö2, Ö4
	Yeni materyaller kullanma	4	Ö4, Ö5, Ö6, Ö8
	Değişimleri hızlı takip etme	1	Ö6
	Aktif öğrenme	1	Ö8
	Zaman tasarrufu	1	Ö8
	Ölçme araçlarında güvenilirliği	1	Ö8
	Eğitimin bireyselleştirilmesi	2	Ö2, Ö3
	Kendi kendine öğrenme	2	Ö2, Ö8
	Sınıf içi çalışmaları desteklemesi	1	Ö3
	Öğrenci motivasyonu	1	Ö4
	Zaman ve mekân kısıtını kaldırma	3	Ö1, Ö2, Ö7
	Öğretmene yardımcı olma	3	Ö5, Ö6, Ö8

Olumsuz	Öğretmenin önemsenmemesi	1	Ö8
	Öğretmene olan ihtiyacın azalması	1	Ö8
	Öğrencilerin sosyalleşme problemi	3	Ö2, Ö3, Ö4
	Öğrencinin teknoloji bağımlılığı	2	Ö2, Ö4
	Öğrencinin yanlış arkadaş edinmesi	1	Ö7
	Zaman kaybı	1	Ö7
	Bilgi kirliliği	3	Ö1, Ö2, Ö3
	Kitap okumaktan uzaklaştırma	1	Ö2
	Dikkat eksikliği	1	Ö2

Tablo 3 incelendiğinde görüşü alınan öğretmenler, teknolojinin öğrenci merkezli öğretim ortamlarında hem olumlu hem de olumsuz işlevleri olduğunu belirtmişlerdir. Olumlu işlevleri arasında öğretmen-öğrenci etkileşimini geliştirdiği, öğretimin verimliliğini artırdığı, yeni materyaller sunduğu, aktif öğrenmeyi sağladığı, zaman tasarrufu sağladığı, bireysel eğitimi sağladığı, ölçme araçlarının güvenilirliğini artırdığı, öğrencinin kendi kendine öğrenme şansı verdiği, öğrenci motivasyonunu artırdığı, zaman ve mekân kısıtını ortadan kaldırdığı, sınıf içi çalışmaları desteklediği ve öğretmene yardımcı olduğu, öğretmenin değişimi hızlı takip etmesi yer almaktadır. Olumsuz işlevleri arasında ise öğretmenin önemsenmemesi, öğretmene olan ihtiyacın azalması, öğrencilerin sosyalleşme problemi yaşaması, öğrencinin teknoloji bağımlısı olması, öğrencinin yanlış arkadaşlıklar edinmesi, zaman kaybı, bilgi kirliliği, kitap okumaktan uzaklaştırma ve dikkat eksikliği yer aldığı görülmektedir. Bu konudaki bazı öğretmenlerin görüşleri aşağıdaki gibidir.

Ö2: Akıllı tahta, soru çözümleri örnek videolar izleme bunlar teknolojinin etkileri.

Ö3: Olumlu yönleri; öğrenciye bilgiyi aktarma kolaylaştı, öğrencinin derse daha etkin katılımı sağlandı. Olumsuz yönleri; Öğrencinin teknolojik araçlara olan bağımlılığı arttı. Öğrencinin sosyalleşme problemleri ortaya çıktı.

Ö4: Öğrencilerin bilgi kaynaklarına ulaşması kolaylaşmıştır. Ancak yazılan her bilginin doğru olmadığı unutulmamalıdır.

Ö5: Öğrencilerin bilgi kaynaklarına ulaşması kolaylaşmıştır. Ancak, güvenilir kaynak bulma sorunu oluşmuştur. Ayrıca, farklı zekâ tiplerine uygun eğitim materyallerine ulaşım imkânı bulunmuştur.

Ö6: ...bilgiye hızlıca ulaşılabilir, iletişimi güçlendirir. Olumsuz olarak da yanlış arkadaşlıklar ya da ayrılandan fazla zaman ayırmak.

Ö7: Olumlu yönlerinden en önemlisi kesinlikle kolaylık sağlamasıdır. Birçok konuda hem öğretmene hem de öğrenciye kolaylık sağlar. Zaman açısından tasarruf yapılmasını sağlar. Daha kesin ve doğru sonuçlar alınabilir. Olumsuz olarak düşünüldüğünde ise, bu teknolojik gelişimlere ayak uyduramayan öğretmenler öğrenciler açısından çok dikkate alınmamaya başlayabilir. ...öğretmenine olan ihtiyacını azaltabilir...

Ö8:öğrencinin zaman ve mekân kısıtlamaları olmadan gerçekleşebilmesi gelir. Öğrencilerin kendi kendilerine öğrenmelerine katkı sağlar. Sınıf ortamlarında yavaş öğrenilen konuların tekrarını sağlar. Amacına uygun kullanılmadığında çocuklarda bağımlılık yapıyor. Bu da çocuğun eğitim hayatı için ve ...Çocukları yalnızlaştırır. Kitap okumaktan uzaklaştırır. Uygunsuz bilgilerle karşılaşılmasına neden olabilir. Teknolojik araçlar öğrenme ve dikkat toplamayı güçleştirir.

3.2. İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Görüşleri alınan öğretmenlerin gelişen teknolojilerin öğretmen rollerindeki değişime ilişkin görüşleri Tablo 4'te verilmiştir. Elde edilen verilerin analizi sonucunda teknolojiyi etkin kullanma ve rehberlik etme şeklinde iki tema, teknoloji kullanmada yeterlilik, teknolojiye uyum sağlamak, teknolojiyi derse entegre etmek, öğrencilere teknoloji kullanmayı öğretme, farklı materyal kullanımı, yönlendirici rolü, öğrencileri geleceğe hazırlama şeklinde 7 kod oluşmuştur.

Tablo 4. Gelişen Teknolojilerin Öğretmen Rollerine Etkisine İlişkin Bulgular

Ana Tema	Kod	Frekans	Katılımcı Kodu
Teknolojiyi Etkin Kullanma	Teknoloji kullanmada yeterlilik	4	Ö2, Ö5, Ö6, Ö8
	Teknolojiye uyum sağlamak	2	Ö2, Ö8
	Teknolojiyi derse entegre etmek	2	Ö6, Ö8
	Öğrencilere teknoloji kullanmayı öğretme	1	Ö2
	Farklı materyal kullanımı	1	Ö6
Rehberlik Etme	Yönlendirici rolü	3	Ö1, Ö3, Ö7
	Öğrencileri geleceğe hazırlama	1	Ö2

Tablo 4 incelendiğinde görüşü alınan öğretmenler öğretmen rollerindeki değişimleri teknolojiyi kullanmada yeterli olması, teknolojiye uyum sağlaması, teknolojiyi derse entegre etmesi, öğrencilere teknolojiyi kullanmayı öğretmesi, farklı materyaller kullanması, öğrenciyi yönlendirmesi ve öğrenciyi geleceğe hazırlama şeklinde olduğunu ifade etmişlerdir. Bu konudaki bazı öğretmenlerin görüşleri aşağıdaki gibidir.

Ö2: Öğretmene biçilen rollerde değişim olur. Şöyle ki; yeni materyaller kullanmaya başlar, değişimleri daha hızlı takip eder, öğrencilerin bilişim ağını ve teknolojik ağını takip eder.

Ö3: Gelişen teknolojilerde öğretmenler öğrenci etkileşimini farklı araç gereçler vasıtasıyla artırabilir. Öğrencilerin konulara ilişkin merak, istek ve derse olan ilgisinde artışa sebep olur.

Ö4: Yol açabileceğini düşünüyorum. Öğrenci odaklı eğitimde öğretmen daha çok yönlendirici rolünü üstlenir.

Ö5: Evet. Teknoloji gelişimiyle birlikte öğretmenler daha çok yönlendirici – yol gösterici rolünü üstlenmeye başlamıştır.

Ö6: Öğretmen yine yol gösterici olur. Değişen şey yöntem olur.

Ö3: Öğrenci merkezli eğitimde öğretmen teknolojiyi yoğun kullanırsa öğrencinin konuları kavramasında daha kolay olur. Ancak ders öncesi hazırlıkta öğretmen daha fazla performans göstermek durumunda kalır.

Ö4: Öğretmen öğrenci merkezli eğitimde rehber görevi üstlenmektedir. Teknolojinin nasıl kullanılması gerektiğini, bilgi kirliliğinden nasıl kaçınılması gerektiğini, teknolojinin etkili kullanma becerisi öğretmen tarafından öğrencilere kazandırılmalıdır.

Ö5: Öğretmen rehberlik görevi üstlenirken öğrencinin sınıf içi çalışmalarında destekleyici görev üstlenmelidir. Teknoloji amaç değil araç olarak kullanılmalıdır. Öğrencilere bilgiyi kullanma ve bilgiye ulaşmada teknolojiyi etkin kullanma becerisi kazandırılmalıdır.

Ö6: Hedefe giden yolda danışılan olmalıdır.

Ö7: Öğretmen bilgiyi direkt olarak sunan değil öğrenciyi bilgiyi keşfettiren kişi olmalıdır. Ezbere sistemin önüne geçilmelidir öğrenci merkezli eğitimde. Teknoloji de bu noktada öğretmene çok büyük destek sağlar. Birçok farklı uygulamayla öğrencinin konuyu sadece yazılı-sözel olmasındansa yaparak-yaşayarak öğrenmesi sağlanır. Yani öğrenci merkezli eğitimde öğretmen teknolojiyi, öğrencinin bilgiyi keşfetmesindeki araç olarak kullanılmalıdır.

Ö8: Günümüz eğitiminde farklı roller üstlenmiş olan öğretmenin hem teknolojiyi kullanması hem de teknolojinin öğrenme amacıyla nasıl kullanılacağını öğrenciyi öğretmesi gereklidir. Bireylerin bugünün şartlarına uygun, gelecekte de ortaya çıkacak yeni durumlara uyum gösterebilecek şekilde yetiştirilmesi, onları kendilerine uygun bir eğitimden geçirmekle mümkündür.

Görüşleri alınan öğretmenlerin gelişen teknolojilerin öğretmen yerine geçip geçemeyeceğine ilişkin görüşleri Tablo 5’ de verilmiştir. Elde edilen verilerin analizi sonucunda öğretmen yerine geçemez ve öğretmen yerine geçebilir şeklinde 2 ana tema, rehberlik rolü eksikliği, empati duygusu eksikliği, jest ve mimik eksikliği, anlamsız kalır, eğitici yazılım ve bilgi aktarımı şeklinde 6 kod oluşmuştur.

Tablo 5. Gelişen Teknolojilerin Öğretmen Yerine Geçip Geçemeyeceğine İlişkin Bulgular

Ana Tema	Kod	Frekans	Katılımcı Kodu
Öğretmenin yerine geçemez	Rehberlik rolü eksikliği	1	Ö7
	Empati duygusu eksikliği	2	Ö1, Ö4
	Jest ve mimik eksikliği	1	Ö2
	Anlamsız kalır	1	Ö5
	-	1	Ö6
Öğretmenin yerine geçebilir	Eğitici yazılım	1	Ö8
	Bilgi aktarımı	1	Ö3

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin 2'si empati duygusunun eksikliğinden, 1'si rehberlik rolü eksiliğinden, 1'si jest ve mimik eksikliğinden ve birisi anlamsız kalacağından dolayı teknolojinin öğretmen yerine geçemeyeceğini ifade etmiştir. Öğretmenlerden biri ise herhangi bir nedene bağlamadan teknolojinin öğretmen yerine geçemeyeceğini ifade etmiştir. Öğretmenlerden biri eğitici yazılımlar ile, biri bilgi aktarımı ile teknolojinin öğretmen yerine geçebileceğini ifade etmişti. Bu konudaki bazı öğretmenlerin görüşü aşağıdaki gibidir.

Ö1: *İnsan, her yerde ve her noktada teknolojiyi yönetmelidir. Öğretmen olmadan teknoloji tek başına bir ifade taşımaz.*

Ö2: *Büyük bir ölçüde yükünü azaltabilir ama öğretmenin yerini tutmaz.*

Ö3: *Gelecekte teknoloji öğretmenin yerine geçemez. Çünkü öğrenciden gelecek soru ve geri dönütlerle öğretmenin öğrencinin duygu ve ihtiyaçlarını bilerek cevap vermediği ortaya çıkmaktadır. Ancak teknolojik ortamlarda bu durum daha çok teknoloji altyapılı olacak duygu ve düşünceler çok ön planda olmayacaktır.*

Ö4: *Evet. Yapılan çalışmalarda robot öğretmenlerin derslere girdiği fakat empati, duygu durum anlamalarında eksiklerin olduğu görülmüştür.*

Ö5: *Evet. Böyle bir gelişme olabilir. Bilgi aktarımı konusunda aktif olacağını düşünmek ile birlikte, öğrencilerle empati ve iletişim konusunda eksiklikler olacağını görüşümdedir.*

Ö6: *Geçemez. Çünkü öğretmenler sadece bilgi veren robotlar değildir. Yol gösterici, arkadaş vb. rollerde olabilen bir öğretmenin yaptığını robotlar, gelişen teknoloji yapamaz.*

Ö7: *Kesinlikle geçebilir ama bunun için çok köklü değişikliklere ve çok özenli çalışmalara ihtiyaç vardır. Zaten öğrenciler şu anda bile sadece internet aracılığıyla birçok bilgiye ulaşabiliyorlar. Daha büyük ve eğitime yönelik bir yazılımla kesinlikle bu değişimin olabileceğine inanıyorum.*

Ö8: *Teknolojinin öğretmenin yerine geçmesi mümkün değildir. Teknoloji eğitimin kalitesini artırır, eğitimi destekler ama öğretmenin yerini alması mümkün değildir. Sınıf ortamlarında öğrenci ile göz teması kurarak, jest ve mimiklerle işlenen dersin kalitesi çok daha yüksektir.*

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada teknolojinin öğrenci merkezli öğretim ortamlarındaki işlevi, teknolojinin öğretmen rollerine etkisi ve gelecekte teknolojinin öğretmen yerine geçip geçemeyeceğine yönelik öğretmen algıları öğretmen görüşleri ile incelenmiştir. Çalışmada yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak 8 öğretmenden görüş alınmıştır.

Görüşleri alınan öğretmenler teknolojinin öğrenci merkezli öğretim ortamlarına hem olumlu hem olumsuz yönlerinin olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler teknolojinin öğrenci-öğretmen etkileşimini artırdığını ve aktif öğrenmeler sağladığını ifade etmişlerdir. Yani öğretmenler teknolojinin öğrenci merkezli öğretim ortamlarının yaratılmasına katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Literatürde yer alan çalışmalar da öğrenci merkezli öğretim ortamlarının oluşturulmasında teknoloji kullanımının önemini belirtmiştir (Kaya ve Yılayaz, 2013; İncik ve Tanrıseven, 2013). İncik ve Tanrıseven (2013), yaptığı araştırma sonucunda görüş aldığı öğretmenlerin öğrenci merkezli öğretimde teknoloji kullanılmasını belirttiğini bulgulamıştır. Bu bulgular ile bu çalışmadaki bulgular örtüşmektedir.

Öğretmenler teknolojilerin öğrenci merkezli öğretim ortamlarında yeni materyaller kullanılmasını sağladığı, sınıf içi çalışmalarını desteklediği, öğrenci motivasyonunu artırdığını ve öğretimin verimliliğini artırdığını

belirtmişlerdir. Bu bulgular Akgün (2014), Aydede (2009), Daşdemir ve Doymuş (2012) ve Boyraz'ın (2008) yapmış oldukları araştırma sonucunda elde ettikleri teknolojinin öğrenme verimliliğini artırdığı bulgularıyla örtüşmektedir. Ayrıca öğretmenler teknolojinin öğrenci merkezli öğretim ortamlarında öğretmenin değişimi hızlı takip etmesini sağladığı, zaman tasarrufu sağladığı, ölçme araçlarının güvenilirliğini sağladığı ve öğretmene yardımcı olduğunu ifade etmişlerdir. Yine öğretmenler teknolojiye eğitimin bireyselleştirilmesi, kendi kendine öğrenme, zaman ve mekân kısıtını ortadan kaldırmak gibi roller biçmişlerdir. Bu bulgular öğretmenlerin teknolojiye oldukça olumlu algıları olduğunu göstermektedir. Bunun yanında teknolojinin zaman kaybına neden olduğu, bilgi kirliliğine sebep olduğu, teknoloji bağımlılığına neden olduğu, sosyalleşme problemleri yarattığı ve kitap okuma alışkanlığını kaybettirdiği şeklinde olumsuz etkilerinin olduğunu ifade etmişlerdir. Bu bağlamda öğretmenlerin teknolojinin doğru kullanılmaması konusunda endişelerinin olduğu söylenebilir. Aktaş vd. (2007) yapmış oldukları araştırma ile öğrencilerin teknolojiyi genellikle müzik dinlerken, oyun oynarken ve sohbet ederken kullandıklarını ortaya çıkarmıştır. Araştırma sonucuna göre öğrencilerin teknoloji bağımlılığına, zaman kaybına ve sosyal becerilerinin zayıflamasına neden olduğu ortaya çıkmıştır. Bu anlamda literatürde yer alan araştırma sonuçları ile araştırmanın bu bulguları örtüşmektedir. Öğretmenler teknolojinin eğitim ortamlarında etkin olması ile öğretmenlerin önemsenmemesi ve öğretmene olan ihtiyacın azalması şeklinde görüş bildirmişlerdir. Bu anlamda görüşü alınan öğretmenlerin teknolojinin gelecekte öğretmenin yerini almasını olumsuz bir durum olarak algıladıkları söylenebilir.

Görüşü alınan öğretmenler teknolojinin öğretmenin rollerinin teknolojiyi iyi kullanan ve rehberlik etme olacağını ifade etmişlerdir. Deniz ve Bozkurt (2011), Şahin ve Şahin (2021) öğretmenin rollerinden birisinin teknolojiyi iyi kullanan olduğunu ortaya koymuşlardır. Literatürde yer alan birçok araştırma sonuçları ile bu araştırma sonuçları örtüşmektedir.

Gelişen teknolojilerin öğretmenlerin yerini alıp alamayacağı konusunda öğretmenlerin büyük çoğunluğu olumsuz görüş bildirmiş ancak iki öğretmen böyle bir değişimin olabileceğini ifade ederken bu öğretmenlerden biri empati ve iletişim konularının eksik kalacağını belirtmiştir. Yaşaroğlu (2018), gelecekte öğretmen rollerinde önemli değişimler olacağını ancak öğretmenin yerini hiçbir zaman teknolojinin alamayacağını ifade etmiştir. Bunun yanında Aslan (2014) eğitici robotların öğretimde kullanılmaya başlandığını ve başarılı sonuçlar alındığını ifade etmiş ancak robotların empati duygusundan yoksun olduğunu belirtmiştir. Literatürde yer alan araştırmalar ile araştırma bulgularının örtüştüğü görülmektedir. Bir öğretmenin teknolojinin öğretmenin yerine geçebileceğine inanması bu tartışmaların devam edeceğini göstermekte ve bu evrimin gerçekleşip gerçekleşmeyeceği merak konusu olacaktır.

Sonuç olarak eğitim ortamlarında öğrenci merkezli öğrenmeler sağlanmak için teknolojiden faydalanmak oldukça önemlidir. Nitekim teknoloji bu ortamları hazırlamak ve sürdürmek için gerekli ortamları sağlayabilir. Öğretmenler gelişen teknolojinin öğrenci merkezli öğrenme ortamlarına hem olumlu hem de olumsuz etkilerinin olduğunu belirtmişler ayrıca gelecekte teknolojinin bazı nedenlerden dolayı öğretmen yerine geçemeyeceğini belirtmişlerdir. Çalışma sonucunda aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur.

- Gelecekte öğretmen yerini alabilecek teknoloji geliştirilecekse bu teknolojilerin jest mimik ve duygu eksikliği hissettireceği göz önünde bulundurarak teknolojiler geliştirilebilir.
- Teknolojinin doğru ve etkili kullanımı ile alakalı öğretmenlere hizmet içi eğitimler verilebilir.
- Öğrenme ortamlarında kullanılan teknolojinin öğrenciler üzerindeki teknoloji bağımlılığı, zaman kaybı, kitap okuma alışkanlığının yitirilmesi vb. olumsuz etkilerine yönelik endişeleri gidermeye yönelik çalışmalar yürütülebilir.

5. BEYAN

Araştırma ve Yayın Etiği: Yapılan çalışmada “*Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi*”nde uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin “*Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler*” başlıklı 2. bölümünde belirtilen eylemlerden de hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni Beyanı:

Kurul adı = İÜC Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

Karar tarihi= 03.01.2023

Belge sayı numarası= E-74555795-050.01.04-595692

Araştırmacıların Makaleye Katkı Oranı Beyanı: 1. yazar katkı oranı: %100. Makalenin tamamı tarafımdan yazılmıştır.

Çıkar Çatışması Beyanı: Araştırmacılar arasında herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

Finansal Destek veya Teşekkür Beyanı: Bu çalışma için herhangi bir kurumdan finansal destek alınmamıştır.

6. KAYNAKÇA

- Akgün, A., Özden, M., Çinici, A., Aslan, A., & Berber, S. (2014). Teknoloji destekli öğretimin bilimsel süreç becerilerine ve akademik başarıya etkisinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(48), 27-46. doi: 10.17755/esosder.97729
- Aktaş, E., Alioğlu, O., & Vardar, E. (2007). Bilişim teknolojileri kullanımının öğrencilerin öğrenimleri üzerine etkileri ve bilişim harcama esnekliği: ÇOMÜ Biga İİBF örneği. *Paper presented at the 9th İstatistik ve Ekonomi Sempozyumu*, İzmir, Turkey.
- Alacapınar, F. G. (2018). Gelecekteki öğretmen ve okul konusunda eğitim fakültesi öğrencilerinin görüşleri. In *1st International Human Science Research Congress* (p. 17).
- Alpar, D., Batdal, G., & Yusuf, A. (2007). Öğrenci merkezli eğitimde eğitim teknolojileri uygulamaları. *HAYEF Journal of Education*, 4(1), 19-31.
- Aslan, E. (2014). Yabancı dil öğretiminde robot öğretmenler. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 15-26.
- Aydede, M. N. (2009). *Aktif öğrenme uygulamalarının öğrencilerin kendi kendine öğrenme ve eleştirel düşünme becerileri ile öz yeterlilik inançlarına ve erişilerine etkisi*. Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Baki, A. (2002). *Öğrenen ve öğretenler için bilgisayar destekli matematik*. Ceren Yayın Dağıtım.
- Bakioğlu, A., & Şentuna, T. (2001). İnternet ile eğitimde öğretmen ve okul yöneticilerinin görevleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(9), 10-18. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/pauefd/issue/11134/133159>
- Boyraz, Z. (2008). *Türk eğitim sisteminde eğitim teknolojisinin eğitim-öğretim kalitesine etkisi*. Yüksek lisans tezi. Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş., & Çakmak, E. K. (2022). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi
- Creswell, J. W. (2020). *Nitel araştırma yöntemleri*. (Çev: M. Bütün ve B. Demir). (5.Basım). Ankara: Siyasal Kitabevi
- Çetin, Ö., Çakıroğlu, M., Bayılmış, C., & Ekiz, H. (2004). Teknolojik gelişme için eğitimin önemi ve internet destekli öğretimin eğitimdeki yeri. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(3), 144-147.
- Çetin, M., & Özgiden, H. (2013). Dijital kültür sürecinde dijital yerliler ve dijital göçmenlerin Twitter kullanım davranışları üzerine bir araştırma. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 2(1), 172-189.
- Çevikbaş, M. (2018). *Ters-yüz sınıf modeli uygulamalarına dayalı bir matematik sınıfındaki öğrenci katılım sürecinin incelenmesi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Daşdemir, İ., & Doymuş, K. (2016). Fen ve Teknoloji dersinde animasyon kullanımının dereceleri akademik başarılarına, öğrenilen bilgilerin yeterliliğini ve bilimsel süreç becerilerini etkisi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(3), 33-42. <https://dergipark.org.tr/en/pub/pegegog/issue/22588/241263> adresinden erişildi.
- Demir, S., & Bozkurt, A. (2011). İlköğretim matematik öğretmenlerinin teknoloji entegrasyonundaki öğretmen yeterliklerine ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 10(3), 850-860.
- Fairman, J. (2004). Trading roles: Teachers and students learn with technology.

- Finn, J. D. (1960). Automation and education: III. Technology and the instructional process. *Educational Technology Research and Development*, 8(1), 5–26. doi:10.1007/bf02713371
- Forsyth, I. (1996). *Teaching and learning materials and the internet*. London: Kogan Page.
- Genç, S. Z., & Eryaman, M. Y. (2008). Değişen değerler ve yeni eğitim paradigması. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 89-102.
- Gülistan, T. A. Ş. (2022). Teknoloji entegrasyonuna dair metodolojik ve içeriksel bir analiz. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademik Araştırmalar Dergisi*, 6(1), 87-111.
- Heid, M. K. (1997). The technological revolution and the reform of school mathematics. *American Journal of Education*, 106(1), 5-61. doi: 10.1086/444175
- İncik, E. Y., & Tanrıseven, I. (2012). Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının ve öğretmen adaylarının öğrenci merkezli eğitime ilişkin görüşleri (Mersin Üniversitesi örneği). *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 172-184.
- İşman, A. (2002). Sakarya ili öğretmenlerinin eğitim teknolojileri yönündeki yeterlilikleri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (3).
- Kabaca, T. (2016). Matematik eğitiminde teknoloji kullanımına dair teorik yaklaşımlar. E. Bingölbali, S. Arslan ve İ. Ö. Zembat (Ed), *Matematik eğitiminde teoriler* (ss. 819-838). Ankara: Pegem Akademi.
- Kamacı, E., & Durukan, E. (2012). Araştırma görevlilerinin eğitimde tablet bilgisayar kullanımına ilişkin görüşleri üzerine nitel bir araştırma (Trabzon Örneği). *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 1(3), 203-215.
- Kaya, Z., & Yılayaz, Ö. (2013). Öğretmen eğitimine teknoloji entegrasyonu modelleri ve teknolojik pedagojik alan bilgisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(8), 57-83. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/baebd/issue/3335/46213>
- Koç, G. (2010). Yapılandırmacı sınıflarda öğretmen-öğrenen rolleri ve etkileşim sistemi. *Eğitim ve Bilim*, 31(142).
- Maden, S., Durukan, E., & Akbaş, E. (2011). İlköğretim öğretmenlerinin öğrenci merkezli öğretime yönelik algıları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 255-269.
- Millî Eğitim Bakanlığı Çok Programlı Lise Yönergesi (2001). *Tebliğler Dergisi*, 2530, Kasım 2201. <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/767.pdf>. (Erişim tarihi: 15/10/2022)
- Özmen, H. (2004). Fen öğretiminde öğrenme teorileri ve teknoloji destekli yapılandırmacı (constructivist) öğrenme. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(1), 100-111.
- Öztürk, İ. H. (2012). Öğretimin planlanmasında öğretmenin rolü ve özerkliği: Ortaöğretim tarih öğretmenlerinin yıllık plan hazırlama ve uygulama örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 271-299.
- Subaşı, M., & Okumuş, K. (2017). Bir araştırma yöntemi olarak durum çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 419-426.
- Şahin, Y. L., & Şahin, F. (2021). Öğretmen adaylarının bilişim teknolojileri kullanım niyetlerinde duyguların ve temel psikolojik ihtiyaçların rolü: Teknolojinin kabulüne motivasyonel bir yaklaşım. Doktora tezi. Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı, Eskişehir.
- Şahin, N. F., Cerrah, L., Arzu, S. A. K. A., & Şahin, B. (2004). Yüksek öğretimde öğrenci merkezli çevre eğitimi dersine yönelik bir uygulama. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3).
- Şendurur, P., & Arslan, S. (2017). Eğitimde teknoloji entegrasyonunu etkileyen faktörlerdeki değişim. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (43), 25-50.
- Wheeler, S. (2000, May). The role of the teacher in the use of ICT. In Keynote Speech delivered to the National Czech Teachers Conference. University of Western Bohemia, Czech Republic. Learning Technology Research.
- Yağan, S. A. (2022). Öğrenci merkezli yöntem, teknik ve stratejilerin öğrenci tutumuna etkisi: Bir meta analiz çalışması. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(33), 294-323.

Yanık, B. H., Bağdat, O., Gelici, Ö., & Taştepe, M. (2016). Göreve yeni başlayan ortaokul matematik öğretmenlerinin karşılaştıkları zorluklar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(36), 130-152.

Yang, C.c. (2002). Integration of laptops into a K-12 learning environment: A case study of a science teacher in the middle school. In P. Barker & S. Rebelsky (Eds.), *Proceedings of ED-MEDIA 2002--World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia & Telecommunications* (pp. 2097-2102). Denver, Colorado, USA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). Retrieved March 17, 2023 from <https://www.learntechlib.org/p/9243>.

Yaşaroğlu, C. (2018). Öğretmenlik mesleğinin geleceği üzerine bir öngörü denemesi. *Akademik MATBUAT*, 2(1), 16-29. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/matbuat/issue/38355/382136>

Yıldırım, N., & Şad, S. N. (2019). Öğretmenlerin insansı robot teknoloji farkındalık düzeylerinin incelenmesi. *Ubak Kongre Özet Kitabı*, 9.

Yıldırım, A., & Simsek, H., (1999). *Qualitative research methods in social sciences*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Tezci, E., & Gürol, A. (2014). Oluşturmacı öğretim tasarımında teknolojinin rolü. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (3).

Tokur, F. (2011). *TGA stratejisinin fen bilgisi öğretmen adaylarının bitkilerde büyüme-gelişme konusunu anlamalarına etkisi*. Doktora tezi. Adıyaman Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Adıyaman.

7. EXTENDED ABSTRACT

Technology, which has made our lives easier in many areas in the 21st century world, has brought new habits to human beings. With these changes, it is expected that student-centered teaching will be implemented in educational environments (Öztürk, 2012). In student-centered teaching environments, the learner produces knowledge efficiently by making use of existing knowledge. The use of educational technologies is considered important in the effective organization and execution of student-centered learning environments. As a matter of fact, Laney (1990) stated that the technology used in student-centered teaching environments can bring solutions to the problems that may arise in these environments and contribute to the development of students' high-level thinking skills. (Ozmen, 2004, p. 108). Many studies in the literature have revealed that technology has positive effects on students in the creation of student-centered learning environments (Şendurur & Arslan, 2017; Kaya & Yılayaz, 2013; Akgün et al., 2014) and the technology used in these environments. Ozmen, 2004; Boyraz, 2008, p. 90; Dasedemir & Doymus, 2012; Aydede, 2009; Şahin et al., 2004). The technology used in student-centered teaching processes has also caused changes in teacher roles (Demir & Bozkurt, 2011; Şahin & Şahin, 202). In some studies, it has been revealed in some researches what the roles of the teacher will be, that they use technology effectively and teach technology to students as well as guidance (Forsyth, 1996; Baki, 2002; Yang, 2002; Fairman, 2004; UNESCO, 2011; Kamacı & Durukan, 2012; Genç & Eryaman, 2008). At the end of all these developments, it has been a matter of curiosity whether technology can replace teachers. In this context, in this study, it is aimed to examine the role of developing technologies in student-centered teaching environments, their effect on the change in teacher roles, and the opinions of teachers whether they can replace the teacher. When the literature was scanned, few studies were found on this subject. It is thought that this study will contribute to the literature. In this context, answers to the following sub-problems were sought in the study.

In this study, case study, one of the qualitative research designs, was used. The process of examining problems by an individual or group using an interpretative or theoretical framework is known as qualitative research (Creswell, 2013, p. 45).

The participants in this study consisted of eight volunteer teachers working in a multi-program Anatolian High School, which is a public school. The universe of the study is the teachers working in the Multi-Program High School in Istanbul.

In the research, a structured interview form was used as a data collection tool. The researcher developed the interview questions in accordance with the purpose of the research by making a literature review. The interview form consists of 4 open-ended questions prepared to reveal their views on the role of developing technology in student-centered teaching environments, the changes it can make in teacher roles, and whether it can replace the teacher.

The form data obtained within the scope of the study were analyzed by thematic analysis method. Thematic analysis method is used to identify, analyze and report the themes in the data (Braun & Clarke, 2006). In this study, the researcher created codes and themes from the data obtained by scanning the literature.

Teachers stated that technology contributed to the creation of student-centered teaching environments. These findings are consistent with the studies in the literature. (Kaya & Yilayaz, 2013; Incik & Tanrıseven, 2013; Incik and Tanrıseven 2013). Teachers stated that technologies enable the use of new materials in student-centered teaching environments, support classroom work, increase student motivation and increase the efficiency of teaching. These findings coincide with the findings of Akgün (2014), Aydede (2009), Daşdemir and Doymuş (2012) and Boyraz (2008), which they obtained as a result of their research, that technology increases learning efficiency. In addition, teachers stated that technology enables the teacher to follow the change quickly in student-centered teaching environments, saves time, ensures the reliability of measurement tools and helps the teacher. Again, teachers have assigned roles to technology such as individualizing education, self-learning, and eliminating time and space constraints. In addition, they stated that technology has negative effects such as causing loss of time, causing information pollution, causing technology addiction, creating socialization problems and losing the habit of reading books. Aktaş et al. (2007) revealed in their research that students generally use technology while listening to music, playing games and chatting. According to the results of the research, it has been revealed that it causes technology addiction, loss of time and weakening of social skills of students. In this sense, the results of the research in the literature and these findings of the research overlap. The teachers whose opinions were taken stated that the roles of the technology teacher would be to use technology well and to guide. The statements of Deniz and Bozkurt (2011), Şahin and Şahin's (2021) determination that one of the roles of the teacher is to use technology well is in line with the results of this study. The majority of teachers expressed negative opinions about whether developing technologies could replace teachers, but two teachers stated that such a change could occur, while one of these teachers stated that empathy and communication would be lacking. Yaşaroğlu (2018) stated that there will be significant changes in teacher roles in the future, but technology will never replace the teacher. In addition, Aslan (2014) stated that educational robots have started to be used in teaching and successful results have been obtained, but he stated that robots lack empathy. It is seen that the researches in the literature and the research findings overlap.

Altun, R. Ö., & Sazlı, K. (2023). Bedensel engelli bireylerin Arjantin tango öğrenimi. *Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)*, (Ö2), 25-33.



JSES

Journal of Sustainable Educational Studies

e-ISSN: 2757-5284



Geliş/Received: 29.01.2023 Kabul/Accepted: 14.03.2023

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

Bedensel Engelli Bireylerin Arjantin Tango Öğrenimi¹²

Rıza Özgür ALTUN³

Koray SAZLI⁴

Özet

Türkiye'de, sosyal ortamlarda bulunan engelli kişi oranı, resmî verilere kıyasla oldukça düşüktür. UNESCO'nun İnsanlığın Somut Olmayan Kültürel Mirası Listesi'ndeki Arjantin Tango camiasındaysa neredeyse hiç engelli yoktur. Tangonun küresel yaygınlığında, bedensel beceriye yönelik katı kurallarının olmamasının etkisi yüksektir. Bu, herkesin kendi bedensel kapasitesi içinde dans edebilmesini sağlar. Dolayısıyla bedensel bütünlüğün sağlanmaması veya hareket sınırlılıkları birinci sırada değer taşımamaktadır. Engelli olan pek çok kişi, kendini toplumdaki dışlanmış hissederek, diğerleri gibi sosyalleşmesinin mümkün olmadığı görüşüne sahip hâle gelmiştir. Bu zannın sebeplerinden birisi, farklı engel türlerine göre uyumlanmış sanat öğretim metotlarının yetersiz olması dolayısıyla yeterince yaygınlaşmamasıdır. Tango hareketleri; mental engele sahip olmayan, yürüyebilen veya yürüteçle veya tekerlekli sandalye ile kendi hareketini sağlayabilen bedensel engellilere yönelik, bireyin hareket kapasitesi doğrultusunda uyarlanarak, engel türüne göre en yüksek verimi sağlayacak dans eğitim programı oluşturulacaktır. Öğretim programının, nicel ve nitel araştırma tekniklerinin birlikte kullanımıyla geliştirilip uygulanması sonucunda iki önemli çıktı öngörülmektedir; sosyal ve duygusal gelişim. Sosyolojik boyutta; kazanılan sosyal dans becerileri ile toplumla kaynaşma olanağının artırılması yer alırken duygusal alanda, benlik algısının gelişmesi ve dolaylı olarak gündelik yaşam becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir. Geniş ölçekteyse; özel eğitim programı geliştirilmesi, engelli olmayan bireylerin farkındalık düzeylerini artırarak kaynaştırma çalışmalarının desteklenmesi ve valiliklerce verilen erişilebilirlik belgesine sahip kurumların artması ve denetimlerinin yaygınlaşması hedeflenmektedir.

Anahtar Sözcükler: Bedensel engelli; tango; sosyal dans; özel eğitim; uyarlanmış eğitim

Argentine Tango Learning for Individuals with Physical Disabilities

1 Bu çalışma 16 Aralık 2022 tarihlerinde FSMVU Eğitimde Mükemmeliyet Araştırmaları Kongresi'nde (EMAK-2022) sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş hâlidir.

2 Yazılmakta olan "Bedensel Engelli Bireyler için Arjantin Tango Öğretim Programı Geliştirilmesi ve Etkililiğinin İncelenmesi" başlıklı doktora tez çalışmasından üretilmiştir.

3 Doktorant, Yıldız Teknik Üniversitesi, Müzik ve Sahne Sanatları Doktora Programı, İstanbul-Türkiye, r.o.altun@gmail.com, ORCID: 0000-0002-3922-3928

4 Prof. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Duysal (Ses) Tasarımı Sanatları, İstanbul-Türkiye, ksazli@yildiz.edu.tr, ORCID: 0000-0002-1429-1094

Abstract

Compared to official data, the rate of disabled people in social settings is quite low in Turkey. In the Argentine Tango community, which is included in UNESCO's Intangible Cultural Heritage List, the number is almost zero. One of the most important reasons for the global prevalence of tango dance is that there are no strict rules for physical dexterity. This allows everyone to dance within their own bodily capacity. In tango, the attitude of the movements is important, not the methodical application. Therefore, the lack of bodily integrity or the limitations of movement are not of primary importance for tango. Many people with disabilities feel excluded from society and have come to the view that it is not possible to socialize like other individuals. One of the reasons for this misconception is that art teaching methods adapted to different types of disabilities are insufficient and therefore not widespread enough. Dance exercises will be adapted in line with the movement capacity of the individual, and a dance training program will be created that will provide the highest efficiency according to the type of disability. Two important outputs are envisaged as a result of the development and implementation of the teaching program that is not within the scope of art therapy; social and emotional development. In the sociological dimension; While increasing the opportunity to socialize with the social dance skills gained, it is aimed to develop self-perception in the emotional field and indirectly to improve daily life skills. On a large scale; it is aimed to develop a special education program, to support inclusion studies by increasing the awareness level of individuals without disabilities, and to increase the number of institutions with accessibility certificates issued by governorship and to expand their inspections.

Keywords: Disabled; tango; social dance; special education; adapted education

1. GİRİŞ

T.C. Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı (EYHGM, 2021, s. 16) verilerine göre Türkiye nüfusunun asgari %6,9'u bir veya daha fazla engeli sahiptir. Sosyal ortamlara dahil olan engellilerin sayısının ise bu oranın çok altında olduğu görülmektedir.

Bedenin en önemli enstrüman olduğu dans alanında yapılan çalışmalar, bedeni ön plana çıkararak bedensel hakimiyet ve bedensel farkındalığı artırmaktadır. UNESCO'nun (UNESCO, 2009) İnsanlığın Somut Olmayan Kültürel Mirası Listesi'ne alınan, en yaygın eşli sosyal dans olan Arjantin Tango camiasında ise bu sayı sifıra yakınsamaktadır. Sürdürülen bu çalışmayla, tango camiasına katılan engelli nüfusunun fazlalaşması sağlanarak dans ortamı içinde, sosyal ilişki imkânlarının artması hedeflenmektedir.

Tango dansının bu denli yaygın olmasındaki en önemli sebeplerden birisi, bedensel beceriye yönelik katı kurallarının bulunmamasıdır. "Dünya genelinde oldukça yaygın olarak yapılan bir sosyal dans olan Arjantin tangosunun, gündelik hayatın içindeki, genellikle sedanter yaşam tarzına sahip sıradan bireyler tarafından, profesyonel spor dallarında olduğu gibi beden kapasitesini zorlamaya yönelik özel bir çalışma gerektirmeden icra edilebilecek bir dans türü olduğu görülmektedir." (Altun, 2019, s. 72). Katı kuralların olmaması, ritmik kalıpların olmamasının sağladığı zamansal özgürlükle birleştiğinde, herkesin kendi bedensel kapasitesi içinde dans edebilmesine olanak sağlamaktadır. Arjantin Tango dansında mühim olan; adımların, hareketlerin nizami tatbiki değil, taşıdığı ruh ve tavidir. "Belirli adımlar değil, tutku, asırlık tarihi boyunca tangoyu tanımlamıştır." (Swoboda, 2002, s. F4). Tangonun önemli isimlerinden Ricardo Vidort'un şu sözleri, adımların mekanikliği ile ilgili önemli bir noktaya değinmektedir: "Adımlarımı kopyalayabilirsin fakat hissettiğimi kopyalayamazsın." (Kenyon, 2006, 5:55). Bu kabullerin sonucunda tango dansı için, bedensel bütünlüğün sağlanmaması veya nörolojik bağlantılarla ilgili sorunlar olması, birinci sırada değer taşımamaktadır.

Özel eğitim kavramı, alana uzak olan kişilerce, genellikle zihinsel engeli bulunduğu için öğrenme güçlüğü çeken veya yüksek zekâsı nedeniyle özel ilgi ihtiyacı olan kişilere yönelik eğitim anlayışı olarak kabul edilmektedir. Hâlbuki güncel kaynaklardaki tanımlara bakınca yalnızca zihinsel farklılıklar değil, bedensel farklılıkların da özel eğitim kapsamı dahilinde olduğu görülmektedir.

"Alan yazında tarama yapıldığında özel eğitime ilişkin farklı tanımlamaların da yapılmış olduğu görülmektedir. "Özel eğitim, farklılıkları sebebiyle özel gereksinimli olan bireylerin ihtiyaçlarını karşılayabilmek için düzenlenen uygulamalar" şeklinde yapılmış olan tanımlama bunlardan bir tanesidir. Bu tanımlamada bahsedilen uygulamalar, bireyin genel eğitim ortamında yararlanamadığı öğrenme fırsatlarını sağlayan ve yapılan düzenlemeler aracılığıyla her bir özel gereksinimli öğrenci için bireysel olarak hazırlanan programlardır (Arı ve Kartal, 2018: 18; Werts, Culatta ve Tompkins, 2007)." (Kurşun, 2021).

Alanyazında çalışmaların çok kısıtlı olduğu tango özelinde ve daha fazla kaynak bulunan dans genelinde iletişim ve bireysel ifadeyle bağlantılı olarak aşağıdaki alıntılar önem kazanmaktadır.

"Bayan MacKellin, dansın dengeyi, gücü ve motor becerileri, dinlemeyi ve sözlü iletişimi geliştirmeye yardımcı olabileceğini söyledi. Çocuklar ayrıca, artan güven ve benlik saygısından, kendilerine ve başkalarına saygı duymaktan ve bir başarı duygusu kazanmaktan faydalanacaktır." (Terry Collins, 2014, s. 20)

"[Engellilerin] Kendilerini gerçekleştirebilmeleri için sanatsal faaliyetler yapılabilir. Yani mesela tutturmuşlar meslek edindirme, klasik şeyler. Yani bundan ziyade kendini gerçekleştirdiği bir sanat, bir resim, duygu ile alakalı bir şey, kendini ifade edebileceği bir şey, müzik, dans olabilir. Engelliler dans edemez diye bir kaide yok ki. Yani engelliler dans edemez mi? Dans aslında hissetmektir. Yani bütün hücrelerinde o dansı hissetmektir. Osho der: 'dansın içerisinde olun' der mesela" (Kadın, 34, Boşanmış)." (Demir, 2020, ss. 101-102)

"Dansçı, dansı kullanarak kendini anlatmaya çalışır. Gerek duygulanımını ve gerekse bütün sorunlarını bedenini bir enstrüman olarak kullanarak dışa vurmaktadır. Bu anlamda dans bireyin toplumla iletişim kurması ve pekiştirmesine ve böylelikle sosyalleşmesine ciddi katkı sağlamaktadır (Eroğlu, 2017, s. 224)." (Sönmemiş, 2021, s. 105)

"Engelsizlik ve engellilik, 'normal' veya 'uygun' vücut kavramına dayalı sosyal kategorilerdir. Bir kişi alışlagelmiş adımları gerçekleştiremediğinde, o kişi 'engelli' olarak tanımlanır. Bu şekilde, bir sosyal çevre, bir beden engelsiz veya engelli olup olmadığını belirler (Davis 2002). Bir beden, diğer bedenler gibi işlev göremez olarak kategorize edildiğinde 'sakat' olur (Davis 2002, s. 12). Bu sınıflandırma, "insan öznelinin; bütün, tam, mükemmel, kendi kendine yeten" tanımına dayanmaktadır (Davis 2002, s. 20)." (Petra Koppers, 2019, Bölüm Pre-context as three encounters)

Uyarlanmış eğitimin önemine dair Sherrill'in yorumu şöyledir "Engelli öğrencilerle doğrudan çalışmak ve normal eğitimcilerin tutum ve uygulamalarını değiştirmelerine yardımcı olmak için danışman ve yönetici olarak hareket etmek üzere her toplulukta uyarlanmış beden eğitimi uzmanları istihdam edilmelidir." (Yabe vd., 2016, s. 13)

Dansın, dezavantajlı bireyler için uygunluğuna dair Foster ve arkadaşlarının, parkinsonlu hastalar özelinde yaptıkları çalışmadan: "Dans, sosyal katılım sağlayan eşli bir egzersiz şeklidir ve daha da önemlisi, Parkinson hastalarında diğer egzersiz türlerinden daha yüksek bir uyum oranına sahip olduğu bulunmuştur." (Foster vd., 2013, s. 2)

Aynı çalışmada, tango grubuna dair yapılan yorum: "Tango grubundaki katılımcılar, çalışma boyunca aktivite katılımının arttığını bildirdi." (Foster vd., 2013, s. 6)

Aşağıda, tango veya farklı bir dans branşıyla çalışmış olan grupların gördüğü bireysel ve sosyal faydalara ilişkin yayımlardan örnekler bulunmaktadır.

"Tekerlekli sandalye dansı, tekerlekli sandalye kullanıcısı ile engelsiz bedenli kişiyi kaynaştırarak bir etkinliktir. ("Wheelchair DanceSport", 2022)

"Programın sonucunda fiziksel faydalar algılayan katılımcıların yanı sıra, katılımcılar programı duygusal ve psikolojik bir etkiye sahip olarak tanımladılar. Katılımcılar, dans programına katılarak başarılı ve olumlu deneyimler edinmenin, daha önce fark ettiklerinden daha fazlasını yapabileceklerini fark etmelerleriyle sonuçlandığını açıkladılar." (O'Toole vd., 2015, s. 311)

Tüm bu çalışmaların ışığında, engelli bireylere yönelik uyarlanarak hazırlanacak tango öğretim programının, farklı alanlarda artı değer katacağı öngörülmektedir.

Tango dansının seçilme sebebi, araştırmada izlenen adımlar ve tasarlanan programın genel çerçevesi alt başlıklarda detaylıca ele alınmıştır.

1.1. Tango ve Engellilik

Arjantin Tango dansından bahsedildiğinde, diğer pek çok sahne dansında olduğu gibi mükemmelleştirilmiş bedenler üzerinden görseller akla gelmektedir. Hâlbuki tango dansı, temel olarak iki çatı altında toplanmaktadır; bu çalışmanın konusu olup mütevazı hareketlerle sosyal ortamlarda icra edilen tango de salon ve gösterişli hareketlerle kurgulanmış olan tango escenario. Tango de salon veya sosyal tango olarak adlandırılan tango, özünde, toplumun her kesiminin uygulayabileceği bir sosyal araçtır. "Dans, bir anlamda iletişimin sanatsal boyutta varoluşudur. Toplumların ortak değerlerinden biri olan dans sergilendiğinde; sınıf, dil, din, ırk ayrımlarını

ortadan kaldırabilen güçlü bir iletişim aracı da olabilmektedir.” (Sönmemiş, 2021, s. 104). Bu nedenle yapılacak olan çalışmanın, sahnelenecek bir dans değil, halk oyunu olarak kabul edilecek bir sosyal dans olduğunu vurgulamak önem taşımaktadır.

Çalışmanın odağındaki, engelli olan pek çok kişi, maalesef kendini toplumdan dışlanmış hissederek engelli olmayanlar gibi sosyalleşmesinin mümkün olmadığı görüşüne sahip hâle gelmiştir. Bu zannın önemli sebeplerinden birisi, farklı engel türlerine göre uyumlanmış sanat öğretim metotlarının yetersiz olması dolayısıyla yeterince yaygınlaşamamasıdır.

Öğretim programının geliştirilip uygulanması sonucunda iki önemli çıktı ile karşılaşılması amaçlanmaktadır; sosyolojik ve duygusal kazanım. Sosyolojik boyutta; engelli kişinin, kazanmış olduğu sosyal dans beceri ve imkânları ile toplumun geri kalanıyla kaynaşma olanağının artırılması yer alırken duygusal alanda, benlik algısının gelişmesi ve dolaylı olarak gündelik yaşam becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir.

Sahip olduğu sağlık sorunlarından utanarak sosyal ilişkilerden kaçan kişilerin, oldukları hâllerleriyle barışıp, kendi yapabildiklerini gördüklerinde, öz güvenlerinin yükselmesiyle birlikte sosyal hayata adapte olabilmek yeterlikleri artacaktır.

Fizyolojik katkı olarak, tango gibi oldukça özgür bir dansın kullanılmasının en büyük avantajı, klasik fizyoterapi seansları gibi salt mekanik çalışmalar olmamasıdır. Katılımcılar, müzik eşliğinde, sanatsal bir hedefe yöneldiğinden yüksek motivasyonla, daha uzun süreler çalışabilmektedir. Devamlılıkla birlikte, fiziksel ve sosyal gelişimde sürekliliğin sağlanacağı açıktır.

"Dans sınıfları, özel ihtiyaç sahibi çocuklar için dönüştürücü olabilir. Büyük motor becerileri geliştirir ve konuşmadan daha az zorlayıcı bir iletişim yönteminden faydalanır. Lâkin özel ihtiyaçları olan çocuklar için göreceli olarak az sayıda dans programı bulunmaktadır." (Stahl, 2013, s. 20). Hill'in, doğrudan konu ile ilgili olan çalışmalara öncülük etmiş, 1976 tarihli kitabının tango bölümünde "Bu dans, koltuk değnekliler için güvenli olarak yapılması çok sıkıcı ve diğer türlü çok tehlikeli olacağı için ihmal edilmiştir." (Hill, 1976, s. 60) notu düşülerek tango için bir uyarılma yapılmamıştır. Alanda çok az çalışma bulunması ve sosyal dans olan Arjantin tango için böyle bir çalışma yapılmaması, çalışmanın önemini artırarak öncü olma rolünü yüklemektedir.

Çalışmanın, yukarıda bahsedilen esas amacının haricinde kapsayacağı alt problemler şöyledir:

- Arjantin Tango Öğretim Programının (ATÖP), bedensel engelli yetişkinlerin dans becerilerine etkisi nedir?
- ATÖP'ün uygulanmasının, bedensel engelli yetişkin bireylerin benlik algılarına etkileri nelerdir?
- ATÖP'ün uygulanmasının, bedensel engelli yetişkin bireylerin gündelik yaşam becerilerine etkisi nedir?

Demir'in, Mcgrath'tan (2013) aktardığı şekilde "Tarihsel olarak, Sanayi Devrimi'nin ortaya çıkışından bu yana, engelli beden ötekileştirilmiş ve toplumdan dışlanmıştır. Bir sanat formu olarak engelli bedeninin danstan dışlanması, dansın bir kanal olduğu anlaşıldığından çok yakın zamana kadar bu değer sistemini sürdürmüştür. Dans, sosyal değerleri ifade etmek ve pekiştirmek için bakıldığında engellilerin genel kabulüne doğru bir hareket, normatifin sanatsal ifade yoluyla yeniden tanımlanması olarak görülebilir." (Demir, 2020, s. 98).

"Arjantin Tango sözlü olmayan iletişim açısından yönlendiren / takipçi tarzı ile eşli danslar içinde farklı bir yerdedir ve bu durum eşler arasında sözlü olmayan iletişim çalışmaları için uygunluk sağlar. Kurgulanmış adımlı ve hareket şablonlarına sahip olan salon danslarının aksine, Arjantin Tango her çift arasında, her seferinde anlık olarak doğaçlanarak üretilen bir danstır." (Wagner, 2012, ss. 1-2). Wagner'in açıkladığı şekilde, tangoda her dans ve her çift biriciktir ve her eşleşme yeni bir iletişim kapısı açmaktadır.

Aslına bakıldığında, her parçada değişen şey eşler arasındaki bağlantı değil, kişinin büründüğü rol ve bu role uygun olarak üstlendiği görevdir. Bu değişim ise kişinin gündelik hayatta deneyimleme imkânına erişemediği rolleri deneme fırsatı sunmaktadır. Böylece hayata karşı farklı bakış açılarına sahip olabilmektedir. Gustavo Naveira'nın konuşmasında söylediği üzere "Bir milongada birisidir. Nasıl dans ettiğine, kim olduğuna, kendini nasıl ifade ettiğine dair güç sahibisin. İyi veya kötü dans etmenle pek ilgili değil, adın dahi önemli değil, sosyal arka planın önemli değil, sen orada o şekilde dans edensin." (Stowe Tango, 2021, 3:05). Farklı rollere bürünmenin getirdiği bakış açılarıyla birlikte, gündelik yaşamdaki pürüzlere farklı yaklaşımlarla çözümler bulma ihtimali artmaktadır. "Tango, pek çok alanda, modern hayatın getirdiği sorunlara çözüm olmaktadır." (Stowe Tango, 2021, 2:49). Pek çok tango erbâbı, Naveira gibi düşünmektedir lâkin tango öğrenmenin ikincil, üçüncül faydaları

içinde iletişim, takip edebilme, doğaçlama becerileri ve problemlerle baş edebilme gibi olgular olsa da bu denli uzun vadeli ve çok yüksek seviyede olmayan etkilerin ilk hedef olarak görülmesi hatalı olacaktır.

Arjantin Tango öğretim programının geliştirilmesi, tedavi etmeye yönelik, sanat terapisi alanında bir çalışma değildir. Buna ilişkin olarak Demir'in, Benjamin'den (2002) aktararak değindiği üzere "Engelli bireylerin dahil olduğu dans, dansın zihin, beden ve ruhu iyileştirmek için psikoterapötik bir araç olarak kullanıldığı dans terapisi olarak yorumlanma eğilimi taşımaktadır. Tersine, uyarlanmış dans, engelli bireyler için eşit katılım fırsatlarını teşvik etmek için dans etkinliklerini ve engeli çevreleyen tutum ve davranışları ve dans faaliyetlerini uyarlamakla ilgilidir. Dansın terapötik faydaları olabilir. Ancak engelli katılımcıların dans eğitimine dahil edilmesi öğretmenler veya katılımcılar tarafından 'terapi' olarak görülmemektedir" (Demir, 2020, s. 99). Bir çalışmanın sanat terapisi olarak adlandırılması için gereken kriterler çok farklıdır. "Sanat terapisti, hastayı bir tedavi programına entegre ederek, hastanın terapi esnasında sanat yöntemleri ile biçim kazanan ürün ile hastadan daha fazla bilgi almayı ümit etmekte, bu yöntemle iyileşmesine yardımcı olmaktadır. Sanat terapisi multidisipliner bir yapıya sahip olmakla birlikte, özellikle görsel sanatları tedaviye entegre eden bir psikoterapi türüdür." (Çakmak vd., 2020, s. 14). TangoStride gibi bazı eğitim programlarında benzer örnekler görülmekle birlikte, genel amaç fiziksel terapi yönelimlidir. Özel öğrenim gereksinimi olan kişilerin sanatla veya özel olarak dansla işbirliği genellikle sanat veya dans terapisi olarak adlandırılmaktadır.

Dansın sosyalleşme ve kişisel değişim üzerine olumlu etkileri pek çok farklı çalışmada gösterilmiştir. "Dans, aynı bir oyun ortamı gibi, başlı başına bir sosyal faaliyet alanı oluşturur. Bir arada olabilmek, paylaşmak, birlikte üretebilmek, güvenmek, dinlemek, bir değerini hissedebilmek gibi önemli ve gerekli beceriler kazandırır. Böylelikle de toplum içinde iletişim becerileri yüksek, empati ve estetik duyguları gelişmiş, paylaşımcı bireylerin yetişmesine imkân sağlar." (Demirel Temel ve Temel, 2016, s. 176).

Arjantin tango öğretim programının geliştirilmesinin etkileri içinde, geniş çerçevede; özel eğitim programı geliştirilmesi, engelli olmayan bireylerin farkındalık düzeylerini artırarak kaynaştırma çalışmalarının desteklenmesi ve valiliklerce verilen erişilebilirlik belgesine sahip kurumların artması ve denetimlerinin yaygınlaşması hedeflenmektedir.

2. YÖNTEM

Dans çalışmalarındaki hareketler; bireyin ihtiyaçları ve kapasitesi doğrultusunda değiştirilip dönüştürülerek, engel türü ve seviyesine göre en yüksek verimi sağlayacak Arjantin tango öğretim programı oluşturulacak ve katılımcılar ile bu program takip edilecektir. "Büyük değişiklikleri mümkün olduğunca az yapmak en iyisidir. Bu, görme bozukluğu olan katılımcının, uyarlanmamış başka bir ortamda tango sınıflarına katılmaya devam etmesi durumunda uyum sağlamasını kolaylaştıracaktır" (Duquette vd., 2012, s. 13). Hazırlanacak olan programda, engelliler için yeni bir dans yaratılmayacak olup, herhangi bir sosyal tango ortamında, ufak uyarlamalarla dans edebilmesine imkân sağlayacak bir eğitim programı sunulacaktır.

Çalışmanın kuramsal tarafında; alan yazın araştırması, otonografi, deneysel yöntem ve alandaki kişilerle yapılan anlatıma dayalı araştırmalardan faydalanılacaktır.

Uygulama kısmında; planlanan çalışma süresi, her birey için dört ay olup, biri teori diğeri uygulama olmak üzere haftada iki gün birer saat olacaktır. Her katılımcı için araştırma boyunca yaklaşık otuz iki saatlik, eğitmenli dans çalışması sağlanacaktır. Eğitmenli çalışmalar dışında ise katılımcının inisiyatifine bağlı sürelerde ödev çalışmaları olacaktır.

2.1. Araştırmanın Modeli/Deseni

Bireylerin ileriye dönük olarak izlenmesi ve bu izleme sonucunda ortaya çıkan değişikliklerin kaydedilmesi söz konusu olduğundan prospektif bir çalışma olmakla birlikte, uygulanacak ölçeklerin değerlendirilmesi ile nicel ve uygulanacak anketin yanı sıra hakemlerin değerlendirme yaparak görüşlerini belirtecek olması ile nitel araştırma tekniklerinin ikisinden de faydalanılacaktır.

2.2. Evren-Örneklem/Çalışma Grubu

Çalışmada; Türk kültürü içinde yaşayan bedensel engelli bireyler evreninden, mental engele sahip olmayan veya gündelik iletişim kurabilme ve öğrenme becerisine sahip hafif mental engelli; yürüyebilen veya yürüteçle veya tekerlekli sandalye ile kendi hareketini sağlayabilen, yetişkin, gönüllü bireyler ile çalışılmaktadır.

Çalışma evreninin sınırları; tango dansında, bilhassa yönlendiren rolünün ezber, tepkisel veya içgüdüsel hareketlerle uygulanmayıp, yoğun bilişsel başarıyı gerektirdiği göz önünde bulundurularak belirlenmiştir. Çalışılacak engelli kişi sayısının yaklaşık olarak 100 (yüz) olması hedeflenmektedir.

2.3. Verilerin Toplanması

Sosyal dans kavramı, oldukça bireysel olduğundan programın etkililiğinin değerlendirilmesi aşamasında salt nicel değerlere başvurulamayacaktır.

2.4. Veri Toplama Araçları

Tango dansının tatbikine ilişkin değerlendirme yapılabilmesi için, video kayıt ve katılımcılar için hazırlanan görüş bildirim formları yöntemleri kullanılacaktır.

Benlik algısı ve gündelik yaşam becerilerine yönelik değişimler ise katılımcı ve yakınları tarafından doldurulacak anket ve Koçyiğit ve arkadaşları (1999) tarafından Türkçeye uyarlanan SF-36 (fiziksel fonksiyon, vücut ağrısı, fiziksel problemler nedeniyle olan kısıtlanma, duygusal problemler nedeniyle olan kısıtlanma, duygusal iyilik hali, sosyal fonksiyon, enerji / yorgunluk ve genel sağlık algısı parametrelerinin değerlendirilmesi) ve Fusun Çuhadaroğlu (1986) tarafından Türkçeye uyarlanan Rosenberg Benlik Algısı ölçekleri kullanılacaktır.

2.5. Verilerin Analizi

Dansçıların, tango hareketlerini doğru uygulayıp uygulamadıklarının değerlendirilmesi, Türkiye Dans Sporları Federasyonu Arjantin tango hakemleri tarafından yapılacaktır. Programda incelenen hareketler özelinde ve genel dans akışı kapsamında değerlendirmeleri alınacaktır.

Benlik algısı ve gündelik yaşam becerilerine yönelik değişimlerin analizi için uygulanan anket, SF-36 ve Rosenberg Benlik Algısı ölçeklerinin envanter parametre değerlerinin gerekli dönüşümleri yapılarak, GNU PSPP programı ile analiz edilecektir.

2.6. Araştırma ve Yayın Etiği

Yapılan çalışmada “*Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi*”nde uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin “*Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler*” başlıklı 2. bölümünde belirtilen eylemlerden de hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

2.6.1. Etik kurul izni

Bu araştırmanın etik kurul raporu bulunmamaktadır.

3. BULGULAR

Yapılan araştırmalar sonucunda; bedensel engellilere yönelik dans eğitimine dair, alanda yeterli nitelikte çalışma olmadığı görülmüştür. Bu eksikliğin giderilmesinde, tango branşı için hazırlanıp önerilen işbu öğretim programı, diğer dans branşlarına da ilham verecek ve alanyazında öncü olma rolünü üstlenecektir. Yalnızca akademik yayımlarda değil, uygulama alanında da benzer bir çalışmanın tecrübe edilmediği görülmüştür. Görüşme yapılan dans eğitmenlerinin, bedensel engelli dans tecrübesi son derece kısıtlı olmakla birlikte İstanbul ve İzmir'de görüşülen dans okulları içinde, engelliler için uygun, erişilebilirlik belgesi sahibi bir tango okuluna rastlanılmamıştır. Doktora tez çalışmasından üretilmiş olan bu araştırmanın nicel analizleri ise çalışma süreci devam ettiği için henüz tamamlanmamıştır.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Çalışmanın sonucunda; eğitmenlerin, engelli dansçılar ile çalışırken faydalanabileceği bir öğretim programı ortaya çıkacaktır. Kitabında tango uyarlamasına yer vermeyen Hill'in de belirttiği gibi; engelli olmayan eğitmenlerin, öğrencilerin engel durumlarını, kullandıkları enstrümanları bir süreliğine tecrübe etmesinin programın işlevselliğini artıracığı öngörülmektedir. "...öğretmen/yönlendiren (1) temel müzik bilgisine, en azından ritmi duyabilme becerisine sahip olmalı ve (2) tekerlekli sandalye veya değnekleri kullanmak için ihtiyaç duyulan fiziksel gereksinimlere ilişkin temel bir anlayışa sahip olmalı. Öğretmen/yönlendiren, bazı dansların --örneğin tekerlekli sandalye için tango, tekerlekli sandalyeyi çok iyi kullanmayı gerektirir-- diğerlerinden daha zor olduğunun farkında olmalı fakat yine de hepsini denemelidir." (Hill, 1976, s. 16).

Literatür taraması için YÖK'ün Ulusal Tez Merkezi haricinde The Networked Digital Library of Theses and Dissertations (NDLTD, <https://ndltd.org/thesis-resources/find-etds>) ve Latin Amerika tez merkezi olan Network of OA Repositories (<https://www.lareferencia.info/en/>) tez merkezleri haricinde, EBSCO, ProQuest e-tez kaynaklarında aramalar yapılmıştır. Taramada anahtar kelimeler olarak özellikle engelli, özür, sakat, tango, dans, eğitim programı, öğretim programı, uyarlanmış eğitim, teaching method, learning method, disabled, disability, handicapped, dance, dancing, adapted education terimleri ayrı ayrı ve çeşitli kombinasyonlarla aranmıştır. Tez, makale ve kitap araştırmalarında; dans ve engelliliğin kesiştiği pek çok kaynak bulunsa da sosyal tango ve engellilik üzerine, teze öncülük edecek bilgilere ulaşılamamıştır. Mevcut çalışmaların büyük çoğunluğu sahneye yönelik çalışmalar olmakla birlikte sosyal tango'nun ele alındığı konularda ise parkinson, demans gibi hastalıklar üzerindeki etkileri incelenmiştir. Yapılan araştırma ve görüşmeler neticesinde, çalışma tamamlandığında, uyarlanmış eğitim alanına değer katacağı öngörülmektedir.

5. BEYAN

Araştırma ve Yayın Etiği: Yapılan çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi”nde uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlıklı 2. bölümünde belirtilen eylemlerden de hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni Beyanı: Bu araştırmanın etik kurul raporu bulunmamaktadır.

Araştırmacıların Makaleye Katkı Oranı Beyanı: 1. yazar katkı oranı: %70 (literatür incelemesi, problemin sunulması, araştırma, programın oluşturulup yürütülmesi) 2. yazar katkı oranı: %30 (probleme dair fikirlerin geliştirilmesi, literatür incelemesi)

Çıkar Çatışması Beyanı: Araştırmacılar arasında herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

Finansal Destek veya Teşekkür Beyanı: Bu çalışma için herhangi bir kurumdan finansal destek alınmamıştır.

6. KAYNAKÇA

- Altun, R. Ö. (2019). *Arjantin tango temel hareketlerinin anatomik analizi* [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Teknik Üniversitesi.
- Çakmak, Ö., Biçer, İ., & Demir, H. (2020). Sağlıkta sanat terapisi kullanımı: Literatür taraması. *Sağlık ve Sosyal Refah Araştırmaları Dergisi*, 2(2), Art. 2.
- Çuhadaroğlu, F. (1986). *Adolesanda benlik saygısı* [Uzmanlık]. Hacettepe Üniversitesi i Tıp Fakültesi Psikiyatri Anabilim Dalı.
- Demir, A. (2020). Engelli bireylerin gündelik hayat stratejisi olarak “wheelchair dancing” deneyimleri. *Asya Studies*, 4(14), Art. 14. <https://doi.org/10.31455/asya.815418>
- Demirel Temel, S., & Temel, T. (2016). Bedensel-zihinsel gelişim, hareket kabiliyeti ve öğrenme sürecine dans eğitiminin katkıları. *Fine Arts*, 11(4), Art. 4.
- Duquette, J., Douville, M., Temişjian, K., Steinmander, L., Cataford, G., Poldma, T., Gresset, J., Pinniger, R., Brown, R., Simpson, J., & Mckinley, P. (2012). *Tango through different eyes. Adapting tango classes for seniors with visual impairment*. Institut Nazareth et Louis-Braille.
- EYHGM, E. ve Y. H. G. M. (2021). *Engelli ve yaşlı istatistik bülteni: C. Temmuz 2021*. T.C. Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı. https://www.aile.gov.tr/media/88684/eyhgm_istatistik_bulteni_temmuz2021.pdf
- Foster, E. R., Golden, L., Duncan, R. P., & Earhart, G. M. (2013). Community-Based Argentine Tango Dance Program Is Associated With Increased Activity Participation Among Individuals With Parkinson's Disease. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, 94(2), 240-249. <https://doi.org/10.1016/j.apmr.2012.07.028>
- Hill, K. (1976). *Dance for physically disabled persons: A manual for teaching ballroom, square, and folk dances to users of wheelchairs and crutches*. Physical Education and Recreation for the Handicapped, Information and Research Utilization Center (IRUC), 1201 Sixteenth Street, N. <https://eric.ed.gov/?id=ED146720>
- Kenyon, J. (Direktör). (2006). *Ricardo vidort (1929-2006)*. <https://www.youtube.com/watch?v=I3AJKXydkrI>
- Koçyiğit, H., Aydemir, Ö., Fişek, G., Ölmez, N., & Memiş, A. (1999). Kısa Form-36 (SF-36)'nın Türkçe versiyonunun güvenilirliği ve geçerliliği. *İlaç ve Tedavi Dergisi*, 12(2), 102-106.

- Kurşun, Z. (2021). *Özel eğitime giriş* [Ders notu]. İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi. https://cdn-acikogretim.istanbul.edu.tr/auzefcontent/21_22_Guz/ozel_egitime_giris/1/index.html
- O'Toole, L., Ryder, R., Connor, R., Yurick, L., Hegarty, F., & Connolly, D. (2015). Impact of a Dance Programme on Health and Well-Being for Community Dwelling Adults Aged 50 Years and Over. *Physical & Occupational Therapy In Geriatrics*, 33(4), 303-319. <https://doi.org/10.3109/02703181.2015.1088112>
- Petra Koppers (Ed.). (2019). *Disability Arts and Culture: Methods and Approaches*. Intellect Books; eBook Academic Collection (EBSCOhost). https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=e000xww&AN=2105102&lang=tr&site=eds-live&ebv=EB&ppid=pp_iv
- Sönmemiş, G. (2021). İletişim aracı olarak dans: Ya da dans bir iletişim şekli midir? *ARTS: Artuklu Sanat ve Beşerî Bilimler Dergisi*, 5, Art. 5. <https://doi.org/10.46372/arts.853334>
- Stahl, J. (2013). Breaking boundaries. *Dance Magazine*, 87, 20-20. Academic Search Ultimate.
- Stowe Tango (Direktör). (2021, Ağustos 23). *STMF The Naveira Method*. <https://www.youtube.com/watch?v=EgI4YINzhjM>
- Swoboda, V. (2002, Temmuz 13). Teaching the world to tango: Buenos Aires duo takes us through steps of Argentine dance, which keeps gaining in popularity. *The Gazette*, F4.
- Terry Collins. (2014). Dance time for disabled. *Central Coast*, 20. Newspaper Source Plus.
- UNESCO. (2009). *UNESCO- Fourth Session of the Intergovernmental Committee (4.COM) – Abu Dhabi, United Arab Emirates, 28 September to 2 October 2009*. <https://ich.unesco.org/en/4com>
- Wagner, G. M. (2012). *It begins with the embrace: Exploring how couples who dance Argentine tango relate on and off the dance floor* [PhD Thesis]. Institute of Transpersonal Psychology.
- Wheelchair DanceSport. (2022). İçinde *Wikipedia*. https://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Wheelchair_DanceSport&oldid=1111111958
- Yabe, K., Kusano, K., & Nakata, H. (2016). *Adapted physical activity: Health and fitness*. Springer Japan KK.

7. EXTENDED ABSTRACT

According to data from the Ministry of Family and Social Services, at least 6.9% of Turkey's population has one or more disabilities. However, it is evident that the number of disabled people participating in social environments is far below this rate. Dance studies have shown that bodily dominance and awareness can be increased by bringing the body to the forefront, especially in dance forms where the body is the most important instrument. Despite being the most common social couple, dance included in UNESCO's "Intangible Cultural Heritage List of Humanity," the number of disabled people participating in the Argentine Tango community is close to zero. Therefore, this study aims to increase opportunities for social relationships within the dance environment by increasing the number of disabled people participating in the tango community.

One of the reasons why tango dance is so popular is that it does not have strict rules for physical skills. The absence of rigid rules, combined with the temporal freedom provided by the absence of rhythmic patterns, enables everyone to dance within their own bodily capacity. In Argentine Tango dance, what is important is not the regular application of steps and movements, but the spirit and attitude they convey. Therefore, the lack of bodily integrity or problems with neurological connections is not a hindrance to tango dance.

Special education is often perceived as an approach to education for people who have learning difficulties or mental disabilities or need special attention due to their high intelligence. However, according to current sources, physical differences are also included in the scope of special education.

When tango dance is mentioned, scenes of perfected bodies come to mind, as with many other stage dances. However, tango dance can be broadly divided into two categories: tango de salon, which is performed in social environments with modest movements, and tango escenario, which is characterized by ostentatious movements. Tango de salon, or social tango, is essentially a social tool that can be practiced by all segments of society. Therefore, it is important to emphasize that the work to be done is not a dance to be staged but a social dance to be recognized as a folk dance. Many people with disabilities who are the focus of this study feel excluded from

society and believe that it is impossible for them to socialize like non-disabled people. One of the important reasons for this misconception is that art teaching methods adapted to different types of disabilities are insufficient and not widely spread.

The curriculum evaluation and implementation aim to achieve two significant outcomes: sociological and emotional gain. The sociological dimension targets increasing the disabled individuals' opportunities to integrate into society by gaining social dance skills and opportunities, thus developing their self-perception and improving their daily life skills indirectly in the emotional field. By making peace with their health problems and realizing their capabilities, people who once avoided social relations due to shame will experience increased self-confidence and ability to adapt to social life.

As there are very few studies in the field, and none for Argentine tango, which is a social dance, this study is of great significance and assumes the role of a pioneer. In addition to the primary goal mentioned above, the study will cover the following sub-problems: What is the effect of the Argentine Tango Teaching Program (ATTP) on the dance skills of physically handicapped adults? What are the effects of the implementation of ATTP on the self-perceptions of physically disabled adults? What is the effect of the implementation of ATTP on the daily living skills of physically disabled adults?

The development of the Argentine Tango curriculum is not intended as a therapeutic work in the field of art therapy. The criteria for a work to be classified as art therapy are very different. Although some training programs such as TangoStride have similar examples, the overall goal is oriented towards physical therapy. The participation of people with special educational needs in the arts, specifically dance, is often referred to as art or dance therapy. Numerous studies have demonstrated the positive effects of dance on socialization and personal change. Broadly, the Argentine tango curriculum's development aims to create a special education program, increase individuals without disabilities' awareness levels to support inclusion studies, and expand inspections and the number of institutions with accessibility certificates issued by governorships.

Şencan, S., & Yılmaz Bingöl, T. (2023). Feminist terapi literatür taraması. *Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)*, (Ö2), 34-44.



JSES

Journal of Sustainable Educational Studies

e-ISSN: 2757-5284



Geliş/Received: 11.02.2023 Kabul/Accepted: 20.03.2023

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

Feminist Terapi Literatür Taraması¹

Serra ŞENCAN²

Tuğba YILMAZ BİNGÖL³

Özet

Son yıllarda kadınlar sosyal ve ekonomik yaşamda daha fazla yer almaya başlamasıyla birlikte çeşitli ortamlarda fırsat eşitsizlikleri ortaya çıkmaktadır. Feminist terapi, feminizm akımını temele almaktadır. Kaynağını halktan alması ve hiyerarşik ilişki olmaması terapinin en dikkat çekici noktalarından biri olmaktadır. Yapılan bu araştırma, feminist terapi ile ilgili literatürde yapılan araştırmaları derlemek amacıyla yapılmaktadır. Literatür taraması yapılırken Google Akademik üzerinden 2012-2022 yılları arasındaki uluslararası çalışmalar incelenmiştir. Konu ile ilgili literatür incelendiğinde araştırmaların 20 tanesinin doğrudan Feminist Terapi ile ilişkili olduğu görülmüştür. Çalışmalar arasında 14 makale psikoloji, 3 makale sağlık, 1 makale eğitim, 1 makale sosyal hizmet, 1 makale sosyoloji dergisinde yayımlanmıştır. 1 sosyoloji ve 1 sosyal hizmet alanındaki makale feminist terapi içeriğine rağmen alan dışı konulara değindiğinden göz ardı edilmiştir. Sağlık dergilerindeki makaleler ise, psikiyatri alanında yapıldığından dolayı çalışmaya dahil edilmiştir. Çalışmalar incelendiğinde 15 makalenin literatür taraması, 2 makalenin meta analiz ve 1 makalenin ise karma model kullanılarak yapıldığı görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Feminist terapi; literatür taraması; makale

Feminist Therapy Literature Review

Abstract

In recent years, inequalities of opportunity have emerged in various environments as women have started to take more part in social and economic life. Feminist therapy is based on the current of feminism. One of the most striking points of the therapy is that it takes its source from the public and does not have a hierarchical relationship. This research is carried out in order to compile the researches in the literature on feminist therapy. During the literature review, international studies between the years 2012-2022 were examined through Google Scholar. When the literature on the subject was examined, it was seen that 20 of the studies were directly related to Feminist Therapy. Among the studies, 14 articles were published in the journal psychology, 3 articles on health, 1 article on education, 1 article on social work, and 1 article on sociology. 1 sociology and 1 social work article, despite its feminist therapy content, was ignored because it touched on non-field issues. Articles in

¹ Bu çalışma 16 Aralık 2022 tarihlerinde FSMVU Eğitimde Mükemmeliyet Araştırmaları Kongresi'nde (EMAK-2022) sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş hâlidir.

² Yüksek Lisans Öğrencisi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul-Türkiye, serrascan1@gmail.com, ORCID: 0000-0002-9764-1677

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

health journals were included in the study because they were made in the field of psychiatry. When the studies were examined, it was seen that 15 articles were made by using the literature review, 2 articles were using meta-analysis and 1 article was using mixed model.

Keywords: Feminist therapy; literature review; article

1. GİRİŞ

“Feminizm, fenomenolojik bir felsefeyi ima eder ve ondan çıkar. Temel politik eylem, temel terapötik eylemle aynıdır: başka bir kişinin deneyimine, o kişinin gerçek olan hakkındaki içsel bilgisini açıkça ortaya koymasını sağlayacak şekilde katılma sürecidir. Bir insanın dünyada olma biçiminin temel doğruluğuna olan inancı ima eden terapötik duruş, bu tür bir deneyimi mümkün kılan şeydir (Hill, 1990, s. 53).”

“Feminist terapi 1960'ların sonlarına doğru ortaya çıktı. Görünüşü, Amerika Birleşik Devletleri'ndeki ikinci feminizm dalgasıyla örtüşüyor ve başlangıçta bu hareketin gündeme getirdiği endişeleri yansıtıyordu (Brown, 2018, s. 18-19).” 1960'larda şiddete maruz kalan kadınlar için sığınma evlerinin ve tecavüz kriz merkezlerinin kuruluşlarına dayanmaktadır (Murdock, 2019, s. 392). Feminist terapi, kadının zorluklarının kökeninde ne ölçüde sosyal (dışsal) olabileceğini keşfetmesine yardımcı olma sürecini içerir (McNamara ve Rickard, 1989, s. 184). Terapi anlayışı feminist bakış açısından gelişmiştir. Diğer birçok terapi teorisinin aksine, onu yaratan tanımlanabilir bir kurucuya sahip değildir (Brown, 2018, s. 27).

“Kültürümüz kadınların buyrukları yerine getiren, anlayışlı, fedakâr, kendinden ödün veren bireyler olduklarını söyler ve bu türde davranışları destekler. Bu durum ise kadınların toplumdaki sosyal kimlik oluşumunu, birey olma davranışını, benlik oluşumunu, geleceğe dair arzu, istek ve hedeflerini; bunlara bağlı olarak da mutluluklarını etkiler (Şahin, 2019, s. 123).” Kadınlara yüklenen bu davranışların yerine getirilmemesi bozukluk olarak görülür. Feminist bir terapist, bir danışanın biyolojik alanda güçsüz bırakılma yollarını değerlendirecek ve görünürdeki güçsüzlüğün aslında hayatta kalma veya güvende olmak için kullandığı stratejilerini fark edecektir (Brown, 2018, s. 143). Feminist terapistler erkeklerden çok kadınları etkileyen ataerkil kültürel normlara ve de özellikle fiziksel, cinsel, duygusal şiddetle bağlantılı olan problemlere odaklanmaktadır (Murdock, 2019, s. 392).

“Feminist terapistler, danışanların ve çalışan psikoterapistlerin çoğunun kadın olmasına dikkat çekmişler ve bununla birlikte pek çok geleneksel terapi kuramının beyaz erkeklerce (Avrupalı veya Amerikalı) oluşturulmuş olmasına karşı bir duruş göstererek bazı sorular üzerinde yoğunlaşmışlardır: Neden kadınlara daha çok depresyon teşhisi konulmaktadır? Avrupalı ya da Amerikalı beyaz erkekler oluşturdukları kuramlar ile kadınların bilhassa farklı ırklardan kadın danışanların gereksinimlerini karşılayabilir mi? (Şahin, 2019, s. 123)”

1.1. Feminist Kimlik Modeli

“Cross'un teorisi, pozitif feminist kimlik modelinin geliştirilmesi için sezgisel bir değere sahiptir. Birinci aşama, *pasif kabul*, Cross'un teorisine paraleldir ve bireyleri, kurumsal ve kültürel önyargıları ve ona karşı ayrımcılığı reddetmekten habersiz olan kadını tanımlar (Downing ve Roush, 1986, s. 698).” İkinci aşama *aydınlanma evresi* (Şahin, 2019), kadının artık görmezden gelemeyeceği veya inkâr edemeyeceği bir veya bir dizi kriz veya çelişki tarafından hızlandırılır (Downing ve Roush, 1986, s. 698). Kadının istenmeyen olaylar yaşaması bu evreye ulaşmasına olanak sağlar. “*Saplanma- Çıkma* ise üçüncü evredir. Bu evreyi tamamlamak için önce saplanmanın, sonra evrenin ikinci basamağı olan çıkmanın yaşanması gerekir. Kadınlar saplanma evresinde feminist ideolojiyi bütünüyle kabul ederek kadın arkadaşlarıyla çok yakın ilişkiler içinde olurlar. Kadınlar saplanma evresinde feminist ideolojiyi bütünüyle kabul ederek kadın arkadaşlarıyla çok yakın ilişkiler içinde olurlar (Şahin, 2019, s. 127).” Dördüncü aşama *sentezdir*. Bu aşamada, birey kadın olmanın olumlu yönüne giderek daha fazla değer verir ve bu nitelikleri kendi kişisel nitelikleriyle olumlu ve gerçekçi bir benlik kavramına entegre edebilir (Downing ve Roush, 1986, s. 702).

FT kuramcıları, toplumun tipik olarak kadınlara ilişkin olan özellikleri ve davranışları hor gördüğünü, erkeklere ilişkin özelliklerle karşılaştırıldığında da bunları sağlıklı olarak nitelendiğini ileri sürmektedir (Worell ve Johnson, 2001; akt. Murdock, 2019, s. 289). Böylece sağlıklılık standardı da erkeksi özelliklere bağlanmaktadır (Chesler, 1972; akt. Murdock, 2019, s. 289).

1.2. Feminist Terapi Teknikleri

“Feminist terapistler, hümanist, bilişsel, varoluşsal, aile ve psikodinamik terapi okullarıyla ilişkili çok çeşitli teknikler kullanırlar: *Toplumsal Cinsiyet Rolü veya Sosyal Kimlik Analizi*: Cinsiyet rolü veya sosyal kimlik analizi, değerlendirmenin önemli bir bileşenini temsil eder ve cinsiyet ve diğer kimlik durumlarının (örneğin yaş, cinsel yönelim, ırk) psikolojik iyi oluş üzerindeki etkisini araştırmayı içerir. *Feminist Güç Analizi*: Feminist güç analizi, danışanların güç ve kaynaklara eşit olmayan erişimin kişisel tercihleri ve sıkıntıyı nasıl etkileyebileceğini anlamalarına yardımcı olmak için tasarlanmış bir dizi yöntemi ifade eder. Terapistler ve danışanlar, eşitsizliklerin veya kurumsal ve kültürel engellerin öz tanımları, başarıları ve refahı nasıl sınırlandırabileceğini araştırır. *Kendini Açma*: Nicole Simi ve James Mahalik (1997), feminist terapistlerin kişisel geçmişle ilgili bilgileri paylaşma konusunda diğer terapistlerden daha istekli olduklarını ve danışanların kendini açma taleplerine açık olma olasılıklarının daha yüksek olduğunu bulmuşlardır. Politik ve kişisel konular arasında bağlantı kurmak için bir yöntemdir. *Grup Çalışması*: Birden fazla kişinin kendini açmasını içeren grup çalışması, karşılıklılığı ve grup üyelerinin karşılaştığı ortak sorunların farkındalığını kolaylaştırır. Grup çalışması, katılımcılar arasındaki tecrit duygularını azaltmaya yardımcı olur ve bireylerin birbirlerine güvenmeyi öğrendikleri bir atmosfer sağlar (Enss, 2004, s. 43).”

Kadına yönelik şiddetle ilgili haberler her gün ortaya çıkarken kadını güçlendirmeyi amaçlayan bu terapi yaklaşımının dünyadaki durumu merak uyandırmaktadır. Bu nedenle, bu araştırma, Feminist terapi içerikli uluslararası makalelerin son 10 yılını ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu doğrultuda 2012-2022 yılları arasında yapılan feminist terapi içerikli uluslararası araştırma makalelerini incelemek araştırmanın amacıdır. Alt amaçlar ise şöyle sıralanmıştır:

1. Feminist terapi içerikli araştırma makaleleri hangi yıllarda yazılmıştır?
2. Feminist terapi içerikli araştırma makaleleri hangi alanlarda yapılmıştır?
3. Feminist terapi içerikli araştırma makalelerinde hangi yöntemler kullanılmıştır?

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın alt boyutları, model ve deseni, problem durumu, amacı, örneklem grubu yer almaktadır.

2.1. Araştırmanın Modeli/Deseni

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum analizi deseni kullanılmıştır. Veriler doküman analizi yoluyla toplanmış ve içerik analizine tabi tutulmuştur. Durum çalışmaları bir varlığın mekâna ve zaman bağlı tanımlandığı ve özelleştirildiği araştırmalardır, aynı zamanda örnek olay çalışması olarak da bilinir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2022, s. 24). Veriler toplanırken 11.12.2022 tarihi son tarih olarak belirlenmiştir. Çalışmada makalelerin yıl, tür ve yöntem değişkenlerine yer verilmiştir.

2.2. Evren-Örneklem/Çalışma Grubu

Çalışma kapsamı Google Akademik veri tabanından, 2012-2022 yılları arasında uluslararası makaleler filtrelenerek yapılmıştır. Arama motorlarına “Feminist therapy” anahtar sözcüğü yazılmıştır. Bulunan 20 makaleden 14’ü psikoloji, 3’ü sağlık, 1’i eğitim, 1’i sosyoloji, 1’i sosyal hizmet alanındadır. Sosyal hizmet, sosyoloji makaleleri literatür taramasına dahil edilmemiştir. Araştırma 18 makale ile yürütülmüştür.

2.3. Araştırma ve Yayın Etiği

Yapılan çalışmada “*Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi*”nde uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin “*Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler*” başlıklı 2. bölümünde belirtilen eylemlerden de hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

2.3.1. Etik kurul izni

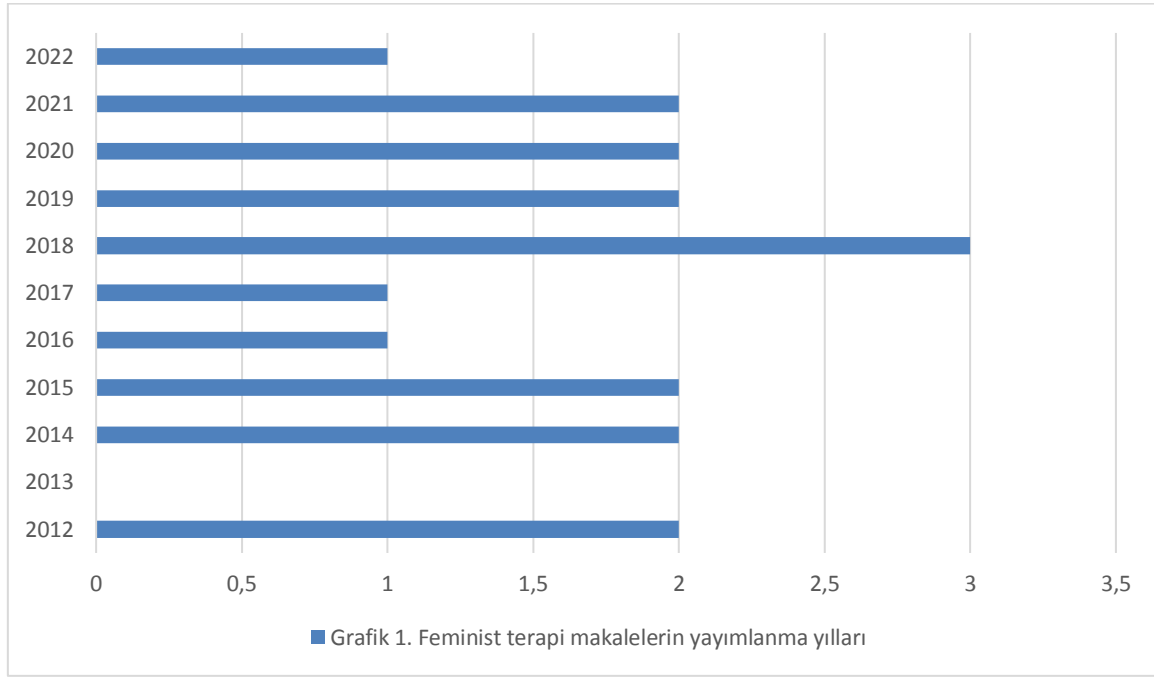
Bu araştırma etik kurul izni gerektirmemektedir.

3. BULGULAR

Bu bölümde araştırmaya konu olan feminist terapi makaleleri yayımlanma yılları, alanları ve yöntemleri bakımından incelenmiştir. Araştırma soruları kapsamında bulgular alt başlıklar halinde sunulmuştur.

3.1. Feminist Terapi Makalelerinin Yayınlanma Yılları

Makalelerin yazılış yıllarına göre değerlendirilmesi Grafik 1’de verilmiştir.



Grafik 1.

Grafik 1 değerlendirildiğinde yıl dağılımının 2012-2022 yılları arasında olduğu görülmektedir.

2012 yılında yayımlanmış olan makalelerden biri olan “Counsellors’ Choice of a Preferred Therapy as Autobiography” (Manthei, 2012) adlı çalışmanın içeriğinde feminist terapiden bahsetmektedir fakat çalışmanın direkt konusu feminist terapi değildir. 2012 yılındaki bir diğer çalışma “Feminism and Psychology” (Eagly, 2012) olmaktadır. Bu çalışma ise feminizm içerikli olup feminizm kültüründen, psikologların kadınlara bakışından ve yaklaşma biçiminden bahsetmektedir. 2013 yılında feminist terapi içerikli bir makale bulunamamıştır.

2014 yılında yayımlanmış olan makalelerden ilki Lee, Wachholtz ve Choi (2014) tarafından çalışılan “A Review of the Korean Cultural Syndrome Hwa-Byung: Suggestions for Theory and Intervention” adlı makaledir. Bu çalışmada Kore’de yaşayan bireylere özgü olan Hwa-Byung sendromu feminist terapi ışığından gözden geçirilmektedir. 2014 yılındaki bir diğer çalışma Stefanie F. Smith’in (2014) çalışmasıdır. “What History Can Teach Us: Implications for the Conceptualization and Treatment of Interpersonal Trauma in Women” isimli makalede Amerika Birleşik Devletleri’nde kadınların yaşamış oldukları travmaları feminist terapi ile açıklamaktadır.

2015 yılındaki ilk makale Jeona (2015) tarafından yayımlanan “Incorporating Feminism Into Rehabilitation Counselor Education” adlı çalışmadır. Bu makalenin amacı feminizmi ve feminist terapiyi danışmanlık içerisine dahil etmektedir. Feminizmin görüş ve felsefesinin rehabilitasyon süreciyle örtüştüğünü ve danışmanlığa dahil edilmesinin önemli olacağı vurgulanmıştır. 2015’te yayımlanan bir diğer çalışma Gómez, Jenn, Lewis, Laura, Noll, Smidt ve Birrell (2015) tarafından hazırlanan bir çalışmadır. “Shifting the Focus: Non-Pathologizing Approaches to Healing from Betrayal Trauma through an Emphasis on Relational Care” adlı çalışma doğrudan feminist terapi ile ilişkili olmayıp travmaların patolojiden daha çok terapi ve kadının güçlenmesiyle ortadan kalkacağını açıklayan bir çalışma özelliği göstermektedir.

2016 yılında içeriğinde feminist terapi konu olan 1 makaleye rastlanmıştır. Bu makale “A Review Of Primary Care Interventions To Improve Health Outcomes In Adult Survivors Of Adverse Childhood Experiences” dir. Korotana, Dobson, Pusch ve Josephson (2016) tarafından yayımlanmıştır. Makalenin amacı olumsuz çocukluk deneyimleri yaşayan ve bunlardan kurtulan yetişkinlerin müdahale basamaklarını gözden geçirmektir. Makale incelendiğinde feminist terapi dışında birçok terapi yöntemi açıklanmıştır. Yapılan araştırmalarda olumsuz çocukluk deneyimi yaşayan kadınlarda feminist terapinin etkililiği görülmüştür fakat genel olarak etkilerin minimal etkiler olduğu vurgulanmıştır.

Conlin (2017) tarafından yayımlanan makale “Feminist Therapy: A Brief Integrative Review Of Theory, Empirical Support, And Call For New Directions” 2017’de feminist terapi içerikli tek makaledir. Çalışma direkt olarak feminist teori üzerine yazılmıştır. Sağlıksız gelişim, terapötik değerlendirme, terapide güç ve baskı, eşitlikçi ilişki, bilinç güçlendirme gibi konulara değinmiştir.

2018 yılında feminist terapi içerikli 3 makale bulunmaktadır. Bunlardan ilki Budge ve Moradi (2018) tarafından yayımlanmış olan “Attending To Gender in Psychotherapy: Understanding And Incorporating Systems Of Power” adlı çalışmadır. Bu çalışma psikoterapi sürecinde toplumsal cinsiyet kavramıyla ilgilenmenin öneminden bahsetmiştir. Terapilerde feminist terapiyi kullanmanın yarattığı değişimler belirtilmiştir, örnek danışma sunumları çalışmaya dahil edilmiştir. Ayrıca çalışmada feminist terapi uygulayıcılarına öneriler verilen bir bölüm bulunmaktadır. Bir başka çalışma Hay, Claudino, Touyz ve Elbaky (2018) tarafından yürütülen bir çalışmadır. “Individual Psychological Therapy in The Outpatient Treatment Of Adults With Anorexia Nervosa (Review)” adlı makale klinik içeriklidir ve anoreksiya nevroza hastalarının ayakta tedavileri sürecinde bireysel psikoterapi yöntemlerinden bahsetmektedir. Çalışma doğrudan feminist terapi ile ilgili değildir. Feminist terapi, araştırmanın içerisinde dahil edilen terapi yöntemlerinden biridir. Araştırmada ergenlik dönemi süresince anne kız ilişkisinin, kız çocuğunun ileriki yaşlarında yeme-içme kontrolü ile arasında bir ilişki olduğu savunulmaktadır. Aynı zamanda her terapi yöntemine feminist düşüncenin entegre olmasının gerekliliği anlatılmaktadır. Aynı yıl içerisinde Sweeney, Clement, Gribble, Jackson, Carr, Catty ve Gillard (2018) tarafından yayımlanan bir başka çalışma ise “A Systematic Review Of Qualitative Studies Of Adults’ Experiences Of Being Assessed For Psychological Therapies” dir. Yetişkinlerin psikoterapi sürecini değerlendirdikleri nitel bir çalışmadır. Birçok terapi yöntemini içeren araştırmada feminist terapi ile ilgili bulgular da yer almaktadır. Sonuçlara bakıldığında özellikle bazı kadın danışanların, kişiyi ve kişiliğin ötesindeki bağları görece kadın feminist terapistler aradıkları sonucuna ulaşıldı. Aynı zamanda çalışma içerisinde feminist terapi ile ilgili yer alan bir başka bulgu ise feminist terapinin net olmadığı ve hizmete göre değişeceği şeklinde yorumların alınması olmuştur.

2019 yılında incelenen ilk makale Ruck, Köhne, Beck, Knasmüller, Luckgei ve Parzer (2019) tarafından yayımlanan “Feministische Therapie – frauenspezifische Therapie – gendersensible Therapie” adlı çalışmadır. Almanca dilinde yazılmıştır. Bu çalışma feminist terapiyi baştan sona açıklamaktadır. Sırasıyla tarihsel gelişim, terapinin temel kavramları ve özelliklerine değinilmektedir. Knebel (2019) tarafından yayımlanan bir başka makale “What Can Psychotherapists Learn From A Materialist Science Of The Subject?” olmuştur. Makalenin amacı psikoterapilerin bireylerin özgürleştirici özellikleri ortaya çıkararak nasıl yapılandırılabilirliğini açıklamak olmuştur. Bunların eleştirel psikoloji başlığı altında toplanabileceği söylenmiştir ve feminist terapi de bu başlık altında yerini bulmuştur. Feminist terapinin “kişisel olan politiktir” kavramından yola çıkarak bu kavram ile danışanların güçlenmesinin olası olduğu dile getirilmiştir.

2020 yılında Hyde ve Amy (2020) tarafından yazılmış olan ilk makale “Gender Differences in Depression: Biological, Affective, Cognitive, and Sociocultural Factors” dür. Araştırma depresyon tedavisine katkı sağlayan cinsiyet ve cinsiyet farklılıklarını ele almıştır. Makale içerisinde feminist terapi, atılganlık becerileri, özgüven ve kişisel kimlik duygusunu kazandırmasıyla yer almıştır. Bodry ve Schwantes (2020) tarafından yayımlanan bu yıldaki bir başka makale “Clinical Applications Of Feminist Music Therapy: An Overview Of The Literature” dür. Araştırma diğer çalışmalardan farklı olarak feminist müzik terapisinin incelenmesini içermektedir. Güçlendirme, iş birliği, bağımsızlaşma gibi feminist terapi kavramlarının içerisinde geçtiği bir şarkı yazmak önerilerden biridir.

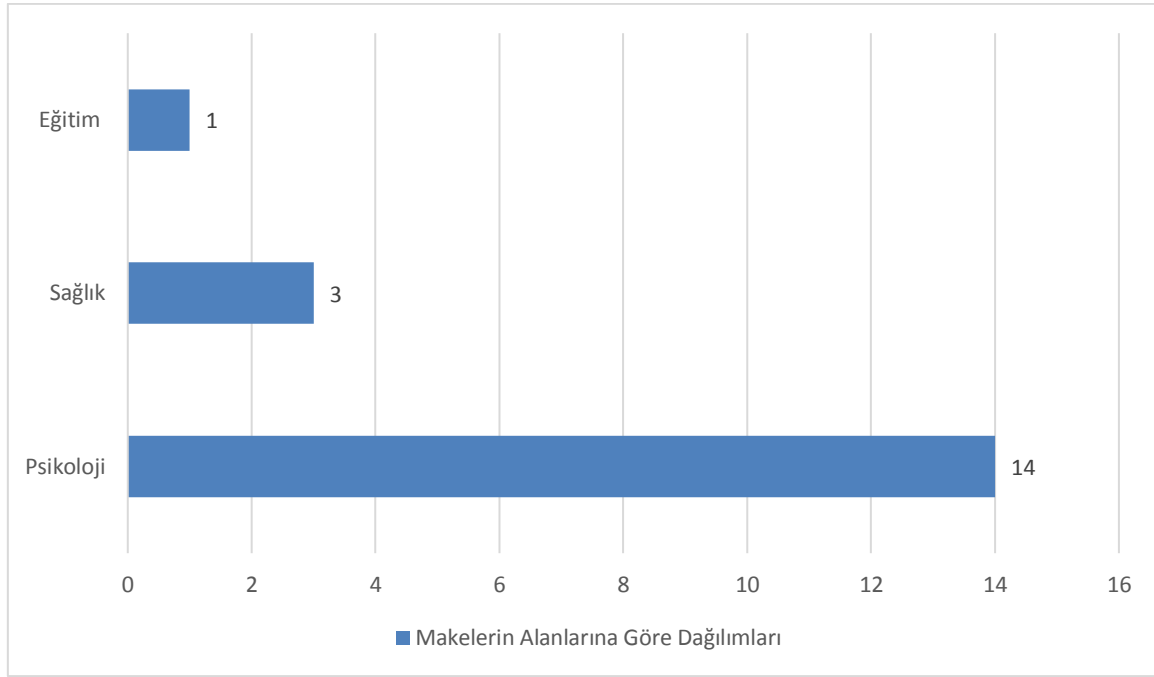
2021 yılında Kraul (2021) tarafından “The Healing Power of Nature for Women Who Have Experienced Domestic Violence: Literature Review” yazılan bu makale aile içi şiddet görmüş kadınların iyileştirilmesine yönelik ortaya çıkmıştır. Makalenin amacı aile içi şiddet görmüş kadınların güçlenmesini ve cinsiyete dayalı deneyimlerinin onurlandırılmasını sağlamaktır. Makaleden kadın merkezlerinde ve kadın sığınma evlerinde kadınların güçlendirilmesi ve iyileşmenin kolaylaşması için feminist terapistlerin bulunduğu bilgisi alınmaktadır. Aynı yıl içerisinde Halo, Mrhálek ve Kajanová (2021) tarafından yayımlanan bir başka makale “Feminist and Gender-Sensitive Psychotherapy: Social Construction of Mental Health” dir. Araştırmanın amacı feminist terapiye ilişkin ve toplumsal cinsiyete duyarlı bir terapi olan feminist terapiyi açıklamaktır. Araştırma feminist terapi amacını ve psikoterapi sürecini detaylı olarak anlatmaktadır.

2022 yılında feminist terapi içerikli bir makale yer almaktadır. Perrella (2022) tarafından yayımlanan “Feminist Counselling Practice In Australia: Who, Where & How?” adlı makaledir. Bu makale feminist terapinin

Avustralya’da nasıl uygulandığı üzerine bir çalışmadır. Bulgulara bakıldığında feminist terapinin hala kadınlar için ve kadınlar tarafından uygulandığı sonucuna varılmıştır. Araştırmanın sonucunda feminist terapinin Avustralya’da kullanılan temel bir terapi yöntemi olmayıp tekniklerinin kullanıldığı yönünde bulgular ortaya çıkmıştır.

3.2. Feminist Terapi Makalelerinin Alanlara Göre Dağılımı

Makalelerin alanlara göre dağılımı Grafik 2’de verilmiştir.



Grafik 2.

Grafik 2’de makalelerin alanlarına göre dağılımları görülmektedir. Grafikten hareketle feminist terapi konulu makaleleri 14’ü psikoloji, 3’ü sağlık ve 1 tanesi eğitim alanında yayımlanmıştır.

Psikoloji alanında yer alan çalışmaların konu bakımından geneline bakıldığında; Makalelerden Manthei’nin (2012) terapi yöntemlerini inceleyen bir çalışmada, terapi tercihlerinin nasıl oluştuğu üzerine bazı yöntemler açıklanmıştır. Eagly (2012) tarafından yayımlanan bir çalışmada, feminizm ve psikoloji arasındaki ilişkiyi açıklamak ve feminizm felsefesini psikolojiye entegre etmek amaçlanmıştır. Smith (2014) tarafından yayımlanan çalışma ise tarih boyunca kadınlarda süregelen kişilerarası travmaları araştırmıştır ve feminist terapi aracılığıyla yorumlamıştır. Gómez, Jenn, Lewis, Laura, Noll, Smidt ve Birrell (2015) ise patolojik olmayan yaklaşımların ihanet travması üzerindeki etkileri ele aldığı çalışmayı yürütmüştür. Korotana, Dobson, Pusch ve Josephson (2016) çalışmasında olumsuz çocukluk deneyimi yaşayan yetişkinlerin çeşitli terapi yöntemleriyle iyileşebileceğini açıklamaya çalışır. Bu çalışmada Feminist terapi teknikleri de diğer terapiler gibi iyileştirici yönleriyle açıklanmıştır. Conlin’in (2017) çalışması Feminist teoriyi, kavramlarını ve yöntemlerini anlattığı bir çalışma yürütmüştür. Budge ve Moradi’nin (2018) yayımladıkları makale psikoterapi sürecinde toplumsal cinsiyet ile ilgilenmeyi konu alır ve toplumsal cinsiyeti ele alırken feminist felsefe ve feminist terapiden yararlanmıştır. Sweeney, Clement, Gribble, Jackson, Carr, Catty ve Gillard (2018) tarafından yayımlanan makale yetişkinlerin psikolojik terapiler sonucunda görüşlerini içermektedir. Çalışmada Feminist terapi açıklanmıştır ve net olmadığı ile ilgili görüşler olduğu paylaşılmıştır. Knebel’in (2019) çalışması terapi yöntemlerinin özgülleştirilmesinin gerekliliği düşünülerek yapılmıştır. Eleştirel psikoloji üzerinden feminist terapi açıklanmıştır ve cinsiyete dayalı eşitsizliklerin çözülmesi gerektiği düşünülmüştür. Bu noktada da feminist terapinin kavramları ve yöntemlerinden yararlanılmasının yararlı olacağı anlatılmıştır. Ruck, Köhne, Beck, Knasmüller, Luckgei ve Parzer (2019) tarafından yayımlanan araştırma, terapi çeşitliliğinin artırılmasının gerekliliği ön görülerek yazılmıştır. Öncelikle feminist terapiyi tarihsel olarak incelemiştir, ardından temel kavramlarını ve özelliklerini açıklamıştır. Bodry ve Schwantes’in (2020) çalışması Feminist müzik terapinin klinik uygulamalarda kullanımı incelenmiştir. Şarkı sözlerinde güçlendirici, özgürleştirici ve daha birçok feminist terapi kavramına yer verilerek terapiye uygulanmıştır. Feminist terapi üzerine makalelerin

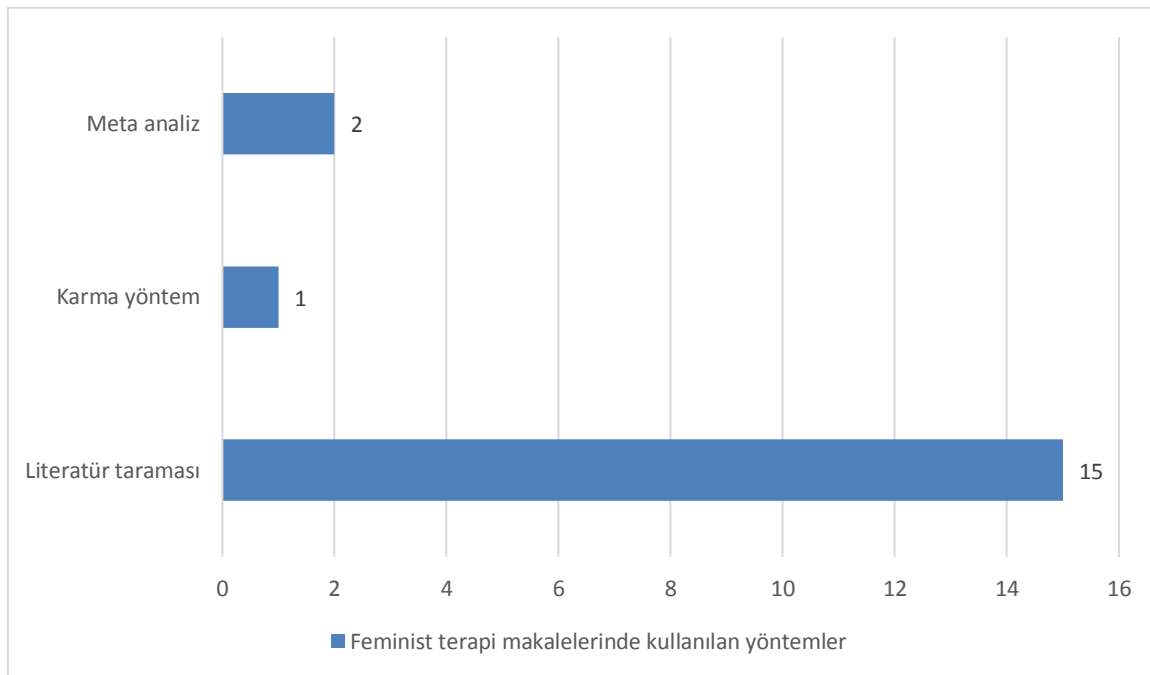
araştırılmasını içeren çalışmada şarkı sözü seçimlerinin ırk veya kültürel geçmiş içermediği sonucuna varılmıştır. Halo, Mrhálek ve Kajanová (2021) tarafından yayımlanan makalede feminist ve toplumsal cinsiyete duyarlı psikoterapinin teoriye ve pratiğe katkı sağlaması gerekliliği ele alınmıştır. Feminist terapinin kadını ve erkeği değerlendirmesi, ataerkil düşüncenin ruh sağlığı üzerindeki etkileri belirlenmiştir. Bu fonksiyonsuzlukların feminist terapinin, bireysel psikoterapilere daha çok dahil edilmesiyle çözümlenebileceğini belirtilmiştir. Kraul'un (2021) araştırması aile içinde şiddet yaşamış olan kadınların iyileşmesi ve tedavi olmasına ilişkin açıklamaların yapıldığı bir çalışmadır. Kadınların, kadın merkezlerinde ve sığınma evlerinde gördükleri terapilerle birlikte güçlenmesi ve özgürleşmesi anlatılmıştır.

Sağlık alanında; Lee, Wachholtz ve Choi (2014) tarafından Kore'de yaşayanlara özgü Hwa-Byung sendromu üzerine bir çalışma yürütülmüştür ve bu sendroma eşlik eden komorbit hastalıklar da araştırılmıştır. Hay, Claudino, Touyz ve Elbaky (2018) çalışmalarında, anoreksiya nevrozalı hastaları temel alıp hastaların tedavi süreçlerindeki bireysel terapileri açıklamıştır. Güçlendirici bir özelliği olan feminist terapi de bireysel terapi yöntemleri arasında yer almıştır. Hyde ve Amy (2020) tarafından yayımlanan makalede ise depresyonda cinsiyet farklılıkları incelenmiştir ve cinsiyet farklılıklarına dayalı olarak güçlenme, atılganlık becerileri gibi noktalarda feminist terapiden faydalanılmıştır. Perrella'nın (2022) çalışmasında ise Avustralya'daki terapistlerin feminist terapiyi nasıl ve ne derece kullandıklarının araştırılmıştır. Makalenin sonuçlarına bakıldığında feminist terapinin doğrudan kullanılmadığı ancak çeşitli terapi yöntemleri kullanılırken feminist terapinin bazı tekniklerinin de kullanıldığı görülmüştür.

Jeona (2015) tarafından yayımlanan makale feminizmin danışmanlık eğitimine dâhil edilmesini konu almıştır. Feminizmin cinsiyet, güç gibi kavramlarda etkililiğinin yanı sıra danışmanlığın temel felsefesini ve değerlerini eğitmek için de yarar sağladığı ve eğitimcilerin konularına dahil edilebileceği sonucuna varılmıştır.

3.3. Feminist Terapi Makalelerinde Kullanılan Yöntemler

2012-2022 yılları arasında incelenen makalelerde kullanılan yöntemler Grafik 3'te verilmiştir.



Grafik 3.

Grafik 3 incelendiğinde Manthei'nin (2012) literatür taraması olan çalışma danışmanların kendi kişisel özelliklerine ve değerlerine uygun olan terapi yöntemini seçmelerinin gerekliliğini ve bunun etkilerini anlatan bir çalışmadır. Eagly'nin (2012) literatür taraması PsycINFO tarafından yayımlanan 1960-2009 yılları arasındaki dergi makalelerinden oluşmuştur. Literatür taraması sonucunda sosyal davranışı ve bireysel eğilimleri araştıran ve birçok uygulamalı alanda çalışmaların fazlalığı ortaya çıkmıştır. Smith'in (2014) literatür taraması, kişilerarası mevcut travmaları açıklamak ve gelecek terapistlere ışık olmak amacıyla yazılmıştır.

Lee, Wachholtz ve Choi'nin (2014) Kore'de yaşayan sendrom Hwa-Byung'u gözden geçirdiği makale, bu sendroma önceden yapılan müdahaleleri açıklamıştır ve yeni ekolojik modeller sunmuştur. Hwa-Byung

sendromuna ilişkin öneriler de çalışmaya eklenmiştir. Gómez, Jenn, Lewis, Laura, Noll, Smidt ve Birrell (2015) tarafından yayımlanan literatür taraması travmanın kültürel etkilerini ve kişiyi nasıl etkilediğini araştırmıştır ve ardından travmanın iyileşmesi adına ilişkişel kültürel terapi yöntemini sunmuştur.

Jeona (2015) tarafından yazılmış olan literatür taraması rehabilitasyon danışmanlığı ve feminizm kavramlarını karşılaştırmıştır. Feminist terapi süpervizyonlarını araştırmıştır ve rehabilitasyon danışmanlığına uygulanabilirliğini sunmuştur. Korotana, Dobson, Pusch ve Josephson (2016) tarafından yayımlanan literatür taraması ACE (olumsuz çocukluk deneyimleri) öyküsü olan yetişkinler için psikoterapi müdahalelerini incelemiştir. Psycinfo ve PubMed veri tabanları kullanılmıştır ve kriterleri karşılayan 99 çalışma belirlenmiştir. Bilişsel davranışçı terapiler iyileştirici olarak en fazla kanıtla sahip terapi yöntemi olmuştur.

Conlin'in (2017) çalışmasında feminist terapiyi inceleyen teorik ve ampirik çalışmalar yer almıştır. Teorik ve ampirik çalışmalarda tarama, sağlıklı sağlıksız gelişim ve terapötik değişim gibi alanlarla daraltılmıştır. Hay, Claudino, Touyz ve Elbaky (2018) tarafından yayımlanan literatür taramasında Cochrane Library tüm yılları, MEDLINE 1950'den bugüne, EMBASE 1974'ten günümüze ve psycINFO 1967'den bugüne araştırmalar yapılmıştır. Bulunan çalışmalardan devam edilenler çıkartılmış ve toplamda 10 çalışma belirlenmiştir.

Sweeney, Clement, Gribble, Jackson, Carr, Catty ve Gillard'ın (2018) literatür taramasında kapsamlı elektronik veri tabanı araştırması yapılmıştır. Dahil edime kriterleri psikoterapi hizmetleri içerisinde değerlendirilen 16 yaş üzeri danışanların deneyimleri olarak daraltılmıştır. Araştırmalar yapılandırılmış ya da yapılandırılmamış seçilmiştir. Nitel anket verileri de çalışmaya dahil edilmiştir. Budge ve Moradi (2018) tarafından yayımlanan meta analiz çalışmasında iki kriter belirlenmiştir. Birincisi trans bireylerle yürütülen randomize kontrollü psikoterapi araştırmaları (RCT) incelenmiştir ve ikincisi RCT'lerin sonuçlarının başka psikoterapilerle karşılaştırılmıştır. Araştırmalardan 10 tanesi nicel 10 tanesi ise nitel çalışmalardan oluşmuştur.

Knebel'in (2019) literatür taraması psikoterapi uygulamalarının özgürleştirici potansiyellerinin gelişmesini sağlayacak şekilde oluşturulması ile ilgili olmuştur. Özgürleştirici potansiyelleri geliştirici önerilerin verilmesi amaçlanmıştır. Ruck, Köhne, Beck, Knasmüller, Luckgei ve Parzer'ın (2019) literatür taramasında feminist terapinin tarihçesi, amacı, terapideki yeri açıklanmıştır. Feminizm felsefesinin düşünce olarak terapi yöntemlerine dahil edilmesini anlatmıştır. Bodry ve Schwantes (2020) tarafından yayımlanan literatür taramasında feminist müzik terapinin klinik seanslarda kullanılması araştırılmıştır. 69 makale, tez, bölüm ve vaka örneği bulunmuştur. Bunlardan 11 yayın feminist müzik terapinin klinik uygulamalarını içermiştir ve araştırmaya 11 yayın dahil edilmiştir.

Hyde ve Amy'nin (2020) meta analiz çalışmasında majör depresyondaki cinsiyet farklılıkları üzerine bir çalışmadır. Makale ABC modeli, stres, kırılabilirliğin etkisi, strese maruz kalmadaki cinsiyete dayalı farklılıkları ve cinsiyet eşitsizliğini konu almıştır. Kraul'un (2021) literatür taramasında aile içinde şiddet kadınlar için doğa temelli uygulamaların iyileştirme potansiyelini tanımlayan 5 tema belirlenmiştir. Bu temalar benliğin iyileşmesi, fiziksel ve psikolojik iyileşme, insan ve doğa için karşılıklı iyileşme, sezgiye ve geleneksel bilme biçimlerine değer verme ve insan ile doğa arasındaki karşılıksızlık olarak belirtilmiştir.

Halo, Mrhálek ve Kajanová (2021) tarafından yayımlanan literatür taramasında feminist ve toplumsal cinsiyete duyarlı psikoterapi teori ve pratiğini ve anlamını açıklamıştır. Amaç konuya kapsamlı genel bir bakış sağlamış olmaktadır. Perrella'nın (2022) çalışması karma desenlidir. 2020 Haziran ve Ağustos arasında yapılan araştırmada çevrimiçi FTB-R anketi 62 kişiye uygulanmıştır. Ardından 8 kişiye yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerde 8 açık uçlu soru sorulmuştur. Sorulardan birkaçı "Feminist danışmanlığı nasıl tanımlarsınız?", "Danışanlarınızı nasıl güçlendirmeye çalışıyorsunuz?", "Eşitlikçi bir terapötik ilişki ne kadar önemlidir?", "Feminist danışmanlık uygulamanızı engelleyen herhangi bir engeli tanımlayın." şeklindedir.

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmaya alınan toplam 20 makale içerisinden 1 sosyoloji ve 1 sosyal hizmet alanında makaleler göz ardı edilmiştir. Bulgular toplamda 18 makale olarak ortaya çıkmıştır. Sonuçta, feminist terapi konulu çalışmaların çoğunluğunun psikoloji alanında yapıldığı görülmüştür. Son on yıl incelendiğinde yıl içerisinde en fazla çalışma sayısına 2018 yılında 3 çalışma ile ulaşılmıştır. Feminist terapinin direkt ele alınma oranının düşük olduğu ve literatürde araştırılma sayısının çok az olduğu sonucuna varılmıştır. Hyde ve Mezulis'in (2020) çalışmasında kadınların olumsuz bilişsel stillere sahip oldukları, düşük kazancı olması ve boşanmaktan

çekinmesi, cinsel taciz vb. bu gibi değişkenlerin ileriki dönemlerde depresyon gibi ruhsal hastalıkları beraberinde getirebildiği ortaya çıkmıştır. Gelecek araştırmalar için çalışma önerileri aşağıda gösterilmiştir:

Feminist terapi ile ilgili daha çok araştırma yapılması ve farklı değişkenlerin değerlendirilmesi literatüre katkı sağlayacaktır. Yapılan araştırmalarda yöntem farklılığına gidilmesi gerekliliği görülmüştür. Araştırmaların çoğunluğu literatür taraması olarak saptanmıştır. Uygulamada etkililiğinin araştırılması noktasında eksiklikler vardır. Toplum adaletinin daha tutarlı bir tanımına ihtiyaç vardır. Toplum eğitimi ve toplum adaleti konularında farkındalık yaratmanın tutum ve davranışlara nasıl ve ne derecede katkı sağlayacağı araştırılması önemli olacaktır. Araştırmalar genellikle kadın feminist terapistler ile yürütülmüştür. Erkek feminist terapistler ile çalışmaların yapılması literatürün çeşitlenmesine olanak sağlayacaktır.

5. BEYAN

Araştırma ve Yayın Etiği: Yapılan çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi”nde uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlıklı 2. bölümünde belirtilen eylemlerden de hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni Beyanı: Bu araştırma etik kurul izni gerektirmemektedir.

Araştırmacıların Makaleye Katkı Oranı Beyanı: 1. yazar katkı oranı: %50 (literatür incelemesi, problemin açıklanması, araştırma ve araştırmanın analizi, bulguların sunumu, tartışma ve sonuç) 2. yazar katkı oranı: %50 (literatür incelemesi, problemin açıklanması, araştırma ve araştırmanın analizi, bulguların sunumu, tartışma ve sonuç)

Çıkar Çatışması Beyanı: Araştırmacılar arasında herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

Finansal Destek veya Teşekkür Beyanı: Bu çalışma için herhangi bir kurumdan finansal destek alınmamıştır.

6. KAYNAKÇA

Akbary, S. H., Pascoe, L., & Wells, L. (2022). Community justice approaches for engaging and mobilizing men for violence prevention and the advancement of gender equality, diversity, justice, and inclusion: rapid evidence review. *University of Calgary Faculty of Social Work*, 1-35.

Bondry K., & Schwantes, M. (2020). Clinical applications of feminist music therapy: An overview of the literature. *Nordic Journal of Music Therapy*, 30(2), 106-130. doi: 10.1080/08098131.2020.1753230

Brown, L. S. (1994). *Subversive dialogues: Theory in feminist therapy*. Basic.

Brown, L. S. (2018). *Feminist therapy*. American Psychological Association.

Budge, S. L., & Moradi, B. (2018). Attending to gender in psychotherapy: Understanding and incorporating systems of power. *J. Clin. Psychol*, 74, 2014-2027. doi: 10.1002/jclp.22686

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2022). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.

Conlin, S. H. (2017). Feminist therapy: A brief integrative review of theory, empirical support, and call for new directions. *Women's Studies International Forum*, 62, 78-82. doi: 10.1016/j.wsif.2017.04.002

Eagly, A. H., Eaton, A., Rose, S. M., Riger, S., & McHugh, M. C. (2012). Analysis of a half-century of research on women and gender. *American Psychological Association*, 67(3), 211-230. doi: 10.1037/a0027260

Enns, C. Z. (2004). *Feminist theories and feminist psychotherapies: Origins, themes, and diversity*. Routledge.

Gomez, J. M., Lewis, J. K., Noll, L. K., Smidt, A. M., & Birrell, P. J. (2016). Shifting the focus: non-pathologizing approaches to healing from betrayal trauma through an emphasis on relational car. *Journal of Trauma & Dissociation*, 17(2), 165-185. doi: 10.1080/15299732.2016.1103104

Hay, P. J., Claudino, A. M., & Elbaky, A. (2015). Individual psychological therapy in the outpatient treatment of adults with anorexia nervosa (Review). *Cochrane Library*, 7, 1-72. doi: 10.1002/14651858.CD003909.pub2.

Hill, M. (1990). On creating a theory of feminist therapy. *Women & therapy*, 9(1-2), 53-65.

Hyde J. S., & Mezulis A. H. (2020). Gender differences in depression: biological, affective, cognitive, and sociocultural factors. *Harvard Review of Psychiatr*, 28(1), 1-13. doi: 10.1097/HRP.0000000000000230

- Jeona, M. (2015). Incorporating feminism into rehabilitation counselor education. *Rehabilitation Research, Policy, And Education*, 29(1), 47-57. doi: 10.1891/2168-6653.29.1.47
- Mantehi, R. (2012). Counsellors' choice of a preferred therapy as autobiography. *New Zealand Journal of Counselling*, 32(1), 1-11.
- Knebel, L. (2019). What can psychotherapists learn from a materialist science of the subject?. *Annual Review of Critical Psychology*, 16, 1178-1208.
- Korotana, L. M., Dobson, K.S., Pusch D., & Josephson T. (2016). A review of primary care interventions to improve health outcomes in adult survivors of adverse childhood experiences. *Clinical Psychology Review*, 46, 59-90. doi: 10.1016/j.cpr.2016.04.007
- Kraul, R. (2021). *The healing power of nature for women who have experienced domestic violence: Literature review*. City University of Seattle, 1-58.
- Lee, J., Wachholtz A., & Choi, K. (2014). A review of the Korean cultural syndrome hwa-byung: suggestions for theory and intervention. *Asia Taepyongyang Sangdam Yongu*. 4(1), 1-17.
- Murdock, N. L. (2019). *Psikolojik danışma ve psikoterapi kuramları*. Ankara: Nobel Yayınları.
- McNamara, K., & Rickard, K. M. (1989). Feminist identity development: Implications for feminist therapy with women. *Journal of Counseling & Development*, 68(2), 184-189.
- Perrella, A. (2022). Feminist counselling practice in Australia: Who, where & how?. *Women's Studies International Forum*, 93, 1-9. doi: 10.1016/j.wsif.2022.102602
- Ruck, N., Köhne, M., Beck, M., Knasmüller, F., Luckgei, V., & Parzer E. (2019). Feministische therapie – frauenspezifische therapie – gendersensible therapie. *Psychotherapie Forum*, 23, 4-10. doi: 10.1007/s00729-019-0111-4
- Smith, S. F. (2014). What history can teach us: Implications for the conceptualization and treatment of interpersonal trauma in women. *Women & Therapy*, 37(1-2), 109-121. doi: 10.1080/02703149.2014.850339
- Sweeney, A. S., Clement, S., Gribble, K., Jackson, E., Carr, S., Catty, J., & Gillard, S. (2018). A systematic review of qualitative studies of adults' experiences of being assessed for psychological therapies. *Health Expectations*, 22(133). 133-148. doi: 10.1111/hex.12844

7. EXTENDED ABSTRACT

Feminism implies a phenomenological philosophy and emerges from it. The basic political action is the same as the basic therapeutic action: it is the process of participating in the experience of another person in such a way that allows that person to clearly reveal his inner knowledge about what is real (Hill, 1990, p. 53). Feminist therapy emerged in the 1960s and rebelled against the pressure that culture was exerting on women. Feminist therapy was born out of the feminist movement and has no antecedent. It has attracted attention that the founders are not European or American. In our culture, female characteristics are seen as dysfunctional, while masculine characteristics are a condition for being healthy. One of the goals of feminist therapy is to show that women are not a problem caused by their gender.

Feminist therapy tries to offer a way for women to overcome the difficulties they experience in life more easily. In therapy, she focuses on patriarchal thoughts, gender inequalities, physical, emotional and sexual violence. Feminist therapy criticizes the fact that most therapists are men. A feminist therapist will evaluate the ways in which a client has been left powerless in the biological field and realize how apparent powerlessness can actually represent resistance strategies used in the service of survival or security (Brown, 2018, p. 143). Feminist therapists use a wide variety of techniques associated with humanistic, cognitive, existential, family and psychodynamic therapy schools (Enss, 2004, p. 43). The techniques used in feminist therapy are techniques such as gender role analysis, self-disclosure, group work. Cross's theory has an intuitive value for the development of a positive feminist identity model. The first stage is the passive acceptance stage. At this stage, the woman does not question the characteristics of herself. The second stage is the enlightenment phase. The woman has experienced unwanted events and provided awareness. The third stage is the stage of getting stuck and getting out. At this stage, women are more likely to be friends with women and do not have close

relationships with men. And at the stage of going out, he realizes that negative emotions do not work. The fourth stage is the synthesis stage. A woman begins to strive not only for herself, but also for other women.

This article was conducted in order to decipher the international research articles between the years 2012-2022 with the content of Feminist therapy. The sub-dimensions of the research were the publication years of the articles, the fields of the articles and the methods used in the articles. In this research, situation analysis pattern, one of the qualitative research methods, was used. The data were collected through document analysis and subjected to content analysis. Case studies are research in which an entity is defined and customized depending on space and time, it is also known as case study (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2022, p. 24). While collecting the data, the date of 11.12.2022 has been determined as the deadline. In the study, the year, type and method variables of the articles were included.

The scope of the study was made by deciphering international articles from Google Academic database between the years of 2012-2022. The key word "feminist therapy" has been used. Of the 20 articles found, 14 are in the field of psychology, 3 are in health, 1 is in education, 1 is in sociology, 1 is in the field of social work. Social work, sociology articles are not included in the literature review. The research was conducted on 18 articles.

After all, it has been observed that the majority of studies on feminist therapy have been conducted in the field of psychology. When the last ten years are examined, the highest number of studies in the year was reached with 3 studies in 2018. It has been concluded that the rate of direct treatment of feminist therapy is low and the number of studies in the literature is very small. In the studies examined, it was observed that women have negative cognitive styles. Having low earnings and being afraid of divorce, peer bullying, sexual harassment, etc. It has been revealed that such variables can bring about mental illnesses such as depression in the future.

More research on feminist therapy and evaluation of different variables will contribute to the literature. In the researches carried out, it has been seen that it is necessary to go to the method difference. The majority of the studies were determined as literature reviews. There are shortcomings in the research of its effectiveness in practice. It will be important to investigate how and to what extent raising awareness about community education and community justice issues will contribute to attitudes and behaviors. Research has usually been conducted with female feminist therapists. Conducting studies with male feminist therapists will allow the literature to diversify.

İnan, B. N., Uzun, H., Yıldırım, R., Kılıç, M. N., & Macaroğlu Akgül, E. (2023). Sanat temelli eğitim araştırmaları: Öğretmen adayları örneği. *Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)*, (Ö2), 45-56.



JSES

Journal of Sustainable Educational Studies

e-ISSN: 2757-5284



Geliş/Received: 31.01.2023 Kabul/Accepted: 24.02.2023

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

Sanat Temelli Eğitim Araştırmaları: Öğretmen Adayları Örneği¹

Büşra Nur İNAN², Halime UZUN³, Rumeysa YILDIRIM⁴, Merve Nur KILIÇ⁵

Esra MACAROĞLU AKGÜL⁶

Özet

Sanat temelli eğitim araştırması olarak düzenlenen bu çalışmada; ilköğretim matematik öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öğrenme ve öğretme tanımları ve bu tanımlarla örtüşen sınıf ortamı anlayışları belirlenmeye çalışılmıştır. Amacı; matematik öğretmen adaylarının öğrenme ve öğretim tanımlarıyla sınıf ortamı anlayışlarını belirlemek olan bu çalışmada; matematik öğretmen adaylarının öğrenme ve öğretim tanımları nedir? ve öğrenme tanımları ile ilişkili sınıf ortamı anlayışları nasıldır? sorularına cevap aranmıştır. İstanbul'da büyük ölçekli bir vakıf üniversitesinde gerçekleştirilen bu çalışmanın katılımcıları söz konusu üniversitenin eğitim fakültesi ilköğretim matematik öğretmenliği bölümüne devam eden 30 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak sanatın resim formu kullanılmış olup ‘Öğrenme ve öğretme tanımını anlatan bir sınıf ortamı çiziniz’ yönergesi doğrultusunda veriler elde edilmiştir. Elde edilen veriler nitel ve karma yöntemler için kullanılan MAXQDA-2022 Programı kullanılarak analiz edilmiştir. Öğretmen adaylarının çizmiş olduğu 30 resim açık kodlama tekniğiyle kodlanarak 117 koddan oluşan bir kod sistemi elde edilmiştir. Kodlama dört araştırmacı tarafından ikili gruplar halinde kod kitapları paylaşarak karşılıklı kodlayıcılar arası uyum %95 olarak belirlenmiş, kodlayıcılar son çalışmada %100 uyumu yakalamıştır. Ardından kodlar özelliklerine göre gruplanarak 4 ana grup altında toplanmıştır. Katılımcıların öğrenme ve öğretme tanımlarının ve sınıf ortamı anlayışlarının resimlenen öğrenci öğretmen ilişkilerinden ve resimlere ilişkin oluşturulan metaforlardan yola çıkarak geleneksel yaklaşımı benimsedikleri ortaya konmuştur.

¹ Bu çalışma 16 Aralık 2022 tarihlerinde FSMVU Eğitimde Mükemmeliyet Araştırmaları Kongresi'nde (EMAK-2022) sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş hâlidir.

² Yüksek Lisans Öğrencisi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Okul Öncesi Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı, İstanbul-Türkiye, busranur.inam@stu.fsm.edu.tr, ORCID: 0000-0001-5930-9940

³ Yüksek Lisans Öğrencisi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Okul Öncesi Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı, İstanbul-Türkiye, halime.uzun@stu.fsm.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8359-6449

⁴ Yüksek Lisans Öğrencisi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Okul Öncesi Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı, İstanbul-Türkiye, rumeysa.yildirim@stu.fsm.edu.tr, ORCID: 0000-0002-7555-8477

⁵ Yüksek Lisans Öğrencisi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Okul Öncesi Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı, İstanbul-Türkiye, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, mervenur.kilic@stu.fsm.edu.tr, ORCID: 0000-0001-7241-9909

⁶ Prof. Dr., Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Meslek Yüksek Okulu, Engelliler için Gölge Öğreticilik Programı, emakgul@fsm.edu.tr, ORCID: 0000-0002-7555-8477

Anahtar Sözcükler: Sanat temelli eğitim araştırması; öğrenme ortamı; öğretmen adayları

Arts-Based Educational Researches: The Case of Teacher Candidates

Abstract

In this research, which was organized as an art-based education research; In this study, it was tried to determine the definitions of learning and teaching of primary school mathematics teaching department students and their understanding of the classroom environment that overlapped with these definitions. Purpose; In this study, which aims to determine pre-service mathematics teachers' understanding of learning and teaching definitions and classroom environment; What are pre-service mathematics teachers' definitions of learning and teaching? What are the understandings of the classroom environment associated with the definitions of learning and learning? answers to the questions were sought. The participants of this study, which was carried out at a large-scale foundation university in Istanbul, consisted of 30 students attending the education faculty of the said university, the department of primary education mathematics teaching. The painting form of art was used as a data collection tool in the research, and data were obtained in line with the directive "Draw a classroom environment that describes the definition of learning and teaching". The obtained data were analyzed using the MAXQDA-2022 Program used for qualitative and mixed methods. A code system consisting of 117 codes was obtained by coding 30 pictures drawn by pre-service teachers with open coding technique. By sharing code books in pairs by four researchers, the agreement between the coders was determined as 95%, and the coders achieved 100% agreement in the last study. Then, the codes were grouped according to their characteristics and gathered under 4 main groups. It was revealed that the participants' definitions of learning and teaching and their understanding of the classroom environment adopted the traditional approach based on the illustrated student-teacher relationships and the metaphors created about the pictures.

Keywords: Arts-based educational research; learning environment; teacher candidates

1. GİRİŞ

21. yüzyıl her alanda olduğu gibi eğitim alanında da farklılıklara önem verme ve farklılıklara yönelmeyi şart koşmuştur. Bu yönelim, eğitim araştırmalarında da hem veri toplama hem verileri analiz etme yollarını çeşitlendirmeye sebep olmuştur. Sanatın veri toplama aracı olarak kullanılması, başka bir deyişle insanların kendilerini ifade yolu olarak sanatın formlarını seçmeleri bunu tam olarak örnekleyen bir durumdur. Veri toplama ve verilerin analizinde sanatın formlarından yararlanma sanat temelli araştırmaları ortaya koymuştur. 1990'lı yıllar itibariyle sosyal bilimlerde yaygın biçimde kullanılan sanat temelli araştırma, sanatın ve araştırmanın sınırlarını aşan metinler arası bir sorgulama olarak tanımlanmaktadır (Denzin ve Lincoln, 2005, s. 242, Aktaran; Dağlıoğlu, 2021). Daha geniş bir perspektiften bakıldığında sanat temelli araştırma; sanatsal sürecin sistematik biçimde kullanılarak sanatın farklı formlarının uygulanması olarak tanımlanabilmektedir. Hem araştırmacıların hem de çalışma grubunun deneyimlerini anlamada ve incelemeye alternatif süreçler sunmaktadır (McNiff, 2007, s. 29 Aktaran; Dağlıoğlu, 2021). Çalışma konularını araştırmak ve incelemek için sanatın formları olan müzik, drama, dans veya görsel sanatlar kullanılmaktadır. Ayrıca sanat temelli araştırma uygulamaları problem ortaya koyma, veri toplama, analiz etme ve yorumlama dahil olmak üzere araştırmanın herhangi bir aşamasında kullanılabilir. Bunun yanı sıra tüm aşamalar boyunca da kullanılabilir (Leavy, 2009, Aktaran; Güneş, Aksoy, Özsoy, 2022). Yukarıda açıklanan yönüyle sanat temelli uygulamaların araştırmanın her aşamasında kullanılabilmesi araştırmacıya özgün bir araştırma yapma olanağı sunar.

Sanat temelli araştırmalar; araştırmayı yapan kişinin dünya görüşüne göre şekillenir ve araştırmacılar ifade etmek istediği anlamları görsel, işitsel ve sözel araçları birleştirme yoluyla kendine özgü bir şekilde ortaya koyabilmektedir (Güneş, Aksoy, Özsoy, 2022). Güvenirliği arttıran metodolojik özellikler taşıyan sanat temelli araştırmalar genelleştirilebilir olmayı hedeflememektedir (Moriya, 2015, Aktaran; Arslan, 2019). Araştırmada çalışılan konunun özünü ortaya koymayı hedefleyerek, konunun araştırmacı ve katılımcıdan bağımsız algılanamayacağını kabul eder.

Sanat temelli araştırmalarda çalışma grubu; araştırılacak örnekler olarak değil, ortak araştırmacılar veya araştırma ekibinin bir parçası olarak ifade edilmektedirler (Burnaford, Fischer ve Hobson, 1996, s. Xii, Aktaran; Güneş,

Aksoy, Özsoy, 2022). Bu durum araştırmanın; araştırmacı ve çalışma grubu olarak kaynaşmasını sağlayarak yeni ve heyecan verici yönlerini ortaya çıkarmaktadır (Leavy, 2009, s. 253, Aktaran; Dağlıoğlu, 2021). Araştırma sürecindeki bu değişim sanat temelli araştırmalar için yeni araştırma alanları oluşturmaktadır.

Sanat temelli araştırmalar; kesinliğe değil bakış aıllarının geliştirilmesine odaklandığından diğer eğitim araştırmalarından farklıdır (Barone ve Eisner, 2006, s. 96, Aktaran; Dağlıoğlu, 2021). Bazı araştırmacılar tarafından nitel araştırma geleneği içinde eğitimsel durumları keşfetmek, yorumlamak ve değerlendirmek amacıyla kullanıldığından bahsedilse de (Ersoy ve Türkkan, 2010) sanat temelli eğitim araştırmaları nitel ya da nicel metotların yerine kullanılabilir bir yöntem değil, bir araştırma yaklaşımı, farklı bir paradigmadır.

Araştırmaya sanat temelli yaklaşım, araştırılacak grupların örneğin günümüz ğretmen adaylarının fikir, görüş ve inanışlarını ortaya koyabilmeleri için alternatif ve eğlenceli bir yol olarak görülebilir. Alan yazında ğretmen adayları ile yapılan çalışmalar incelendiğinde çoğunlukla sanatın formlarının kullanılmadığı daha geleneksel desenlerde araştırmalar yapıldığı görülür (Taşkaya, 2012; şahin, Kartal ve İmamoğlu, 2013; Kubat, 2018; Türküresin, 2020). Yine alını yazında ğretmen adaylarının öğrenme ve öğretme kavram ve ideal sınıf ortamı anlayışlarını ortaya koyan pek çok araştırma da vardır (Soysal ve Radmard, 2017; Yener ve Yılmaz, 2017; Yenen ve Dursun, 2018). Bilindiği gibi bir bireyin öğrenme ve öğretme kavramlarını nasıl tanımladığı, o bireyin öğretmenlik yapacağı sınıfta nasıl bir ğretim yapacağına da yansır. Buradan hareketle hazırlanan bu araştırmada, matematik ğretmen adaylarının öğrenme ve ğretim tanımları ile sınıf ortamı anlayışları belirlenmeye çalışılmış ve “matematik ğretmen adaylarının öğrenme ve ğretim tanımları nedir?”, “ğrenme tanımlarıyla ilişkili sınıf ortamı anlayışları nasıldır?” sorularına cevap aranmıştır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli/Deseni

Bu çalışmada, tanımı ve özellikleri yukarıda detaylı olarak açıklanmış olan Sanat Temelli araştırma yaklaşımı kullanılmıştır. Sanat temelli araştırmalar, sanatsal süreçlerin sistematik kullanımı yoluyla araştırmacılar ve çalışmanın içerisinde yer alan kişiler tarafından kullanılmaktadır. Bahsedilen süreçlerin, temelde akademik disiplinler içindeki sorgulamalar için de veri olarak kullanıldığı bilinmektedir (McNiff, 2008, s. 29, Aktaran; Güneş, Aksoy, zsoy, 2022).

Sanat temelli araştırmalar, sorgulama sürecini ve araştırma metnini zenginleştiren belirli estetik araçlar veya tasarım ögeleri ile formüle edilmiştir. Sanat temelli araştırmalar sayesinde sanatın ışığında pek çok farklı çözüme ulaşmak kolay hale gelmektedir (Arslan, 2019). Bu çalışmada, kişilerin sanatsal anlatımları yoluyla farklı olay ve durumlara yönelik algı ve bakış aılları, kendi izlenimlerinden yola çıkarak ortaya konulmaya çalışılmaktadır.

2.2. Evren-rnekleme/alışma Grubu

Araştırmanın alışma grubunu 2021-2022 eğitim-ğretim yılında büyük ölçekli bir vakıf niversitesinin eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan 30 matematik ğretmenliği bölümü ğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma grubunun seçimi kolay erişilebilirlik ve gönüllülük esasları ile yapılmıştır.

2.3. Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplama aracı olarak sanat temelli eğitim araştırmaları kapsamında sanatın resim formu kullanılmış olup; ğretmen adaylarından “ğrenme ve öğretme tanımlarınızı yansıtan ideal bir sınıf ortamı çiziniz” yönergesiyle ideal sınıf ortamını çizerek tasvir etmeleri istenmiş, aynı resmin altına ğrenci ve ğretmen ilişkisini açıklayan bir metafor yazmaları da söylenmiştir.

2.4. Veri Toplama Araçları

Sanat temelli araştırmalar, son yıllarda eğitimde de kullanılmaktadır. Sanat veya tasarım süreçleri ile anlatımları zmleneyen, estetik forma sahip bu yaklaşım; resim, müzik, görsel sanatlar, fotoğraflık gibi yaratıcı sanatlardaki ifadeler yoluyla çeşitli olay ya da durumlara yönelik bakış aıllarının tespiti için kullanılan bir desendir. Aynı zamanda bu araştırmada resim formu verilen toplanmasında bir araçtır.

2.5. Verilerin Analizi

Öğretmen adaylarının çizmiş olduğu 50 resim MAXQDA-2022 programına yüklenmiş fakat 20 adet resim anlaşılır olmadığından ötürü yalnızca 30 resim kodlamaya dahil edilmiştir. Resimler açık kodlama tekniğiyle kodlanarak 4 ana tema altında toplanmış ve 117 koddan oluşan bir kod sistemi elde edilmiştir. Kodlama dört araştırmacı tarafından ikili gruplar halinde kod kitapları paylaşım yoluyla karşılıklı kodlanarak paylaşılmış, karşılaştırılarak kodlayıcılar arası uyum sağlanmıştır. Bütün bu analiz sürecine dair detaylar aşağıdaki bulgular ve yorum bölümünde açıklanmıştır.

2.6. Araştırma ve Yayın Etiği

Yapılan çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi”nde uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlıklı 2. bölümünde belirtilen eylemlerden de hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

2.6.1. Etik kurul izni

Bu araştırma etik kurul izni gerektirmemektedir.

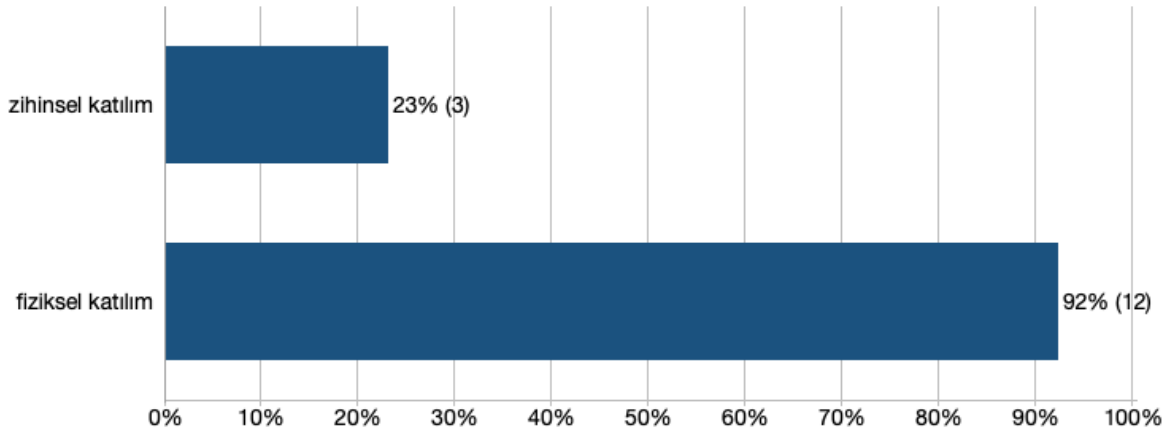
3. BULGULAR

Araştırma kapsamında öğretmen adaylarının öğrenme ve öğretim tanımları neler olduğu ve öğrenme tanımlarıyla ilişkili sınıf ortamı anlayışlarının nasıl olduğunun anlaşılması amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada bulgular; “öğrenci”, “öğretmen”, “sınıf ortamı” ve “öğrenci öğretmen ilişkisi-metafor” temaları olmak üzere 4 tema altında toplanmıştır.

A- ÖĞRENCİ TEMASI

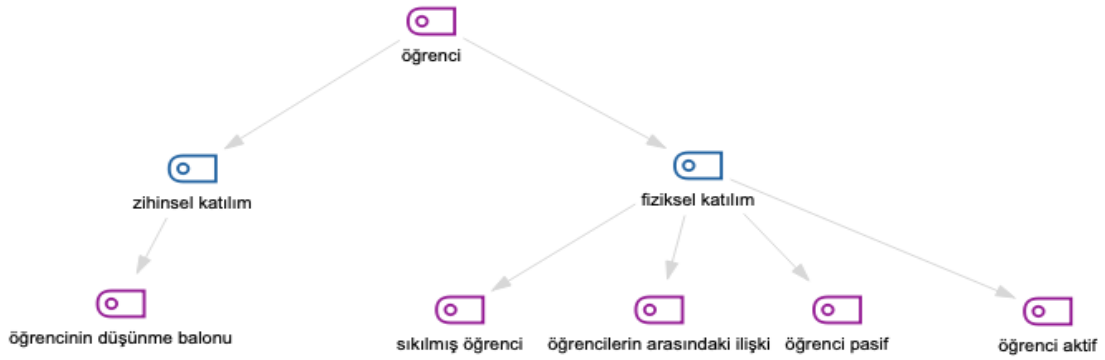
Katılımcılar; resimlerdeki öğrenci betimlemesinde, öğrencilerin fiziksel ve zihinsel katılım süreçlerine yer vermişler, fiziksel katılım sürecini aktif, pasif, öğrenciler arası ilişki ve sıkılmış olma şeklinde, zihinsel katılım sürecini de içini resimledikleri öğrencinin düşünme balonu ile göstermişlerdir.

Yukarıda öğrenci teması altında ifade edilen sav aşağıda yer alan öğrenci teması grafiği, öğrenci temasına ait yaratıcı kodlama ve kodlanan resim örnekleri ile açıklanmaya çalışılmıştır.



Şekil 1. Öğrenci Teması Grafiği

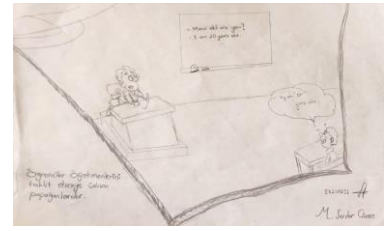
Şekil 1.’den anlaşılacağı gibi katılımcılar öğrencilerin daha aktif olduğu, zihinsel katılım ve sınıf içi ilişkileri de vurgulayan resimler yapmışlardır.



Resim 1.



Resim 2.



Resim 3.

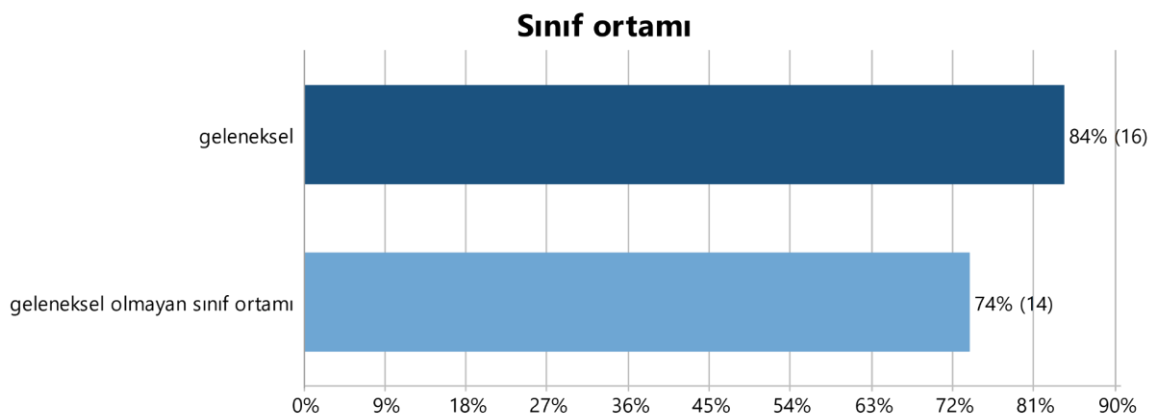
Şekil 2. Öğrenci Teması Yaratıcı Kodlaması

Şekil 2’de yer alan MAXQDA görselleştirme aracı olan yaratıcı kodlama aracı kullanılarak yapılan kod haritası ve altında yer alan örnek resimler (resim 1, resim 2, resim 3) de savda açıklanan durumu görselleştirmektedir. Ayrıca, öğretmen adaylarının çizmiş olduğu resimlerin bir kısmında yer alan düşünce balonları öğrencilerin derse olan yaklaşımları hakkında bilgi vermektedir (Şekil 2, resim 1).

B- SINIF ORTAMI TEMASI

Katılımcılar, resimlerindeki sınıf ortamı betimlemesinde, çoğunlukla geleneksel sınıf yapısını işlemişlerdir.

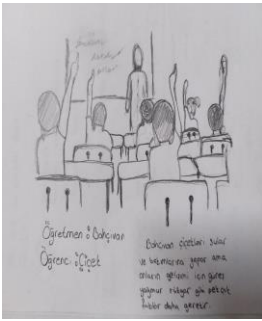
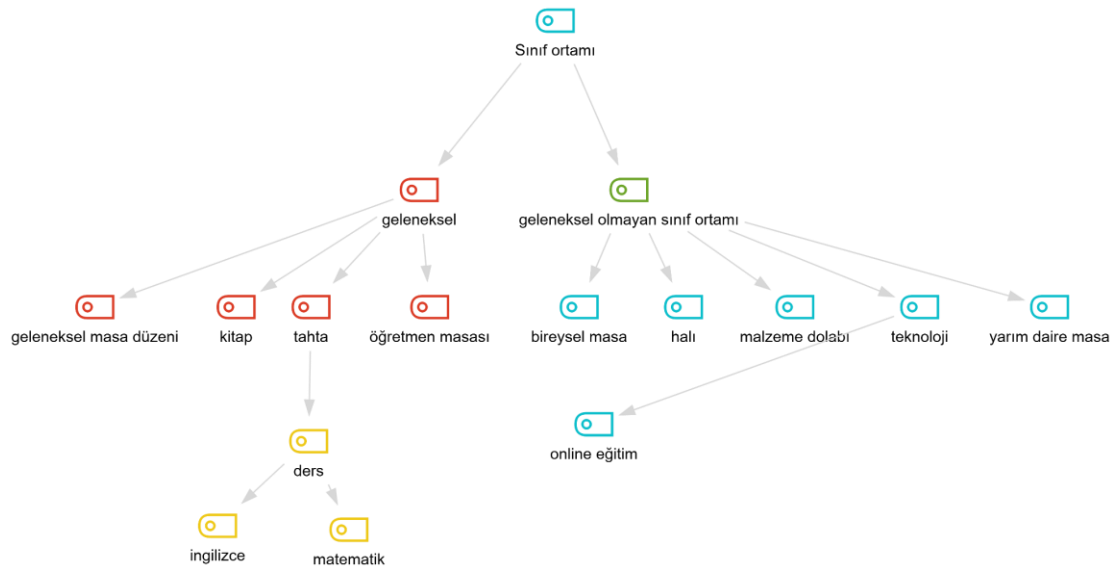
Yukarıda sınıf ortamı teması altında ifade edilen sav aşağıda yer alan sınıf ortamı teması grafiği, sınıf ortamı temasına ait yaratıcı kodlama ve kodlanan resim örnekleri ile açıklanmaya çalışılmıştır.



Şekil 3. Sınıf Ortamı Teması Grafiği

Şekil 3 katılımcıların %84’ünün geleneksel sınıf ortamını resmederek geleneksel ortamın kendileri için ideal ortam olduğunu ifade ettiklerini göstermektedir. Aşağıda Şekil 4 de ise geleneksel ve geleneksel olmayan sınıf

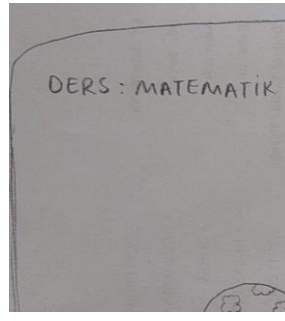
ortamlarında gelenekselliğin hangi öğelerle kodlandığı açıklanmış ve öğelerin kodlandığı örnek resimlere yer verilmiştir.



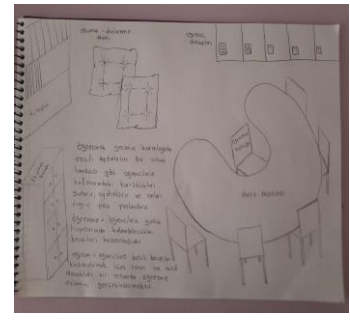
Resim 4.



Resim 5.



Resim 6.



Resim 7.

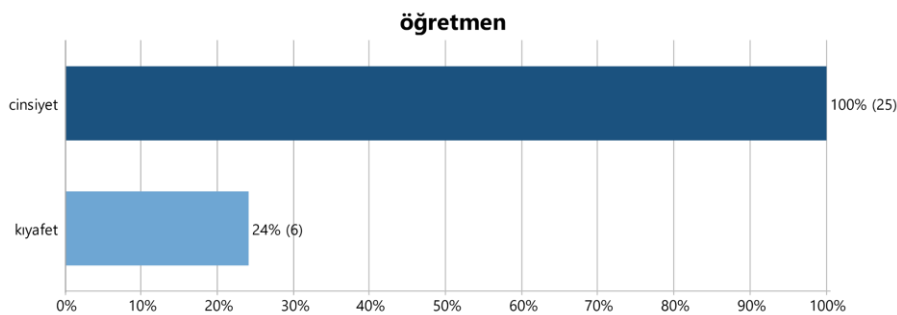
Şekil 4. Sınıf Ortamı Teması Yaratıcı Kodlama

Çalışma kapsamında öğretmen adaylarının çizmiş olduğu resimlerde sınıf ortamı geleneksel (%84) ve geleneksel olmayan (%74) olarak 2 farklı başlık altında kodlanmıştır. Bu temalar öğretmen adaylarının sınıf ortamı resimlerinde yer vermiş oldukları materyal ve figürlerden yola çıkılarak oluşturulmuştur. Geleneksel başlığının altında geleneksel masa düzeni, kitap, tahta, tahtada ders olarak İngilizce ve matematik, öğretmen masası yer alırken, geleneksel olmayan sınıf ortamında bireysel masa, halı, malzeme dolabı, teknoloji, yarım daire masa yer almaktadır. Geleneksel ve geleneksel olmayan sınıf ortamı temalarında belirgin bir farklılık olmadığı göze çarparken öğretmen adaylarının teknolojiyi ve altında yer alan online eğitimi yalnızca bir resimde çizdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Pandemi sürecinin öğretmen adaylarının sınıf tasvirlerinde belirgin bir değişikliğe sebebiyet vermediği gözlemlenmiştir (Şekil-3), (Şekil-4).

C- ÖĞRETMEN TEMASI

Katılımcılar resimlerindeki öğretmen betimlemesinde kadın ve erkek öğretmen çizerek cinsiyete yer vermiş, başörtüsü ve etek ceket takımlar gibi detaylarla kıyafette çeşitliliğe yer vermişlerdir.

Yukarıda öğretmen teması altında ifade edilen sav aşağıda yer alan öğretmen teması grafiği, öğretmen temasına ait yaratıcı kodlama ve kodlanan resim örnekleri ile açıklanmaya çalışılmıştır.



Şekil 5. Öğretmen Teması Grafiği

Şekil 5'ten anlaşılacağı üzere 30 katılımcıdan 25'i belirgin cinsiyet resmetmiştir. Resimlerde kadın erkek sayısı benzerdir. Aşağıda Şekil 6 da kodlara ait detayların görülebileceği resimler örneklenmiştir.



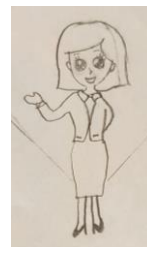
Resim 8.



Resim 9.



Resim 10.



Resim 11.

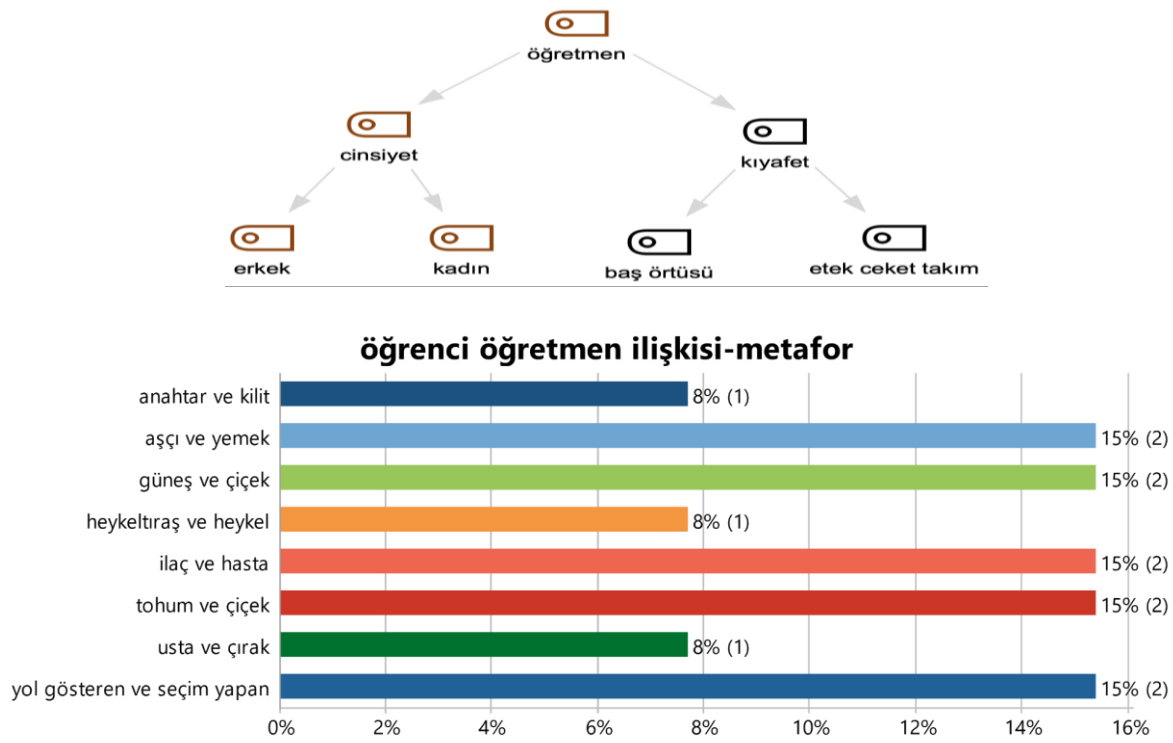
Şekil 6. Öğretmen Teması Yaratıcı Kodlaması

Öğretmen adaylarının çizdikleri resimlerde öğretmenlerin erkek-kadın öğretmen dengesinin var olduğu görülmektedir. Resimlerde cinsiyet tasviri belirgin olmayan öğretmen çizimleri kodlamaya dahil edilmemiştir (Şekil-6).

D- ÖĞRENCİ-ÖĞRETMEN İLİŞKİSİ METAFOR TEMASI

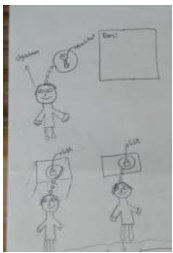
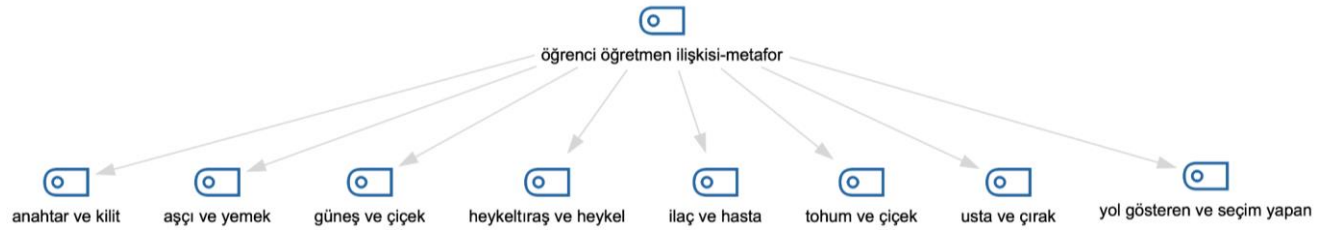
Katılımcılar resimlerindeki öğrenci öğretmen ilişkisini açıklayan betimlemeleri ve resimlerinin altına yazdıkları metaforlarında geleneksel öğretimin ilkesi olan öğretmenden öğrenciye bilgi transferi ve şekillendirmeye ağırlık vermişlerdir.

Yukarıda öğrenci öğretmen ilişkisi teması altında ifade edilen sav aşağıda yer alan öğrenci öğretmen ilişkisi teması grafiği, öğrenci öğretmen ilişkisi temasına ait yaratıcı kodlama ve kodlanan resim örnekleri ile açıklanmaya çalışılmıştır.



Şekil 7. Öğrenci Öğretmen İlişkisi- Metafor Teması Grafiği

Şekil 7'den anlaşılacağı gibi, katılımcılar öğrenci öğretmen ilişkisi için anahtar ve kilit, heykeltıraş ve heykel, usta ve çırak aşçı ve yemek, güneş ve çiçek, ilaç ve hasta, tohum ve çiçek, yol gösteren ve seçim yapan gibi metaforlar kullanmışlardır. Aşağıda şekil 8'de yer alan kod haritası ve resimler açıklayıcı niteliktedir.



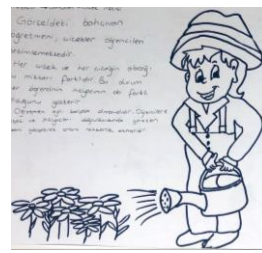
Resim 12.



Resim 13.



Resim 14.



Resim 15.



Resim 16.

Şekil 8. Öğrenci Öğretmen İlişkisi- Metafor Teması Yaratıcı Kodlaması

Öğretmen adayları kullanmış oldukları metaforlarda öğrencileri tasvir ederken kilit-yemek-çiçek-heykel-hasta-tohum-çırak-seçim yapan ifadelerini kullanmış olup öğretmen için ise anahtar-aşçı-güneş-heykeltıraş-ilaç-usta-yol gösteren ifadelerini kullanmışlardır. Öğretmenin rollerini dikkate aldığımızda rehber rolü bulunurken diğer yandan çoğunlukla otoriter bir rol içerisinde çizildiği görülmektedir. Öğretmen adayları özellikle heykeltıraş ve

aşçı metaforlarını kullanarak öğrenciyi pasif halde düşünmüş öğretmenin onu şekillendirdiği algısını resimlerinde yansıtmışlardır. Tüm bu çizim ve metaforlar öğretimde geleneksel yaklaşımı destekler niteliktedir.

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada elde edilen bulgular aşağıdaki kod bulutu ile özetlenmiştir.



Şekil 9. Genel Kod Bulutu

Şekil 9 bulgular kısmında anlatılan 4 sava ait tüm kodları kapsamaktadır. Araştırmada öğretmen adaylarının çizmiş olduğu 30 resim kodlamaya dahil edilerek açık kodlama tekniğiyle kodlanmış ve 4 ana tema altında toplanmıştır. Toplamda 117 koddan oluşan bir kod sistemi elde edilmiştir. Tüm bu sonuçlar yaratıcı kodlama, grafik ve genel kod bulutu biçiminde çalışmaya eklenmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının çizdikleri resimlerde çoğunlukla (%84) geleneksel sınıf tasvirine yer verdikleri görülmüştür.

Bununla birlikte öğretmen adayları sınıf tasvirlerinde geleneksel olmayan (%74) sınıf materyallerine ve geleneksel olmayan sınıf düzenine yer vermişlerdir. Öğretmen adayları öğrencilerin sınıfta aktif bir rol alması gerektiğini çizerek belirtmişlerdir. Bu bulguya paralel olarak Çalışkan (2013) tarafından yürütülen fen bilgisi öğretmen adaylarının öğrenme öğretme sürecinde öğrencilerin aktif olması gerektiği, öğrencilerin merkezde olduğu yaklaşımı tercih ettikleri görülmektedir. Bununla birlikte öğrenci teması içerisinde fiziksel ve zihinsel katılım alt başlıkları yer almaktadır. Fiziksel katılım başlığı altında pasif öğrenci, aktif öğrenci, sıkılmış öğrenci, öğrencilerin arasındaki ilişki yer almaktadır. Zihinsel katılım başlığı altında da öğrencinin düşünme balonu yer almaktadır. Öğrenci düşünme balonu kodlamasında bahsedilen resimlerden bir tanesinde sıkılmış öğrencinin ders dışı konuları düşündüğü düşünce balonu bir diğerinde ise aktif bir öğrencinin derse katıldığı konuşma baloncuğu kodlanmıştır.

Öğretmen adaylarının çizdikleri sınıf ortamında çoğunlukla geleneksel sınıf düzenine ve materyallerine yer verdikleri görülmüştür. Çalışmanın bulgularına paralel olarak Çetin, İlhan ve Arslan (2012) yaptıkları araştırmada öğretmen adaylarının daimici ve esasici eğitim felsefesini yüksek düzeyde benimsedikleri geleneksel bir tutuma sahip oldukları görülmektedir. Öztuna Kaplan ve Macaroğlu (2009) fen bilgisi öğretmen adaylarıyla yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının geleneksel bir tutuma sahip oldukları tespit etmişlerdir. Bir başka araştırma ise Coşkun (2019) Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının geleneksel bir eğitim anlayışına sahip oldukları ve eğitim felsefesi olarak daimici ve esasici eğitim felsefelerini benimsedikleri görülmüştür. Araştırmanın geleneksel sınıf düzeni içerisinde masa düzenine bakılırsa ikili sıra düzeni günümüzde de oldukça yaygın olan bu sıra düzenin, öğrencilerin derse olan ilgisini düşürdüğü, gürültüye sebep olan bir ortam hazırladığı ve öğrenciler arasında etkileşimi olumsuz etkilediği bilinen bir durumdur (Hannah, 2013) ve tahta çizimleri yer almaktadır. Tahta çizimlerinin akıllı tahta yerine tebeşir tahtası veya beyaz tahta olarak çizilmesi dikkat çekmektedir. Ders işlenecek sınıf materyallerinde de geleneksel tahta modelinin yanı

sıra öğrencilerin de kitap kullandıkları görülmüştür. Öğretmen adaylarının bireyin çok yönlü gelişimine katkı sağlayacak olan teknolojiye sınıflarda çok az yer verdiği görülmüştür.

Geleneksel sınıf düzeni içerisinde yer alan öğretmen masası da öğretmen adaylarının resimlerinde yer bulmuştur. Geleneksel olmayan sınıf ortamı tasvirlerinde ise öğretmen adaylarının sınıflarda halı, bireysel masa ve yarım daire masa düzenine, teknolojiye ve kişisel malzeme dolabına yer verdikleri görülmüştür. Teknolojiye yer verilen resimlerin de pandemi etkisiyle kullanımı artan online eğitimle ilişkilendirildiği görülmüştür. Öğrencilerin sınıf ortamında daha rahat hareket edebilmeleri açısından bireysel farklılıklarını dikkate alınarak geleneksel olmayan sıra düzeni çizilmiştir.

Öğretmen teması cinsiyet ve kıyafet alt kodlarına ayrılmıştır. Öğretmen adaylarının çizmiş olduğu resimlerdeki öğretmen figürlerinin cinsiyetlerinde kadın öğretmen erkek öğretmen dağılımının dengeli olduğu görülmektedir. Öğretmen kıyafetlerinde klasik etek-cekete takımı ve başörtüsü çizildiği görülmektedir.

Öğrenci-Öğretmen ilişkisi metaforu teması altında; anahtar-kilit, açıcı-yemek, güneş-çiçek, heykeltraş-heykel, ilaç-hasta, tohum-çiçek, usta-çırak, yol gösteren-seçim yapan şeklinde 8 alt başlık elde edilmiştir. En fazla açıcı-yemek, güneş-çiçek, ilaç-hasta, tohum-çiçek, yol gösteren-seçim yapan başlıkları olmak üzere toplamda 13 kod elde edilmiştir. Öğretmenlerin öğrencilerle ilişkilerini tanımlarken kendilerini merkeze aldıkları ve şekillendirici bir konumda tasvir ettikleri görülmektedir. Örneğin; açıcı-yemek metaforunda öğretmen kendini açıcı olarak öğrencisini ise yemek olarak resmetmiştir. Burada öğretmen oluşturan, şekillendiren, biçim veren aktif konumdayken öğrenci durağan ve pasif bir konumdadır. İlaç-hasta metaforunda ise öğretmen ilaç, öğrenci ise hasta konumundadır. Burada öğretmen öğrenciyi ihtiyaç duyan bir biçimde tasvir ederken kendisini tam ve tüm bilgiye hâkim biçimde tasvir etmiştir. Bu metaforlarda öğretmenin otoriter yönünü daha çok görürken yol gösteren-seçim yapan metaforunda ise öğretmenin yolların ortasında yer alarak seçimi öğrenciye bıraktığı ve rehber konumunda olduğu görülmektedir. Araştırmanın dikkat çeken bir diğer yönü ise ilkokuldan itibaren yapılandırıcı yaklaşımla eğitim alan çalışma grubunun kendi sınıflarını tasvir ederken yine de sınıf ortamı, öğrenme-öğretme tanımı ve öğrencilerle ilişkilerinde, 2004 yılından beri ülkemiz müfredatında etkinliğini sürdüren yapılandırıcı yaklaşımı destekler nitelikte olmadığı görülmektedir.

Çalışmada elde edilen verilerden yola çıkarak öğretmen adaylarının çizmiş olduğu resimlerde çoğunlukla geleneksel eğitim anlayışına dair figürlere yer verdikleri görülmüştür. Matematik öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen bu çalışmada; okul öncesi eğitim sınıfları için normal sayılabilecek halı, yarım daire masa, yuvarlak masa alanlarının, ortaokul veya lise öğrencilerinin sınıf ortamı açısından geleneksel olmayan bir durumda olduğu düşünülmektedir. Bu tarz araştırmaların farklı kademe öğretmenleri ve öğretmen adayları ile yapılmasının farklı eğitim programlarının ve yöntemlerinin geliştirilmesine ışık tutacaktır.

5. BEYAN

Araştırma ve Yayın Etiği: Yapılan çalışmada “*Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi*”nde uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin “*Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler*” başlıklı 2. bölümünde belirtilen eylemlerden de hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni Beyanı: Bu araştırma etik kurul izni gerektirmemektedir.

Araştırmacıların Makaleye Katkı Oranı Beyanı: 1. yazar katkı oranı: %20 (Literatür incelemesi, problemin açıklanması, araştırma ve araştırmanın ilk analizi, bulguların sunumu, tartışma ve sonuç hazırlanması), 2. yazar katkı oranı: %20 (Literatür incelemesi, problemin açıklanması, araştırma ve araştırmanın ilk analizi, bulguların sunumu, tartışma ve sonuç hazırlanması), 3. yazar katkı oranı: %20 (Literatür incelemesi, problemin açıklanması, araştırma ve araştırmanın ilk analizi, bulguların sunumu, tartışma ve sonuç hazırlanması), 4. yazar katkı oranı: %20 (Literatür incelemesi, problemin açıklanması, araştırma ve araştırmanın ilk analizi, bulguların sunumu, tartışma ve sonuç hazırlanması), 5. yazar katkı oranı: %20 (Literatür incelemesi, problemin açıklanması, araştırma ve araştırmanın ilk analizi, bulguların sunumu, tartışma, sonuç hazırlanması ve makalenin değerlendirilmesi)

Çıkar Çatışması Beyanı: Araştırmacılar arasında herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

Finansal Destek veya Teşekkür Beyanı: Bu çalışma için herhangi bir kurumdan finansal destek alınmamıştır.

6. KAYNAKÇA

- Arslan, F. (2019). *Sanat temelli eğitimin yöneticilerin liderlik becerileri üzerine etkisi*. Doktora Tezi. Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Atabay, S. (2014). Mekân ve mimarinin eğitimde başarıya etkisi. B. Binat ve N. Şık (Ed.), *Eğitim Yapıları*. İstanbul: Vitra Çağdaş Mimarlık Dizisi.
- Coşkun, M. K. (2019). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefeleri. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 93-98.
- Çalışkan, İ. (2013). Fen bilgisi öğretmen adaylarının eğitim felsefesi yaklaşımları ile planlama süreçleri üzerine bir çalışma, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel Sayı(1)*, 68-83.
- Çetin, B., İlhan, M., & Arslan, S. (2012). Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, *The Journal of Academic Social Science Studies*, (5)5, 149-170.
- Dağlıoğlu, A. (2021). *İkonografik görsellerin anlam ve sembolleri üzerine sanat temelli eğitim araştırma yöntemi: a/r/tografi*. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Er Türküresin, H. (2020). Covid-19 pandemi döneminde yürütülen uzaktan eğitim uygulamalarının öğretmen adaylarının görüşleri bağlamında incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 49(1), 597-618.
- Erginer, E. (2020). Öğretmenlerin öğretim becerilerini geliştirmeye dönük bir öğrenme ortamı hazırlama deneyimi: "öğretmeyi öğrenme stüdyosu". *Kapadokya Eğitim Dergisi*, 1(2), 62-80.
- Ersoy, A. F., & Türkkan, B. (2010). İlköğretim öğrencilerinin çizdikleri karikatürlere yansıttıkları sosyal ve çevresel sorunların incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35 (156).
- Hannah, R. (2013). *The effect of classroom environment on student learning*. Honors Theses. Paper 2375.
- Kaya, Y. (2019). *Öğrenme durumları ve öğrenme ortamı etkileşimsel boyutlarının araştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Kubat, U. (2018). Okul dışı öğrenme ortamları hakkında fen bilgisi öğretmen adaylarının görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (48), 111-135.
- Külahoğlu, Ş. Ö. (2003). Öğrenci davranışlarını etkileyen psikolojik ve sosyal faktörler. L. Küçükahmet (Ed.), *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar* (ss. 1-23). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Macaroğlu Akgül, E., & Öztuna Kaplan, A. (2009). Prospective elementary science teachers' epistemological beliefs, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, (2529-2533).
- Özbek, R., Kahyaoğlu, M., & Özgen, N. (2007). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 221-232.
- Soysal, Y., & Radmard, S. (2017). Sosyal oluşturmacı öğretimin öğretmen adaylarının öğrenme ve öğretmeye yönelik inançlarının ve pratiklerinin üzerine etkisi: Bir Durum Çalışması. *İlköğretim Online*, 16(4), 1505-1531.
- Şahin, Ç., Kartal, O. Y., & İmamoğlu, A. (2013). Okul öncesi öğretmen yetiştirme programı hakkında okul öncesi öğretmen adaylarının görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 101-118.
- Şensoy, S. A., & Sağsöz, A. (2015). Öğrenci başarısının sınıfların fiziksel koşulları ile ilişkisi. *Journal of Kırşehir Education Faculty*, 16(3), 87-104.
- Taşkaya, S. M. (2012). Nitelikli bir öğretilerde bulunması gereken özelliklerin öğretmen adaylarının görüşlerine göre incelenmesi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(33), 283-298.
- Yener, D., & Yılmaz, M. (2017). Öğretmen adaylarının öğrenme öğretme anlayışları ve fen öğretilerine yönelik özyeterlik inançları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 1016-1038.
- Yenen, E. T., & Dursun, F. (2018). Öğretmen adaylarının ideal eğitim ortamına yönelik bakış açılarının incelenmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(6), 1041-1049.

7. EXTENDED ABSTRACT

The 21st century has stipulated giving importance to differences and tending towards differences in the field of education, as in every field. This orientation has led to diversification of both data collection and data analysis methods in educational research. The use of art as a data collection tool, in other words, people's choice of forms of art as a way of expressing themselves is a case in point. Utilizing the forms of art in data collection and analysis has revealed art-based research. Art-based research, which has been widely used in the field of social sciences since the 1990s, is defined as an intertextual inquiry that goes beyond the boundaries of art and research (Denzin & Lincoln, 2005, p. 242, cited by Dağlıoğlu, 2021). From a broader perspective, art-based research; It can be defined as the application of different forms of art by using the artistic process in a systematic way. It offers alternative processes in understanding and examining the experiences of both researchers and the study group (McNiff, 2007, p. 29 Quoted by Dağlıoğlu, 2021). Music, drama, dance or visual arts, which are forms of art, are used to research and examine study subjects. In addition, art-based research practices can be used at any stage of research, including problem posing, data collection, analysis and interpretation. In addition, it can be used throughout all stages (Leavy, 2009, cited by Güneş, Aksoy, Özsoy, 2022). The use of art-based practices at every stage of the research, with the aspect described above, offers the researcher the opportunity to conduct an original research.

Art-based research; It is shaped according to the world view of the person who does the research and researchers can reveal the meanings they want to express in a unique way by combining visual, auditory and verbal tools (Güneş, Aksoy, Özsoy, 2022). Art-based research, which has methodological features that increase reliability, does not aim to be generalizable (Moriya, 2015, cited by Arslan, 2019). By aiming to reveal the essence of the subject studied in the research, it accepts that the subject cannot be perceived independently of the researcher and the participant. Working group in art-based research; they are expressed not as samples to be researched, but as co-researchers or part of the research team (Burnaford, Fischer & Hobson, 1996, p. Xii, cited by Güneş, Aksoy, Özsoy, 2022).

This is the case of the research; as a researcher and a working group, it reveals its new and exciting aspects (Leavy, 2009, p. 253, cited by Dağlıoğlu, 2021). This change in the research process creates new research areas for art-based research.

Art-based research; It differs from other educational research in that it focuses on the development of perspectives, not precision (Barone & Eisner, 2006, p. 96, cited by Dağlıoğlu, 2021). Although it is mentioned by some researchers that it is used to explore, interpret and evaluate educational situations within the tradition of qualitative research (Ersoy & Türkkan, 2010), art-based educational research is not a method that can be used instead of qualitative or quantitative methods, but a research approach, a different paradigm.

The art-based approach to research can be seen as an alternative and entertaining way for research groups to present their ideas, views and beliefs, such as today's pre-service teachers. When the studies with pre-service teachers are examined in the literature, it is seen that mostly the forms of art are not used and researches are made in more traditional designs (Taşkaya, 2012; Şahin, Kartal, & İmamoğlu, 2013; Kubat, 2018; Türküresin, 2020). Again, there are many studies in the literature that reveal pre-service teachers' understanding of learning and teaching concepts and ideal classroom environment (Soysal & Radmard, 2017; Yener & Yılmaz, 2017; Yenen & Dursun, 2018). As it is known, how an individual defines the concepts of learning and teaching also reflects how that individual will teach in the classroom where he/she will teach. In this study, prepared from this point of view, it was tried to determine the definitions of learning and teaching and understanding of classroom environment of pre-service mathematics teachers and sought answers to the questions of "what are the definitions of learning and teaching of pre-service mathematics teachers?"

Kurşun, Z. (2023). Algernon'a Çiçekler kitabının özel eğitim açısından incelenmesi. *Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)*, (Ö2), 57-66.



JSES

Journal of Sustainable Educational Studies

e-ISSN: 2757-5284

Geliş/Received: 30.01.2023 Kabul/Accepted: 24.03.2023



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

Algernon'a Çiçekler Kitabının Özel Eğitim Açısından İncelenmesi¹

Zehra KURŞUN²

Özet

Televizyonda, filmlerde ve kitaplarda zihin engelli bireylerin tasvir edilmesi insanların zihin engeline yönelik farkındalığını, bilgisini arttırmaktadır ve bu bireylerin zihin engeline ilişkin var olan tutumlarını olumlu etkilemektedir. Bununla birlikte zihin engeline yönelik olumsuz tutumları da güçlendirebilir. Filmlerde, televizyonda yer alan hikayelerde artan sayıda zihin engelli, otizmlili bireyler olduğu görülmektedir. Bununla ilgili yapılan bazı araştırmalar bu tasvirlerin büyük oranda doğru olduğunu göstermektedir. Daniel Keyes tarafından yazılan Algernon'a Çiçekler kitabı da zihinsel engelli bireylere ilişkin önemli konuları tasvir etmektedir. Yapılan bu çalışmada Algernon'a Çiçekler kitabı özel eğitim açısından incelenmiştir. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman analizi kullanılmıştır. Yapılan bu çalışma ile Algernon'a Çiçekler kitabı zihin engelli bireylerin özellikleri, zihinsel engelin önlenmesi, zihinsel engelde var olan durumun seyrinin değiştirilmesi, zihin engelli bireylerin toplumdaki yerine ilişkin başlıklar ile analiz edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Özel eğitim; zihinsel engel; zihinsel engelin önlenmesi

An Examination of the Book of Flowers for Algernon from the Perspective of Special Education

Abstract

The portrayal of individuals with intellectual disabilities on television, in movies and in books increases people's awareness, knowledge, and affect their existing attitudes towards intellectual disability positively. However, it can also strengthen negative attitudes towards mental retardation. It is seen that there are an increasing number of individuals with mental retardation and autism in films and stories on television. Some studies on this show that these depictions are largely correct. The book Flowers for Algernon, written by Daniel Keyes, also describes important issues related to individuals with intellectual disabilities. In this study, the book Flowers for Algernon was examined in terms of special education. Document analysis, one of the qualitative research methods, was used in the study. With this study, the book Flowers for Algernon has been tried to be analyzed with the titles of the characteristics of the mentally retarded individuals, prevention of the mental disability, changing the course of the situation in the mental disability, and the place of the mentally retarded individuals in the society.

Keywords: Special education; mental disability; prevention of mental disability

¹ Bu çalışma 16 Aralık 2022 tarihlerinde FSMVU Eğitimde Mükemmeliyet Araştırmaları Kongresi'nde (EMAK-2022) sunulan sözlü bildirin genişletilmiş hâlidir.

² Öğretim Görevlisi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Meslek Yüksekokulu, Engelliler İçin Gölge Öğreticilik Programı, İstanbul-Türkiye, zehrakursun@fsm.edu.tr, ORCID: 0000- 0002- 9628- 2924

1. GİRİŞ

İnsanlar eski dönemlerden başlayarak zihinsel özellikleri, fiziksel özellikleri ve davranışsal özellikleri farklı olan bireylerle ilgilenmişlerdir. Gerek din alanı gerekse bilim, tıp, psikoloji alanları insanlarda gözlenen bu farklı özellikleri açıklamaya çalışmışlardır. Tarihsel dönemlerin hepsinde toplumlar zihinsel engelli bireylerden etkilenmişlerdir. Zihinsel engelli bireylere yönelik tutumlar ve onlara bakış açısı, değişen sosyal ve toplumsal özelliklere paralel olarak değişmiştir (Sucuoğlu, 2009, s. 18).

Zihinsel engelli bireyler 19.yüzyıl başında, önceki dönemlerden daha çok dikkat çeken bir problem haline gelmiştir. Bilimsel alanlarda gerçekleşen hızlı gelişmelerle zihinsel engelin ne olduğuna ilişkin sorulara net yanıtlar verilmeye başlanmış olması nedeniyle de bu bireylere ilişkin sağaltım çalışmaları başlamıştır. 19.yüzyılda zihinsel engel ve bu bireylere ilişkin çalışma yapan pek çok isim olmuştur. Bu dönemde iyi gelişmelerden bahsetmek mümkünken 20.yüzyılın ilk 30 yılı zihinsel engelli bireylere yönelik iyimserliğin kaybolduğu bir dönem olmuştur. Özellikle Eugenic Hareketler ve zekâ testlerinin geliştirilmesi, bu testlerin olumsuz amaçlar ile kullanılması iyimserliği ortadan kaldıran iki önemli nedendir (Sucuoğlu, 2009, s. 24-32). Bilimsel gelişmelerin yaşanması ve zihinsel engelin nedenlerine ilişkin araştırmalar yapılmasıyla birlikte ameliyat gibi çeşitli uygulamalar ile zihinsel engelin ortadan kaldırılıp kaldırılamayacağına ilişkin çalışmalar da yapılmıştır. Bunun en büyük örneği Kennedy'nin kız kardeşine yapılan lobotomi ameliyatıdır.

Zihinsel yetersizliği olan bireylerin zihinsel işlevleri ve uyumsal davranışlarında sınırlılıklar vardır ve bu sınırlılıklar gelişimsel dönem içerisinde ortaya çıkmaktadır. Zihinsel engel heterojen bir gruptur ve bu tanıyı alan bireyler özellikleri açısından da farklıdır. Bu sebeple bu bireylerin eğitim kurumlarına yerleştirilmeleri, kendileri için gerekli desteklerin sağlanması, gereksinimlerinin en iyi şekilde karşılanması için çeşitli sınıflamalar yapılmıştır (Özokçu, 2018, s. 63; Sucuoğlu, 2009, s. 35). Zihinsel yetersizliği olan bireylerin sınıflandırılması genellikle zekâ bölümü puanlarına göre yapılmaktadır. Ayrıca tıbbi, eğitsel ve gereksinim duyulan yardımın yoğunluk derecesine göre sınıflandırmalar da yapılmaktadır. Bu sınıflandırmalardan olan tıbbi sınıflandırma en eski ve oldukça etiketleyici bir sınıflandırmadır. Bu yaklaşımda zihinsel yetersizliği olan bireyler debil, moron, embesil ve idiot şeklinde sınıflandırılmaktadır (Eripek, 2005). Zekâ bölümü puanlarına göre yapılan sınıflandırmada ise; zihinsel yetersizliği olan bireyler hafif, orta ve ağır derecede zihinsel engelli bireyler olmak üzere üç gruba toplanmaktadır. Bu sınıflandırma sistemine göre zekâ testleri sonucunda belirlenen zekâ bölümü puanlarına göre 50-70 puan arası hafif; 35-50 puan arası orta; 25-50 puan arası ağır ve 25-25 altı puan arası ise çok ağır düzey zihinsel yetersizliği ifade etmektedir (AAMR, 2002; Kaplan, 1996). Yapılan sınıflandırmalardan bir diğeri ise yine zekâ bölümü temel olacak şekilde yapılan eğitsel sınıflandırmadır. Eğitsel sınıflandırma da ise bireyler eğitilebilir, öğretilbilir ve ağır derecede zihinsel yetersizlikten etkilenmiş bireyler olarak üç gruba ayrılmaktadır (AAMR, 2002). Yapılan sınıflandırmalardan olan ve günümüzde yaygın olarak kabul edilen sınıflandırma “gereksinim duyulan destek miktarına göre” yapılan sınıflandırmadır. Bu sınıflandırma destek modeli olarak isimlendirilmektedir. Bu sınıflandırmaya göre zihinsel yetersizliği olan bireyler aralıklı desteğe ihtiyaç duyan bireyler, sınırlı desteğe ihtiyaç duyan bireyler, kapsamlı desteğe ihtiyaç duyan bireyler, yaygın desteğe ihtiyaç duyan bireyler olarak sınıflandırılmaktadır (Luccasson vd., 1992).

Zihinsel engele ilişkin merak edilen soruların başında “var olan bir zihinsel engel durumu ortadan kaldırılabilir mi?” sorusu gelmektedir. Bir diğer soru ise “zihinsel engel önlenir mi?” sorusudur. Amerikan Zihinsel ve Gelişimsel Yetersizlikler Birliği zihinsel engeli önlemeye yönelik olarak üç düzeyde oluşan bir önleme sürecini önermektedir. Birinci düzey önleme çalışmaları, olası bir zihinsel engele neden olabilecek durumların önlenmesi durumudur. Hamilelik sırasında alkol kullanımının önlenmesi buna örnek olarak verilebilir. İkinci düzey önleme çalışması ise, mevcutta olan bir durumun zihinsel engele yol açmasını önlemektir. Fenilketonurili bir bebeğin uygun bir diyet programına alınması ikinci düzey önlemeye örnektir. Üçüncü düzey önleme ise zihinsel engeli en alt düzeye çekebilmek ve zihin engeline neden olan durumların yarattığı ikincil etkileri önlemek için yapılan çalışmalardır. Down Sendromlu bir bireyin erken dönemde kalp ameliyatı geçirmesi ile ilerleyen yıllarda daha az kalp sorunu ile karşılaşması üçüncü düzey önleme çalışmalarına örnek verilebilir (Özokçu, 2018, s. 66-67; Tekin-İftar, 2009, s. 115-116).

Zihinsel yetersizliği olan bireyler kendi içlerinde bireysel farklılıklara sahiptirler. Ancak yine de bu bireylere ait bazı bilişsel, sosyal, davranışsal, duygusal özelliklerinden bahsedilebilir. Zihinsel engelli bireyler dikkat becerileri, hafıza becerileri, dil becerileri, genelleme becerileri, davranışsal alan, psikiyatrik özellikler bakımından akranlarından farklılık göstermektedirler. Bilişsel alana baktığımızda zihin yetersizliği olan bireylerin dikkat sürelerinin kısa olduğu ve dikkatlerinin dağınık olduğu görülmektedir. Ayrıca bu bireyler hafıza

becerilerinde akranlarından daha az başarılıdırlar; engelin derecesi arttıkça hafızaya ilişkin yetersizliklerde artar. Öğretilen bir bilgiyi başka bir ortamda sergileme, yine bu bilgiyi başka bir bireyle sergileme davranışlarını yerine getirmede (öğrenilen beceriyi genelleme yapmada) sorun yaşamaktadırlar (Smith, Polloway, Patton ve Dowdy, 2004, s. 240; Sucuoğlu, 2009, s. 123-171).

Zihinsel yetersizliği olan bireyler akranları ile aynı hizmetlerden faydalanmaktadırlar. Ancak erken müdahale, özel gereksinimler ve okul yaşamından yetişkinliğe kadar olan zaman diliminde bu bireylerin eğitimleri özel seçenekleri de kapsamaktadır. Ülkemizde zihinsel yetersizliği olan bireyler genel eğitim sınıfları, özel eğitim sınıfları, özel eğitim okullarında eğitimlerine devam edebilmektedirler; okul programından yararlanamayan bireyler ise ev veya hastanede eğitimlerine devam edebilmektedirler (Özokçu, 2018, s. 69).

Gerek bilimsel çalışmalar gerekse bu bireylerin “normal” bireyler haline getirilmeye çalışılmış olması, toplumun tutumları yazarlar tarafından da fark edilmiş ve bu konu hikayelere, romanlara konu olmuştur. Hem Türk edebiyatında hem de dünya edebiyatında yer alan eserlerde zihinsel engelli bireyler, bu bireylerin özellikleri ve toplum tarafından nasıl karşılandıkları konularına değinilmiştir. Konuya ilişkin yazılmış olan eserlerden biri de “Algernon’a Çiçekler” kitabıdır. Algernon’a Çiçekler kitabı zihinsel engelli bireylerin özellikleri ile toplumun bu bireylere bakış açısını anlatması ve zihinsel engelin ortadan kaldırılmasına ilişkin sorulara yanıt araması açısından önemlidir. Bu sorular ışığında kitabın farklı alanlar tarafından incelenmesi ile alana farklı bir bakış açısı kazandıracağı düşünülmektedir. Yapılan bu çalışma ile zihinsel engelli bireylerin özelliklerinin topluma doğru aktarılması, bu bireylerin karşılaştıkları toplumsal tutumların neler olduğunun aktarılması ve zihinsel engelin ortadan kaldırılması sorusuna yanıt araması sebepleriyle kitabın özel eğitim bakış açısı ile analiz edilmesi amaçlanmıştır.

2. YÖNTEM

Bu çalışmada doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi yazılı belgelerin içeriğini özenle ve sistemli bir şekilde analiz etmek amacı ile kullanılan bir nitel araştırma yöntemidir. Doküman analizi diğer nitel araştırma yöntemleri gibi ilgili konu hakkında farkındalık kazanması, deneysel bilgi geliştirmek amacı ile verilerin incelenmesi ve yorumlanmasını gerektirmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

2.1. İşlem

Algernon’a Çiçekler adlı kitap detaylı şekilde okunmuş ve kitaptaki Charlie karakterinin bireysel özellikleri, iş ve eğitim hayatında karşılaştığı zorluklar, katıldığı deney ve sonuçlarının zihinsel engelli bireylerin özellikleri, zihinsel engellilik durumunun ortadan kaldırılması mümkün müdür? sorularının özel eğitim açısından incelenebileceği öngörülmüştür. Kitabın analizi yapılırken özel eğitim açısından incelenmesi amacıyla 05.09.2021 ile 21.11.2022 tarihleri arasında iki defa okunmuştur. Bu okumalar esnasında zihinsel engelli bireylerin özellikleri, bu bireylere ilişkin toplumsal tutumlar, engelliliğin ortadan kaldırılması için yapılan uygulamalara ilişkin olan kısımlardan notlar alınmış ve sonrasında bu kısımlar deşifre edilmiştir.

2.2. Algernon’a Çiçekler Kitabın Künyesi

Tablo 1’de Algernon’a Çiçekler kitabının demografik bilgilerine yer verilmiştir.

Tablo 1. Algernon’a Çiçekler Kitabının Künyesi

Kitabın demografik bilgileri	
Kitabın adı	Algernon’a Çiçekler
Orijinal adı	Flowers for Algernon
Yazarı	Daniel Keyes
Basım yılı	1959
Sayfa sayısı	311
Türü	Bilim kurgu
Yayın dili	İngilizce
Aldığı ödüller	Hugo En İyi Kısa Öykü; Nebula En İyi Roman Ödülü

2.3. Algernon’a Çiçekler Kitabın Konusu

Charlie Gordon kitabın ana kahramanıdır. Charlie 32 yaşında, zihinsel engelli, New York’ta yaşayan bir bireydir. Ailesi Charlie’yi terk ettikten sonra amcası onu yanına almıştır. Amcasının arkadaşı olan Bay Donner’ın sahibi olduğu bir fırıncı da kapıcı olarak çalışmaktadır. Haftada birkaç gece ise Beekman’da engelli erişkin bireyler için

verilen derslere katılmaktadır. Merkezdeki öğretmeni Bayan Kinnian, zekâyı geliştirmek için tasarlanmış bir deney olduğunu ve Charlie'nin bu deneye katılmasının onun adına faydalı olacağını ayrıca bu deneye seçildiğini söylemiştir. Bu deneye katılmadan önce Charlie'nin duygu ve düşüncelerini anlatmasını istediklerini bu sebeple de ileride rapor olarak kullanabilecekleri bir günlük yazması gerektiğini söylerler. Charlie'nin yazdığı bu günlük sayfaları romanın bölümleri olarak karşımıza çıkmaktadır. Charlie'nin ilk başlarda yazdığı günlük sayfaları basit şekilde yazılmış, harf ve imla hataları ile doludur. Ancak Charlie'nin katıldığı deney başarılı olur ve zamanla Charlie'nin gelişimi ile birlikte yazımı gelişmiştir. Charlie'nin katıldığı deneyde gerçekleştirilen işlemler Algernon isimli fare üzerinde denenmiştir ve başarılı olmuştur. Charlie'de Algernon'un geçtiği testlerden ve eğitimlerden geçer ve ciddi entelektüel deneyimler elde eder. Ayrıca zekâ puanında da bir artış meydana gelmiş ve üstün yetenekli bireylerin özelliklerini sergilemeye başlamıştır. Bilişsel becerileri çok hızlı ilerleme gösterse de duygusal gelişiminin bilişsel gelişimi ile uyumlu olmadığını fark eder. Kendi duygularını anlamakta, etrafındaki kişilerin duygularını anlamakta ve romantik ilişki kurmakta zorlanmaktadır. Charlie çocukluğundaki anılarını hatırlamaya başlar ve bu anıları arasında annesinin, arkadaşlarının ondan kaçması vardır. Charlie bu deney esnasında Algernon ile de yakından ilgilenmektedir. Charlie sanatçı komşusu Fay ile önceki yaşantısından farklı bir yaşantıya adapte olmuştur, partilere gitmektedir, entelektüel bir çevre ile birlikte dir. Fakat Algernon'un davranışları düzensizleşmiştir. Charlie bunu sebeple deneyin yapıldığı laboratuvara gider ve zekâ üzerinde çalışmaya başlar. Algernon deney süresince edindiği pek çok kazanımı kaybeder ve ölür. Charlie bu ölümün ardından çok üzülür ve kendisinin de sonunun böyle olacağını, kazandığı zekâyı kaybedeceğini fark eder. Charlie yavaş yavaş kazandığı entelektüel birikimleri kaybederek eski haline dönmeye başlar. Bu gerileme Charlie'nin yazdığı günlük sayfalarından da anlaşılmaktadır. Bu günlük sayfaları ilk başlarda yazdığı gibi basit ve yazım hataları ile doludur. Charlie devlet kurumu olan ve engelli bireylerin gittiği Warren State Home'a ziyarete gider ve bir gün oraya gideceğinin farkındadır. Kitabın sonunda Charlie'nin düşüşü hızlanır, son yazdığı günlük sayfasında da durumunun kötüleşmesine yönelik duygularını yazmıştır ve zamanı olanlardan Algernon'un mezarına çiçek koymalarını ister.

2.4. Araştırma ve Yayın Etiği

Yapılan çalışmada “*Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi*”nde uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin “*Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler*” başlıklı 2. bölümünde belirtilen eylemlerden de hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

2.4.1. Etik kurul izni

Bu araştırma etik kurul izni gerektirmemektedir.

3. BULGULAR

Bu bölümde Algernon'a Çiçekler kitabının zihinsel engelli bireylerin özellikleri, toplumun bakış açısı, üstün yetenekli bireylerin özellikleri, zihinsel engel durumu ortadan kaldırılır mı konuları ile ilişkili olabilecek bölümlerinin analizine yer verilmiştir.

3.1. Zihinsel Engelli Bireylerin Özellikleri

Zihinsel yetersizliği olan bireyler farklı şekillerde sınıflandırılmaktadır. Bu çalışmada Algernon'a Çiçekler kitabında da Charlie'nin durumunu anlatmak için kullanılan sınıflama sistemi olan klinik sınıflama açıklanmıştır. Klinik sınıflama da zihinsel engelli bireyler hafif, orta, ağır ve çok ağır düzeyde olmak üzere sınıflandırılmaktadır. Kitapta yer alan Charlie karakteri hafif düzeyde zihinsel yetersizliğe sahip bir bireydir. Bu bireyler zekâ bölümü 50-55 ile 70 arasında olan bireylerdir. Bu bireyler zihinsel işlevleri ile kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerinde hafif düzeydeki yetersizliği nedeniyle özel eğitim ile destek eğitim hizmetlerine sınırlı düzeyde ihtiyaç duyan bireylerdir (Sucuoğlu, 2009, s. 37). Kitapta da Charlie'nin Beekman Koleji'nde erişkin engelli bireyler ile eğitim aldığını görmekteyiz. Ayrıca bir fırında çalışarak hayatını bağımsız olarak idame ettirmeye çalıştığı da görülmektedir. Charlie'de gördüğümüz bu özellikler hafif düzeyde zihinsel engelli bireylerin genel özelliklerindedir ve kitap bu özellikleri Charlie karakteri üzerinden bizlere aktarmaktadır. Kitapta karşımıza çıkan Charlie karakterinin okul hayatına ilişkin detaylı bilgi yer almamaktadır. Bu sebeple zihinsel engelli bireylere ait olan bilişsel becerilere ilişkin özellikler ile Charlie'nin özellikleri arasında bir bağlantı kurulamamıştır.

Zihinsel yetersizliği olan bireylerin geçmişte yaşadıkları başarısızlıklar kaygıya neden olur. Ayrıca bu bireyler öğrenilmiş çaresizlik yaşamaktadırlar. Öğrenilmiş çaresizlik “en fazla çaba bile başarısızlıkla sonuçlanacak”

düşüncesidir. Birey olayların kendisi tarafından kontrol edilemediğine inanıyorsa öğrenilmiş çaresizlik ortaya çıkar (Sucuoğlu, 2009, s. 123-171). Charlie mürekkep lekesi testi için beklerken zihinsel engelli bireylerde görülen öğrenilmiş çaresizliğe ilişkin aşağıdaki cümleyi söylemiştir:

“Bana, Charlie bu kartın üzerinde ne görüyorsun dedi. Mürekkep lekesini gördüm ama o kadar çok korktum ki, cebimdeki tavşan ayağını sıkıca tuttum. Ben çocukken, tüm testlerden kalırdım ve her zaman mürekkebi dökerdim” (Keyes, 2005, s. 8).

Her birey yaşı ilerledikçe dış denetim odağından iç denetim odağına geçiş yapar. Denetim odağı bireyin kendi davranışlarının sonuçlarını nasıl algıladığını açıklayan bir kavramdır. Zihinsel yetersizliği olan bireylerin dışal denetim odağına daha fazla sahip oldukları görülmektedir (Smith, Polloway, Patton ve Dowdy, 2004, s. 240; Sucuoğlu, 2009, s. 123-171). Kitabın ana karakteri olan Charlie yapmak istediklerine ilişkin kararlar verebilse de etrafında yer alan kişilerin verdikleri kararlar doğrultusunda hayatını devam ettirmektedir. Kitapta buna ilişkin yer alan örnek kısım aşağıdaki şekildedir:

“Yapılacak bisürü iş vardı. Etrafı temizleyecek kimse yoktu çünkü bu benim işimdi dağıtımı yapan yeni bi çocuk alınmıştı. Adı Ernie. Bay Donner benim dinlenmem ve çok fazla iş yapmamam için onu işten çıkarmıcağını söyledi. İyi oldumu ve dağıtımı ve temizli yapabilecemi söyledim ama o çocuğu işten çıkarmıcanı söyledi” (Keyes, 2005, s. 27).

Charlie işvereninin yapmış olduğu davranışın olumsuz olduğunu fark etmektedir ancak bu davranışın karşısında kendi düşünceleri ile kalma ya da gitme kararını verememektedir. Bunun yerine işvereninin kendisine söylediği cevaba inanarak işinde çalışmaya devam etmekte ve dış denetim odaklı hareket etmektedir.

Zihinsel yetersizliği olan bireylerin akademik becerileri çocuğun engelinin derecesine bağlı olarak gelişmekte, hafif derecede zihin engelli çocuklar 11-12 yaşlarına geldiklerinde okumayı öğrenmekte ancak okumayı bilgi edinmek amacıyla kullanmaları güç olmaktadır (Sucuoğlu, 2009, s. 123-171). Kitaptaki Charlie karakterinin okumakta zorlandığını ve yazma konusunda zorluk çektiğini; günlük tutarken yazdığı sayfalarda noktalama, imla ve harf hataları yaptığı görülmektedir. Charlie'nin yazdığı günlük sayfalarında görülen hatalara ilişkin örnekler aşağıda yer almaktadır:

“Harold dedi bu Prof Nemurun ilk ismi. Charlinin sizin aklınızda yeni oluşan intellek uymadığını anlıyorum sözcüğü anlayamadım Süpermmen. Onun gibi zihin geriliği olan deneklerin çoğu sald ve ulaşı. Onlar genellikle kalın kafalı kayt ve uğraştırıcı. Charlienin karakteri ve konuya olan ilgisi hevesli olduğunu gösteriyor” (Keyes, 2005, s. 15-16).

“Eğer deney işe yararsa onların konuştuklarını anlayabilecemi söyledi. Ona gerçekten onlar gibi akıllı olabilecemi düşünüyomusun diye sordum. Güldü ve bana aslında onların okadarda akıllı olmadığını ve eğer çok çalışırsam onlardanda akıllı olucamı söyledi” (Keyes, 2005, s. 24).

“Virgülü yanlış kullandım. Bu noktalama. Bayan Kinnian uzun sözcükleri hecelemeyi ve yazmayı öğrenmem için sözlüğe bakmamı söyledi” (Keyes, 2005, s. 41).

Zihinsel yetersizliği olan bireyler bilişsel, sosyal, duygusal olarak farklı özellikler göstermektedirler. Ancak yine de zihinsel yetersizliği olan bireyler bilişsel, davranışsal, sosyal, duygusal özellikleri bakımından bazı ortak özelliklere sahiptirler. Bu özellikler ise kitapta yer alan Charlie karakterinde doğru bir şekilde yansıtılmıştır.

3.2. Zihinsel Engelli Bireylere Yönelik Toplumun Bakış Açısı

Dünya’da ve ülkemizde sıklıkla değinilen konulardan biri zihinsel engellilere yönelik olan tutumlardır. Engellilere yönelik olan tutumlar görme engelli, işitme engelli, zihinsel engelli, bedensel engelli, dil ve konuşma engelli bireylere karşı toplum içerisinde yer alan diğer bireylerin duygu ve davranışları olarak tanımlanır (İldız ve Tezel, 2018). Tutumlar insan davranışlarına yön vermektedir. İnsanların tutumlarının ardında ise psikolojik faktörlerin yer aldığı görülmektedir (Kağıtçıbaşı, 1988, s. 84). Bireyin bir konuya ilişkin bildikleri o konuya olumlu bakmasını gerektiriyorsa, kişinin konuya ilişkin olan tutumu olumludur (İnceoğlu, 1993, s. 15). Toplum içerisinde zihinsel engelli bireylere yönelik olan kalıp yargılar, olumsuz ve dışlayıcı tutumlar zihinsel engelli bireylerin psikolojik açıdan kendilerini daha kötü hissetmelerine neden olmakta ve ayrıca toplumla bütünleşmelerinin önüne geçmektedir. Bu tutumlar aynı zamanda zihinsel yetersizliği olan bireylerin üretken ve bağımsız bireyler olmasını zorlaştırmaktadır (İldız ve Tezel, 2018).

Kitabın ana karakteri Charlie'nin fırında, okulda ve diğer ortamlarda olumsuz tutumlarla karşılaştığı görülmektedir. Bu da toplumun zihinsel engelli bireylere ilişkin olumsuz tutumlarını örnekler niteliktedir. Kitapta Charlie karakterine yönelik olan olumsuz tutum örnekleri aşağıda yer almaktadır:

“Ah, Charlie'ye bakın. Çok komik değil mi? Ne kadar da aptal görünüyor değil mi?” (Keyes, 2005, s. 53).

“Beşinci sayfayı çevirdiğimde, Annem ve kız kardeşimin resimlerini görünce şaşkına döndüm. Bazı gazeteciler işlerini yapmışlardı.

MORON – DAHİNİN KIZ KARDEŞİ, KARDEŞİNİN NEREDE OLDUĞUNU BİLMİYOR (Daily Press Özel)” (Keyes, 2005, s. 150).

Toplum içerisinde elbette zihinsel engelli olan bireylere yönelik olumlu tutumlarda bulunmaktadır. Ancak kitapta yer alan karaktere yönelik olan tutumların çoğu olumsuz tutumlardır. Bu sebeple bu bölümde olumlu tutumlara ilişkin örnekler yer verilmemiştir.

3.3. Üstün Yetenekli Bireylerin Özellikleri

Üstün yetenek kavramı; bireylerin etrafındaki kişilerce dikkat çekecek şekilde üst seviyede başarı ve yaratıcılık göstermesini sağlayan erken gelişmiş, üst düzeyde becerilerdir. Başka bir ifade ile üstün yetenekli bireyler bambaşka insanlar değillerdir. Aksine bazı özellikleri bakımından dağılımı, sıklığı, zamanlaması ve kompozisyonu açısından farklılık gösteren bireylerdir (Gür, 2017, s. 2).

Üstün yetenekli bireylerin genel özellikleri şu şekilde sıralanabilir (Clark, 2008; Gür, 2017, s. 22-27):

- Yaşamın ilk yıllarından itibaren gelişim aşamalarına normal gelişim gösteren çocuklara oranla daha hızlı ulaşmaktadırlar.
- Yürümeye ve konuşmaya akranlarından daha önce başlarlar.
- Meraklıdırlar ve konuları irdeleyici nitelikte derinlemesine sorular sorarlar.
- Üst düzeyde problem çözme becerisine sahiptirler.
- Kendi başlarına okuma öğrenebilir, matematik işlemlerini yapabilir ve müzik aleti çalabilirler.
- İlgi çeken alanlarda derin ve ayrıntılı bilgi sahibi olmaktadırlar.
- Öğrendiklerini kolay hatırlamakta ve karşılaştıkları durumların nedenlerini öğrenmeye ihtiyaç duymaktadırlar.
- Orijinal fikirler geliştirirler ve düşünceleri akıcıdır.
- Bir işe kendi başlarına başlama ve işi kendi başlarına devam ettirmede üst düzeyde bir beceriye sahiptirler.
- Küçük yaşlardan itibaren mantıksal muhakemeler yapabilmektedirler.
- Espri anlayışları gelişmiştir, yaşlarından beklenmeyecek nitelikteki ince esprileri kavrayabilmektedirler.
- Bu bireyler sıklıkla akranlarını kendine benzer ilgi alanlarına sahip ve kendi düzeylerinde bulmaz; bu durum hayal kırıklığı yaşamlarına ve sosyal izolasyona neden olabilmektedir.

Kitabın ilerleyen sayfalarında Charlie'nin dahil olduğu deneyin sonucunda zekâ puanı artmakta ve üstün yetenekli bir birey haline gelmektedir. Üstün yetenekli bir birey olduğunda piyano çalmaya başlamış, sanat ve akademik konularda olan başarısı artmış entelektüel bir birey haline gelmiştir. Ancak duygusal açıdan bakıldığında arkadaş edinmekte yine zorlanmaktadır. Çünkü benzer ilgi alanına sahip ve aynı düzeyde bilgi sahibi olan bireyleri bulmakta zorlanmaktadır. Kitapta gördüğümüz bu durum hem üstün yetenekli bireylerin özelliklerini yansıtmakta hem de üstün yetenekli bireylerinde zihinsel engelli bireyler kadar sosyal alanda zorluk yaşadıklarını göstermektedir.

3.4. Zihinsel Engel Ortadan Kaldırılır mı?

“Var olan zihinsel engel ortadan kaldırılabilir mi?” sorusu Algernon'a Çiçekler kitabının yazarı tarafından ele alınmıştır. Kitapta Charlie önce bir fare üzerinde denenilen olumlu ilerlemelerin görüldüğü bir deneye dahil edilir. Deneye dahil olan fare olan Algernon'un ve Charlie'nin durumu önce hızla gelişme gösterir ve ikisi de üstün özellikler göstermeye başlamışlardır. Ancak beklenmedik bir şekilde hem Algernon'da hem de Charlie'de gerilemeler baş göstermiştir. Algernon ölmüştür ve Charlie ise eski durumuna yani zihinsel engelli olduğu günlere

dönmüştür. Aslında kitabın içerisinde gördüğümüz bu akış zihinsel engelin bir hastalık olmadığı dolayısı ile ameliyat, ilaç vb. durumlarla ortadan kaldırılamayacak olduğunun göstergesidir. Ancak insanlar bu konuyla ilgili çözümler bulmak için farklı denemelerde bulunmuşlardır. Bunun bir örneği Rosemary Kennedy'e uygulanan ameliyattır. Başkan Kennedy'nin kız kardeşi Rosemary Kennedy'e 1941 yılında 23 yaşındayken lobotomi ameliyatı (beyine cerrahi müdahale yapılarak bir kısmının alınması) yapılmıştır. Rosemary Kennedy'nin zihinsel gerilik yaşadığı düşünülüyordu. Kennedy'e yapılan lobotomi ameliyatı sonrasında normal hayatına devam eden, arkadaşları ve tanıdıkları ile eğlenceli zaman geçiren Kennedy konuşamayan, duvara bakan, hayatının geri kalanını çeşitli bakımevlerinde, kurumlarda geçiren bir birey haline gelmiştir. Kennedy'e yapılan bu ameliyat ile zihinsel geriliğinin ortadan kaldırılması amaçlanmıştır. Ancak ameliyat istenildiği gibi sonuçlanmamıştır (URL, 2023). Dolayısıyla zihinsel engel bir durumdur ve herhangi bir tıbbi müdahale vb. ile ortadan kaldırılması mümkün olamamaktadır.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bulgular bölümünde elde edilen veriler incelendiğinde Algernon'a Çiçekler'in ana karakteri Charlie'nin zihinsel engelli bireylerin özelliklerini doğru bir şekilde tasvir ettiği ve zihinsel engelin bir durum olduğunu dolayısıyla ilaç, ameliyat vb. uygulamalarla ortadan kaldırılmasının mümkün olmadığını göstermiştir.

Charlie hafif düzeyde zihinsel engelli bir bireydir. Okuma yazma öğrenmiş ve bir işte çalışmaktadır. Yazma sırasında harf atlama, noktalama işareti kullanamama gibi yazım sorunları sergilemektedir. Hafıza, dikkatini toplama gibi problemler yaşamaktadır. Duygusal olarak kendisine gösterilen tepkilere ve söylenen sözlere karşı nasıl tepki vermesi gerektiğini bilememektedir. Yapılan deney ile durumunda ilerlemeler görülse bile tekrar eski haline dönmüştür.

Zihinsel yetersizliği olan bireyler dikkati hafıza gibi bilişsel gelişim alanına ilişkin özelliklerde sorun yaşamaktadırlar. Bu bireyler dış denetim odağına sahip olması sebebiyle çevre ile uyumlarında sorunlar yaşamaktadırlar (Smith, Polloway, Patton ve Dowdy, 2004, s. 240; Eripek, 2009, s. 215). Öte yandan sürekli başarısızlık yaşamaları zihinsel engelli bireylerin başarısızlık beklentilerini arttırarak öğrenme ortamlarındaki motivasyonlarını olumsuz etkilemektedir (Eripek, 2009, s. 215). Zihinsel engelli bireylerde görülen bu özellikler hem eğitim hayatlarını etkilemekte hem de sosyal anlamda arkadaş edinme, akranları ile iletişimde bulunmalarını olumsuz etkilemektedir (Friend, 2006). Kitapta yer alan Charlie karakterinde bu özelliklerin tamamı yansıtılmıştır. Böylelikle kitapta yer alan karakter aracılığı ile zihinsel engelli bireylere ilişkin özelliklerin doğru bir şekilde aktarımı yapılmıştır.

Toplumların zihinsel engellilere olan olumsuz tutumları onların toplumda üretken ve bağımsız bireyler olmasını zorlaştırmaktadır (İldız ve Tezel, 2018). Kitabın ana karakterine bakıldığında toplumun kendisine olan olumsuz bakış açısı ve tutumları ile baş etmekte zorlandığı, toplum içerisinde bağımsız yaşamasına ket vurduğu görülmektedir. Bu bakımdan kitabın zihinsel engelli bireylere olan bakış açısına ilişkin doğru bir perspektif yakaladığı söylenebilir.

Üstün yetenekli bireyler, alanın uzmanları tarafından üst düzey becerilere sahip olduğu belirlenmiş ve farklılaştırılmış eğitim programlarına ihtiyaç duyan bireylerdir (Gür, 2017, s. 2). Bu bireyler meraklıdır, yaşlarına göre ileri derecede mizah anlayışına sahiptir, yeni denemeler yapmaktan hoşlanan, yaş ve sınıf düzeyine göre gelişim alanlarında hızlı ilerleyen, ilgi duyduğu alanlarda derinlemesine bilgi sahibi olan, orijinal fikirler üretebilen, bir hedefe ulaşmak veya bir problemi çözmek için birçok yol düşünme yeteneği gibi özellikler sergilerler (Gür, 2017, s. 16-19). Charlie deneye katıldıktan sonra ilerleme göstermiş ve üstün yetenekli bir birey haline gelmiştir. Üstün yetenekli olduğu dönemlerde kendi yaşlılarından daha ileri bilişsel beceriler sergilemiş, meraklı ve öğrenmeye aç bir birey haline gelmiştir. Ayrıca ilgi duyduğu alanlarda kendini geliştirmeye çalışmıştır. Ancak benzer ilgi alanlarına sahip olan bireyleri bulmakta zorlandığı için sosyal anlamda yalnız kaldığı dönemlerde olmuştur. Kitapta Charlie'nin üstün yetenekli olduğu dönemlerde verilen bilgiler alan yazında üstün yetenekli bireyler için belirtilen özellikleri doğru bir şekilde yansıtmaktadır.

Zihinsel engelin ortadan kaldırılması mümkün müdür? sorusu her dönem sorulmuş ve bu soruya yanıt aranmıştır. Bu soruya cevap bulabilmek içinde farklı tıbbi yöntemler denenmiştir. Ancak bu süreçte uygulanan tıbbi tedavilerin durumu ortadan kaldırmadığı bu bireyler için en iyi çözümün eğitimle var olan durumlarının iyileştirilmesi olduğu görülmüştür. Kitap bu açıdan incelendiğinde zihinsel engelin tıbbi tedavi yöntemleri ile ortadan kaldırılamayacağına ilişkin bir cevap niteliği taşımaktadır.

Bu çalışmada Algernon'a Çiçekler kitabında yer alan ve bulgularda yer alan başlıklara ilişkin bulunan örneklerin hepsine yer verilmemiştir. Kitapta yer alan Algernon karakterine odaklanılmış ve kitapta yer alan olayların analizleri yapılırken Charlie karakteri üzerinden yapılmıştır. Zihinsel engelli ve üstün yetenekli bireylerin özellikleri, toplumun zihinsel engellilere olan bakış açısı, zihinsel engelin ortadan kaldırılmasına ilişkin yazılan olay örgüsü zihinsel engelli bireylere ilişkin alan yazında yer alan bilgilerle örtüşmektedir. Bu ve benzeri kitaplar özel eğitim bölümü, engelliler için gölge öğreticilik programı dışında çocuk gelişimi, psikoloji gibi bölümler öğrenim gören öğrencilere de okutulabilir. Bu tür analizlerin öğrenciler tarafından yapılması zihinsel engelli bireylerin özelliklerini yakından tanınması ve zihinsel engelin ortadan kaldırılması, önlenmesi gibi konulara ilişkin detaylı bilgi edinmeleri açısından katkı sunacaktır.

5. BEYAN

Araştırma ve Yayın Etiği: Yapılan çalışmada “*Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi*”nde uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin “*Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler*” başlıklı 2. bölümünde belirtilen eylemlerden de hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni Beyanı: Bu araştırma etik kurul izni gerektirmemektedir.

Araştırmacıların Makaleye Katkı Oranı Beyanı: Bu çalışma tek yazar tarafından yazılmıştır.

Çıkar Çatışması Beyanı: Araştırmacılar arasında herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

Finansal Destek veya Teşekkür Beyanı: Bu çalışma için herhangi bir kurumdan finansal destek alınmamıştır.

6. KAYNAKÇA

American Association on Mental Retardation – AAMR (2002). *Mental retardation: Definition, classification and system of supports* (1th. ed.). Washington DC: AAMR.

Clark, B. (2008). *Growing up gifted*. (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.

Eripek, S. (2005). *Zekâ geriliği*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Eripek, S. (2009). *Zihinsel yetersizliği olan çocuklar*. Ankara: Maya Akademi.

Friend, M. (2006). *Special education: Contemporary perspectives for school professionals*. Boton: Pearson.

Gür, Ç. (2017). *Eğitimsel ve sosyal-duygusal bakış açılarıyla üstün yetenekli çocuklar*. (1. Basım). Ankara: Anı Yayıncılık.

Ildız, G. İ., & Tezel, D. (2018). Türkiye’de engelli bireylere yönelik tutumlara ilişkin çalışmaların incelenmesi. *IBAD Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 3(2), 599-609. doi: <http://dx.doi.org/10.21733/ibad.428743>

İnceoğlu, M. (1993). *Tutum algı iletişim*. Ankara: Verso Yayıncılık.

Kağıtçıbaşı, Ç. (1988). *İnsan ve insanlar*. İstanbul: Sermet Matbaası.

Kaplan, P. (1996). *Parhways for excaptional children: School, home and culture*. Minneapolis/St. Paul, New York: West Publishing Company.

Keyes, D. (2005). *Algernon’a çiçekler*. (1. Baskı). İstanbul: Beyaz Balina Yayınları.

Luccasson, R., Coulter, D., Polloway, E., Reis, S., Shalock, R., Snell, M., Spitalnick, D. & Stark, J. (1992). *Mental Retardation: Definition, classification and system of supports* (9th. ed.). Washington DC: American Association of Mental Retardation.

Özokçu, O. (2018). Zihinsel yetersizliği olan öğrenciler. Atilla Cavkaytar (Ed.), *Özel eğitim* (ss. 61-68). Ankara: Vize Akademik.

Smith, T. E. C., Polloway, E. A., Patton, J. R., & Dowdy, C. A. (2004). *Teaching students with special needs in inclusive stings*. (4. Ed.). Boston: Pearson.

Sucuoğlu, B. (2009). Zihin engelinin tarihçesi. Bülbin Sucuoğlu (Ed.), *Zihin engelliler ve eğitimleri* (ss. 16-171). Ankara: Kök Yayıncılık.

Sucuoğlu, B. (2009). Zihin engelli bireylerin özellikleri. Bülbin Sucuoğlu (Ed.), *Zihin engelliler ve eğitimleri* (ss. 16-171). Ankara: Kök Yayıncılık.

Sucuoğlu, B. (2009). Zihin engelli tanımları sınıflandırma ve yaygınlık. B. Sucuoğlu (Ed.), *Zihin engelliler ve eğitimleri* (ss. 16-171). Ankara: Kök Yayıncılık.

Tekin-İftar, E. (2009). Zihin engelin nedenleri. B. Sucuoğlu (Ed.). *Zihin engelliler ve eğitimleri* (ss. 16-171). Ankara: Kök Yayıncılık.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

7. EXTENDED ABSTRACT

Both scientific studies and the fact that these individuals were tried to become “normal” individuals, the attitudes of the society were also noticed by the authors and this subject became the subject of stories and novels. In the works in both Turkish and world literature, individuals with mental disabilities, their characteristics and how they are received by the society are mentioned. One of the works written on the subject is the book "Flowers for Algernon". The book *Flowers for Algernon* is important in terms of explaining the characteristics of individuals with mental disabilities and society's point of view towards these individuals and seeking answers to questions regarding the elimination of mental disability. In the light of these questions, it is thought that the book will gain a different perspective to the field by examining the book by different fields. With this study, it is aimed to analyze the book from the point of view of special education, since it is aimed to transfer the characteristics of individuals with mental disabilities towards the society, to convey what the social attitudes of these individuals are and to seek an answer to the question of eliminating the mental disability.

In this study, document analysis method was used. Document analysis is a qualitative research method used to carefully and systematically analyze the content of written documents. Document analysis, like other qualitative research methods, requires the examination and interpretation of data in order to gain awareness about the relevant subject and to develop experimental knowledge (Yıldırım & Şimşek, 2013).

The book named *Flowers for Algernon* has been read in detail and the individual characteristics of the character Charlie in the book, the difficulties he has faced in business and education life, the characteristics of the individuals with mental disabilities and the results of the experiments he participated in, is it possible to eliminate the mental disability? It was envisaged that the questions could be examined in terms of special education. While analyzing the book, it was read twice between 05.09.2021 and 21.11.2022 in order to examine it in terms of special education. During these readings, notes were taken from the sections related to the characteristics of individuals with mental disabilities, social attitudes towards these individuals, and practices for the elimination of disability, and then these sections were deciphered.

Charlie is a mildly mentally retarded individual. He has learned to read and write and has a job. He exhibits spelling problems such as skipping letters and not being able to use punctuation marks while writing. He has problems with memory and concentration. He does not know how to react emotionally to the reactions shown to him and the words spoken. Even though there were improvements in his condition with the experiment, he was back to his old self.

Individuals with intellectual disabilities have problems in cognitive development areas such as attention and memory. Due to the fact that these individuals have an external locus of control, they experience problems in adapting to the environment (Smith, Polloway, Patton & Dowdy, 2004, p. 240; Eripek, 2009, p. 215). On the other hand, continuous failures affect the motivation of individuals with mental disabilities in learning environments negatively by increasing their expectations of failure (Eripek, 2009, p. 215). These features seen in individuals with intellectual disabilities both affect their education life and negatively affect their social skills in making friends and communicating with their peers (Friend, 2006). All of these features are reflected in the character of Charlie in the book. Thus, through the character in the book, the characteristics of individuals with mental disabilities were transferred correctly.

The negative attitudes of societies towards the mentally handicapped make it difficult for them to be productive and independent individuals in society (İldız & Tezel, 2018). When we look at the main character of the book, it is seen that the society has difficulty in coping with the negative point of view and attitudes towards it, and it inhibits its independent living in the society. In this respect, it can be said that the book captures a correct perspective on the perspective of individuals with intellectual disabilities.

Gifted individuals are individuals who are determined to have high-level skills by experts in the field and need differentiated education programs (Gür, 2017, p. 2). These individuals are curious, have an advanced sense of humor for their age, like to try new things, progress rapidly according to age and grade level, have in-depth knowledge in areas of interest, produce original ideas, think of many ways to reach a goal or solve a problem. they exhibit features such as ability (Gür, 2017, pp. 16-19). After Charlie participated in the experiment, he made progress and became a gifted individual. When he was gifted, he exhibited more advanced cognitive skills than his peers, and became an individual who was curious and hungry for learning. He also tried to improve himself in areas of interest. However, there were times when he was socially lonely as he had difficulty in finding individuals with similar interests. The information given in the book when Charlie was gifted accurately reflects the characteristics specified for gifted individuals in the literature.

Is it possible to remove the mental handicap? The question has been asked every term and an answer has been sought for this question. Different medical methods have been tried to answer this question. However, it has been seen that the best solution for these individuals, for whom the medical treatments applied in this process did not eliminate the situation, is to improve their existing situation with education. When the book is examined from this point of view, it is an answer that mental disability cannot be removed with medical treatment methods.

In this study, not all examples of the titles in the book *Flowers for Algernon* and included in the findings are included. The focus was on the character of Algernon in the book, and the events in the book were analyzed through the character of Charlie. The characteristics of the mentally handicapped and gifted individuals, the society's point of view towards the mentally handicapped, and the plot written on the elimination of the intellectual disability coincide with the information in the literature on the mentally handicapped individuals. These and similar books can be taught to students studying in departments such as child development and psychology, apart from the special education department, shadow teaching program for the disabled. Conducting such analyzes by students will contribute to getting to know the characteristics of individuals with intellectual disabilities closely and obtaining detailed information on issues such as the elimination and prevention of intellectual disability.

Tunçer, B., & Yılmaz Bingöl, T. (2023). Bilişsel davranışçı yaklaşım temelli psikoeğitim programları kullanılarak yürütülen ulusal tezlerin incelenmesi. *Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)*, (Ö2), 67-77.



JSES

Journal of Sustainable Educational Studies

e-ISSN: 2757-5284



Geliş/Received: 29.01.2023 Kabul/Accepted: 13.03.2023

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

Bilişsel Davranışçı Yaklaşım Temelli Psikoeğitim Programları Kullanılarak Yürütülen Ulusal Tezlerin İncelenmesi¹

Baran TUNÇER²

Tuğba YILMAZ BİNGÖL³

Özet

Bu araştırmada Bilişsel Davranışçı Yaklaşım temelli psikoeğitim programları kullanılarak yürütülen yüksek lisans ve doktora tezlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma 2002-2022 yılları arasında Türkiye’de çeşitli yaşam dönemlerinden ve çeşitli tanı gruplarından bireylere yönelik bilişsel davranışçı yaklaşım temelli psikoeğitim müdahalelerini araştıran tezlerin incelenmesinden oluşan betimsel içerik analizi çalışmasıdır. Çalışmada bilişsel davranışçı yaklaşım temelli psikoeğitim programları çalışılan alanların neler olduğu, çalışma grubunun kimlerden oluştuğu, yürütülen tezin türü, hangi yıllarda çalışıldığı, hangi konuların çalışıldığı ve psikoeğitim programlarının kaç oturumdan oluştuğu gibi kriterler esas alınmıştır. Anahtar kelime olarak “bilişsel davranışçı”, “psikoeğitim” ve “program” kelimeleri temel alınmış ve YÖK tez veri tabanında erişime açık tezler incelenmiştir. Kriterlere uygun olmayan tezlerin elenmesi sonucunda çalışmaya 55 tez alınmıştır. Çalışmaya dahil etme kriterleri; bilişsel davranışçı yaklaşım temelli psikoeğitim programı kullanılmış olması, tezin son 20 yılda yayımlanmış olmasıdır. Çalışma sonucunda bilişsel davranışçı yaklaşım temelli psikoeğitim programları kullanılarak yürütülen tezlerin daha çok psikolojik danışma ve rehberlik, psikoloji ve psikiyatri hemşireliği alanlarında yapıldığı ve bireyler üzerinde etkili olduğu görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Bilişsel davranışçı yaklaşım; psikoeğitim; betimsel içerik analizi

Examination of National Theses Conducted Using Cognitive Behavioral Approach-Based Psychoeducation Programs

Abstract

In this study, it is aimed to examine the master's and doctoral theses conducted using the Cognitive Behavioral Approach-based psychoeducational programs. The study is a descriptive content analysis study consisting of the examination of theses investigating cognitive-behavioral approach-based psychoeducational interventions for individuals from various life stages and various diagnostic groups in Turkey between the years 2002-2022. In the study, criteria such as what the cognitive behavioral approach-based psychoeducational programs are studied, whom the study group consists of, the type of thesis carried out, the years in which it was studied, which subjects were studied, and how many sessions the psychoeducation programs consisted of were based

¹ Bu çalışma 16 Aralık 2022 tarihlerinde FSMVU Eğitimde Mükemmeliyet Araştırmaları Kongresi’nde (EMAK-2022) sunulan sözlü bildirin genişletilmiş hâlidir.

² Doktora öğrencisi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Doktora Programı, İstanbul-Türkiye, barantuncer13@gmail.com, ORCID: 0000-0002-8759-4002

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

on. The words "cognitive behaviorist", "psychoeducation" and "program" were taken as the keywords and the theses open to access in the YÖK thesis database were examined. As a result of the elimination of theses that did not meet the criteria, 55 theses were included in the study. Inclusion criteria; Cognitive behavioral approach based psychoeducation program was used and the thesis was published in the last 20 years. As a result of the study, it was seen that the theses conducted using cognitive behavioral approach-based psychoeducational programs were mostly made in the fields of psychological counseling and guidance, psychology and psychiatric nursing and were effective on individuals.

Keywords: Cognitive behavioral approach; psychoeducation; descriptive content analysis

1. GİRİŞ

Bilişsel davranışçı yaklaşım, içeriğinde davranışsal ve bilişsel faktörleri bulunduran bir yaklaşımdır. Bu iki faktör zaman içinde birlikte gelişim göstererek ayrılmaz bir bütün olmuşlardır. Bilişsel davranışçı yaklaşımın temelini oluşturan hem davranışsal hem de bilişsel faktörlerin ardında farklı felsefîk ve kuramsal unsurlar bulunmaktadır (Beck, 2018). Bu nedenle bilişsel davranışçı yaklaşımın anlaşılabilmesi için öncelikle davranışçı yaklaşımın açıklanmasında fayda vardır. Davranışçılık 1960'lı yıllarda psikoanalize alternatif bir kuram olarak ortaya çıkmıştır. Davranışçılık ikiciliğe (zihin-beden ayrımı) karşı çıkarak bu ikisinin birbirinden ayrılamayacağını reddeder ve zihinsel içerikten çok davranışı önemser. Davranışçılık Pavlov'un klasik koşullanmayı keşfetmesine dayanır ve Thorndike ile başlayıp Skinner ile devam eden 'edimsel koşullanma ve pekiştirme' kuramı ile ilerler (Özcan ve Çelik, 2017). Davranışçı yaklaşımın insan davranışlarının bütününe pekiştirmeler ve koşullanmaların sonucunda ortaya çıktığı varsayımı zamanla yapılan başka çalışmalarda elde edilen farklı sonuçlarla zayıflamıştır. Yapılan çalışmalarda pekiştirmeler olmadan da öğrenmelerin mümkün olduğu tespit edilmiştir. Bu durumun da insan davranışlarının sadece dış uyaranlarla oluşmadığı aynı zamanda bilişsel mekanizmalarında insan davranışlarının ortaya çıkmasında yadsınamaz rolü olduğu varsayımının güçlenmesine neden olmuştur (Türkçapar ve Sargın, 2012).

Kökene Epiktetos'a dayanan bilişsel kurama göre algı, anlamlandırma ve bilişler, davranışları ve duyguları belirler. Epiktetos'a göre mutluluk ve özgürlük kontrol edebileceğimizi ya da edemeyeceğimizi ayırt edebilmemizle ilgilidir. Dış nesnelere bize zarar verme olasılığı yoktur. Kendi davranış veya inançlarımız bize zarar verir. İnsanları etkileyen şey, durumlara, kişilere ya da olaylara verdikleri anlamlardan geçer (Türkçapar, 2006). 1970'li yıllarda bilişsel terapi Beck ve Ellis öncülüğünde ortaya çıkmıştır (Şirin, 2013). Tam eğitilmiş bir psikanalist olan Beck, depresyonun kişinin kendine yönelen düşmanlığın sonucu olduğunu belirten psikanalitik görüşü test etmiştir. Rüya analizleri sonucunda depresif kişilerin rüyalarının düşmanlık temasından çok kusurlu olma, kayıp ve yoksunluk teması barındırdığını ortaya koymuştur (Beck, 2018).

Bilişsel kurama göre duygu ve davranışlarımız, yaşananları algılama şeklimizden etkilenmektedir. Bireylerin duygularının oluşmasına neden olan olayın kendisi değil, bu noktada kişinin kendi düşünce sisteminde olaya yüklediği anlamdır (Çelebi ve Odacı, 2018). Diğer bir deyişle, aynı olay başka kişilerce farklı şekilde algılanıp farklı bir tepkiye neden olabilmektedir.

Bilişsel kuramda kişilik, bilişsel yapı ve şemalar tarafından şekillendirilir (Gökçakan ve Gökçakan, 2005). Bu durum şu şekilde açıklanabilir: Bilişsel kuram klinik ortamda insanların bilişsel yapısını ortaya koyarken incelediği bilişleri otomatik düşünceler ve şemalar olmak üzere iki temel başlığa ayırır. Şemalar ise ara inançlar (varsayımlar ve kurallar) ve temel inançlar olarak iki gruba ayrılabilir. Üç temel kategoride ele alınan bilişleri iç içe geçmiş üç daire şeklinde düşünürsek en dışarda otomatik düşünceler, otomatik düşüncelerin altında ara inançlar ve en altta da temel inançlar yer alır (Türkçapar, 2006). Otomatik düşünceler; bilişsel olarak birdenbire ortaya çıkan sözel veya imgesel öğelerdir. Bu düşüncelerin "otomatik" olarak kavramsallaştırılmasının nedeni biliş akışında aniden beliren düşünceler, resimler olmalarıdır. Bilişsel terapi özellikle duygusal sıkıntılarına eşlik eden olumsuz otomatik düşüncelerle çalışır. Ara inançlar (varsayımlar ve kurallar) otomatik düşüncelerin altında yer alır. Ara inançlar bireylerin olumsuz temel inançlardan korunmak amacıyla geliştirdikleri koruyucu bir duvardır. Bilişsel terapinin amacı sıkıntı veren, işlevsiz katı kuralları keşfetmek ve bunların değiştirilmesini sağlamaktır. Temel inançlar insanların kendisi, diğerleri ve dünya ile ilgili temel varsayımlarını içeren, geçmiş yaşantı ve deneyimler sonucu oluşan şemalardır (Beck, 2018).

Davranışçı kuram ve bilişsel kuram 1980'li yıllarda İngiltere kökenli kuramcılarının çalışmalarıyla birleştirilmiş ve Bilişsel Davranışçı Yaklaşım adını almıştır (Türkçapar ve Sargın, 2012). Bilişsel davranışçı terapi geniş çapta

psikiyatrik bozukluklar, psikolojik sorunlar, psikolojik yönü olan tıbbi problemler için etkililiği kanıtlanmış terapi yöntemlerinden biridir (Beck, 2018).

Psikoeğitim bireyin kendi sorunlarına çözüm bulabilmesi ve yaşam doyumunu yükseltmesi için ihtiyaç duyduğu kişisel ve kişiler arası becerileri edinebilmesi için aldığı programlı bir eğitim sürecidir. Birey bu eğitimle var olan sorunlarını tanıyıp ve oluşabilecek sorunların önüne geçmeyi hedefler (Çivitçi, 2020). Psikoeğitim oturumlarında amaç, kişilerin birbirleri ile ilişkilerinden çok, program hedefleri yönünde aktarılan bilgi ve öğretilen becerilerin içselleştirilmesini sağlamaktır (Brown, 2013).

Literatür incelendiğinde bilişsel davranışçı terapinin pek çok problemin çözümünde etkili olduğu görülmüştür (Silverman ve ark. 2008; Akt. Karaman, Durukan ve Erdem, 2011; Seligman ve Ollendick, 2011). Bu bağlamda çok sayıda kişiye ulaşma imkânı sağlayan psikoeğitim programlarının bilişsel davranışçı yaklaşım çerçevesinde planlanması ve bu doğrultuda hastane ve okul ortamlarında hazırlanan programların kullanılması büyük önem taşımaktadır. Bu çalışma bilişsel davranışçı yaklaşım temelli psikoeğitim programları kullanılarak yürütülmüş tezleri ortaya koyması açısından önem taşımaktadır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Bilişsel Davranışçı Yaklaşım temelli psikoeğitim programları kullanılarak yürütülen ulusal tezlerin incelenmesidir. Bu çalışmada aşağıda belirtilen alt amaçlara yanıt aranmıştır:

1. Bilişsel Davranışçı Yaklaşım temelli psikoeğitim programları kullanılarak yürütülen ulusal tezler yürütülen bilim dalına göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
2. Bilişsel Davranışçı Yaklaşım temelli psikoeğitim programları kullanılarak yürütülen ulusal tezler çalışma grubuna göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
3. Bilişsel Davranışçı Yaklaşım temelli psikoeğitim programları kullanılarak yürütülen ulusal tezler yayımlandıkları yıla göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
4. Bilişsel Davranışçı Yaklaşım temelli psikoeğitim programları kullanılarak yürütülen ulusal tezler esas alınan bağımlı değişkenlere göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
5. Bilişsel Davranışçı Yaklaşım temelli psikoeğitim programları kullanılarak yürütülen ulusal tezler tezin türüne göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
6. Bilişsel Davranışçı Yaklaşım temelli psikoeğitim programları kullanılarak yürütülen ulusal tezler oturum sayısına göre nasıl bir dağılım göstermektedir?

2. YÖNTEM

Araştırmanın modeli, evren ve örneklem çalışmanın bu bölümünde yer almaktadır.

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden betimsel içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Betimsel içerik analizi, belli bir alanda yapılmış çalışmaların sonuçlarını ve eğilimlerini tanımlayıcı bir şekilde değerlendiren çalışmadır (Çalık ve Sözbilir, 2014). Tanımda da bahsedildiği gibi betimsel içerik analizinde amaç genel eğilimlerin ortaya konmasıdır. Betimsel içerik analizinde yüzde ve frekans dağılımları ile analiz yapılır. Bu yöntemde nitel ve nicel veriler kullanılabilir (Dinçer, 2018). Araştırmaya dahil edilen çalışma sayısı fazla olduğu için yorum ve sentez sınırlıdır (Çalık ve Sözbilir, 2014). Bu çalışmada Bilişsel Davranışçı Yaklaşım temelli psikoeğitim programları kullanılarak yürütülen tezler incelenerek genel araştırma eğilimleri ortaya koyulmuştur ve incelenen tezlere ait veriler betimlenmiş, yorumlanmış yeterince sade bir şekilde okuyucuya sunulmaya çalışılmıştır.

2.2. Evren-Örneklem/Çalışma Grubu

Bu araştırmanın evreni, 2002-2022 yılları arasında Bilişsel Davranışçı Yaklaşım temelli psikoeğitim programları kullanılarak yürütülen ve YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanında yer alan tezlerden oluşmaktadır. Örneklem belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden önceden belirlenmiş birtakım ölçütleri karşılayan durumların çalışılmasına imkân veren ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yönteminde, araştırmaya başlanmadan önce çalışmanın amacına uygun olarak ölçütler belirlenir. Ölçütleri araştırmacı kendi hazırlayabilir veya önceden hazırlanan ölçütler kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Bu araştırmada, çalışmaları araştırmaya dahil etme kriterleri arasında Türkçe dilinde yazılmış olma, erişime açık olma, 2002-2022 (Ekim) tarihleri arasında yapılmış olma, YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanında yer alma maddeleri bulunmaktadır. Bu doğrultuda YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanında “bilişsel davranışçı”, “psikoeğitim” ve “program” kelimeleriyle arama yapılmış ve 55 teze ulaşılmıştır.

2.3. Araştırma ve Yayın Etiği

Yapılan alışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi”nde uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlıklı 2. bölümünde belirtilen eylemlerden de hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

2.3.1. Etik kurul izni

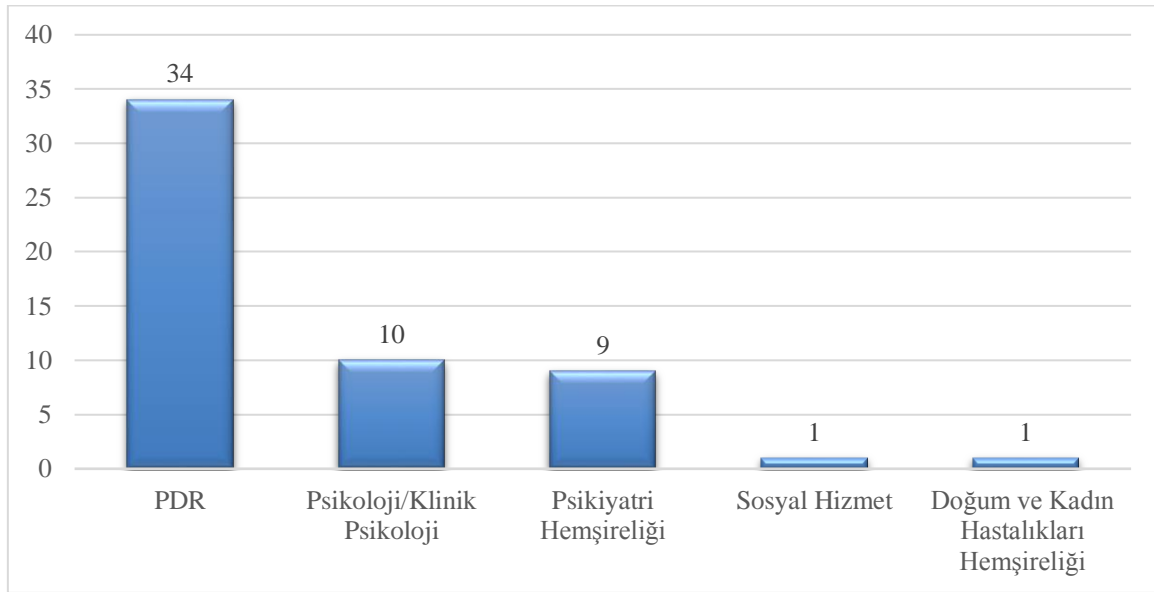
Bu araştırma etik kurul izni gerektirmemektedir.

3. BULGULAR

Bilişsel Davranışçı Yaklaşım temelli psikoeğitim programları kullanılarak yürütülen ulusal tezlerin incelenmesi sonucu elde edilen verilere yönelik bulgular çalışmanın bu bölümünde yer almaktadır.

3.1. Tezlerin Bilim Dalına Göre Dağılımı

Örneklemi oluşturan 55 tezin hangi bilim dallarında yrtldğun gösteren grafik aşağıda verilmiştir.



Grafik 1. Tezlerin Bilim Dalına Göre Dağılımı

Grafik 1 incelendiğinde Bilişsel Davranışçı Yaklaşım temelli psikoeğitim programları kullanılarak yürütülen 55 tezin 34’ünün psikolojik danışma ve rehberlik alanında, 10’unun psikoloji/klinik psikoloji alanında, 9’unun psikiyatri hemşireliği alanında, birinin sosyal hizmet, diğer birinin de doğum ve kadın hastalıkları hemşireliği alanında yapılmış olduğu görülmüştür. Bu alanda yapılan çalışmaların daha çok psikolojik danışma ve rehberlik bilim dalında yapıldığı ve bunu sırasıyla psikoloji/ klinik psikoloji, psikiyatri hemşireliği, sosyal hizmet, doğum ve kadın hastalıkları hemşireliği bilim dallarının takip ettiği görülmektedir.

3.2. Tezlerin alışma Grubuna Göre Dağılımı

Örneklemi oluşturan 55 tezin hangi çalışma gruplarıyla yrtldğun gösteren tablo aşağıda verilmiştir.

Tablo 1. Tezlerin Yrtldğu alışma Grupları

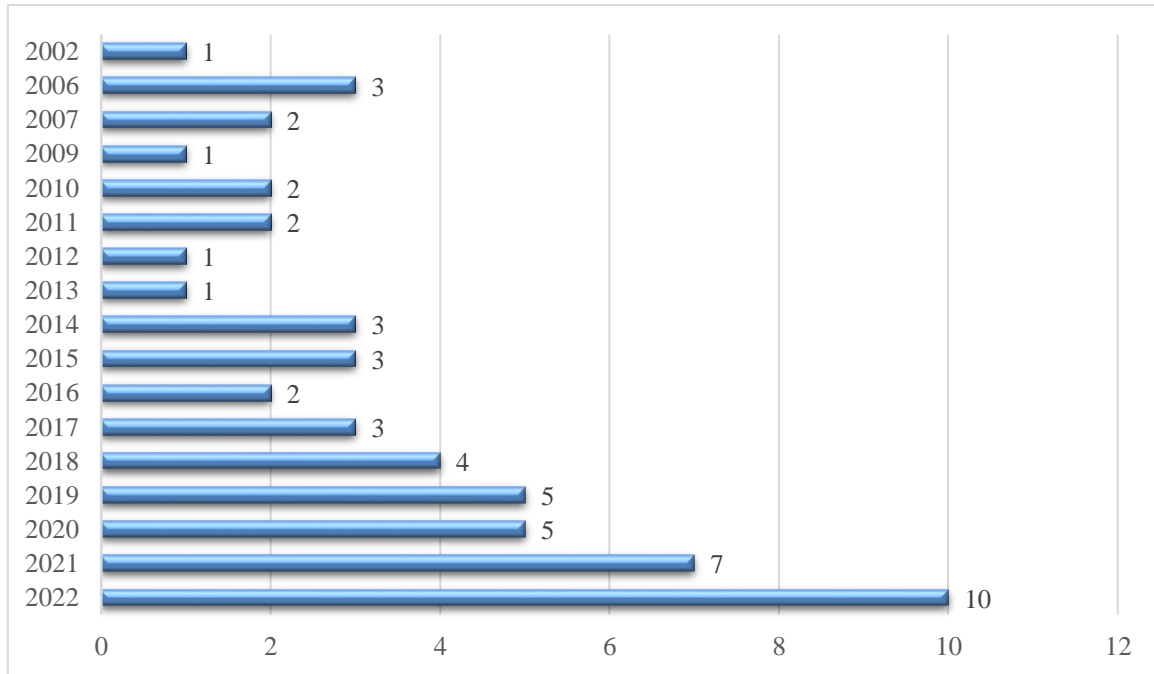
Örnekleme	<i>f</i>
Lise ğrencileri	14
Ortaokul ğrencileri	9
Üniversite ğrencileri	6
İlkokul ğrencileri	3

DEHB tanılı bireyler	3
Şizofreni tanılı bireyler	2
Evli çiftler	2
Lisansüstü öğrencileri	1
Boşanmış kadınlar	1
Panik bozukluk tanılı bireyler	1
Madde kullanım bozukluğu tanılı bireyler	1
Alkol kullanım bozukluğu tanılı bireyler	1
Şizofreni hastaları bakım vericileri	1
Depresyon tanılı bireyler	1
Gebeler	1
Ebeveynler	1
Şiddet suçundan mahkûm olmuş beliren yetişkinler	1
Kanserli çocuğu olan ebeveynler	1
Kadın danışma merkezine başvuran anneler	1
Vergi dairesi memurları	1
Sporcular	1
Sigara içiciler	1
Obezite tanılı bireyler	1
Toplam	55

Tablo 1 incelendiğinde Bilişsel Davranışçı Yaklaşım temelli psiko eğitim programları kullanılarak yürütülen 55 tezin çalışma grubunun en fazla lise öğrencilerinden oluştuğu ve bunu sırasıyla ortaokul öğrencileri, üniversite öğrencileri, ilkokul öğrencileri, DEHB tanılı bireyler, şizofreni tanılı bireyler ve evli çiftlerden oluşan çalışma gruplarının takip ettiği görülmektedir. Tabloda verilen diğer çalışma gruplarından oluşan birer tez bulunmaktadır.

3.3. Tezlerin Yayımlandıkları Yıla Göre Dağılımı

Örnekleme oluşturan 55 tezin yayımlandıkları yıla göre dağılımını gösteren grafik aşağıda verilmiştir.



Grafik 2. Tezlerin Yayımlandıkları Yıla Göre Dağılımı

Grafik 2 incelendiğinde Bilişsel Davranışçı Yaklaşım temelli psiko eğitim programları kullanılarak yürütülen 55 tezden 1 tezin 2002 yılında, 3 tezin 2006 yılında, 2 tezin 2007 yılında, 1 tezin 2009 yılında, 2 tezin 2010 yılında, 2 tezin 2011 yılında, 1 tezin 2012 yılında, 1 tezin 2013 yılında, 3 tezin 2014 yılında, 3 tezin 2015 yılında, 2 tezin 2016 yılında, 3 tezin 2017 yılında, 4 tezin 2018 yılında, 5 tezin 2019 yılında, 5 tezin 2020 yılında, 7 tezin 2021 yılında, 10 tezin 2022 yılında yayımlandığı görülmüştür. Bu alanda yapılan çalışmaların en fazla 2022 yılında yapıldığı ve özellikle 2018 yılından sonra bu alanda çalışma yapmaya olan ilginin arttığı görülmektedir.

3.4. Tezlerin Bağımlı Değişkenlere Göre Dağılımı

Örnekleme oluşturan 55 tezin bağımlı değişkenlerine göre dağılımını gösteren tablo aşağıda verilmiştir.

Tablo 2. Tezlerde Kullanılan Bağımlı Değişkenler Tablosu

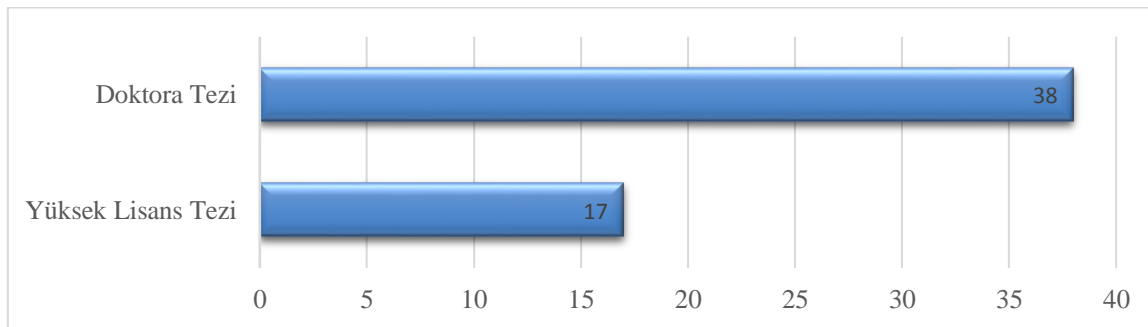
Örneklem	<i>f</i>
Kaygı	6
Saldırganlık	4
Stresle Başa Çıkma	3
Akademik Erteleme	3
Umutsuzluk	3
Benlik Saygısı	3
Umut	2
Sınav Kaygısı	2
Psikolojik İyi Oluş	2
Depresyon	2
Psikolojik Belirtiler	2
Bilişsel Esneklik	2
Boyun Eğici Davranış	2
Sosyal Beceri-Okula Uyum	2
Öz Yeterlik	2
İletişim Becerileri	2
Problemlili İnternet Kullanımı	2
Yaşam Kalitesi	2
Bilişsel Hatalar	2
Stres	2
İçselleştirilmiş Damgalanma	2
Evlilikte Empati	1
Okulda Öznel İyi Oluş	1
Karar Verme Stilleri	1
Evlilikte Uyum	1
Evlilikte Empati	1
Evlilikte İletişim	1
Dikkat	1
Boşanma Sonrası Yaşama Uyum	1
İntihar Olasılığı	1
Sosyal Uyum	1
Akademik Motivasyon	1
Teknoloji Bağımlılığı	1
Dijital Oyun Bağımlılığı	1
Üniversiteye Uyum	1
Çocuk İstismarı Farkındalığı	1
Öfke Yönetimi	1
OKB Belirtileri	1
Psikolojik Dayanıklılık	1
Matematik Başarısı	1
Matematik Dersine Yönelik Tutum	1
Matematik Ders Öğretmenine Yönelik Tutum	1
Siber Zorbalık	1
Okul Tükenmişlik Düzeyi	1
Anksiyete Duyarlılığı	1
Dehb Semptomları	1
Kişilerarası Duyarlılık	1
Sigara Bırakma Davranışı	1

Eş Seçimine Dair Sınırlayıcı İnançlar	1
Romantik İnançlar	1
Zorbalık Eğilimi	1
Akademik Başarı	1
Doğum Korkusu	1
Duygusal Yılmazlık	1
Öfke Tarzları	1
Öfke	1
Evlilik Doyumu	1
Problem Çözme	1
Mükemmeliyetçilik	1
Başarı Güdüsü	1
Başarısızlık Korkusu	1
Öfke ve Düşmanlık Düzeyi	1
Algılanan Stres	1
Sosyal Medya Bağımlılığı	1

Tablo 2 incelendiğinde tezlerde kullanılan bağımlı değişkenlerin çeşitlilik gösterdiği görülmektedir. Bilişsel Davranışçı Yaklaşım temelli psiko eğitim programları kullanılarak yürütülen tezlerde bağımlı değişkenler çeşitlilik gösterse de en çok çalışılan bağımlı değişkenin kaygı olduğu görülmektedir. Kaygıyı sırasıyla saldırganlık, stresle başa çıkma, akademik erteleme, umutsuzluk ve benlik saygısı değişkenleri takip etmektedir.

3.5. Tezlerin Türe Göre Dağılımı

Örnekleme oluşturan 55 tezin hangi türde yapıldıklarına yönelik dağılımı gösteren grafik aşağıda verilmiştir.

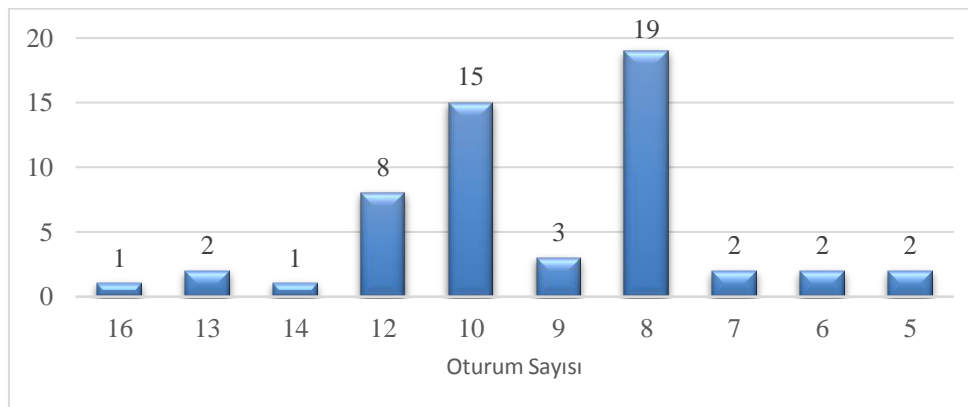


Grafik 3. Tezlerin Türlerine Göre Dağılımı

Grafik 3 incelendiğinde Bilişsel Davranışçı Yaklaşım temelli psiko eğitim programları kullanılarak yürütülen 55 tezin 38'inin doktora tezi, 17'sinin yüksek lisans tezi olduğu görülmektedir. Bu alanda yürütülen tezlerin çoğunluğunun doktora tezi olduğu görülmektedir.

3.6. Tezlerin Oturum Sayısına Göre Dağılımı

Örnekleme oluşturan 55 tezin oturum sayısına yönelik dağılımını gösteren grafik aşağıda verilmiştir.



Grafik 4. Tezlerin Oturum Sayısına Göre Dağılımı

Grafik 4 incelendiğinde Bilişsel Davranışçı Yaklaşım temelli psikoeğitim programları kullanılarak yürütülen 55 tezden 1 tezin 16 oturumdan, 2 tezin 13 oturumdan, 1 tezin 14 oturumdan, 8 tezin 12 oturumdan, 15 tezin 10 oturumdan, 3 tezin 9 oturumdan, 19 tezin 8 oturumdan, 2 tezin 7 oturumdan, 2 tezin 6 oturumdan, 2 tezin 5 oturumdan oluştuğu görülmektedir. Yürütülen tezlerin en çok 8 oturumdan oluştuğu ve bunu sırasıyla 10 oturum ve 12 oturumun takip ettiği görülmektedir.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanında “bilişsel davranışçı”, “psikoeğitim” ve “program” kelimeleri temel alınarak yapılan tarama sonucunda 55 tez araştırmanın örnekleme dahil edilmiş ve çeşitli değişkenlere göre incelenmiştir. Yapılan tarama sonucunda elde edilen 55 tez çalışması yapıldığı bilim dalı, araştırmanın çalışma grubu, araştırmanın yayımlandığı yıl, araştırmada çalışılan bağımlı değişken, tezin türü ve tezde uygulanan psikoeğitim programının oturum sayısı değişkenleri açısından ele alınmıştır.

Elde edilen veriler doğrultusunda bu alanda yapılan çalışmaların daha çok psikolojik danışma ve rehberlik bilim dalında yapıldığı ve bunu sırasıyla psikoloji/ klinik psikoloji, psikiyatri hemşireliği, sosyal hizmet, doğum ve kadın hastalıkları hemşireliği bilim dallarının takip ettiği söylenebilir. En çok çalışmanın rehberlik ve psikolojik danışma alanında yapılmış olmasının sebebinin bölüm mezunlarının daha çok okullarda görev yapması ve okulların psikoeğitim programlarının uygulanmasında elverişli olması olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu psikoeğitim programlarının çalışma grupları ile ilgilidir. Çalışma grubunu daha çok öğrenciler ve psikiyatrik tanıli hastalar oluşturmaktadır. Bu durumun çalışma grubunun kolay erişilebilir olması ile ilgili olduğu düşünülmektedir. Ayrıca psikiyatrik tanıli bireylerin hastalıklarına ilişkin psikoeğitim ihtiyaçlarının yoğun olması da sebeplerden biridir (Gonzalez-Pinto ve ark., 2004).

Araştırma sonuçları bu alanda yapılan çalışmaların en fazla 2022 yılında yapıldığı ve özellikle 2018 yılından sonra bu alanda çalışma yapmaya olan ilginin arttığını göstermektedir. Bilişsel davranışçı yaklaşımın etki alanının genişlemesi, çocuk ve ergenlerde başarılı sonuçlar ortaya koyması nedeniyle son yıllarda yapılan çalışmaların artmasında etkili olduğu düşünülmektedir (Silverman ve ark. 2008; Akt. Karaman, Durukan ve Erdem, 2011).

Elde edilen bulgulara göre Bilişsel Davranışçı Yaklaşım temelli psikoeğitim programları kullanılarak yürütülen tezlerde bağımlı değişkenler çeşitlilik gösterse de en çok çalışılan bağımlı değişkenin kaygı olduğu görülmektedir. Kaygı bozukluğunun klinik çalışmalarında Bilişsel Davranışçı Terapinin etkililiğini ortaya koyan pek çok çalışma mevcuttur (Cartwright-Hatton ve ark., 2004; James ve ark., 2005; Seligman ve Ollendick, 2011). BDT'nin kaygı konusunda etkililiğinin ortaya konması psikoeğitim çalışmalarında kaygının öncelik kazanmasına neden olmuştur.

Araştırma sonuçları bu alanda yürütülen tezlerin çoğunluğunun doktora tezi olduğunu ortaya koymuştur. Bu durumun psikoeğitim programlarının hazırlanması ve uygulanmasının uzun zaman gerektirmesinden kaynaklı olabileceği düşünülmektedir.

Bu sonuçlara bakıldığında özellikle okullarda sınav kaygısı, stres, akademik erteleme gibi sorunlar yaşayan öğrencilerle çalışan rehber öğretmenlerin BDT eğitimi alması, BDT temelli psikoeğitim programlarını kullanması, BDT temelli hizmet içi eğitimlere katılarak elde ettiği bilgiler doğrultusunda öğrencileri ile çalışmalar yapması önerilebilir.

5. BEYAN

Araştırma ve Yayın Etiği: Yapılan çalışmada “*Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi*”nde uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin “*Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler*” başlıklı 2. bölümünde belirtilen eylemlerden de hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni Beyanı: Bu araştırma etik kurul izni gerektirmemektedir.

Araştırmacıların Makaleye Katkı Oranı Beyanı: 1. yazar katkı oranı: %50 (literatür incelemesi, problemin açıklanması, araştırma ve araştırmanın analizi, bulguların sunumu, tartışma ve sonuç) 2. yazar katkı oranı: %50 (literatür incelemesi, problemin açıklanması, araştırma ve araştırmanın analizi, bulguların sunumu, tartışma ve sonuç)

Çıkar Çatışması Beyanı: Araştırmacılar arasında herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

Finansal Destek veya Teşekkür Beyanı: Bu çalışma için herhangi bir kurumdan finansal destek alınmamıştır.

6. KAYNAKÇA

- Beck, J. (2018). *Bilişsel davranışçı terapi temelleri ve ötesi* (çev. Muzaffer Şahin). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Brown, N. W. (2013). *Psikolojik danışmanlar için psiko-eğitsel gruplar hazırlama ve uygulama rehberi*. (Çev. Vahap YORGUN). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cartwright-Hatton S, Roberts C, Chitsabesan P, & ark. (2004). Systematic review of the efficacy of cognitive behaviour therapies for childhood and adolescent anxiety disorders. *Br J Clin Psychol*, 43, 421-436
- Çalık, M., & Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 33-38. doi: 10.15390/EB.2014.3412
- Çelebi, Y. G., & Odacı, H. (2018). Bağlanma stilleri, ilişkilere ilişkin bilişsel çarpıtmalar, kişilerarası ilişki tarzlar ve kişilik özelliklerinin evlilik uyumunu yordamadaki rolünün incelenmesi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 18(40).
- Çivitci, A. (2020). *Grup psiko-eğitimi*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Dinçer, S. (2018). Eğitim bilimleri araştırmalarında içerik analizi: meta-analiz, metasentez, betimsel içerik analizi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 176-190. doi: 10.14686/buefad.363159
- Gonzalez-Pinto A., Gonzalez C., Enjuto S., & et al. (2004). Psychoeducation and cognitive-behavioral therapy in bipolar disorder: an update. *Acta Psychiatr Scand*. 109(2), 83-90.
- Gökçakan, Z., & Gökçakan, N. (2005). Depresyonda bilişsel terapi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 91-101.
- James AACJ., Soler A., & Weatherall, RRW. (2005). Cognitive behavioral therapy for anxiety disorders in children and adolescents. *Cochrane Database Syst Rev*. 4.
- Karaman, D., Durukan, İ., & Erdem, M. (2011). Çocukluk çağı başlangıçlı obsesif kompulsif bozukluk. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 3(2).
- Özcan, Ö., & Çelik, G. G. (2017). Bilişsel davranışçı terapi. *Türkiye Klinikleri*, 3(2).
- Seligman, L. D., & Ollendick, T.H. (2011). Cognitive behavioral therapy for anxiety disorders in youth. *Child Adolesc Psychiatric Clin N Am*, 20(2), 217-238.
- Silverman, W. K., Pina, A. A., & Viswesvaran, C. (2008). Evidence-based psychosocial treatments for phobic and anxiety disorders in children and adolescents. *J Clin Child Adolesc Psychol*, 37, 105-130.
- Şirin, T. (2013). *Bilişsel davranışçı psikoterapi yaklaşımıyla bütünleştirilmiş dini danışmanlık modeli*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Türkçapar, M. H., & Sargın, A. E. (2012). Bilişsel davranışçı psikoterapiler: tarihçe ve gelişim. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 7-14.
- Türkçapar, M. H. (2006). *Bilişsel terapi: temel ilkeler ve uygulamalar*. HYB Basım Yayın.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Ankara: Seçkin.

7. EXTENDED ABSTRACT

Cognitive behavioral approach is an approach that includes behavioral and cognitive factors. These two factors developed together over time and became an inseparable whole. There are different philosophical and theoretical elements behind both behavioral and cognitive factors that form the basis of the cognitive-behavioral approach (Beck, 2018). For this reason, in order to understand the cognitive-behavioral approach, it is useful to explain the behavioral approach first. Behaviorism emerged as an alternative theory to psychoanalysis in the 1960s. Behaviorism opposes dualism (mind-body distinction), rejecting the inseparability of the two, and cares more about behavior than mental content. Behaviorism is based on Pavlov's discovery of classical conditioning and progresses with the theory of operant conditioning and reinforcement, which starts with Thorndike and continues with Skinner (Özcan & Çelik, 2017). The assumption of the behaviorist approach that all human behaviors emerge as a result of reinforcements and conditioning has been weakened by different results obtained in other studies over time. Studies have shown that learning is possible without reinforcement. In this case, it has strengthened

the assumption that human behaviors do not only occur with external stimuli, but also that cognitive mechanisms play an undeniable role in the emergence of human behaviors (Türkçapar & Sargın, 2012).

According to cognitive theory, our emotions, and behaviors are affected by the way we perceive what is experienced. It is not the event itself that causes the emotions of individuals, but at this point, it is the meaning ascribed to the event in one's own thinking system (Çelebi & Odacı, 2018). In other words, the same event may be perceived differently by other people and cause a different reaction.

Psychoeducation is a programmed education process that an individual takes in order to find solutions to his own problems and to acquire the personal and interpersonal skills he needs to increase life satisfaction. With this training, the individual recognizes the existing problems and aims to prevent potential problems (Çivitçi, 2020). In psychoeducation sessions, the aim is to internalize the knowledge and skills taught in the direction of the program goals, rather than the relationships of individuals with each other (Brown, 2013).

When the literature is examined, it has been seen that cognitive behavioral therapy is effective in solving many problems. In this context, it is of great importance to plan psychoeducational programs that provide the opportunity to reach a large number of people within the framework of cognitive behavioral approach and to use programs prepared in hospital and school environments in this direction. This study is important in terms of revealing the theses conducted using psychoeducational programs based on cognitive behavioral approach.

The aim of this research is to examine the national theses conducted using the Cognitive Behavioral Approach-based psychoeducational programs. In this direction, information about the science area, the study group, the year, the subjects studied, the type of research and the number of sessions of the research were summarized and presented.

In this study, descriptive content analysis method, one of the qualitative research methods, was used. Descriptive content analysis is a study that descriptively evaluates the results and trends of studies conducted in a certain field (Çalık & Sözbilir, 2014). As mentioned in the definition, the purpose of descriptive content analysis is to reveal general trends. In descriptive content analysis, analysis is made with percentage and frequency distributions. In this method, qualitative and quantitative data can be used (Dinçer, 2018). Since the number of studies included in the research is high, interpretation and synthesis are limited (Çalık & Sözbilir, 2014). In this study, the theses conducted using the Cognitive Behavioral Approach-based psychoeducational programs were examined and general research tendencies were revealed and the data of the examined theses were described, interpreted and presented to the reader in a simple enough way.

The universe of this research consists of theses conducted between 2002-2022 using the Cognitive Behavioral Approach-based psychoeducational programs and included in the database of the YÖK National Thesis Center. In the determination of the sample, criterion sampling was used, which allows the study of situations that meet some predetermined criteria, which is one of the purposive sampling methods. In the criterion sampling method, criteria are determined in accordance with the purpose of the study before starting the research. The criteria can be prepared by the researcher himself or previously prepared criteria can be used (Yıldırım & Şimşek, 2018).

In this study, among the criteria for including the studies in the research, there are items such as being written in Turkish, being accessible, being done between 2002-2022 (October), being included in the database of YÖK National Thesis Center. In this direction, a search was made in the database of YÖK National Thesis Center with the words "cognitive behaviorist", "psychoeducation" and "program" and 55 theses were found.

In line with the data obtained, it can be said that studies in this field are mostly carried out in the field of psychological counseling and guidance, followed by psychology / clinical psychology, psychiatric nursing, social work, obstetrics and gynecology nursing, respectively.

Another finding of the study is related to the study groups of psychoeducational programs. The study group mostly consisted of students and psychiatric patients.

The results of the research show that the most studies in this field were carried out in 2022 and the interest in working in this field increased especially after 2018.

According to the findings, although the dependent variables vary in the theses conducted using the Cognitive Behavioral Approach-based psychoeducational programs, it is seen that the most studied dependent variable is

anxiety. There are many studies demonstrating the effectiveness of Cognitive Behavioral Therapy in clinical studies of anxiety disorder (Seligman & Ollendick, 2011).

The results of the research revealed that the majority of theses conducted in this field are doctoral dissertations. It is thought that this may be due to the long time required for the preparation and implementation of psychoeducational programs.

Considering these results, it can be suggested that counselors working with students who have problems such as test anxiety, stress, academic procrastination, especially in schools, should receive CBT training, use CBT-based psychoeducational programs, and work with their students in line with the information they have obtained by participating in CBT-based in-service training.

Öztuna Kaplan, A., & Aksu, N. (2023). Yaşam becerilerinin fen bilimleri dersine entegrasyonu: İnsan ve çevre ilişkisi örneği. *Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)*, (Ö2), 78-96.



JSES
Journal of Sustainable Educational Studies
e-ISSN: 2757-5284
Geliş/Received: 01.02.2023 Kabul/Accepted: 29.03.2023



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

Yaşam Becerilerinin Fen Bilimleri Dersine Entegrasyonu: İnsan ve Çevre İlişkisi Örneği¹

Aysun ÖZTUNA KAPLAN²

Nesrin AKSU³

Özet

Nitelikli öğretim programları, toplumun ihtiyaçlarını karşılaması için dinamik bir yapıya sahip olmalı ve değişime uğramalıdır. Güncel 2018 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda da bu değişimler yerini bulmuş, 21. yy. becerilerine sahip bireyler yetiştirecek şekilde yapılandırılmıştır. 21. yy. becerileri arasında yer alan yaşam becerileri (karar verme, analitik düşünme, takım çalışması, yaratıcı düşünme, iletişim, girişimcilik) Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'na alana özgü beceriler olarak yerleştirilmiştir. Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı yaşam becerilerine vurgu yapsa da derslere entegre edilmesini öğretmenler kendi bireysel uygulamaları ile sağlamaktadır. Fen bilimleri öğretmenlerine örnek olması açısından bu çalışmada amaç, yaşam becerilerinin Fen bilimleri dersine nasıl entegre edildiğine ilişkin örnek bir ders planı sunmaktır. Çalışmada 5.sınıf İnsan ve Çevre ünitesinde yer alan İnsan ve Çevre İlişkisi konusuna dair bir ders planı hazırlanmıştır. Yaşam becerilerinin aktive edilmesine yönelik olan ders planı yapılandırmacı yaklaşımın 5E modeline uygun olarak yapılandırılmıştır. Plan içerisine ise yaşam becerilerinden analitik düşünme, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme, takım çalışması, iletişim, karar verme, empati becerileri entegre edilmiştir. Bu beceriler ders planına yerleştirilirken iş birlikli çalışma, örnek olay, istasyon gibi farklı yöntem ve tekniklerinden faydalanılmıştır. Bu çalışmada örnek oluşturması açısından sadece bir ders planı örneklendirilmiştir. Bu ve benzeri plan örneklerinin çoğalmasının fen bilimleri öğretmenlerine yol göstereceği düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Fen bilimleri ders planı; yapılandırmacı yaklaşım; yaşam becerileri; 21.yy. becerileri; 5E modeli

Integration of Life Skills into Science Lesson: A Sample of Human and Environment Relationship

Abstract

Qualified curricula should have a dynamic structure and change to meet the needs of the society. These changes have also found their place in the current 2018 Science Curriculum and have been structured to raise individuals with 21st century skills. Life skills (decision making, analytical thinking, teamwork, creative thinking, communication, entrepreneurship), which are among the 21st century skills, are included in the Science Curriculum as field-specific skills. Although the Science Curriculum emphasizes life skills, the development of life skills in lessons is provided by teachers' own individual practices. In terms of being an example for science teachers, the aim of this study is to present an example of how life skills are integrated into the science

¹ Bu çalışma 16 Aralık 2022 tarihlerinde FSMVU Eğitimde Mükemmeliyet Araştırmaları Kongresi'nde (EMAK-2022) sunulan sözlü bildirin genişletilmiş hâlidir.

² Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı, Sakarya-Türkiye. e-posta adresi: aoztuna@sakarya.edu.tr ORCID: 0000-0001-8133-312X

³ Fen Bilimleri Öğretmeni, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Fen Bilgisi Eğitimi Yüksek Lisans Programı, Sakarya-Türkiye, e-posta adresi: nesrin.aksu@ogr.sakarya.edu.tr ORCID: 0000-0002-0635-1069

lesson plan. In the study, a lesson plan was prepared about Human and Environment Relationship in the 5th grade Human and Environment unit. The lesson plan for activating life skills was structured in accordance with the 5E model of the constructivist approach. Analytical thinking, creative thinking, critical thinking, problem solving, teamwork, communication, decision making, empathy skills are integrated into the plan. While these skills were placed in the lesson plan, different methods, and techniques such as collaborative work, case study, station were used. In this study, a lesson plan is exemplified to set a sample. It is thought that increasing the samples of similar plans will guide science teachers.

Keywords: Science lesson plan; constructivist approach; life skills; 21st century skills; 5E model

1. GİRİŞ

21. yüzyıl özellikle ekonomi ve teknoloji alanında hızlı değişimlerin yaşandığı bir yüzyıl olmuştur. Söz konusu bu değişimler hükümetleri, büyük iş verenleri, eğitimcileri harekete geçirmiş ve toplumun taleplerini karşılamak için gerekli temel becerilerin ve stratejilerin belirlendiği bir dizi rapor yayınlanmıştır. ‘21. yy. becerileri’ teriminin ortaya çıkışı bu raporlara dayanmaktadır.

Bu konudaki ilk çalışmalar ‘Öğrenme ve Teknoloji Merkezinde Yirmi Birinci Yüzyıl Becerilerinin Değerlendirilmesi ve Öğretilmesi Projesi (ATC21S)’ ile gerçekleştirilmiştir. Projede dünyanın büyük teknoloji şirketleri Cisco, Intel ve Microsoft’un sponsorluğunda, Avustralya, Finlandiya, Portekiz, Singapur ve İngiltere kurucu ülkeler olmuştur. Ardından 2010 yılında Amerika Birleşik Devletleri de projeye dahil olmuştur. Projede odaklanılan konular; bilgi ve bilgi ekonomisine geçişin doğasında var olan değişiklikler, bu değişimin insanların yaşama ve öğrenme biçimini, düşünme ve çalışma biçimlerini nasıl değiştireceği olmuştur. Yanı sıra işyerinde kullanılan araç ve prosedürlerin de nasıl değişeceği üzerine odaklanılmıştır. Yapılan çalışmalar sonucunda KSAVE (Knowledge, Skills, Attitudes, Values and Ethics) kısaltması adı altında toplanan ‘bilgi, beceriler, tutumlar, değerler ve etik’i içeren bir çerçeve oluşturulmuştur (Griffin, Care ve McGaw, 2012). KSAVE Çerçevesi;

i- düşünmenin yolları, ii-çalışmanın yolları, iii-çalışma araçları ve iv-dünyada yaşama şeklinde dört kategorinin içinde yer alan on beceriyi kapsamaktadır. Düşünmenin yolları arasında ‘yaratıcılık ve yenilik; eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme; öğrenmeyi öğrenme, üstbilgi’ yer almaktadır. Çalışmanın yolları ‘iletişim ve iş birliği (takım çalışması)’ olarak belirlenmiştir. ‘Bilgi okuryazarlığı ve BİT okuryazarlığı’ çalışma araçları olarak yerini bulurken ‘vatandaşlık- yerel ve küresel; yaşam ve kariyer; kültürel farkındalık ve yeterlilik dahil olmak üzere kişisel ve sosyal sorumluluk’ dünyada yaşamak başlığı altında değerlendirilmiştir (Binkley vd., 2012, s. 36).

Bu çerçevede ele alınan beceriler yaşam becerilerinin de temelini oluşturmuştur. Günümüzde yaşam becerileri olarak adlandırılan beceriler Dünya Sağlık Örgütü (WHO), Dünya Bankası, Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (United Nations International Children’s Emergency Fund-UNICEF) gibi kuruluşlar tarafından kendi programlarının odakları kapsamında tanımlanmıştır (UNICEF, 2019). Dünya Sağlık Örgütü yaşam becerilerini, bireylerin günlük yaşamın talepleri ve zorluklarıyla etkili bir şekilde başa çıkmalarını sağlayan, uyumlu ve olumlu davranış becerileri olarak tanımlarken (WHO, 1997), UNICEF 2020 Küresel Yıllık Sonuç Raporunda yaşam becerileri, bireylerin sağlıklı ve üretken bir yaşam sürmek için öğrenmelerini, bilinçli kararlar vermelerini ve haklarını kullanmalarını ve ardından değişimin araçları haline gelmelerini sağlayan bir dizi yetenek, tutum ve sosyo-duygusal yeterlilik olarak tanımlanmıştır (UNICEF, 2021). UNICEF, UNESCO ve WHO’nun üzerinde uzlaştıkları on temel yaşam becerisi aşağıda sıralanmıştır (Prajapati, Sharma & Sharma, 2017; UNODC, 2016; WHO,1996):

- Karar verme
- Problem çözme
- Eleştirel düşünme
- Yaratıcı düşünme
- Etkili iletişim
- Kişilerarası ilişki

- Öz farkındalık
- Empati
- Stresle başa çıkma
- Duygularla başa çıkma

WHO'nun (2020) hazırladığı 'Yaşam Becerileri Eğitimi Okul El Kitabı'nda ilgili becerilerin içeriği hakkında bilgi verilmiştir. Buna göre *karar verme*, hayatımızla ilgili kararları yapıcı bir şekilde ele almamıza yardımcı olan süreçtir. *Problem çözme*, hayatımızdaki sorunlarla yapıcı bir şekilde başa çıkmamızı sağlayan beceridir. *Eleştirel düşünme*, bilgi ve deneyimleri objektif bir şekilde analiz etmemizi sağlayan yetenektir. *Yaratıcı düşünme*, mevcut alternatifleri keşfetmemizi sağlayarak hem karar vermeye hem de problem çözmeye katkıda bulunan bir düşünme biçimidir. Kendimizi hem sözlü hem de sözsüz olarak kültürümüze ve durumlarımıza uygun şekillerde ifade edebilmemiz *iletişim becerisi* olarak tanımlanmıştır. Kişilerarası ilişkiler, etkileşim içinde olduğumuz insanlarla olumlu şekillerde ilişki kurmamızdır. Kendimizi, karakterimizi, güçlü ve zayıf yönlerimizi, arzularımızı ve hoşlanmadığımız şeyleri tanınamamızı içeren beceri *öz farkındalıktır*. *Empati*, aşına olmadığımız bir durumda bile, başka bir insan için hayatın nasıl olduğunu anlama yeteneğidir. Hayatımızdaki stres kaynaklarını tanımak, bunun bizi nasıl etkilediğini anlamak ve stres seviyemizi kontrol etmeye yardımcı olacak şekilde hareket etmek *stresle başa çıkabilmenin* bir sonucudur. *Duygularla başa çıkma* ise kendimizdeki ve başkalarındaki duyguları tanımayı, duyguların davranışları nasıl etkilediğinin farkında olmayı ve duygulara uygun şekilde yanıt verebilmeyi içerir (WHO, 2020).

Tüm bu becerilerin bireylere kazandırılması için yaşam becerilerinin formal eğitime entegre edilmesi gerekmektedir. Nitekim Singh (2003), gelecekte eğitim faaliyetlerinin yaşam becerilerini geliştirmeye yardımcı olan öğrenme etkinliklerini desteklemesinin bir zorunluluk olacağını ifade etmektedir. Dinesh ve Belinda (2014) da geleneksel stratejilerin artık yeterli olmadığı günümüzde okulların yaşam becerileri eğitimi için en uygun yerler olduğunu, yaşam becerilerinin dersler şeklinde verilebileceği gibi mevcut derslerin içine de entegre edilebileceğini ifade etmişlerdir. Yaşam becerilerinin desteklendiği sınıf ortamının sahip olduğu özellikler arasında; gerçek yaşamla bağlam oluşturulması, disiplinler, öğretmenler ve öğrenciler arasında iş birliğinin kurulması, öğrencilerin keşfetme ve araştırmaya teşvik edilmesi, öğrenme fırsatları için sorumluluklar verilmesi, sadece performansın değil çabanın da takdir edilmesi ve üründen çok sürece odaklanılması sayılabilir. Sözü edilen sınıf ortamlarının oluşturulmasına öncülük edecek önemli bir kaynağın da öğretim programları olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmada fen bilimleri derslerinde yaşam becerilerinin aktive edilmesi konu edinildiğinden, aşağıda yaşam becerileri fen eğitimi bağlamında ele alınmış, fen bilimleri dersi öğretim programında yaşam becerilerinin yerine değinilmiştir.

1.1. Fen Eğitimi ve Yaşam Becerileri

Fen, doğal dünyayı anlamının ve anlamlandırmanın güçlü bir aracıdır. Fen eğitimi ile bireylere evrenin olguları ve işleyişi ile ilgili gerekli bilgi ve beceriler kazandırılır. DeBoer (2000), fen eğitimi tarihi incelendiğinde, fen öğretimi için çok çeşitli hedefler ortaya koyulduğunu ve fen okuryazarlığının çeşitli anlamlar içerdiğini ifade eder ve genel olarak fen eğitiminin hedeflerini özetler. Buna göre fen eğitiminin hedefleri arasında 'modern dünyada kültürel bir güç olarak feni öğretme ve öğrenme, iş dünyasına hazırlık, günlük yaşama doğrudan uygulanan bilim hakkında öğretme ve öğrenme, bilinçli birer vatandaş olmayı öğretme, doğal dünyayı incelemenin özel bir yolu olarak fen öğrenme, popüler medyada çıkan bilim raporlarını ve tartışmalarını anlama, estetik çekiciliği için fen öğrenme, bilime duyarlı vatandaşlar hazırlama, teknolojinin doğasını, önemini ve teknoloji ile bilim arasındaki ilişkiyi anlama' yer almaktadır.

DeBoer'un (2000) fen öğretiminin hedeflerine ilişkin açıklamaları, fenin yaşamla ilişkisine ışık tutmaktadır. Bireyin feni anlaması ve fene dair bilgi ve becerilerini günlük hayatına aktarması fen okuryazarlığına ilişkin göstergelerdir. Nitekim fen okuryazarlığı ile ilgili tanımlamalar incelendiğinde (American Association for the Advancement of Science [AAAS], 1990; Bybee, 1995; De Boer, 2000; Durant, 1993; Laugksch, 2000; Shamos, 1995) bilgiye ulaşma ve kullanma, fenle ilgili bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerin bir bileşimi, fenle ilgili bilgilerin yaşam becerisi haline getirilmesi vb. vurgularda bulunulduğu görülmektedir. Fen okuryazarlığının seviyelendirilmesine ilişkin modeller incelendiğinde (Bybee, 1995; Miller, 1989; Shamos, 1995) ise üst seviye fen okuryazarlığında bireyin sadece fen kavramlarına hâkim olması ve bunları yaşantısında kullanmasının yetmediği görülmektedir. Birey aynı zamanda analitik, mantıksal, eleştirel düşünme gibi düşünme becerilerine

sahip olmalı, problem çözmeli, bilimin doğasını, bilim ve teknolojinin kişisel yaşam ve toplumdaki rolünü içeren bakış açısı geliştirmeli, toplumu ilgilendiren konularda kararlar alma gibi özelliklere de sahip olmalıdır.

Gerçek fen okuyazarının özelliklerine bakıldığında, fen okuyazarlığını yaşam becerilerinden ayrı düşünmenin olanaksız olduğu rahatlıkla görülebilir. Gerek fen öğretiminin amaçları gerekse günümüz dünya koşulları göz önüne alındığında, yaşam becerilerinden soyutlanmış bir fen eğitiminin ne kadar anlamsız olduğu ortaya çıkacaktır. Bu sebeple, ülkemizde de yaşam becerileri fen derslerinde kazandırılması hedeflenen beceriler arasında yerini bulmuştur.

1.1.1. Fen bilimleri dersi öğretim programında yaşam becerileri

Ülkemizde Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2005 yılında başlatılan öğretim programlarını geliştirme, yenileme ve güncelleme çalışmaları kapsamında hem ulusal hem de uluslararası düzeyde Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi, Millî Eğitim Kalite Çerçevesi, Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi'nde ifade edilen; kişisel, sosyal, akademik ve iş yaşantısında ihtiyaç duyulacak yeterlilik ve beceriler, öğretim programlarına eklenmiştir. Bu bağlamda öğretim programlarının genelinde öğrencilere kazandırılması hedeflenen yeterlilik ve beceriler şu şekilde belirlenmiştir (TTKB, 2017, s.8): *anadilde iletişim, yabancı dillerde iletişim, matematik yeterliği, bilim ve teknoloji yeterliği, dijital yeterlik, öğrenmeyi öğrenme, inisiyatif alma ve girişimcilik algısı, sosyal ve kamusal yeterlikler, kültürel farkındalık ve ifade.*

21. yüzyıl becerileri olarak adlandırılan ve yeni yüzyılın mezunlarının sahip olması beklenen bu yeterlilikler, öğretim programlarında disiplin alanlarının kazanımları ve/veya açıklamaları ile doğrudan ya da dolaylı olarak ilişkilendirilmiş, kazanımların yapılandırılmasında göz önünde bulundurulmuştur (TTKB, 2017). Tüm disiplinlerde ortak olarak yer alan bu yeterlikler Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında da (MEB, 2018) aynı içerikle yer almaktadır. Bu yeterliklerin içerisinde iletişim, sosyal ve kamusal yeterlikler, girişimcilik gibi yaşam becerileri bulunmaktadır. Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda sözü edilen yeterliklerin yanı sıra alana özgü kazandırılması gereken beceriler arasında yaşam becerilerine de ayrıca yer verilmiştir. Yaşam becerilerinin fen bilimleri dersi öğretim programına girişi 2013 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (MEB, 2013, s. I) ile gerçekleşmiştir. Öte yandan örtük olarak da olsa öğrencileri merkeze alan 2005 Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı (MEB, 2006) ile bu becerilerin desteklenmeye başladığı söylenebilir.

Güncel 2018 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında alana özgü beceriler '*bilimsel süreç becerileri, yaşam becerileri ve mühendislik ve tasarım becerileri*' şeklindedir. Yaşam becerileri, bilimsel bilgiye ulaşılması ve bilimsel bilginin kullanılmasına ilişkin "*analitik düşünme, karar verme, yaratıcılık, girişimcilik, iletişim ve takım çalışması*" gibi temel yaşam becerilerini kapsamaktadır (MEB, 2018, s. 9).

Programın özel amaçları arasında da yaşam becerileri ile ilgili vurgular bulunmaktadır. Doğrudan yaşam becerilerinin kullanılması ve geliştirilmesine ilişkin ifadelerin yer aldığı amaçlar aşağıda yansıtılmıştır (MEB, 2018, s. 9):

- Doğanın keşfedilmesi ve insan-çevre arasındaki ilişkinin anlaşılması sürecinde, bilimsel süreç becerileri ve bilimsel araştırma yaklaşımını benimseyip bu alanlarda karşılaşılan sorunlara çözüm üretmek,
- Birey, çevre ve toplum arasındaki karşılıklı etkileşimi fark ettirmek; toplum, ekonomi ve doğal kaynaklara ilişkin sürdürülebilir kalkınma bilincini geliştirmek,
- Günlük yaşam sorunlarına ilişkin sorumluluk alınmasını ve bu sorunları çözmeye fen bilimlerine ilişkin bilgi, bilimsel süreç becerileri ve diğer yaşam becerilerinin kullanılmasını sağlamak,
- Fen bilimleri ile ilgili kariyer bilinci ve girişimcilik becerilerini geliştirmek,
- Bilimsel çalışmalarda güvenliğin önemini fark ettirerek güvenli çalışma bilinci oluşturmak,
- Sosyobilimsel konuları kullanarak muhakeme yeteneği, bilimsel düşünme alışkanlıkları ve karar verme becerileri geliştirmek.

Görüldüğü gibi 2018 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının amaçları ve geliştirilmesi hedeflenen becerileri açısından yaşam becerileri önemli bir yer tutmaktadır. Programın kazanımları ise yaşam becerileri ile açık bir şekilde ilişkilendirilmese de kazanımların içeriğinde yaşam becerilerinin kullanılması ve geliştirilmesine yönelik vurgular yer almaktadır. Programın kazanımlarının yaşam becerileri açısından incelendiği çalışmada (Deveci, Konoş, Aydı, 2018), sınıf düzeylerine göre yaşam becerileri ile ilgili kazanımların en çok altıncı, yedinci ve

sekizinci sınıflarda yer aldığı; tüm sınıf seviyelerinde öğrencilere en fazla kazandırılan yaşam becerilerinin sırasıyla; *iletişim, karar verme, analitik düşünme, yaratıcı düşünme, takım çalışması ve girişimcilik* şeklinde olduğu görülmektedir. Analitik düşünme ve karar verme becerilerini geliştiren kazanımların tüm sınıf seviyelerinde yer aldığı, yaratıcı düşünme ve girişimcilik becerilerini geliştirmeye yönelik kazanımların sayısı az da olsa üst sınıflarda alt sınıflara göre bu becerileri geliştirmeye yönelik kazanımların daha fazla olduğu, iletişim becerileri açısından bakıldığında yedinci sınıfa kadar bir artış, yedinci sınıftan sekizinci sınıfa geçişte bir azalma olduğu, sınıf seviyelerine göre öğrencilerin takım çalışması becerilerini geliştirmeye yönelik kazanım sayısının tüm sınıf seviyelerinde düşük olduğu da ilgili araştırmanın bulguları arasında yer almıştır. Özcan ve Koştur'un (2019) araştırması da programda yaşam becerilerine yönelik önemli sayıda kazanımın bulunduğunu ortaya koymaktadır. Öte yandan yaşam becerileriyle ilgili yeterli açıklama yapılmadığı da araştırma bulguları arasındadır. Kalemkuş'un (2021) ise fen bilimleri dersi öğretim programını 21. yüzyıl becerileri bağlamında incelediği araştırmasında, programda eleştirel düşünme ve problem çözme ağırlıklı olmak üzere yaratıcılık ve yenilik, iletişim, girişimcilik ve özyönetim becerilerinin ön plana çıktığı ifade edilmiştir. İş birliği, bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, esneklik ve uyum, sosyal ve kültürlerarası beceriler, verimlilik ve hesap verebilirlik, liderlik ve sorumluluk gibi becerilerin ise diğerlerine göre arka planda kaldığı, bilgi iletişim ve teknoloji okuryazarlığı becerisine yönelik herhangi bir kazanımın programda bulunmadığı belirtilmiştir.

1.2. Problem Durumu ve Araştırmanın Amacı

Yaşam becerileri, fen bilimleri dersi öğretim programının alana özgü üç temel becerisinden biridir. Programda kazanımlarla birlikte yaşam becerilerinin de kazandırılması ön görülmüş, bu beceriler kazanımlarla doğrudan ilişkilendirilmemiştir. Dolayısıyla yaşam becerilerinin öğrencilere kazandırılması öğretmenlerin kazanımı işleyişindeki uygulamalarına bırakılmıştır. Öğretmenlerin yaşam becerilerini derslerine nasıl entegre edeceklerine ilişkin açıklamalara ya da örneklerle de programda yer verilmemiştir. Ursavas ve Karal (2019) da programda yaşam becerilerinin kazanımlara nasıl entegre edileceği, ne tür etkinliklerin içinde yaşam becerilerinin kullanılacağı, hangi kazanım ile hangi yaşam becerilerinin ya da hangi yaşam becerilerinin hangi kazanımla verileceği noktasında programda ayrıntılı bir açıklama olmamasından yola çıkarak yaptıkları araştırmalarında fen bilimleri öğretmenlerinin düşüncelerine başvurmuşlardır. 15-26 yıl arasında deneyimleri bulunan yedi öğretmenle gerçekleştirilen durum çalışmasında, öğretmenlerin yaşam becerileri hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları, en çok analitik yaşam becerilerinin geliştirilmesi üzerinde durdukları, yaşam becerilerini bilinçli ve programlı bir şekilde değil de tesadüfen kullandıkları belirlenmiştir.

Deveci ve Aydın'ın (2021) fen bilimleri öğretmenlerinin öğretim programındaki yaşam becerilerinin kazandırılmasına ilişkin görüşlerini inceledikleri araştırmalarında, öğretmenlerin öğrencilerinin yaşam becerilerini nasıl geliştirebileceklerine ilişkin görüşlerinin farklılaştığı, sadece yaratıcı düşünme becerisini geliştirmeye yönelik algılarının alanyazın ile uyumlu ve yeterli olduğu tespit edilmiştir. Öte yandan öğretmenlerin öğrencilerin analitik düşünme, karar verme, iletişim, girişimcilik ve takım çalışması becerilerini geliştirmeye yönelik algılarının yetersiz olduğu belirlenmiş ve elde ettikleri bulgulardan yola çıkarak fen bilimleri öğretmenlerinin öğrencilerin analitik düşünme, karar verme, iletişim, girişimcilik ve takım çalışması becerilerini geliştirmeye yönelik teorik ve uygulamaya dönük eğitimlere ihtiyaç duydukları sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenleri ile yapılan bir başka araştırmada Özata-Yücel ve Kanyılmaz (2018) fen bilimleri dersi öğretim programında yer alan yaşam becerilerinin ilkökul öğrencilerine kazandırılmasına yönelik öğretmen görüşlerine başvurmuşlar ve Fen Bilimleri dersinin yaşam becerilerinin gelişimine katkısını artırmak için, yaş grubuna uygun çeşitli öğretim materyalleri ve etkinliklerinin hazırlanmasının ve hizmet içi eğitimlerin faydalı olacağını ifade etmişlerdir.

2018 Fen Bilimleri Öğretim Programı'nın uygulanmaya başlamasından sonra fen bilimleri öğretmenleri ile gerçekleştirilen çalışmalar göstermektedir ki (Deveci ve Aydın, 2021; Özata-Yücel ve Kanyılmaz, 2018; Ursavas ve Karal, 2019) öğretmenlerin yaşam becerilerini derslerine entegre etmede sıkıntılar yaşanmaktadır. Programın vurgu yaptığı yaşam becerilerinin kazanımlara ve derslere nasıl entegre edileceğine ilişkin bir öğretmen kılavuzu bulunmamaktadır. Yaşam becerilerinin derslere yerleştirilmesi öğretmenlere bırakılmıştır. Öğretmenler bu konuda öğretim materyali ve eğitim desteğine ihtiyaç duymaktadır. Ancak fen bilimleri öğretmenlerinin derslerinde uyguladıkları planlarında yaşam becerilerini kazandırmak için neler yapabilecekleri konusunda zengin kaynaklar bulunmamaktadır. Bu noktada Fen Bilimleri dersine yaşam becerilerinin entegre edildiği örnek ders planlarının geliştirilmesi ve bu planlarda hangi yöntem teknikler ve etkinlikler aracılığıyla hangi yaşam becerilerinin kazandırılabilmesine yönelik fikirler verilmesinin öğretmenlerin eğitim uygulamalarına ışık

tutacaktır. Öğretmenlere yol gösterici nitelikteki kaynakların çoğalmasının ve çeşitlendirilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu noktadan hareketle araştırmanın amacı, fen bilimleri dersi kazanımlarına yaşam becerilerinin entegre edildiği örnek bir ders planı tasarlamaktır. Bu bağlamda araştırma sorusu “*İnsan ve Çevre İlişkisi konusunun işlenişine yaşam becerilerinin entegre edildiği örnek bir ders planı tasarımı nasıl olmalıdır?*” şeklinde belirlenmiştir.

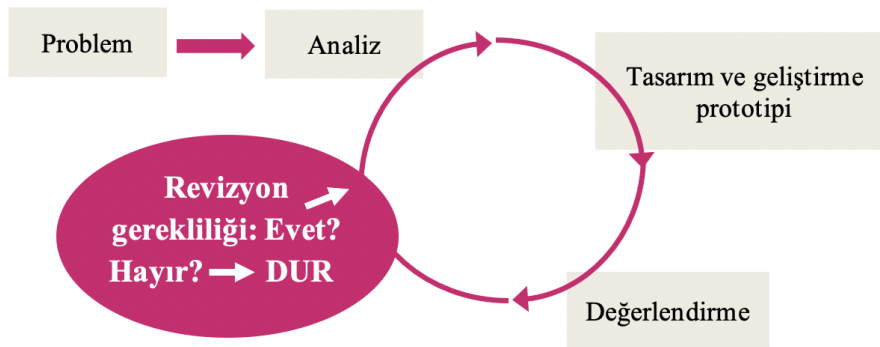
2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırma kapsamında geliştirilen planın içeriği hakkında bilgi verilmiştir.

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada Tasarım ve Geliştirme Araştırması model olarak belirlenmiştir. Plomp (2013, s. 15) tasarım araştırmalarını “*Karmaşık bir eğitim sorununa bir çözüm olarak bir müdahale tasarlamak ve geliştirmek (programlar, öğretme-öğrenme stratejileri ve materyalleri, ürünler ve sistemler gibi), yanı sıra bu müdahalelerin özellikleri ve bunları tasarlama ve geliştirme süreçleri hakkındaki bilgilerimizi ilerletmek veya alternatif olarak teoriler geliştirmek veya doğrulamak amacıyla eğitim müdahaleleri (örneğin, öğrenme süreçleri, öğrenme ortamları ve benzerleri hakkında) tasarlamak ve geliştirmek*” olarak tanımlar. Tanımdan da görüldüğü gibi tasarım araştırmaları, bir eğitim sorununa çözüm olarak geliştirilmiş materyaller, ürünler, sistemler vb. içermektedir. Bu araştırmada da yaşam becerilerinin fen derslerine entegre edilmesi ile ilgili öğretim materyallerinin (plan, etkinlik vb.) eksikliği sebebiyle ortaya çıkan problemlerin çözümüne yönelik bir ders planı tasarlanmış ve bu planda fen kazanımlarına hangi yaşam becerilerinin nasıl entegre edileceğine yönelik örnek etkinlikler sunulmuştur.

Tasarım ve geliştirme araştırmalarında, araştırma sürecinde bazı adımlar izlenmektedir. Bu araştırmada da Plomp’un (2013, s. 17) sistematik tasarım döngüsü temele alınmıştır. Ancak prototip kuramsal olarak değerlendirilmiş, uygulamaya koyulmamıştır.



Şekil 1. Sistematik tasarım döngüsü

Şekil 1’deki modelin aşamaları ile bu araştırmada izlenen adımlar eşleştirildiğinde ilk olarak ‘Problem’ belirleme aşamasında alan yazın taraması yapılmıştır. Tarama sonucunda fen bilimleri öğretmenlerinin yaşam becerilerini derslerine taşımalarında sıkıntılar yaşandığı tespit edilmiştir. Bunun üzerine öğretmenlere örnek oluşturması için bir ders planı yapılmasına karar verilmiştir. İkinci adımda fen bilimleri dersi öğretim programı analiz edilerek programda geçen tüm yaşam becerilerinin entegre edilebileceği konu ve kazanımlar belirlenmiştir. Bu kazanımların içinden planı yapılacak konu ve kazanımlar seçilmiştir. Bu aşamada programda kazanımların düşünme süreçlerine yönlendirmesi, kazanımlara ayrılan süre gibi etmenler göz önünde bulundurulmuştur. Ardından üçüncü aşamada tasarım ve geliştirme prototipi olarak örnek ders planı hazırlanmıştır. Bu araştırmada geliştirilen prototip sunulmuştur. Son aşama olan değerlendirmenin yapılabilmesi için örnek ders planının gerçek ortamında uygulanarak denemesi gerekmektedir.

2.2. Ders Planının Hazırlanma Süreci

Planın konu ve kazanımlarının belirlenmesi: Ders planı 2018 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında 5. Sınıf Canlılar ve Yaşam öğrenme alanı, F.5.6. İnsan ve Çevre ünitesi, F.5.6.2. İnsan ve Çevre İlişkisi konusu için hazırlanmıştır. 10 ders saatinin önerildiği konuda dört kazanım yer almaktadır. Ders planı bu kazanımlardan ilk ikisi için tasarlanmıştır (s. 29):

F.5.6.2.1. İnsan ve çevre arasındaki etkileşimin önemini ifade eder.

Çevre kirliliğinin insanların sağlığı üzerindeki olumsuz etkilerine değinilir.

F.5.6.2.2. Yakın çevresindeki veya ülkemizdeki bir çevre sorununun çözümüne ilişkin öneriler sunar.

Plana programda 6 ders saati ayrılması önerilmektedir. Etkinlikler için ayrılacak süreler öğretmenler tarafından ayarlanabilir. Örnek olarak ilgili kazanımların seçilmesinin sebebi programda yer alan yaşam becerilerinin çoğu ile rahatlıkla ilişkilendirilebilmesidir. 5E modelinde tasarlanan planın her bir aşamasında hangi etkinliklerin yer aldığı ve bu etkinliklerde yaşam becerilerinin ne gibi uygulamalarla (teknik, soru türü, öğretmen rehberliği vb.) etkinliklere entegre edilebileceği bir sonraki başlıkta aydınlatılmıştır.

Örnek ders planına uyarlanan yaşam becerilerinin 5 E modeli aşamaları ve etkinlikler ile ilişkilendirilmesi:

Örnek planın kazanımları belirlendikten sonra hem bu kazanımların hem de yaşam becerilerinin ediniminin sağlandığı etkinlikler tasarlanmıştır. Bütünleştirilen yaşam becerilerinin seçiminde Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının ön gördüğü beceriler *analitik düşünme, karar verme, yaratıcılık, girişimcilik, iletişim ve takım çalışması* esas alınmıştır. Etkinliklerin 5 E modelinin aşamalarına uygunluğu da gözetilmiştir. İlgili ilişkilendirmeler Tablo 1’de açıklanmıştır.

Tablo 1. Örnek Ders Planı ile Bütünleştirilen Yaşam Becerilerinin 5 E Modeli Aşamaları ve Etkinlikler ile İlişkilendirilmesi

Planın aşaması	Etkinliğin adı-türü	Bütünleştirilen yaşam becerisi
<i>Keşfetme</i>	<i>Son Dakika Haberleri-Örnek olay</i> Çevre sorunu olarak hava kirliliği ele alınmıştır. Hava kirliliği ile ilgili güncel haberler örnek olay olarak kullanılmıştır. Etkinlikte kullanılan her bir haber analitik düşünme basamaklarına uygun olarak -hava kirliliğinden kaynaklanan farklı nitelikte ve farklı yerlerdeki sorunlar ele alınacak şekilde seçilmiştir. Örnek olay analizlerinin takımlar halinde yapılması, incelemelerin sonunda çalışmaların sınıfta sunulması önerilmektedir.	<i>Analitik düşünme</i> Örnek olayların incelenmesinde kullanılan sorular Marzano ve Kendal (2007, s.44-50)’ın beş basamaklı analiz süreci temele alınarak hazırlanmıştır. 1. aşama olan karşılaştırma süreçleri, bilgi bileşenleri arasındaki benzerliklerin ve farklılıkların tanımlanmasına yöneliktir. 2. aşama sınıflandırmadır ve bu süreçte bilgi anlamlı kategorilere ayrılır. 3. Aşama olan hata analizinde bilginin doğruluğu ve mantıklılığı ele alınır. Genelleme süreci 4. aşamadır ve mevcut bilinen ve gözlemlenen bilgilerden yeni genellemelere ulaşılır. Son aşama olan 5. aşamada özelleştirme yapılır. Bilinen bir genelleme veya ilkedden yeni uygulamalar, düşünceler üretilir. Genelleme tümevarımsal bir süreçken özelleştirme tümdengelsel bir süreçtir. <i>Etkili iletişim</i> Etkinlik sonrasında gerçekleştirilecek sunumlarda etkin dinlemenin kurallarına uyulmasına dikkat edilmelidir (Ek-1: MEB, 2015, s.53). Etkili dinleme kurallarının sadece bu ders içine değil genel olarak öğrencilerle oluşturulan sınıf kuralları içerisinde dahil edilmesi önerilmektedir. <i>Takım çalışması</i> Örnek olay incelemelerini takımlar halinde yapan öğrencilerin çalışma sonrasında birbirlerini değerlendirmeleri için Ek-2’deki formu kullanarak akran değerlendirmesi yapmaları sağlanmalıdır.

<p>Derinleştirme</p>	<p>Düşünme İstasyonları- İstasyon</p> <p>Her birinde farklı görevler içeren dört istasyon oluşturulmuştur. Her bir istasyondaki odaklanılan konu yeryüzünde yaşanan çevre sorunları sebebiyle canlıların zarar görmesidir. Her bir istasyonda farklı bir sorun üzerinde düşünülmesi sağlanır. Öğrenci grupları belirli sürelerde her bir istasyonda çalışarak bir önceki grubun yaptıklarına katkı sağlar. Etkinliğin sonunda ortaya çıkan ürünler üzerinden çözüm önerileri ve alınan kararlar tartışılır.</p>	<p>Empati</p> <p>Kendilerini susuzluk problemi yaşayan bir yaşlılarının yerine koyarak onun dilinden mektup yazmalarının istendiği düşünme istasyonunda öğrencilerin empati kurmalarını sağlamak için istasyonda yer alan yönergede sorularla yönlendirmeler yapılmıştır. İlk iki soru bilişsel empati, 3. soru duyuşsal empati, 4. soru ise somatik (motor) empatiye yönlendirmektedir. Bilişsel empatide bireylerin bir başkasının duygularını takdir etmeleri ve anlamaları beklenir. Duyuşsal empati, başka bir kişinin duygusal olarak deneyimlerini paylaşabilme, onun hissettiklerini hissedebilme kapasitesi ile ilgili bir empati türüdür. Somatik empati olarak isimlendirilen üçüncü empati boyutu ise bilişsel ve duyuşsal empatiden farklı, ancak onlarla bağlantılıdır. Somatik empati, başkalarının davranışlarını yansıtan ve ayna nöronlara dayanan ilkel bir empati formu olup bir motor tepki biçimidir. Ancak somatik empatinin duyuşsal empatiyi harekete geçirdiği, bunun da bilişsel empatiyi ortaya çıkardığı ifade edilir (Raine ve Chen, 2018).</p> <p>Karar verme</p> <p>Karar verme sürecindeki adımlar Adair (2000)'den alınmıştır. Bu süreç döngüsel ve alınan kararların uygulanması ve değerlendirmesini içerir. Bu etkinlikte ise son aşamanın gerçekleştirilmesi mümkün değildir. Ancak öğretmen başka etkinliklerde ve öğrencilerin kendileri için almaları gereken kararlarda sonuncu aşamayı da uygulamaya dahil etmelidir.</p> <p>Eleştirel düşünme</p> <p>Bu etkinlikte Ivie (2001)'in eleştirel düşünme öğretim modeli basamakları kullanılmıştır. Öğretmen, etkinlik gerçekleştirilirken öğrencilerin çözüm önerileri geliştirmeleri doğrultusunda etkinliği yürütmelerine rehberlik etmelidir.</p> <p>Yaratıcı Düşünme</p> <p>Bu düşünme istasyonunda yaratıcı düşünme tekniklerinden biri olan sinektik kullanılmıştır. Sinektik, birbiriyle ilgisiz gibi görülen parçalar arasında ilişkiler kurmayı sağlayan bir uygulamadır. Gordon (1961), bazı durumlarda kişinin problem durumu ile arasındaki mesafenin arttırılması gerektiğini, böylelikle kişinin problemle ilgili bildiklerinin oluşturduğu sınırların ortadan kalkarak daha yaratıcı çözümlere odaklanabileceğini ifade eder.</p>
<p>Değerlendirme</p>	<p>Uzmanla görüşme</p> <p>Öğrencilerin yaşadıkları bölgede bulunan belediyelerdeki <i>Çevre Koruma ve Kontrol Dairesi Başkanlığı</i> ve ilgili başkanlığa bağlı</p>	<p>Takım çalışması</p> <p>Değerlendirme aşamasında takım olarak uzmanlarla görüşme yapacakları soruları belirlemeleri, görüşmeleri iş birliği içinde çalışmalarını koordine</p>

<p>birimler birimlerle iletişime geçmeleri sağlanır. İlgili birimlerde mevcut yürütülen yerel bir projede okullarının nasıl yer alabileceği konusunda fikir üretmeleri istenir. Öğrenciler kendi fikirleri ile de birimlere başvurabilirler. Bu aşamada öğrencilerin ilgili uzmanlarla görüşme yapmaları için görüşme soruları hazırlamaları, randevu almaları ve uzmanla görüşme yapmaları beklenmektedir.</p> <p>Sunum yapma Alternatif olarak öğrencilerden yakın çevrelerindeki sektörel çevre sorunlarına karşı önlem almaya yönelik bir sunum yapmaları istenebilir.</p>	<p>ederek çalışmalarını istenmelidir. Çalışma sonrasında birbirlerini değerlendirmeleri için Ek-2'deki formu kullanarak akran değerlendirmesi yapmaları sağlanmalıdır.</p> <p>Etkili iletişim Etkinlik sonrasında gerçekleştirilecek sunumlarda etkin dinlemenin kurallarına uyulmasına dikkat edilmelidir (Ek-1: MEB, 2015, s.53). Etkili dinleme kurallarının sadece bu ders için değil genel olarak öğrencilerle oluşturulan sınıf kuralları içerisinde dahil edilmesi önerilmektedir.</p>
---	--

Tablo 1 incelendiğinde öğrenme alanı kazanımlarının öğretime planın farklı aşamalarında ‘*analitik düşünme, karar verme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, empati, takım çalışması, etkili iletişim*’ becerileri entegre edilmiştir. Bu becerilerden empati ve etkili iletişim becerileri hariç diğerleri programda yer alan becerilerdir. Empati ve etkili iletişim becerileri ise programda yer almasa da UNICEF, UNESCO ve WHO’nun üzerinde uzlaştıkları on temel yaşam becerileri içindedir. Örnek ders planı tasarımı sonraki başlık altında sunulmuştur.

2.3. Örnek Ders Planı Tasarımı

Girme Aşaması

Çevre sorunlarını içeren ve içermeyen birtakım görseller sunulur ve öğrencilerin görselleri inceleyerek aşağıdaki soruları cevaplamaları istenir.

- Verilen görseller neyi anlatmaktadır?
- Görsellerdeki hangi çevrede yaşamak istersiniz? Neden?



Şekil 2. Çevre sorunlarına yönelik görseller



Verilen ifadeler doğrultusunda öğrencilere buldukları çevrede çevre sorunu olup olmadığı varsa en büyük çevre sorununun ne olduğu ve bu sorunlar için ne yaptıkları sorularak konuya giriş yapılır. Şimdi insanların bu sorunların neresinde olduğunu anlayalım ve sorunları detaylandırarak çözüm önerileri oluşturalım diyerek keşfetme aşamasındaki etkinliğe geçiş yapılır

Keşfetme Aşaması

Etkinlik 1: Son Dakika Haberleri

Bu aşamada öncelikli olarak öğrencilerden 5 kişilik takımlar oluşturulur. Her bir takıma hava kirliliği ile ilgili güncel haberler içeren çalışma yaprakları dağıtılır ve haberleri incelemeleri ardından inceleme sorularını grupça

cevaplamaları istenir. Gruplar soruları kendi aralarında tartışıp cevapladıktan sonra grup sözcüleri ile tüm sınıfla paylaşırlar. Bu esnada öğrencilerin birbirlerini saygıyla dinlemeleri ve uygun bir şekilde karşılıklı iletişime geçmeleri için sınıf kuralları arasına alınan etkin dinlemenin kurallarına (MEB, 2015, s. 53) (Ek-1) uyulması sağlanır. Öğretmen etkin dinlemenin gerçekleşip gerçekleşmediğini kontrol eder ve sınıfa bununla ilgili de dönütlerde bulunur. Hava kirliliğinin sebep olduğu sorunlar dışındaki çevre problemleri üzerinde de öğretmen rehberliğinde düşündürülür.

<p>İstanbul'da hava kirliliği 2022 yılında yüzde 9 arttı</p>  <p>* Fotoğraflar ve Kaynak: Anadolu Ajansı.</p> <p>İstanbul ve Türkiye'deki hava kirliliği, sınır değerleri aşmaya devam ediyor.</p> <p>Partikül büyüklüğü ve özelliklerine göre akciğer ve üst solunum yollarına ulaşabilen, kaba partikül olarak bilinen ve havada asılı kalan partikül maddeler PM10 olarak adlandırılıyor.</p> <p>İstanbul Büyükşehir Belediyesi (İBB) Hava Kalite Ölçüm İstasyonları verilerine göre, İstanbul'da 2021'de ortalama PM10 hava kirliliği konsantrasyonu 38,2 µg/m3 (mikrogram/metreküp) ölçüldü. 2022'de 41,5 µg/m3 olan hava kirliliği önceki yıla oranla yüzde 9 arttı.</p> <p>Kaynak: https://m.bianet.org/bianet/ekoloji/273465-istanbul-da-hava-kirliligi-2022-yilinda-yuzde-9-artti</p>	<p>İran'da hava kirliliği okulları tatil etti</p> <p>Giriş: 31.12.2022- 19:20 Güncelleme: 31.12.2022- 22:4</p> <p>İran'ın başkenti Tahrân'ın hava sirkülasyonuna uygun olmayan fiziki yapısı, şehirdeki yoğun nüfus ve araç kullanımı, araçlarda ve fabrikalarda kullanılan kalitesiz yakıtlar hava kirliliğinin başlıca nedenleri olarak görülüyor. Hava Kirliliği Acil Durum Komitesi bugün yaptığı toplantıda okullara 2 gün ara verildi.</p>  <p>Tahrân Hava Kalitesi Ölçme Şirketi tarafından yapılan açıklamada, Tahrân'da bugün hava kirliliğinin 167 mikrogram/metreküp ölçüldüğü ve bu oranın tüm yaş grupları için sağlıksız ve tehlikeli olduğu belirtildi. Hava Kirliliği Acil Durum Komitesi bugün yaptığı toplantıda, Tahrân eyaletinin Damavand ve Firuzkuh kentleri dışındaki tüm kentlerde pazar ve pazartesi günleri üniversiteler ve tüm okulların tatil edilmesine ve eğitimin uzaktan devam edilmesine karar verildiği açıklandı. Toplantıda alınan karar doğrultusunda eyalette gerçekleştirilecek tüm spor faaliyetlerinin de yasaklandığı aktarıldı.</p> <p>Kaynak: https://www.haberturk.com/iran-da-hava-kirliligi-okullari-tatil-etti-3552250</p>
<p>Yılda bir milyon ölü doğum, hava kirliliğiyle ilişkilendirildi</p>  <p>1 Aralık 2022</p> <p>Küresel bir araştırmada, her yıl bir milyona yakın ölü doğum, hava kirliliğiyle ilişkilendirildi.</p> <p>Araştırmada dünya genelinde kayıtlara geçen ölü doğumlardan yarısının, fosil yakıtlardan çıkan 2,5 mikrondan (PM2.5) daha küçük parçacıklara maruz kalmaktan kaynaklanıyor olabileceği belirtildi.</p> <p>Pekin Üniversitesi Kamu Sağlığı Merkezi uzmanlarıncı yapılan araştırma, ölü doğumların yüzde 98'inin gerçekleştiği Asya, Afrika ve Latin Amerika'dan 137 ülkeyi kapsıyor.</p> <p>Kirli havanın ölü doğum riskini artırdığı biliniyor. Ama ilk kez cenin ölümlerini odaklanan böyle bir araştırma yapılıyor.</p> <p>Bu kapsamda 1998-2016 yılları arasındaki 45 bin canlı ve ölü doğuma ilişkin veriler incelendi.</p> <p>Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (UNICEF) tarafından 2020'de yayımlanan bir raporda ölü doğumlar "ihmal edilen trajedi" diye nitelenmişti.</p> <p>Sonuçları bilim dergisi Nature Communications'ta yayımlanan araştırmayı yapan bilim insanları, ölü doğumların engellenmesi için kadın sağlığını ve eşitliği geliştirilmesinin önemine dikkat çekti.</p> <p>Ekim'de yapılan başka bir araştırmada ceninlerin beyin ve akciğerlerinde zehirli hava kirliliği parçacıkları bulunduğu belirtilmişti.</p> <p>İlk kez 2018'de plasentalarda kirli hava parçacıkları tespit edilmiş ve hava kirliliği düşük, prematür doğum, düşük kilolu doğum ve beyinlerin yeterince gelişmemesiyle ilişkilendirilmişti.</p> <p>Kaynak: https://www.bbc.com/turkce/articles/c3g4r4zxd7ro</p>	<p>Saraybosna'daki hava kirliliği nedeniyle uçaklar iniş yapamadı</p> <p>Bosna Hersek'in başkenti Saraybosna'da etkili olan hava kirliliği nedeniyle Uluslararası Saraybosna Havalimanı'nda sabah saatlerinde uçaklar iniş yapamadı.</p> <p>Lejla Biogradlija 03.01.2023</p>  <p>Fotoğraf: Alma Dekovic/AA</p> <p>Saraybosna</p> <p>Uluslararası Saraybosna Havalimanı'ndan yapılan açıklamada, sabah saatlerinde hava kirliliğinin etkili olduğu ve görüş mesafesinin oldukça azaldığı, bu nedenle planlanan uçuşlardan bazılarının Hırvatistan'ın başkenti Zagreb'e yönlendirildiği ifade edildi. Uçuşların hava kirliliğinin etkisinin azaldığı öğle saatlerinde normale döndüğü kaydedildi.</p> <p>Saraybosna Kantonu Toplumsal Ekonomi, Altyapı, İnşaat ve Çevre Bakanlığından yapılan açıklamada, hava kirliliği nedeniyle başkent Saraybosna'nın birçok belediyesine "hazırlıklı olma" uyarısı yapıldığı belirtilerek hava kirliliğinin etkili olduğu sabah ve akşam saatlerinde dışarıda vakit geçirilmemesi tavsiyesinde bulunuldu.</p> <p>Kaynak: https://www.aa.com.tr/tr/dunya/saraybosnadaki-hava-kirliligi-nedeniyle-ucaklar-inis-yapamadi-2778869</p>

Şekil 3. Hava Kirliliği ile İlgili Güncel Haber Örnekleri

<i>Analistik düşünme aşamaları</i>	<i>İnceleme soruları</i>
1. Aşama: Karşılaştırma	İncelediğiniz haberlerdeki veriler nelerdir? Verileri karşılaştırınız. Aralarında nasıl ilişki vardır? Benzerlik ve farklılıkları nelerdir?
2. Aşama: Sınıflama	Haberlerdeki ortak sorunlar nelerdir? Bu sorunları hangi başlık altında toplarsınız? Neden?
3. Aşama: Hata Analizi	Haberlerde verilen bilgiler ve iddialar geçerli midir? İddiaların geçerliliğini destekleyen gerekçeler nelerdir?
4. Aşama: Genelleme	Veriler arasında kurduğunuz ilişkiden yola çıkarak bir genellemeye varınız.

5. Aşama: Özelleştirme	İncelemelerinizden yola çıkarak bu problemin başka nelere yol açabileceği ile ilgili çıkarımlarda bulununuz. İnsan ve çevre etkileşiminin bu sorunlarla ilişkisi nedir?
------------------------	--

Açıklama Aşaması

Bu aşamada öğretmen keşfetme aşamasındaki etkinlik aracılığıyla öğrencilerden gelen dönütler doğrultusunda öğrencileri çevre sorunları ve bu sorunlar üzerinden insan-çevre etkileşimin önemine ilişkin ortak bilimsel bilgiye taşır. Öğrencilerin bilgiyi yapılandırmasına rehberlik eder.

Derinleştirme Aşaması

Etkinlik 2: Düşünme İstasyonları

1. İstasyon: Yetunde'nin mektubu



Dünyadaki içilebilir su kaynakları oldukça sınırlıdır ve her geçen gün de bu kaynaklar azalmaktadır. Aşağıda ise bununla ilgili örnek bir durum verilmiştir. Bu örnek durumu inceleyerek kendinizi Yetunde'nin yerine koyup duygu, düşünce ve isteklerinizi belirten bir **mektup** yazınız. Onun sesi olunuz.

“Merhaba benim adım Yetunde. Nijerya’da yaşıyorum. Herkesin hayatta ihtiyaçlarını karşılaması aynı şekilde değil. Kimimiz için temiz bir içme suyuna ulaşmak çok rahatken kimimiz için bu büyük bir sorun. Ben günlerdir temiz su içmedim ve uzun

zamandır temiz su aramama rağmen ulaşamadım. Sudan kaynaklı hastalıklara yakalanma riskiyle karşı kaşıyayım.”

Mektup yazarken dikkat edilecek noktalar:

1. Yetunde neden bu sorunu yaşamaktadır?
2. Yetunde'nin duyguları, düşünceleri, istekleri nelerdir?
3. Kendimi Yetunde'nin yerine koyduğumda duygusal olarak neler hissediyorum?
4. Kendimi Yetunde'nin yerine koyduğumda fiziksel olarak neler hissediyorum?
5. Kendimi Yetunde'nin yerine koyduğumda isteklerim, beklentilerim neler olurdu?

2. İstasyon: Ayşe Hanım ne yapmalı?



“İşi gereği hep büyük şehirde yaşayan Ayşe Hanım, bir gün soluk alırken rahatsızlık duyduğunu fark eder. Doktora gittiğinde, doktor hastalığının ilerleyebileceğini, havasının daha temiz olduğu bir şehir tercih etmesi gerektiğini söyler. Şehir değişimi yapması için hayatında da büyük değişiklikler yapması gereken Ayşe Hanım sağlık durumunun daha kötüye gitmesinden endişelenmektedir ve büyük bir çaresizlik hissetmektedir.”

Başka bir şehre taşınma olasılığı olmayan Ayşe Hanım sağlık problemleri yaşamamak için ne(ler) yapmalıdır? Ona hayatıyla ve çevresindeki bu önemli sorunla ilgili birtakım kararlar almasında yardım edelim mi? Bu çevre sorununa yönelik ne gibi önlemler alınması gerekmektedir? Ayşe Hanım bu konuda neler yapabilir? Aşağıdaki adımları izleyerek Ayşe Hanım'a destek olalım, ne dersiniz?

Karar verme sürecindeki adımlar	
Amacınızı belirleyiniz.	Amacınız ne? Amacınızın üzerinde düşünerek ve tartışarak buraya yazın.
Gerekli bilgileri toplayınız.	Güvenilir kaynaklara başvurduğunuzdan emin olun.
Uygun seçenekleri oluşturunuz.	Çözüm için seçenekler oluşturun.
Kararınızı veriniz.	Avantajlar ve dezavantajları belirleyin. Beklediğiniz kazançlarla riske atıklarınızı karşılaştırmayı unutmayın.
Verdiğiniz kararı uygulayınız ve değerlendiriniz.	Kararınızı deneyin ve değerlendirin.

3. İstasyon: Neslim Tükenmesin!

“Ben bir deniz kaplumbağa türü olan Caretta caretta (Karetta karetta) yım. Neslim tükenme tehlikesi ile karşı karşıya. Sahile yumurtamı bırakıyorum sonrasında yavrum yumurtadan çıkar çıkmaz denize ulaşmak zorunda.

Fakat fazla ışık olduğunda deniz ve karayı ayırt edemeyip yönünü şaşırabilmektedir. Bu durum yavrularımın diğer hayvanlara yem olmasına sebep olmaktadır.” Caretta caretta yardım etmek ister misiniz?



Eleştirel Düşünme Adımları

Temel soru nedir?.....		
.....		
(Grup arkadaşlarınızla tartışarak temelde sorunun ne olduğunu ortaya koyunuz ve bu sorunla ilgili bir soru oluşturarak bu kısma yazınız).		
Durumlar (Birinci basamakta ortaya koyulan soru için üç seçenek oluşturunuz ve aşağıya yazınız).		
Durum A	Durum B	Durum C
Öneriler (Her durum için bir öneri ya da önerme yazınız).		
Kanıtlar (Öneriler basamağında yazılan ifadelere gerçek hayattan kanıtlar/mantıklı açıklamalar bulunuz).		
Varsayımlar (Kanıtlarınızın temelinde yatan ön düşüncelerinizi ekleyiniz).		
Metafor (Her bir seçenek için bir metafor oluşturunuz).		

4. İstasyon: Bitkinin Haykırışı



“Dünyada sayıca en fazla olan canlı grubuyuz, fakat bizler de her geçen gün içerisinde azalmaktayız, zarar görmekteyiz. Köklerimiz bizi hayata bağlayıp beslenmemizi sağlıyor, ancak her zaman da bize iyi şeyler iletmiyor maalesef! Sonrasında hastalıklar geliyor bizi buluyor. Tüm insanlığa sesleniyorum: Biz sizler için varız ve size fayda sağlıyoruz. Neden bizi tüketiyorsunuz?”

Bitkinin haykırışına hep beraber kulak verelim. Sorununa yaratıcı çözümler bulmak için kolları sıvayalım. Ne dersiniz?

Sinektik aşamaları	
Kavramı tanımlama	Toprak kirliliği ne demektir? Tanımlayınız.
Doğrudan analogi	Toprak, su, bitki ve atmosfer arasındaki ilişki nedir?
Kişisel analogi	Yaşadığı toprakta ağır (toksik ve zehirleyici) metallere maruz kalan bir bitki olsaydınız ne hissederdiniz?
Zıtlıkların bir araya getirilmesi	Bir bitki nasıl hem kimyasal atıkların içinde yaşayıp hem de bizlere oksijen sağlar?
Kavramın yeniden tanımlanması	Toprak kirliliği nedir? Yeniden tanımlayalım.
Özgün işin ortaya koyulması	Toprak kirliliğinin önlenmesi için yaratıcı çözüm önerileriniz nelerdir?

Değerlendirme Aşaması

Bu aşamada öğrencilerin yaşadıkları bölgede bulunan belediyelerdeki *Çevre Koruma ve Kontrol Dairesi Başkanlığı* ve ilgili başkanlığa bağlı birimler olan *Atık Yönetimi Şube Müdürlüğü*, *Yeşil Alanlar Şube Müdürlüğü*, *Bitkisel Üretim ve Uygulama Şube Müdürlüğü*, *İklim Değişikliği ve Uyum Şube Müdürlüğü* gibi birimlerle iletişime geçmeleri sağlanır. İlgili birimlerde mevcut yürütülen yerel bir projede okullarının nasıl yer alabileceği konusunda fikir üretmeleri istenir. Öğrenciler kendi fikirleri ile de birimlere başvurabilirler. Bu aşamada öğrencilerin ön hazırlıklarında (görüşme soruları vb.) öğretmen rehberlik etmelidir. Bu aşamada da çalışmalar gruplar şeklinde devam eder. Çalışma sonrasında öğretmenin öğrencileri ve öğrencilerin birbirlerini değerlendirmeleri için Ek-2'deki rubrik kullanılabilir.

Alternatif olarak öğrencilerden yakın çevrelerindeki sektörel çevre sorunlarına karşı önlem almaya yönelik bir sunum yapmaları istenebilir. Bunun için MEB (2014, s.10)'in işlem basamakları (Ek-3) kullanılabilir.

2.4. Araştırma ve Yayın Etiği

Yapılan çalışmada “*Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi*”nde uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin “*Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler*” başlıklı 2. bölümünde belirtilen eylemlerden de hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

2.4.1. Etik kurul izni

Bu araştırma etik kurul izni gerektirmemektedir.

3. TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmada İnsan ve Çevre İlişkisi konusunda bir ders planı örneği hazırlanmıştır. Bu planda yaşam becerilerinden analitik düşünme, eleştirel düşünme, karar verme, yaratıcı düşünme, iletişim ve empati işe koşulmuştur. Etkinliklerin grupça yapılması öngörülmüş, böylelikle öğrencilerin birbirleriyle etkileşim ve iletişim içinde olmaları hedeflenmiştir. Etkinliklerde tercih edilen yöntem ve teknikler, örnek olay incelemesi, istasyon ve sinektik olmuştur. Analitik düşünme için Marzano ve Kendal'ın (2007), karar verme sürecinde Adair'in (2000), eleştirel düşünmede Ivie'in (2000) modelleri kullanılmıştır. Yaratıcı düşünmeyi aktive etmek için yaratıcı düşünme tekniklerinden sinektik tekniği uygulanmıştır. Empati becerisinin gelişmesi için Raine ve Chen'in (2018) bilişsel, duyuşsal ve somatik empati için gerekli gördüğü beceriler dikkate alınmıştır. Sinektik uygulamasında öğrencilerin kendilerini insan dışında bir varlığın yerine koymaları ve kişisel analogi yapmaları da sağlanmıştır. Bu planda sözü edilen modellerin dışında da yaşam becerilerini aktive edecek modeller kullanılabilir. Örneğin analitik düşünme için Bloom ve diğerlerinin (1956) üç aşamalı analitik düşünme modeli -*öge analizi, ilişkiler analizi, örgütsel ilkeler analizi*- ya da Behn ve Vaupel'in (1976) beş aşamalı -*problem hakkında düşünme, parçalara ayırma, sadeleştirme, özelleştirme, tekrar düşünme*- analitik düşünme modeli kullanılabilir. Karar verme için MEB'in (2011) önerdiği beş basamaklı -*verilecek kararı tanımlama, karardan beklenen sonucu belirleme, bilgi toplama, seçenekleri ve bu seçeneklerin avantaj ve dezavantajlarını belirleme, karar verme*- karar verme süreci kullanılabilir. Kuzgun'un (2006) '*problemin hissedilmesi, problemin tanımlanması, seçeneklerin oluşturulması, seçenekler hakkında bilgi toplanması, elde edilen bilgilerin istekleri karşılaması açısından değerlendirilmesi, kişiye uygun seçeneğin belirlenmesi, planın uygulamaya koyulması, sonucun değerlendirilmesi*' şeklindeki karar verme süreci de bir başka alternatif olabilir. Benzer şekilde eleştirel düşünme için de birçok alternatif model bulunmaktadır. Bunlardan Aylesworth ve Reagan'ın (1969) Aşamalı Yaklaşım Modeli sonraki çalışmalara esin kaynağı olan ilk örneklerden birisidir. Bu modelde '*problemi tanıma, denence kurma, denenceleri test etme, çıkarım geliştirme, sonuca varma ve sonuçları değerlendirme*' olmak üzere birbirini izleyen beş süreç bulunmaktadır. Söz konusu düşünme modellerinde bazı farklılıklar bulunsada özde birbirine benzer nitelikte bir içeriğe sahiptirler. Öğretmenler, kazanımların doğasına uygun olarak bu süreçlerden birini tercih ederek etkinliklerine entegre edebilirler. Öğretmenlerin kullanacakları modelleri seçmelerinde öğrencilerinin seviyeleri, kazanımların içeriği, etkinlik türleri, kullandıkları yöntem ve tekniklerle uyumu gibi faktörler etkili olacaktır. Önemli olanın ilgili düşünme süreçlerini ortaya çıkarmak ve geliştirmek olduğu unutulmamalıdır.

Planda öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmek için özellikle gruplar şeklinde etkinlikler tasarlanmıştır. Ancak unutulmamalıdır ki grupla yapılan her çalışma iş birliği içermeyebilir ve grup içinde etkili, nitelikli bir iletişim kurulduğu anlamına gelmez. Bu sebeple etkili iletişim becerilerinin öğrencilerde yerleşmesi için doğru anlamak, doğru anlatmak, iletişimde davranış biçimleri, etkili konuşma ve dinleme, sözsüz iletişim gibi konularda

öğretmenin de donanımlı olması gerekmektedir. Hangi branşın öğretmeni olunursa olunsun iletişim becerilerini öğrencilere kazandırmak her öğretmenin görevidir. Bu sebeple dersin kazanımlarına bu becerileri entegre etmek için öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine fırsat yaratacak etkinlikler tasarlanmalıdır. Bu planda keşfetme etkinliğinin sonunda öğrencilerin düşüncelerini ifade ettikleri bir ortam yaratılmış ve bu esnada etkili dinleme ile ilgili kurallar dizisi (MEB, 2015) ekte paylaşılmıştır. Diğer iletişim becerileri için Eroğlu, Ataizi, Akıncı-Yüksel ve Yüksel'in (2013) etkili iletişim tekniklerini ele aldıkları kaynağın faydalı olacağı düşünülmektedir. Öğretmenler nitelikli iletişimin var olduğu sürdürülebilir bir sınıf atmosferi oluşturmak için etkili iletişimin gerekliliklerini içeren rubrik ya da kontrol listeleri ile öğrencilerini bu davranışlar yerleşene kadar takip edebilirler.

Bu çalışmada örneklendirilen plan yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak 5E modelinde tasarlanmıştır. Planlamalarda bağlam temelli REACT Modeli de (Relating/ilişkilendirme, Experiencing/Tecrübe etme, Applying/Uygulama, Cooperating/İş birliği, Transferring/Transfer etme) (Crawford ve Witte, 1999; Hull, 1999) tercih edilebilir. Günlük hayatla bağlam oluşturulan REACT modeline uygun olarak geliştirilen planlarda da hem fenle hem yaşam becerileri ile ilişkilendirmelerin rahatlıkla yapılabileceği düşünülmektedir. Nitekim Deniz-Çeliker ve Kara'nın (2020) fen öğretiminde REACT'ın etkilerini inceledikleri çalışmalarında 21. yy. becerilerinin kazandırılmasında REACT modeline uygun olarak derslerin işlendiği deney grubunun lehine farklılık tespit edilmiştir. Burada önemli olan yaşam becerilerini derse taşımaktır.

Planın genelini inceleyen bir öğretmen derslerinde bu tarzda uygulamalar gerçekleştirdiğini, yine planda yer alan soru türlerine yer verdiğini söyleyebilir. Ancak bu planı diğer uygulamalardan farklı kılan yönü, seçilen soruların ilgili yaşam becerilerinin niteliklerine uygun olarak, belli bir içerikte ve sırada kullanılmasıdır. Eğer yaşam becerilerinin fen derslerinde aktive edilmesi isteniyorsa, bu becerilerin sergilenmesini ve geliştirilmesini sağlayacak nitelikte bilinçli bir şekilde plana dahil edilmesi gerekmektedir. Bu yolla yaşam becerilerinin etkili bir şekilde kazandırılacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada geliştirilen plan uygulanmamış, dolayısıyla pratikteki değeri ile ilgili herhangi bir veri elde edilmemiştir. Her ne kadar tek bir planla analitik düşünme, karar verme gibi üst düzey düşünme becerilerinin, davranışa dönüştürülmesinin zaman alacağı iletişim becerilerinin kazandırılması pek mümkün görünmese de uzun süreli uygulamalarda fen dersleri aracılığıyla yaşam becerilerinin kazandırılacağı düşünülmektedir. Öğretmenlere ders planlarını tasarlarlarken kazanımlarla birlikte hangi yaşam becerilerinin kazandırılacağı konusunda da fikirler üretmeleri, yaşam becerileri ile ilgili kazanımları öğrenme alanı kazanımları ile bütünleştirecek nitelikte etkinlikler geliştirmeleri önerilmektedir.

4. BEYAN

Araştırma ve Yayın Etiği: Yapılan çalışmada “*Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi*”nde uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin “*Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler*” başlıklı 2. bölümünde belirtilen eylemlerden de hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni Beyanı: Bu araştırma etik kurul izni gerektirmemektedir.

Araştırmacıların Makaleye Katkı Oranı Beyanı: 1. yazar katkı oranı: %60 (Problem tespiti, literatür incelemesi, kuramsal çerçevenin oluşturulması, problemin açıklanması, örnek planın düzenlenmesi, tartışma ve sonuç) 2. yazar katkı oranı: %40 (Problem tespiti, literatür incelemesi, örnek planın oluşturulması, tartışma ve sonuç)

Çıkar Çatışması Beyanı: Araştırmacılar arasında herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

Finansal Destek veya Teşekkür Beyanı: Bu çalışma için herhangi bir kurumdan finansal destek alınmamıştır.

5. KAYNAKÇA

AAAS (American Association for the Advancement of Science). 1990. *Science for All Americans*. Oxford University Press. New York.

Adair, J. (2000). *Karar verme ve problem çözme* (N. Kalaycı, çev.). Ankara: Pegem Akademi.

Aylesworth, T. G., & Reagan, G. M. (1969). *Teaching for Thinking*. Garden City, New York: Doubleday and Company, Inc.

Behn, R. D., & Vaupel, J. W. (1976). Teaching analytical thinking. *Policy Analysis*, 2(4), 663-692.

Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M., & Rumble M. (2012). Defining Twenty-First Century Skills. P. Griffin, B. McGaw, & E. Care (Eds.) in *Assessment and Teaching of 21st Century*

- Skills* (pp.17-66). Dordrecht Heidelberg London New York: Springer Science+Business Media B.V. doi:10.1007/978-94-007-2324-5
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals: Handbook I: Cognitive Domain; Technical Report*. New York, NY, USA: Longmans, Green and Company.
- Bybee, R. W. (1995). Achieving scientific literacy. *The Science Teacher*, 62(7), 28-33.
- Crawford, M., & Witte., M. (1999). Strategies for mathematics: Teaching in context. *Educational Leadership* 57(3), 34-38.
- De Boer, G. 2000. Scientific literacy: Another look at its historical and contemporary meanings and its relationship to science education reform. *Journal of Research in Science Teaching*, 37(6), 582–601.
- Deniş-Çeliker, H., & Kara, M. (2020). Fen Öğretiminde REACT'ın Etkileri: 21. Yüzyıl Becerileri ve Fene Yönelik Öz Yeterlilik İnançları. *OPUS International Journal of Society Researches, Eğitim ve Toplum Özel sayısı*, 16, 5732-5763. doi: 10.26466/opus.701189
- Deveci, İ., Konuş, F. Z., & Aydın, M. (2018). Investigation in terms of life skills of the 2018 Science Curriculum Acquisitions. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47(2), 2018, 765-797.
- Deveci, İ., & Aydın, M. (2021). Fen bilimleri öğretmenlerinin öğretim programındaki yaşam becerilerinin kazandırılmasına ilişkin görüşleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(1), 164-186.
- Dinesh, R., & Belinda, R. (2014). Importance of life skills education for youth. *Indian Journal of Applied Research*, 12(4), 92-94.
- Durant, J. R. (1993). What is Scientific Literacy. In J. R. Durant ve J. Gregory (Eds.), *Science and Culture in Europe* (pp: 129-137). London: Science Museum.
- Eroğlu, E., Ataizi, M., Yüksel, N., & Yüksel, A. (2013). *Etkili iletişim teknikleri*. E. Eroğlu ve H. Yüksel (Ed.), Eskişehir: Anadolu University.
- Gordon, W.J.J. (1961). *Synectics: The Development of Creative Capacity*, New York: Harper & Row.
- Griffin, P., Care, E., & McGaw, B. (2012). The Changing Role of Education and Schools. P. Griffin, B. McGaw, & E. Care (Eds.) in *Assessment and Teaching of 21st Century Skills* (pp.1-15). Dordrecht Heidelberg London New York: Springer Science+Business Media B.V. doi:10.1007/978-94-007-2324-5
- Hull, D. (1999). Teaching Mathematics contextually, the cornerstone of tech. prep. Waco, Texas: CORD Communications, Inc.
- Ivie, S. D. (2001). Metaphor: A model for teaching critical thinking. *Contemporary Education*, 72(1), 18-22.
- Kalemkuş, J. (2021). Fen bilimleri dersi öğretim programı kazanımlarının 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 11(1), 63-87. doi: 10.18039/ajesi.800552
- Kuzgun, Y. (2006). *Meslek rehberliği ve danışmanlığına giriş*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Laughsch, R. C. (2000). Scientific Literacy: A Conceptual Overview. *Science Education*, 84(1), 71–94.
- Marzano R. J., & Kendall, J. S. (2007). *The new taxonomy of educational objectives*. Thousand Oaks, California, EE.UU.: Corwin Press.
- MEB (2006). *İlköğretim fen bilimleri dersi öğretim programı (3-8. sınıflar)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu.
- MEB (2011). *Millî Eğitim Bakanlığı özel eğitim ve rehberlik hizmetleri genel müdürlüğü ortaöğretim rehberlik ve yönlendirme dersi programı 9. sınıf etkinlik örnekleri*. Ankara.
- MEB (2013). *İlköğretim fen bilimleri dersi öğretim programı (3-8. sınıflar)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu.
- MEB (2014). *Mesleki gelişim-çevre koruma*. Ankara.

- MEB (2018). *İlköğretim fen bilimleri dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu. Başkanlığı. Http
- MEB. ORGM. (2015). *Yaşam becerileri etkinlik kitabı*. (Editor: Haktan Demircioğlu). Ankara., Millî Eğitim Bakanlığı.
- Miller, J. D. (1989). Scientific literacy, Speech Delivered at Annual Meeting of AAAS, San Francisco, CA. (In Li, H. (1999). Constructing understandings of scientific literacy: Exploring the use of reading processes as a potential technique for the creation of an operational definition. Ph. D. Thesis, Athens, Georgia).
- Özata-Yücel, E., & Kanyılmaz, B. M. (2018). Fen bilimleri dersi öğretim programında yer alan yaşam becerilerinin ilkökul öğrencilerine kazandırılmasına yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 6(3), 10-33. doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.6c3s.1m
- Özcan, H., & Koştur, H., İ. (2019). Fen bilimleri dersi öğretim programı kazanımlarının özel amaçlar ve alana özgü beceriler bakımından incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(1), 138-151.
- Prajapati, R., Sharma, B., & Sharma, D. (2017). Significance of Life Skills Education. *Contemporary Issues in Education Research (CIER)*, 10(1), 1–6. <https://doi.org/10.19030/cier.v10i1.9875>
- Plomp, T. (2013). Educational Design Research: An Introduction. T. Plomp, N. Nieveen (Ed.), *Educational design research- part a: an introduction* (pp. 10-51). Netherlands: SLO, Enschede.
- Raine, A., & Chen, F. R. (2018). The cognitive, affective, and somatic empathy scales (cases) for children. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 47(1), 24-37. <https://doi.org/10.1080/15374416.2017.1295383>
- Shamos, M. H. (1995). *The myth of scientific literacy*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- Singh, M. (2003). *Understanding life skills*. Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2003/4, The Leap to Equality.
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB). (2017, Temmuz 18). Müfredatta yenileme ve değişiklik çalışmalarımız üzerine... https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/18160003_basin_aciklamasi-program.pdf
- UNICEF (2019). Comprehensive Life Skills Framework. <https://www.unicef.org/india/media/2571/file/Comprehensive-lifeskills-framework.pdf>
- UNICEF (2021). Every child learns. Global Annual Results Report 2020: Goal Area 2. <https://www.unicef.org/reports/global-annual-results-2020-goal-area-2#download>
- UNODC (2016). Module 7: Life Skills. https://www.unodc.org/pdf/youthnet/action/message/escap_peers_07.pdf
- Ursavas, N., & Karal, E. (2019). Fen bilimleri öğretmenlerinin yaşam becerileri hakkındaki düşünceleri ve fen kazanımlarıyla ilişkilendirme durumları. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(30), 246-269. doi: 10.29329/mjer.2019.218.15
- WHO (1996). Life Skills Education Planning For Research Division of Mental Health And Prevention of Substance Abuse- Geneva. <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/338491/MNH-PSF-96.2.Rev.1-eng.pdf>
- WHO (1997). Life Skills Education For Children And Adolescents In Schools Programme On Mental Health World Health Organization- Geneva. http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/63552/WHO_MNH_PSF_93.7A_Rev.2.pdf;jsessionid=87809AEF6C2E34AFF65725EA0BEC4FD3?sequence=1
- WHO (2020). Life skills education school handbook: Prevention of noncommunicable diseases. <https://www.who.int/publications/i/item/9789240005020>.

GÖRSEL KAYNAKÇASI

<https://www.sozcu.com.tr/2018/gundem/2017-hava-kirliligi-raporu-2162014/>

<https://yeryuzudernegi.org/2021/08/23/iklim-degisikligi-yaygin-hizli-ve-giderek-artiyor-ipcc/>

https://bereketlianaokulu.meb.k12.tr/icerikler/okullarda-orman-programi_13273347.html
<https://www.webtekno.com/birlesmis-milletler-temiz-cevre-insan-hakki-h115900.html>
<https://www.istockphoto.com/tr/vektör/su-kıtlığı-kavramı-afrikalı-çocuk-içme-suyu-kirli-su-birikintisi-aldı-kötü-içme-suyu-gm923181334-253414582>
https://antavyuzselimlisesi.meb.k12.tr/icerikler/hava-kirliligi-nedir_12303393.html
<https://www.hurriyet.com.tr/seyahat/caretta-caretta-yavrularinin-zorlu-yolculugu-basladi-41284207>
<https://www.istockphoto.com/tr/vektör/%C3%B6r/%C3%BCzg%C3%BCn-karikat%C3%BCr-a%C4%9Fac%C4%B1-seli-%C3%A7izim-gm1203733284-346076956>

6. EXTENDED ABSTRACT

Qualified curricula should have a dynamic structure and change to meet the needs of the society. These changes have also found their place in the current 2018 Science Curriculum and have been structured to raise individuals with 21st century skills. Life skills (decision making, analytical thinking, teamwork, creative thinking, communication, entrepreneurship), which are among the 21st century skills, are included in the Science Curriculum as field-specific skills. Today, skills called life skills have been defined by organizations such as the World Health Organization (WHO), the World Bank, and the United Nations International Children's Emergency Fund (UNICEF) within the scope of their programs (UNICEF, 2019). The World Health Organization defines life skills as adaptive and positive behavioral skills that enable individuals to cope effectively with the demands and challenges of daily life (WHO, 1997). In the UNICEF 2020 Global Annual Results Report, life skills are a set of abilities, attitudes and socio-emotional competencies that enable individuals to learn, make informed decisions and exercise their rights to lead healthy and productive lives, and then become agents of change (UNICEF, 2021).

DeBoer (2000)'s explanations on the goals and requirements of science teaching shed light on the relationship between science and life. The individual's understanding of science and transferring his knowledge and skills about science to his daily life are indicators of science literacy. As a matter of fact, when the definitions related to science literacy are examined, it is seen that there are emphases such as accessing and using information, a combination of cognitive, affective and psychomotor skills related to science, and making science knowledge a life skill (American Association for the Advancement of Science [AAAS], 1990; Bybee, 1995; De Boer, 2000; Durant, 1993; Laugksch, 2000; Shamos, 1995). When the models for the leveling of science literacy are examined (Bybee, 1995; Miller, 1989; Shamos, 1995), it is seen that it is not enough for the individual to have only a command of science concepts and to use them in his life in high-level science literacy. The individual should also have analytical, logical, critical thinking skills, solve problems, develop a perspective that includes the nature of science, the role of science and technology in personal life and society, and have features such as making decisions on issues that concern society. Looking at the characteristics of real science literacy, it can be easily seen that it is impossible to consider science literacy separately from life skills. Considering both the aims of science teaching and today's world conditions, it will be revealed how meaningless a science education isolated from life skills is. For this reason, life skills have found their place among the skills that are aimed to be gained in science lessons in our country. Although the Science Curriculum emphasizes life skills, the development of life skills in lessons is provided by teachers' own individual practices. In terms of being an example for science teachers, the aim of this study is to present an example of how life skills are integrated into the science lesson plan.

Although a comprehensive design such as an education module or an instructional design was not made in the research, a lesson plan was created as a product. A certain theoretical framework was taken as a basis in the creation of the lesson plan. Again, although the plan was not developed to create a solution to a complex educational problem, it was developed because of a deficiency in the field. For this reason, the method of the research was determined as Design and Development Research. Plomp (2013, p. 15) defines design research as designing and developing an intervention as a solution to a complex educational problem (such as programmes, teaching-learning strategies and materials, products and systems), as well as to design and develop educational interventions (for example, about learning processes, learning environments etc.) to advance our knowledge of the characteristics of these interventions and the processes for designing and developing them, or alternatively to develop or validate theories. As can be seen from the definition, the plan developed in the research can be accepted as an educational intervention. In design and development research, some steps are followed in the research

process. In this research, the systematic design cycle of Plomp (2013, p. 17) was taken as the basis. However, the prototype has been evaluated theoretically and has not been put into practice.

The lesson plan for activating life skills was structured in accordance with the 5E model of the constructivist approach. The plan was prepared for the 5th Grade bios and life field in the 2018 Science Education Program. There are four achievements in the subject where 10 lesson hours are recommended. The lesson plan is designed for the first two of these acquisitions (p. 29):

F.5.6.2.1. Express the importance of interaction between human and environment.

The negative effects of environmental pollution on people's health are mentioned.

F.5.6.2.2. It offers suggestions for the solution of an environmental problem in its immediate surroundings or in our country.

It has been clarified which activities are included in each stage of the plan designed in the 5E model and what kind of practices (technique, question type, teacher guidance, etc.) can be integrated into the activities. It is recommended to allocate 6 lesson hours to the plan. The time to be allocated to the activities can be adjusted by the teachers. Analytical thinking, creative thinking, critical thinking, problem solving, teamwork, communication, decision making, empathy skills are integrated into the plan. While these skills were placed in the lesson plan, different methods, and techniques such as collaborative work, case study, station were used. In this study, a lesson plan is exemplified to set a sample. It is thought that increasing the samples of similar plans will guide science teachers.

7. EKLER

Ek-1: Etkin Dinlemenin Kuralları

- Yüzünüzü konuşan kişiye dönün.
- Konuştuğunuz kişi ile göz kontağı kurun.
- Başka şeylerle ilgilenmeyin.
- Elinizi, ayağınızı sallamayın.
- Anlattıklarıyla dalga geçmeyin.
- Karşınızdaki dinlerken ona değer verdiğinizi hissettirin.
- Beden hareketlerinizle konuştuğunuz kişiyi dinlediğinizi gösterin (baş sallama, mimik ve jestlerin kullanımı)
- Kendinizi diğer kişinin yerine koyun ve ne anlatmaya çalıştığını, neler hissettiğini anlamaya çalışın.
- Sözü kesmeyin.
- Anlamadığınız noktaları açıklığa kavuşturmak için soru sorun.
- Karşıdaki kişinin anlattığı durumla ilgili ne hissettiğini fark ettiğiniz de bunu ona yansıtın.
- Anlatılanların kısa bir özetlemesini yapın.
- Konuşma sırası size geldiğinde konuyu değiştirmeyin. Konu dışında söylemek istedikleriniz varsa, önce konuşmacının anlattıklarına tepki verin, ardından anlatmak istediğiniz konuya geçin.

Ek-2: Takım Çalışması Değerlendirme Rubriği

Kendimi ve takım arkadaşlarımı değerlendiriyorum

1: Hiçbir zaman 2: Genellikle 3: Her zaman

Kriterler	Üye 1	Üye 2	Üye 3	Üye 4	Kendi	Öğretmen
1-Takım içerisinde iletişimi güçlüdür.						
2-Yapılan çalışmalara katkı sağlar.						
3-Takım çalışmasında üzerine düşen sorumluluğu yerine getirir.						
4-Arkadaşlarını dinler ve fikirlerini önemser.						
5-Çevre kirliliğine yönelik bir farkındalığa ulaşır.						
6-Yakın çevresindeki çevre sorunlarına örnekler vererek konuyla ilişki kurar.						
7- Çevre sorunların çözümü için öneriler sunar.						
8-Etkinliğe katılımında istekli davranır.						

Ek-3: Sektörel Çevre Sorunlarına Önlem Almaya Yönelik Çalışma Yönergesi

İşlem Basamakları	Öneriler
➤ Çevreye zararlı olan sektörleri maddeler hâlinde listeleyiniz.	
➤ Çevreye zarar veren sektörün çevreye verdiği zararı azaltmak amacıyla aldığı tedbirleri maddeler hâlinde panoda açıklayınız.	➤ Bu sunumda öğretmeninizden grup çalışması için yardım alınız.
➤ Sektörlerin yol açtığı sorunları maddeler hâlinde listeleyiniz ve okulda panoda resimleyiniz.	➤ Grup çalışmalarını ayrı sektörlerde yapmaya çalışınız.
➤ Sektörlerin yol açtığı sorunları karşılaştırınız.	➤ Varsa çevrenizdeki fabrika, sanayi kurumları vb. ziyaret ederek çevreye verdikleri zararları ve almaya çalıştıkları önlemleri gözlemleyebilirsiniz.
➤ Hangi sektörün çevreye daha çok zararlı olduğunun gerekçelerini maddeler hâlinde yazınız.	➤ Gözlemlerinizi listeleyiniz ve panoda sıra ile açıklayınız.
➤ Çalışmalarınızdan elde ettiğiniz sonuçları sunum dosyası hâline getiriniz.	➤ Gözlemlerinizi elde ettiğiniz bilgileri sınıfta gruplar hâline tartışınız.
➤ Sınıf ortamında çalışmalarınızın sunumunu yapınız.	➤ Sunumlarınızı elektronik ortamda hazırlayarak öğretmeninize gösteriniz.
	➤ Sunumu izledikten sonra sınıfta gruplar hâlinde tartışınız.
	➤ Öğrendiğiniz bilgilerden faydalanarak sektörün hangi sorunu nasıl çözdüğünü panolarda açıklayınız.
	➤ Bu çalışmalarda öğretmeninizden yardım almayı unutmayınız.

Kayacan, İ., & Yılmaz Bingöl, T. (2023). Kabul ve kararlılık terapisi temelli psiko-eğitim programlarına bir bakış: Ulusal tezlerin derlenmesi. *Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)*, (Ö2), 97-107.



JSES

Journal of Sustainable Educational Studies

e-ISSN: 2757-5284



Geliş/Received: 13.02.2023 Kabul/Accepted: 28.03.2023

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

Kabul ve Kararlılık Terapisi Temelli Psiko-Eğitim Programlarına Bir Bakış: Ulusal Tezlerin Derlenmesi¹

İrem KAYACAN²

Tuğba YILMAZ BİNGÖL³

Özet

Yaşamda karşılaşılan zorluklarla baş etmede kabul ve şimdiki ana odaklanan üçüncü dalga bilişsel- davranışçı terapilerden olan Kabul ve Kararlılık Terapisi hem ülkemiz hem de dünya da giderek yaygınlaşmaktadır. Kabul ve Kararlılık terapisi, bireyin istenmeyen içsel yaşantılarından kaçmak yerine olumsuz deneyiminin farkına varıp onu kabul ederek yaşamaya odaklanır. Literatür incelendiğinde üçüncü dalga davranışçı terapiler içinde en çok etkililik çalışmaları yürütülen yaklaşım Kabul ve Kararlılık terapisi. Bu çalışmada da, kabul ve kararlılık terapisi temelinde hazırlanan psikoeğitim programlarının etkisini inceleyen ulusal tez çalışmalarının derlenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmada veri toplama yöntemi olarak nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Müdahalelerin Kabul ve Kararlılık Terapisi temelinde farklı değişkenler “Öz şefkat düzeyleri, duygusal yeme davranışı, başa çıkma yeterliği, yaşamın anlamı, benlik saygısı, psikolojik uyum, akran zorbalığı, beden imgesi esnekliği, sosyal görünüş kaygısı, olumsuz değerlendirilme korkusu ve sınav kaygısı” üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla psikoeğitim programı şeklinde hazırlandığı ve sonuç olarak psikoeğitim programlarının amaçlanan değişimlerin gerçekleşmesinde etkili olduğu görülmektedir. Yapılan bu çalışmanın son dönemde daha çok çalışılan bu yaklaşımın ele alındığı kuramsal çerçeveyi belirlemek ve sonraki araştırmacıların güncel bilgilere ulaşmalarında katkı sağlaması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Son olarak elde edilen sonuçlar doğrultusunda ilkökul, ortaokul öğrencileri ve yaşlılara yönelik Kabul ve Kararlılık Terapisi temelli psikoeğitim programlarının hazırlanması önerilebilir.

Anahtar Sözcükler: Kabul ve kararlılık terapisi; ulusal tezler; psikoeğitim

Examination of Theses in Which Acceptance And Commitment Therapy-Based Psycho-Educational Programs Are Discussed in National Theses

Abstract

Acceptance and Commitment Therapy, which is one of the third wave cognitive-behavioral therapies that focuses on acceptance and the present moment in coping with the difficulties encountered in life, is becoming increasingly common both in our country and in the world. Acceptance and Commitment therapy focuses on living by recognizing and accepting the negative experience, rather than escaping from the individual's unwanted inner

¹ Bu çalışma 16 Aralık 2022 tarihlerinde FSMVU Eğitimde Mükemmeliyet Araştırmaları Kongresi'nde (EMAK-2022) sunulan sözlü bildirin genişletilmiş hâlidir.

² Yüksek Lisans Öğrencisi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Yüksek Lisans Programı, İstanbul- Türkiye, iremkycn@gmail.com, ORCID: 0000-0003-3312-4360

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

experiences. When the literature is examined, the approach with the most effectiveness studies among the third wave behavioral therapies is Acceptance and Commitment therapy. In this research, it is aimed to compile national thesis studies examining the effect of psycho-education programs prepared on the basis of acceptance and commitment therapy. Document analysis method, one of the qualitative research methods, was used as a data collection method in the research. On the basis of Acceptance and Commitment Therapy, the effects of interventions on “Self-compassion levels, emotional eating behavior, coping efficacy, meaning of life, self-esteem, psychological adjustment, peer bullying, body image flexibility, social appearance anxiety, fear of negative evaluation, and test anxiety” as a result, it is seen that psychoeducational programs are effective in realizing the intended changes. It is thought that this study is important in terms of determining the theoretical framework in which this approach, which has been studied more recently, and contributing to the subsequent researchers' access to up-to-date information. Finally, it can be recommended to prepare Acceptance and Commitment Therapy-based psycho-educational programs for primary school, secondary school children and the elderly.

Keywords: Acceptance and commitment therapy; national theses; psycho-education

1. GİRİŞ

İnsan olmak temelinde birçok mücadeleyi, güçlüğü, acıyı beraberinde getirir. İnsan, hayatı boyunca iyi ve kötü deneyimleri güzellikleri ve zorlukları bir arada yaşar. Kişinin yaşadığı acıları nasıl karşılayacağı psikolojik becerileriyle ilgilidir. Kişi ya bu acı anılara takılı kalarak an ile temasını yitirip, geçmiş ile geleceğin ağına takılabilir ya da yaşamı hem keyifli hem de acı dolu tüm yönleri ile kabul edebilir (Hayes, Pistorello ve Levin, 2012; akt. Yetiz 2022, s. 1). Temelini davranışçı terapilerden alan üçüncü kuşak davranışçı terapiler arasında önde gelen yaklaşımlardan biri (Hayes, Strosahl ve Wilson, 2011; akt. Tümlü, 2021, s. 40) olan “Kabul ve Kararlılık Terapisinin temelinde de duygu veya düşüncelerden kaçmak, kurtulmaya çalışmak yerine acı veren deneyime temas ederek, ona bir yer açarak değerli bir yaşama doğru ilerlemek amaçlanmaktadır” (Harris, 2009 akt. Yetiz 2022, s. 3). Kabul ve Kararlılık Terapisi (KKT), kişinin kendi kontrolünün dışında kalanları kabul etmesi ve daha anlamlı bir hayat yaşamasına katkı sağlayacak davranışlarda bulunması noktasında yardım sağlar (Kul ve Türk, 2020, s. 3775). “Burada bahsedilen kabul, zorlu duygu ve düşüncelere pasif bir biçimde teslim olmak değil, tam tersine bu rahatsızlık veren olumsuz duygu ve düşünceleri aktif bir başa çıkma stratejisi olarak kabul etmektir” (Ögel, 2015; akt. Usta, 2017, s. 13). İstenmeyen duygu, düşünce, içsel yaşantıları kontrol etmeye, mücadele etmeye, onları ortadan kaldırmaya çalışmak bu deneyimlerin daha fazla zihinde yer edinmesine neden olur (Hayes, 2004; akt. Tümlü, 2021, s. 32). Bu durum «Psikolojik Katılık» olarak adlandırılırken aynı zamanda KKT dilinde psikopatolojinin tanımını oluşturmaktadır (Hayes vd.; akt. 2012, Büyüköksüz, 2021, s. 19).

KKT'nin felsefi ve bilimsel olarak köken aldığı iki temel kuramdan biri işlevsel bağlamsalcılık diğeri ise ilişkisel çerçeve kuramıdır. KKT'nin felsefi temeli işlevsel bağlamsalcılık üzerine inşa edilmiştir. Ana hedefi davranışı öngörmek ve etkilemek olan İşlevsel Bağlamsalcılığa göre; davranışların anlaşılabilmesi için ortaya çıktığı bağlam göz önünde bulundurulmalıdır. “Bağlam; davranışın öncülleri, sonuçları ve önceki öğrenmeleri gibi faktörleri içermektedir. Yani davranışı analiz ederken o davranışın tarihsel ve durumsal bağlamında ele alınması gerektiğini savunur” (Hayes vd., 2004; akt. Yapan, 2019, s. 19). Bu doğrultuda işlevsel bağlamsalcılığın KKT'ye yansması düşünüldüğünde danışanların problemleri davranışlarının ortaya çıktığı bağlamdan ayrı değerlendirilmesi problemin temelini doğru anlaşılmasına neden olacaktır.

“KKT'nin dayandığı diğeri bir teori olan İlişkisel Çerçeve Teorisi, dil ve biliş alanında uzun zamandır yapılan araştırmalara dayanır. İlişkisel Çerçeve Teorisine göre insan bilişinin temelinde rastgele uygulanabilen türetilmiş uyaran fonksiyonları vardır. Rastgele olmayan uyaran ilişkileri birbiriyle ilişkili olayların formal özellikleriyle tanımlanabilmektedir. Örneğin, eğer bir cisim diğeriyle aynı gibi görünüyorsa ya da diğeriinden büyük ise ya da onun arkasından geliyorsa, hayvanların büyük çoğunluğu bu ilişkiyi öğrenme ve şekilsel olarak aynı ilişkide olan yeni cisimlerde gösterebilme becerisine sahiptir” (Hayes, 2004a; akt. Usta, 2017, s. 14). Kuram insanların hayvanlardan ayrılan bir özelliğinin nötr ve önemli olaylar arasında ilişkilendirmeler kurabiliyor olması olduğunu belirtmektedir (Ramnerö ve Törneke, 2008; akt. Yetiz, 2022, s. 14). İnsanlar durumları, nesnelere diğeri canlılardan farklı olarak değerli-değersiz, doğru-yanlış gibi soyut özelliklerini de göz önünde bulundurarak karşılaştırabilmektedirler. KKT; bireylerin kendileri için önemli olan değerleri doğrultusunda bir hayat sürdürebilmeleri için psikolojik esneklik yaratmayı amaçlar. Psikolojik esneklik, “bireylerin deneyimlerine dikkat ve açıklıkla yaklaşarak an'da bulunmaları ve değerler odaklı davranışlar sergilemeleridir” (Harris, 2017;

akt. Tümlü, 2021, s. 20). Psikolojik esnekliğin zıttı psikolojik katılık olarak tanımlanmakta ve KKT'ye göre psikolojik katılık bireylerin ruhsal problemlerinin temelinde yer almaktadır.

Psikolojik esnekliğin artırılmasında 6 temel süreçten bahsedilmektedir. Bunlar; kabul, bilişsel ayrışma, an ile esnek temas, bağlamsal benlik, değerler ve değer odaklı davranışlardır. Kısaca bu süreçlere bakıldığında kabul, o anda yaşanan her ne ise acı versin ya da vermesin mücadele etmeden, değiştirmeye ya da ortadan kaldırmaya çalışmadan yaşanılana yer açan esnek bir tutumdur. Bilişsel ayrışma, kişinin o an zihninden geçen düşüncelerin farkına vararak onların yönlendirmesi ile değil de kendi değerlerine uygun eylemlerde bulunması demektir. An ile temas çoğu zaman dikkat ya geçmişte ya da geleceğe kaymış durumdadır. KKT ile dikkat şimdiye ve buraya getirilmektedir. Bunu yaparken de sadece düşünceler ve duyguların farkındalığı değil aynı zamanda içinde bulunulan zeminin, duyuların (ses, görüntü, koku, doku vb.) da farkındalığının arttırılması sağlanmaktadır. Bağlamsal benlik, deneyimsel olarak aşkın olmakla beraber her zaman var olan ve sanki dışarıdan izliyormuşçasına kişinin davranışlarını, düşüncelerini ve duygularına ilişkin bir perspektif aldığı benliktir” (Hayes ve Fletcher, 2005; akt. Kavla, 2022, s. 19-20). “KKT perspektifine göre değerler, hayatın nasıl sürdürülmek istendiğine ilişkin yönlendirmeler anlamına gelmektedir” (Hayes vd., 1999; akt. Kaya Akdemir, 2018, s. 43). Değer odaklı davranışlar ise bireyin belirlediği değerleri doğrultusunda harekete geçmesidir. Yaşamda karşılaşılan zorluklarla baş etmede kabul ve şimdiki ana odaklanan üçüncü dalga bilişsel- davranışçı terapilerden olan KKT, insani acılara ve psikolojik rahatsızlıklara getirdiği yeni ve özgün bakış açısıyla öne çıkmakta (Ögel, 2015; akt. Usta, 2017, s. 13) ve hem ülkemiz hem de dünya da giderek yaygınlaşmaktadır. Yapılan bu çalışma son dönemde daha çok çalışılan bu yaklaşımın ele alındığı kuramsal çerçeveyi belirlemek ve sonraki araştırmacıların güncel bilgilere ulaşmalarında katkı sağlayacaktır. Bu doğrultuda araştırmanın problem durumu “Ulusal literatürde Kabul ve Karalılık Terapisine dayalı yapılan deneysel çalışmalar nelerdir?” olarak belirlenmiştir.

1.1. Araştırma Amacı

Bu çalışmada, KKT temelinde hazırlanan psikoeğitim programlarının etkisini inceleyen ulusal tez çalışmalarının derlenmesi amaçlanmakta ve aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

1. KKT temelinde hazırlanan psikoeğitim programlarının etkisini inceleyen ulusal tez çalışmalarının türleri nedir?
2. KKT temelinde hazırlanan psikoeğitim programlarının etkisini inceleyen ulusal tez çalışmaları hangi yıllarda yazılmıştır?
3. KKT temelinde hazırlanan psikoeğitim programlarının etkisini inceleyen ulusal tez çalışmalarında hangi gruplarla çalışılmıştır?
4. KKT temelinde hazırlanan psikoeğitim programlarının etkisini inceleyen ulusal tez çalışmaları kaç oturumdan oluşmaktadır?
5. KKT temelinde hazırlanan psikoeğitim programlarının etkisini inceleyen ulusal tez çalışmalarında hangi konularla çalışılmıştır?
6. KKT temelinde hazırlanan psikoeğitim programlarının etkisini inceleyen ulusal tez çalışmalarında hangi etkinlikler kullanılmıştır?
7. KKT temelinde hazırlanan psikoeğitim programlarının etkisini inceleyen ulusal tez çalışmalarında hangi araştırma modelleri kullanılmıştır?
8. KKT temelinde hazırlanan psikoeğitim programlarının etkisini inceleyen ulusal tez çalışmalarına ilişkin sonuçlar nelerdir?

2. YÖNTEM

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum analizi deseni kullanılmıştır. Veriler doküman analizi yoluyla toplanmış ve içerik analizine tabi tutulmuştur. Durum çalışmaları bir varlığın mekana ve zamana bağlı tanımladığı ve özelleştirildiği çalışmadır, aynı zamanda örnek olay çalışması olarak da bilinir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2022, s. 24). Veriler toplanırken 12.12.2022 tarihi son tarih olarak belirlenmiştir. Tarama sonucunda elde edilen veriler tarih, tür, oturum sayısı, çalışma grubu, değişkenler, kullanılan etkinlikler, araştırma modelleri ve araştırmalara ilişkin sonuçlar başlıklarında toplanmıştır.

Çalışma kapsamında YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanında, 2012-2022 yılları arasında kısıtlama yapılarak Kabul ve Kararlılık Terapisi ile ilgili Türkçe yazılmış ulusal tezleri kapsayacak şekilde literatür taraması gerçekleştirilmiştir. “Kabul ve Kararlılık terapisi”, “Kabul Kararlılık Programı” anahtar sözcükleri kullanılmıştır. Araştırmalardan dördü Hemşirelik Anabilim Dalında yazıldığından, birinin erişimi yazar tarafından kısıtlandığından çalışmaya dahil edilmemiştir. Dolayısıyla literatür taramasında ilk aşamada 19 çalışmaya ulaşılmış ve 14 çalışma araştırma kapsamında ele alınmıştır.

2.1. Araştırma ve Yayın Etiği

Yapılan çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi”nde uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlıklı 2. bölümünde belirtilen eylemlerden de hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

2.1.1. Etik kurul izni

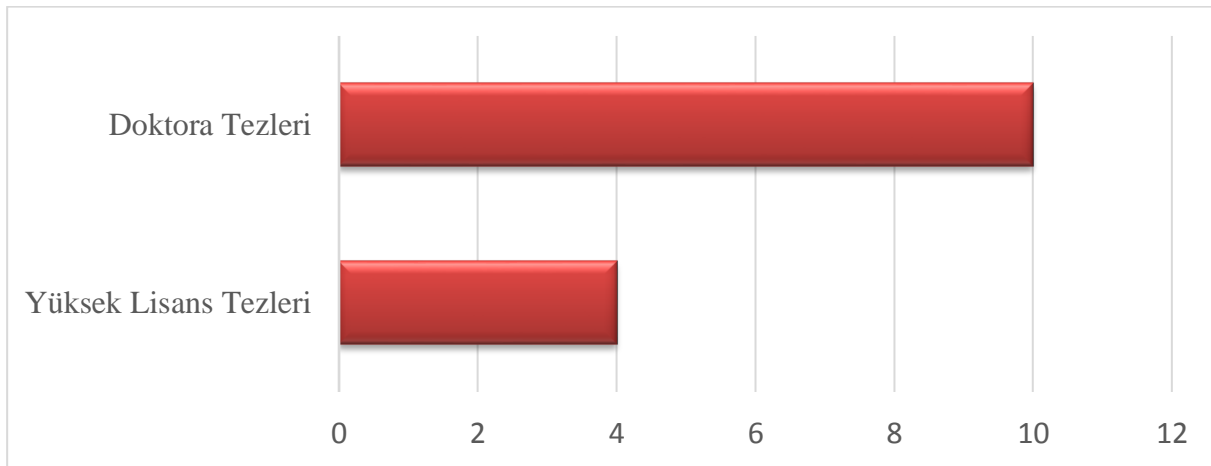
Bu araştırma etik kurul izni gerektirmemektedir.

3. BULGULAR

Bu çalışmada, Kabul ve Kararlılık Terapisi temelinde hazırlanan psiko eğitim programlarının etkisini inceleyen ulusal tez çalışmalarının derlenmesi amacıyla 14 lisansüstü tez incelenmiştir. Elde edilen verilere yönelik bulgulara çalışmanın bu kısmında yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Türleri

Araştırmaya dahil edilen tezlerin türlerine göre analizi Grafik 1’de verilmiştir.

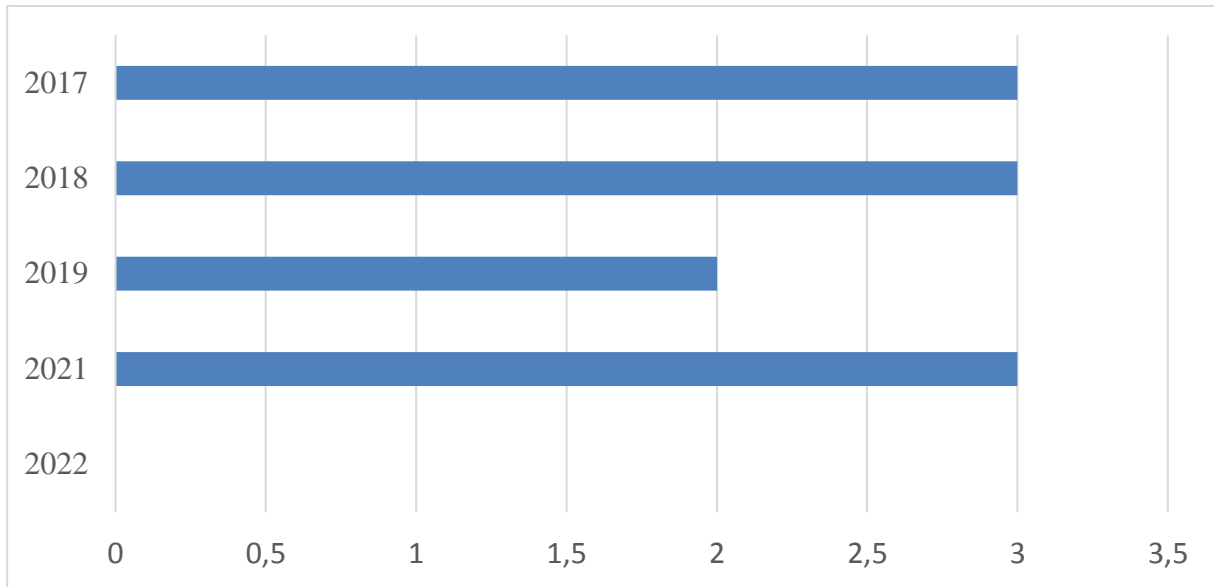


Grafik 1. Araştırmaya dâhil edilen tezlerin türleri

Grafik 1. incelendiğinde alanda yapılan 14 tez çalışmasından dördünün yüksek lisans (Kavla, 2022; Razzaghi, 2022; Türk, 2018; Yetiz, 2022), diğer onunun ise doktora tezi (Büyüköksüz, 2021; Demirci Seyrek, 2017; Ercengiz, 2017; Kaya, 2019; Kaya Akdemir, 2018; Tümlü, 2021; Uğur, 2018; Usta, 2017; Yalnız, 2019; Yapan, 2021) olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda Kabul ve Kararlılık Terapisi temelinde hazırlanan psiko eğitim programlarının etkisini inceleyen ulusal tez çalışmalarının çoğunluğunun doktora tezi olduğu ortaya çıkmaktadır.

3.2. Araştırma Yılları

Araştırmaya dâhil edilen tezlerin yıllara göre analizi Grafik 2’de verilmiştir.

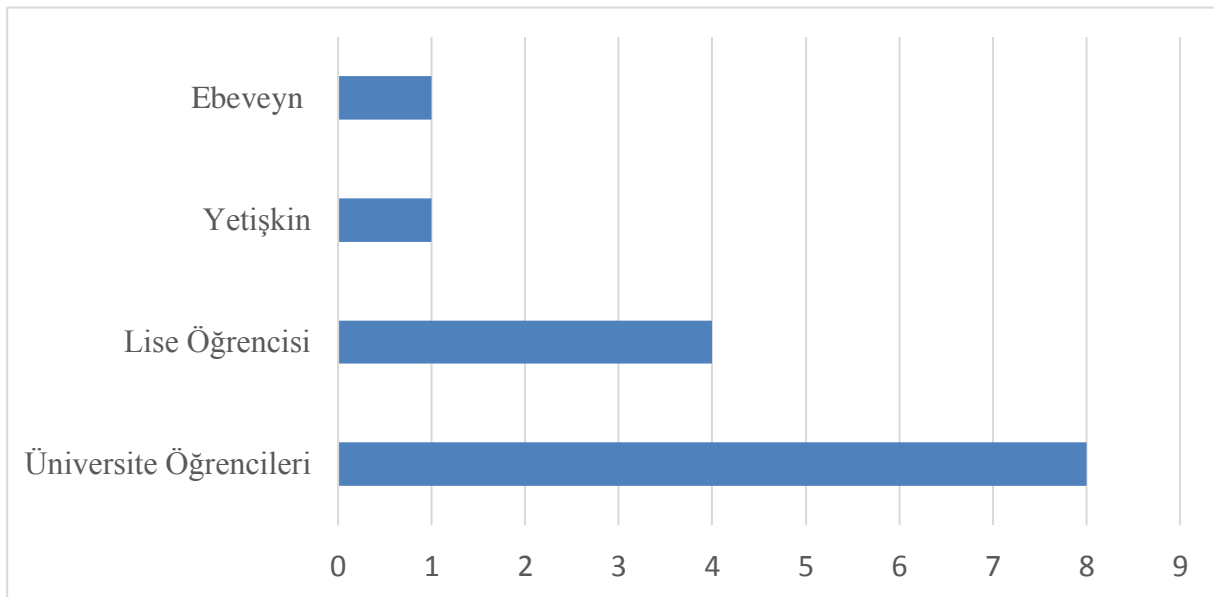


Grafik 2. Yıllara göre yayımlanan tez sayısı

Ulusal tez çalışmalarının yıllara göre dağılımına bakıldığında 2019 yılında iki çalışma (Kaya, 2019; Yalnız, 2019); 2022 (Kavla, 2022; Razzaghi, 2022; Yetiz, 2022); 2021 (Büyüköksüz, 2021; Tümlü, 2021; Yapan, 2021); 2018 (Kaya Akdemir, 2018; Türk, 2018; Uğur, 2018) ve 2017 yılında (Demirci Seyrek, 2017; Ercengiz, 2017; Usta, 2017) üçer çalışma olduğu görülmektedir.

3.3. Örneklem Türüne Göre Tez Sayısı

Araştırmaya dahil edilen çalışmaların örneklem türüne göre analizi Grafik 3'te verilmiştir.

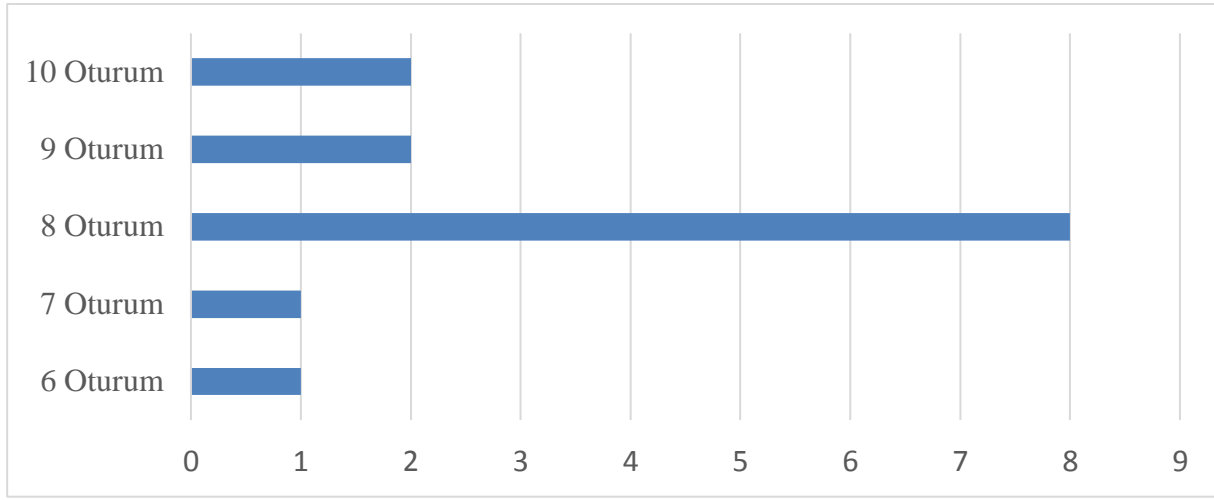


Grafik 3. Örneklem türüne göre tez sayısı

Grafik 3. incelendiğinde yürütülen ulusal tezlerin örneklem grupları değişiklik göstermektedir. Araştırmalardan sekizin üniversite öğrencileri (Demirci Seyrek, 2017; Ercengiz, 2017; Kaya, 2019; Kaya Akdemir, 2018; Uğur, 2018; Türk, 2018; Razzaghi, 2022; Yetiz, 2022) dördünün lise öğrencileri (Büyüköksüz, 2021; Usta, 2017; Yalnız, 2019; Yapan, 2021) üzerinde yürütüldüğü görülmektedir. Ebeveynler (Tümlü, 2021) ve yetişkinler (Kavla, 2022) üzerinde de yapılan birer çalışma mevcuttur.

3.4. Oturum Sayısına Göre Tez Sayısı

Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların oturum sayısına göre analizi Grafik 4'te verilmiştir.



Grafik 4. Oturum sayısına göre tez sayısı

Araştırmaya dâhil edilen ulusal tezler incelendiğinde yürütülen KKT temelli psikoeğitim programlarının sekizin sekiz oturumdan oluştuğu (Demirci Seyrek, 2017; Kaya Akdemir, 2018; Kavla 2022; Razzaghi, 2022; Uğur, 2018; Usta, 2017; Yalnız, 2019; Yetiz, 2022) görülmektedir. Dokuz (Ercengiz, 2017; Tümlü, 2021) ve on (Büyüköksüz, 2021; Yalnız, 2019) oturumdan oluşan ikişer; altı (Kavla, 2022) ve yedi (Yapan, 2021) oturumdan oluşan birer psikoeğitim programı mevcuttur.

3.5. Araştırmada Çalışılan Konular

KKT temelinde hazırlanan psikoeğitim programlarının etkisini inceleyen ulusal tez çalışmalarına bakıldığında “Öz şefkat düzeyleri (Yetiz, 2022), duygusal yeme davranışı (Kavla, 2022; Türk, 2018), başa çıkma yeterliği (Kaya Akdemir, 2018), yaşamın anlamı (Demirci Seyrek, 2017), benlik saygısı (Büyüköksüz, 2021), psikolojik uyum (Tümlü, 2021), akran zorbalığı (Yalnız, 2019), beden imgesi esnekliği (Kaya, 2019), sosyal görünüş kaygısı (Usta, 2017; Razzaghi, 2022), karar verme stilleri (Ercengiz, 2017), olumsuz değerlendirilme korkusu (Uğur, 2018) ve sınav kaygısı (Yapan, 2021)” gibi konu başlıklarının çalışıldığı görülmektedir. Duygusal yeme ve sosyal görünüş kaygısı konularının iki farklı araştırmacı tarafından farklı zamanlarda ele alındığı görülmektedir.

3.6. Çalışmalarda Kullanılan Etkinlikler

Gözden geçirilen on doktora, dört yüksek lisans tezi incelendiğinde program boyunca oturumlarda Kabul ve Kararlılık Terapisinde kullanılan cenaze, bilgisayar, eller, gökyüzü, çin parmak tuzağı gibi metaforlar; farkındalık, kuru üzüm, satranç, kendinlik, değerler egzersizleri; yakınlaşma ve uzaklaşma matrisi, beden tarama gibi etkinlikler kullanılmıştır. Ayrıca tüm programlarda ev ödevlerinden faydalanılmıştır.

3.7. Çalışmalarda Kullanılan Modeller

Araştırma kapsamındaki tezler araştırma modeline göre incelendiğinde; altı araştırmanın (Ercengiz, 2017; Kaya Akdemir, 2018; Kavla, 2022; Usta, 2017; Yalnız, 2019; Yetiz, 2022) 2x3'lük split-plot desende (deney/kontrol grupları X ön-test/son-test/izleme testi), bir araştırmanın (Demirci Seyrek, 2017) solomon dört gruplu deneysel desende (2 deney 2 kontrol olmak üzere 4 gruptan oluşan modelde biri deney ve biri de kontrol grubu olmak üzere iki grup üzerinde öntest işlemi uygulanırken, sontest işlemi dört grup üzerinde gerçekleştirilir), üç araştırmanın (Büyüköksüz, 2021; Razzaghi, 2022; Uğur, 2018) 2x2'lik gerçek deneysel desende (deney/kontrol grupları X ön-test/son-test), bir araştırmanın (Kaya, 2019) 3x3'lük split plot faktöriyel karışık desende (ön-test/son-test/izleme testi X deney/kontrol/plasebo), bir araştırmanın 3x4'lük split plot faktöriyel karışık desende (deney 1, deney 2 ve kontrol X ön-test, son-test, izleme I ve izleme II) planlandığı görülmektedir (Yapan, 2021). Yapılan çalışmalardan biri Öntest Sontest Kontrol Gruplu Yarı Deneysel Modelde (Türk, 2018) yürütülmüştür. Tümlü'nün (2021) karma yöntem araştırmaları içerisinde yer alan iç içe desene uygun olarak yapmış olduğu araştırmanın deneysel müdahale aşamasını içeren nicel kısımda deney, etkileşim/plasebo ve kontrol gruplu öntest, sontest ve izleme ölçümlerinden oluşan 3x3'lük deneysel model kullanılmıştır.

3.8. Araştırmalara İlişkin Sonuçlar

Ele alınan araştırmalara yönelik sonuçlar incelendiğinde, Yetiz'in (2022) pandemi sürecinde KKT temelli çevrimiçi psikoeğitim programının üniversite öğrencilerinin öz şefkat düzeyleri üzerindeki etkisini incelemek amacıyla yapmış olduğu çalışmada araştırma grubunu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 16 öğrenciden oluşmaktadır. Deney grubuna 8 oturumluk çevrimiçi KKT temelli psikoeğitim programı uygulanırken, kontrol grubundaki katılımcılara herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Araştırma sonucunda, deney grubu katılımcılarının öz şefkat düzeylerinin arttığı ve bu etkinin bir ay sonrasında yapılan izleme sürecinde de kalıcılığını sürdürdüğünü görülmüştür. Kontrol grubu katılımcılarının öz şefkat düzeylerinde ise herhangi bir farka rastlanmamıştır. Dolayısıyla KKT temelli çevrimiçi psikoeğitim programının pandemi döneminde eğitimleri çevrimiçi olarak devam eden üniversite öğrencilerinin öz şefkat düzeylerini arttırmada etkili olduğunu söylenebilmektedir.

Kavla (2022) Kabul ve Kararlılık Terapisi temelli müdahale programının yetişkinlerdeki duygusal yeme davranışına etkisinin incelenmesi amacıyla yapmış olduğu çalışmada 24'ü deney toplam 45 yetişkin kadın katılımcı çalışmış ve çalışmada KKT grubunda yer alan katılımcılara altı oturum; kontrol grubuna ise kendilerinden deney grubuyla eş zamanlı olarak son testler alındıktan sonra bir günlük KKT atölyesi uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, deney grubundaki katılımcıların duygusal yeme puanlarında anlamlı bir azalma olduğu ve bu azalmanın izleme ölçümü sürecinde de devam ettiği görülmüştür.

Razzaghi (2022) Kabul ve Kararlılık Terapisi yönelimli psikoeğitim programının üniversite öğrencilerinin sosyal görünüş kaygı ve kabul ve eylem düzeyleri üzerindeki etkisini incelemek üzere yapmış olduğu çalışmada 22 deney 17 kontrol grubu olmak üzere 39 üniversite öğrencisi ile çalışmış ve çalışma sonucunda deney grubundaki öğrencilerin sosyal görünüş kaygısı ve kabul ve eylem düzeyinin KKT programından önce ve sonra anlamlı değişim göstermiştir. deney grubunun sosyal görünüş kaygı düzeyinde anlamlı azalma görülmüştür.

Yapan (2021) yapmış olduğu çalışmada lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı düzeyini azaltmaya yönelik hazırlanan Kabul ve Kararlılık Terapisi temelli psikoeğitim programını geleneksel Bilişsel Davranışçı Terapi (BDT) temelli psikoeğitim programı ile karşılaştırmıştır. Çalışmada KKT grubunda yer alan deneklere yedi oturum, BDT grubunda yer alan deneklere ise sekiz oturumluk psikoeğitim programı uygulanmış; kontrol grubuna ise herhangi bir işlem uygulanmamıştır. Araştırma sonuçları hem KKT hem BDT'nin öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerini azaltmada etkili olduğunu; bu etkinin izleme dönemlerinde de devam ettiğini görülmüştür.

Büyüköksüz'ün (2021) Kabul ve Kararlılık Yaklaşımı temelli grup psiko-eğitimi ile ergenlerin benlik saygısı puanlarını yordamada öz-şefkat ve yaşantısal kaçınma puanlarının aracılık rolünü incelemek amacıyla yapmış olduğu çalışmada 20'si deney 17'si kontrol grubunda olmak üzere İstanbul Kadıköy Lisesi'nde öğrenim gören 10. ve 11. sınıf 37 öğrencisi ile çalışmış ve araştırma sonucunda öğrencilere uygulanan grup psikoeğitim programının, öğrencilerin benlik saygısını arttırmada etkili olduğu görülmüştür.

Tümlü'nün (2021) Kabul ve Kararlılık Terapisine dayalı psikoeğitim programının 3-6 yaş aralığındaki otizm spektrum bozukluğu [OSB] olan çocuk anne ve babalarının psikolojik uyumları (psikolojik esneklik, psikolojik dayanıklılık ve evlilik doyumu) üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla yapmış olduğu çalışma araştırma kriterlerine uygun 22 anne (11'i deney grubu ve 11'i plasebo grubu) ve 20 baba (10'u deney grubu ve 10'u plasebo grubu) olmak üzere toplam 42 ebeveyn ile yürütülmüştür. Araştırma sonucunda hem anne hem de babaların deney ve plasebo gruplarında programın psikolojik esneklik, psikolojik dayanıklılık ve evlilik doyumu boyutlarının her biri üzerinde benzer etkiye sahip olduğunu, ancak bu etkinin izleme sürecinde deney grubunda artış gösterdiği, plasebo grubunda ise azaldığı bulunmuştur. Dolayısıyla bu bulgulardan yola çıkarak KKT'ye dayalı psikoeğitim programının OSB'li çocuğa sahip anne ve babaların psikolojik uyumlarını arttırmada etkili olduğu söylenebilir.

Kaya (2019) Kabul Kararlılık Terapisine dayalı olarak geliştirilen beden imgesi esnekliği grup psikoeğitim programının üniversite öğrencilerinin beden imgesi esnekliği düzeylerini incelemek amacıyla yapmış olduğu çalışmada 11 deney, 12 plasebo, 12 kontrol grubundan olmak üzere 35 üniversite öğrencisi ile çalışmış ve çalışma kapsamında deney grubuna 8 oturumluk beden imgesi esnekliği psikoeğitim programı uygulanmış, plasebo grubuna ise kişisel gelişim başlığı altında farklı uygulamaları içeren bir program uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Çalışma sonucunda KKT'ye dayalı beden imgesi esnekliği programının öğrencilerin beden imgesi esnekliklerini artırdığı görülmüştür.

Yalnız (2019) Kabul ve Kararlılık Terapisi yönelimli psikoeğitim programının akran zorbalığı üzerindeki etkisini incelemek amacıyla yapmış olduğu çalışmada 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Çorum'da Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir lisede öğrenim gören 24 öğrenci ile on oturumluk Kabul ve Kararlılık Terapisi Yönelimli psikoeğitim programı yürütülmüştür. Araştırma sonucunda, deney grubunda yer alan ergenlerin akran zorbalığı düzeylerinin anlamlı düzeyde azaldığı ve bu etkinin izleme ölçümlerinde de değişmediği görülmüştür. Kontrol grubundaki katılımcıların ön-test, son-test ve izleme testi ölçümlerinde anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Kaya Akdemir (2018) başa çıkma yeterliği üzerine hazırlanmış olduğu KKT yönelimli psikoeğitim programında 2015- 2016 eğitim öğretim yılında Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi İngilizce Hazırlık Programı'nda öğrenim gören 10'u deney 10'u kontrol grubunda olmak üzere toplam 20 öğrenci ile çalışmıştır. 8 oturumluk KKT yönelimi psikoeğitim programı sonucunda programın başa çıkma yeterliği düzeyini arttırmada anlamlı düzeyde etkili olduğu ve bu etkinin izleme ölçümlerinde de değişmediği görülmüştür.

Türk (2018) öğrencilerin duygusal yeme, kontrolsüz yeme, olumsuz bedensel tepkileri kontrol edebilme ve duygularla başa çıkma davranışları üzerine hazırlanan farkındalık temelli psikoeğitim programında Akdeniz Üniversitesi Eğitim ve Edebiyat Fakültesinde öğrenim gören 6 deney 6 kontrol grubu olmak üzere 12 üniversite öğrencisi ile çalışılmıştır. Çalışma sonucunda deney grubundaki katılımcıların duygusal yeme ve olumsuz bedensel tepkileri kontrol edebilme puanları anlamlı derecede azalırken kontrol grubunda herhangi bir değişime rastlanmamıştır. Bunun yanı sıra hem deney hem kontrol grubunun duygularla başa çıkma puanlarında anlamlı bir değişim olmadığı görülmüştür.

Uğur'un (2018) KKT yönelimli psikoeğitim programının olumsuz değerlendirilme korkusu üzerindeki etkililiğini incelemek amacıyla yapmış olduğu çalışma 2015-2016 öğretim yılında Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 1. 2. 3. ve 4. sınıf öğrencilerinden 13'ü deney 13'ü kontrol olmak üzere toplam 26 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Deney grubuna, olumsuz değerlendirilme korkusuyla başa çıkmaya yönelik hazırlanmış KKT'ye dayalı 8 oturumluk psikoeğitim programı uygulanırken, kontrol grubuna ise herhangi bir müdahale programı uygulanmamıştır. Araştırma sonucunda KKT odaklı psikoeğitim programının katılımcıların olumsuz değerlendirilme korkusu düzeylerini azaltmada etkili olduğu ve bu etkinin üç aylık izleme süreci sonrasında da kalıcılığını koruduğu görülmüştür.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

KKT temelinde hazırlanan psikoeğitim programlarının etkisini inceleyen ulusal tez çalışmalarının derlenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada ulaşılan 14 tez; türleri, yayımlanma yılları, çalışılan gruplar, oturum sayıları, çalışılan konular, kullanılan teknikler, kullanılan modeller, araştırmalara ilişkin sonuçlar kapsamında incelenmiştir. Araştırma sonucunda doktora tezi kapsamında yürütülen çalışmaların daha fazla olduğu ve ulusal literatürde yer alan KKT'ye dayalı deneysel çalışmalar ilk olarak Demirci Seyrek (2017), Ercengiz (2017) ve Usta'nın (2017) 2017'de yapmış oldukları tez çalışmaları ile başlamış olduğu görülmektedir.

Öz şefkat düzeyleri, duygusal yeme davranışı, başa çıkma yeterliği, yaşamın anlamı, benlik saygısı, psikolojik uyum, akran zorbalığı, beden imgesi esnekliği, sosyal görünüş kaygısı, olumsuz değerlendirilme korkusu ve sınav kaygısı gibi birçok farklı alanda yapılan çalışmalar olmakla beraber sosyal görünüş kaygısı ve duygusal yeme üzerine yapılan çalışmaların daha fazla olduğu ve uygulanan programların bağımlı değişkenler üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Elde edilen verilere göre programların büyük bir çoğunluğunun 8 oturumdan oluştuğu ve çalışmaların genellikle 2x3'lük split-plot desende yapıldığı dikkat çekmektedir. Yapılan çalışmalarda program süresince oturumlarda metaforlar, farkındalık egzersizleri ve ev ödevleri gibi Kabul ve Kararlılık Terapisinde kullanılan etkinliklerden faydalandığı görülmektedir. Kullanılan metaforlar psikolojik esneklik modelinde yer alan süreçlerin daha iyi anlaşılması noktasında katkı sağlamaktadır.

KKT temelli psikoeğitim programlarının özellikle üniversite öğrencilerine yönelik geliştirildiği görülmektedir. Lise öğrencileri ile yapılan çalışmaların da etkili olduğu düşünüldüğünde okullarda uygulanmak üzere ortaokul ve ilkokul öğrencilerine yönelik Kabul Kararlılık temelli programların hazırlanması önemlidir. Yapılan çalışmaların örneklem gruplarına bakıldığında üniversite öğrencileri ile yürütülen çalışmaların yoğunlukta olduğu, bunun yanı sıra yaşlılarla yapılan bir çalışma olmadığı dikkat çekmektedir. Kaplan ve Keser (2022) geropsikiyatrik bakımda uygulanan KKT'nin etkin bir yöntem olduğuna dikkat çekmek amacıyla yapmış oldukları derleme çalışmasında bu alanda yapılmış uluslararası çalışmaları incelemiş ve KKT'nin, yaşlılarda yaşam kalitesi, diyabete bağlı duygusal rahatsızlıklar, ölüm korkusu kronik ağrı şiddeti, anksiyete, depresyon ve sosyal uyum üzerinde etkili olduğu ve olarak yaşam kalitesini yükselttiği sonucuna ulaşmışlardır. Dolayısıyla

yaşlılara yönelik KKT temelli programların hazırlanması bireylerin yaşlanma sürecine bağlı olarak yaşadıkları fiziksel, sosyal ve psikolojik farklılıklar noktasında onlara yardımcı olacaktır.

5. BEYAN

Araştırma ve Yayın Etiği: Yapılan çalışmada “*Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi*”nde uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin “*Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler*” başlıklı 2. bölümünde belirtilen eylemlerden de hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni Beyanı: Bu araştırma etik kurul izni gerektirmemektedir.

Araştırmacıların Makaleye Katkı Oranı Beyanı: 1. yazar katkı oranı: %50 (literatür incelemesi, problemin açıklanması, araştırma ve araştırmanın analizi, bulguların sunumu, tartışma ve sonuç) 2. yazar katkı oranı: %50 (literatür incelemesi, problemin açıklanması, araştırma ve araştırmanın analizi, bulguların sunumu, tartışma ve sonuç)

Çıkar Çatışması Beyanı: Araştırmacılar arasında herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

Finansal Destek veya Teşekkür Beyanı: Bu çalışma için herhangi bir kurumdan finansal destek alınmamıştır.

6. KAYNAKÇA

Büyüköksüz, E. (2021). *Kabul ve kararlılık yaklaşımı temelli grup psiko-eğitimi ile ergenlerin benlik saygısı puanlarını yordamada öz-şefkat ve yaşantısal kaçınma puanlarının aracılık rolü*. Yayınlanmamış doktora tezi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel F. (2022). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. İstanbul: Pegem Akademi.

Demirci Seyrek, Ö. (2017). *Üniversite öğrencilerinde kabul ve kararlılık terapisine dayalı psiko-eğitim programının yaşamın anlamı düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.

Ercengiz, M. (2017). *Kabul ve kararlılık terapisini yönelimli psiko-eğitim programının karar verme stilleri üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Kaplan, T., & Keser, İ. (2022). Geropsikiyatrik bakımda etkili bir hemşirelik girişimi: Kabul ve Taahhüt Terapisi. *Gevher Nesibe Tıp ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 5(9), 58–68. <https://doi.org/10.46648/gnj.138>

Kavla, B. (2022). *Kabul ve kararlılık terapisini temelli müdahalenin yetişkinlerdeki duygusal yeme davranışına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek Lisans Tezi. İbn Haldun Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Kaya Akdemir, M. (2018). *Kabul ve kararlılık terapisini yönelimli psiko-eğitim programının başa çıkma yeterliği üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Kaya, S. (2019). *Kabul ve kararlılık yaklaşımı temelli grup psiko-eğitiminin beden imgesi esnekliği üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.

Razzaghi, P. (2022). *Kabul ve kararlılık terapisini yönelimli psiko- eğitim programının üniversite öğrencilerinin sosyal görünüş kaygısı ve kabul ve eyleme geçme düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek Lisans Tezi. Yakın Doğu Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Lefkoşa.

Tümlü, C. (2021). *Kabul ve kararlılık terapisine dayalı psiko-eğitim programının otizm spektrum bozukluğu olan çocuk (3-6 yaş) anneleri ve babalarının psikolojik uyumlarına etkisi*. Yayınlanmamış doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Türk, M. (2018). *Farkındalık temelli psiko-eğitim programının üniversite öğrencilerinin duygusal yeme, kontrolsüz yeme ve duyguları yönetme becerileri üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.

Uğur, E. (2018). *Kabul ve kararlılık terapisini yönelimli psiko-eğitim programının olumsuz değerlendirilme korkusu üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Usta, F. (2017). *Kabul ve kararlılık terapisini yönelimli psiko-eğitim programının ergenlerin sosyal görünüş kaygısı ve kabul ve eyleme geçme düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Yalnız, A. (2019). *Kabul ve kararlılık terapisi yönelimli psiko-eğitim programının akran zorbalığı üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Yapan, S. (2021). *Kabul ve kararlılık terapisi ve bilişsel davranışçı terapi temelli psikoeğitim programlarının sınav kaygısına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

Yetiz, G. (2022). *Kabul ve kararlılık terapisi temelli psikoeğitim programının pandemi sürecinde üniversite öğrencilerinin öz şefkat düzeyleri üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.

7. EXTENDED ABSTRACT

It is one of the leading approaches among the third-generation behavioral therapies based on behavioral therapies (Hayes, Strosahl & Wilson, 2011; as cited in Tümlü, 2021) which is “The basis of Acceptance and Commitment Therapy is to escape from feelings or thoughts, instead of trying to get rid of them, it is aimed to move towards a valuable life by contacting the painful experience, opening a place for it” (Harris, 2009; as cited in Yetiz 2022, p. 3). Acceptance and Commitment Therapy provides assistance at the point of accepting those who are out of one's control and engaging in behaviors that will contribute to living a more meaningful life (Kul, & Türk, 2020). Trying to control, fight and eliminate unwanted emotions, thoughts and inner experiences causes these experiences to take more place in the mind (Hayes, 2004; as cited in Tümlü, 2021). While this situation is called "Psychological Rigidity", it also constitutes the definition of psychopathology in the ACT language (Hayes et al., 2012; as cited in Büyüköksüz, 2021). ACT; it aims to create psychological flexibility so that individuals can lead a life in line with the values that are important to them. Psychological flexibility is “individuals' being in the moment by approaching their experiences with attention and openness and exhibiting values-oriented behaviors” (Harris, 2017; as cited in Tümlü, 2021, p. 20). Six basic processes are mentioned in increasing psychological flexibility. These; acceptance, cognitive dissociation, flexible contact with the moment, contextual self, values and value-oriented behaviors.

Acceptance and Commitment therapy, which is one of the third wave cognitive-behavioral therapies that focuses on acceptance and the present moment in coping with the difficulties encountered in life, stands out with its new and original perspective on human suffering and psychological disorders (Ögel, 2015; as cited in Usta, 2017) and it is becoming increasingly widespread both in our country and in the world. This study will help to determine the theoretical framework in which this approach, which has been studied more and more recently, is discussed, and will contribute to the subsequent researchers' access to up-to-date information.

In this study, which was conducted to compile national thesis studies examining the effect of Psycho-educational programs prepared on the basis of Acceptance and Commitment Therapy, 14 thesis types reached, publication years, groups studied, number of sessions, topics studied, techniques used, models used, results related to research were examined. In this study, situation analysis design, one of the qualitative research methods, was used. Data were collected through document analysis and subjected to content analysis. Case studies are research in which an entity is defined and customized based on space and time, also known as case study (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2022, p. 24). While collecting the data, 12.12.2022 was determined as the last date. The data obtained as a result of the scanning were collected under the headings of date, type, number of sessions, study group, variables, activities used and research models. Within the scope of the study, a literature search was carried out in the database of National Thesis Center (YÖK-TEZ), covering the national theses written in Turkish on Acceptance and Commitment Therapy, with restrictions between the years 2012-2022. Key words "Acceptance and Commitment therapy", "Acceptance Stability Program" were used. Since four of the studies were written in the Department of Nursing and the access of one of them was restricted by the author, they were not included in the study. Therefore, in the first stage of the literature review, 19 studies were reached and 14 studies were considered within the scope of the research.

As a result, it is seen that there are more studies carried out within the scope of the doctoral thesis, there are more studies on social appearance anxiety and emotional eating, although there are studies in many different fields, and the programs applied are effective on dependent variables. When looking at the sample groups of the studies conducted, it is noted that the studies conducted with university students are intensive, besides, there are no studies conducted with the elderly, primary and secondary school students. It may be suggested to the researchers to prepare psychoeducational programs based on Acceptance and Commitment Therapy for different sample

groups. It is thought that the preparation of Acceptance and Commitment Therapy-based programs especially for the elderly will help them in terms of the physical, social and psychological differences that individuals experience due to the aging process.

Khezerlou, E. (2023). A proposed rubric for assessing student performance in sight translation. *Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)*, (Ö2), 108-122.



JSES

Journal of Sustainable Educational Studies

e-ISSN: 2757-5284



Geliş/Received: 06.03.2023 Kabul/Accepted: 29.03.2023

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

A Proposed Rubric for Assessing Student Performance in Sight Translation¹

Ebrahim KHEZERLOU²

Abstract

Rubrics are scoring tools used to assess student performance based upon a specific set of criteria. They enable instructors to provide a more accurate, unbiased and consistent scoring, and they can, on the other hand, give students a clear sense of the expectations in a given assignment or task. It has been observed that the assessment of students' abilities in the sight translation course offered in the English Language Translation and Interpreting departments of Turkish universities is not enough efficient and consistent. So, the goal of the present study is to establish a simple, reliable and effective rubric for assessing the undergraduate students' nonverbal and verbal communicative skills when they read a written text in English and then translate it orally into their mother tongue (Turkish). While using the validity model of Lawshe (1975), the content validity of the proposed rubric in a triple period was tested by 5 experts in the first trial, 8 ones in the second trial and 10 ones in the third trial. The inter-rater reliability of the tool was also substantiated in the assessment of the recorded performance of eighteen students by three ratters. The results disclosed the highest content validity ratio for the nonverbal criterion of Eye Contact and the lowest for the verbal criterion of Enthusiasm.

Keywords: Sight translation; rubric; assessment; performance

Andaş Çeviride Öğrenci Edim Değerlendirmesi İçin Önerilen Bir Rubrik

Özet

Rubrikler bir tür değerlendirme aracıdır. Bu araçlar belirli bir dizi kritere dayalı olarak öğrencinin edim değerlendirilmesi için kullanılır. Onlar öğretmenlerin daha doğru, tarafsız ve tutarlı bir puanlama yapmalarını sağlar. Öte yandan, öğrencilere belirli bir ödev veya görevdeki beklentiler hakkında net bir fikir verebilirler. Türkiye üniversitelerinde İngilizce Mütercim Tercümanlık bölümlerinde sunulan andaş çeviri dersinin öğrenci yeteneklerinin değerlendirilmesi yeterince verimli ve tutarlı olmadığı kanıtlanmıştır. Bu nedenle şu çalışmanın amacı, lisans öğrencilerinin İngilizce yazılı bir metni okuduktan sonra sözlü olarak onu ana dillerine (Türkçe) çevirdiklerinde iletişim becerilerini ölçmek için basit, güvenilir ve etkili bir rubrik oluşturmaktır. Lawshe'nin (1975) modeli kullanılırken bu rubriğin kapsam geçerliği ilk denemede 5, ikinci denemede 8 ve üçüncü denemede 10 uzman tarafından test edilmiştir. Ayrıca, bu aracın değerlendiriciler arası güvenilirliği, üç değerlendirici tarafından on sekiz öğrencinin kayıtlı performansının değerlendirilmesinde doğrulanmıştır. Araştırmanın nicel bulguları sözel olmayan Göz Teması kriteri için en yüksek kapsam geçerlilik oranını ve sözel Tutku kriteri için en düşük kapsam geçerlilik oranını göstermiştir.

¹ This study is an extended version of the oral presentation presented at the FSMVU Eğitimde Mükemmeliyet Araştırmaları Kongresi (EMAK-2022) on December 16, 2022.

² Assist. Prof., Cappadocia University, Faculty of Humanities, Department of English Translation and Interpreting, Nevşehir-Turkey, e.khezerlou@gmail.com, ORCID: 0000-0002-6723-3760

1. INTRODUCTION

Sight translation/interpreting (ST) simply involves reading a text silently in the source language, and then translating it orally in the target language. Mikkelsen (1994, p. 381) denotes it as the “oral translation of a written text”. Similarly, Pöckhacker (2016, p. 20) defines it as the oral “rendition of a written text ‘at sight’” from one language into another. Likewise, Chen (2015, p. 144) describes it as a type of “rendition of a written message in one language into oral form in another language”. Finally, Agrifoglio (2004) characterizes ST as “a hybrid of interpreting (oral output) and written translation (written input)” (Cited in Krapivkina, 2018, p. 696). As implied from these definitions, a sight translator needs to read ahead a written text in the source language before rendering it orally in another one, that is, they have to develop the ability of reading skills in one language and the ability of speech production skills in another language to successfully accomplish the task.

This has truly been claimed by Chen (2015, p. 149) that a successful sight translator’s “performance depends on two factors: comprehension of the source text and the ability to produce clear” or fluent delivery of the same message segments through the target text. These skills are central to ST, but they entail various abilities, “including public speaking, reading ahead, analysis of the source text, parsing and chunking of information, sentence completion, paraphrasing skills, the ability to expand and condense, register manipulation, producing the target language version quickly, domain knowledge, and understanding cultural nuances” (Chen, 2015, p. 149). Čeňková (2010) also highlights the significance of chunking skills in her skill set for sight interpretation, namely “fast retrieval of verbs, key words, and numbers in the source text, numbering various components when restructuring a long sentence, filtering out secondary information, speedy transfer of meaning, parsing long and complex sentences, fluent delivery, and avoiding repetition and unnecessary shift” (Cited in Chen, 2015, p. 150). Moreover, Agrifoglio (2004) describes features of ST as: Continuous access to information in the text, attention sharing between visual input and oral production, coordination of reading and production effort, monitoring production while reading, progressive access to new information (no previous access) or prior access to information (previous reading) and extreme risk of source text interference. In this regard, Lee (2012) also lists a number of capabilities required from fruitful sight interpreters, such as reading comprehension, the ability to differentiate between main and subsidiary ideas, avoiding the source language interferences, speed reading, quick response, avoiding redundant translation, developing chunking strategies and condensing source information. Lastly, Ersozlu (2005) identifies six major skills that are essential for ensuring an accurate, coherent and fluent sight interpretation at undergraduate level, specifically fast reading and comprehension, domain knowledge, detailed reading, dealing with unknown words, chunking skills and meaning retention.

To enable students to act successfully in a real world setting of ST, “many translation and interpretation programs around the world include ST as part of their curricula, with the emphasis ranging from a few classes at the beginning of a translation and/or interpretation course to a full course lasting for the entire semester” (Chen, 2015, p. 146). In line with this global pedagogical goal, the translation and interpreting programs in Turkey offers a semester-lasting ST course coded and titled as ‘IMT305 Sight Translation’ (in Turkish, IMT305 Yazılı Metinden Sözlü Çeviri) where students have to read various types of informative texts in English, and then render the contents orally in their mother tongue (i.e., the Turkish language). The course specifically aims at familiarizing the students with the fundamental ST skills, such as reading comprehension, scanning for the main and secondary ideas, fast reading, accurate and fluent delivery of the content, proper paraphrasing and summarising, filtering out unnecessary information, domain knowledge, memory expansion, organising an oral speech, using chunking skills and strategies, subject interest, vocabulary enrichment and practice of reading aloud techniques (e.g., breathing, pauses and enunciation). At the same time, it targets to provide the students with the background knowledge on consecutive and simultaneous interpretation courses as well.

As mentioned above, the reception and production processes of ST require a variety of competences (e.g., linguistic, sociolinguistic and pragmatic). However, the problem is that these vital skills are hardly identified and evaluated properly because of the multi-dimensionality and complexity of the phenomenon, which “may explain why there have been few attempts to validly and reliably measure translation competence/ability” (Angelelli, 2009, p. 13). Accordingly, the assessment of an interpreter’s competence and performance usually seems to be conducted in a subjective manner. Indeed, when I asked my colleagues how they assess their students’ performance in the ST course, they could not describe it accurately. In addition, little has been published on the

subject in Turkey. As Angelelli and Jacobson (2009, p. 4) reasonably claimed “there is a lack of empirical research on both translator and interpreter competence and performance, and on assessing processes and products”. Therefore, the general purpose of the study is to define a comprehensive, transparent and coherent framework for assessing the students’ ST competence and performance.

One of the valid pedagogical tools that may perfectly help teachers systematize the measuring of different levels of ST competency is a rubric. Andrade (2005, p. 27) defines it as “an assessment tool that lists the criteria for a piece of work or what counts” and “articulates gradations of quality for each criterion, from excellent to poor”. According to Suskie (2009), rubrics enable teachers to (a) get away from vague, fuzzy pedagogical activities, (b) to set up a simple way for grading tasks or assignments through an explicit set of criteria, (c) provide a more accurate, unbiased, consistent and objective scoring, (d) improve feedback to the faculty and students and (e) decrease grading time and student complaint. They can also give students a clear sense of what the expectations are for a given task and how they can be met (Brookhart, 2018). So, the study aims to create and validate a simple, reliable and effective rubric for assessing students’ non-verbal and verbal communication skills when they read and analyse a written foreign language text (i.e., English), and then translate them orally into their own native language (i.e., Turkish). We are aware that “distinguishing between verbal and nonverbal communication is not as conceptually straightforward as it might at first seem” (Hargie, 2011, p. 43). “Neither is it useful to think of the two as being operationally discrete” since they are operating side by side- as part of the same system (Hargie, 2011, p. 43-44). Yet, these categories of communication differ from each other.

1.1. Nonverbal Communication

Nonverbal communication, often done subconsciously, is the process of sending and receiving messages without using spoken or written words (DeVito, 2005; Hargie, 2011; Hogg & Vaughan, 2018). Vaughan and Hogg (1998) define it as the transfer of meaningful information from one person to another by means of a linguistic medium other than written or spoken language. Hargie (2011, p. 43) also argues that nonverbal communication concerns “with those forms and functions of face-to-face interaction that do not rely primarily upon the content of what we say” rather, “the focus is upon how we communicate through, for example, a glance, gesture, postural shift or facial expression”.

Nonverbal signals such as facial expressions, gestures, posture, eye contact, touch and the use of space communicate a person’s intentions and emotions that words won’t always speak. They can also be used to reinforce or replace verbal communication. Moreover, they can be used to convey messages that would be considered inappropriate if conveyed verbally. In this regard, Dickson and Hargie (2003, p. 50) suggest that nonverbal communication is used to (a) replace verbal communication in situations where it may be impossible or inappropriate to talk, (b) supplement the verbal communication, thereby enhancing the overall message, (c) modify the spoken word, (d) contradict, either intentionally or unintentionally, what is said, (e) regulate conversation by helping to mark speech turns, (f) express emotions and interpersonal attitudes, (g) negotiate relationships in respect of, for instance, dominance, control and liking, (h) convey personal and social identity through such features as dress and adornments and (i) contextualise interaction by creating a particular social setting.

There are many different types of nonverbal communication criteria that can be taken into account in ST. Accordingly, the study concerns with those face-to-face interaction ones that may be used in ST classes between teachers and students. Four non-verbal criteria were chosen for this purpose. Basic definitions of each criterion are given below. It should be noted that these definitions deserve further considerations, which was beyond the scope of the paper.

- *Eye contact*: It is a form of nonverbal communication that humans use to communicate many forms of emotions that words won’t always speak. It is a fundamental factor in building interpersonal relationships, an important indicator of attentiveness and interest in what is being said and a crucial signifier of control or power over a situation. While delivering a speech, a speaker should make eye contact with the whole members of a speech event and avoid fixing eyes on a particular individual or looking at a particular section of the audience (Hargie, 2011; Hogg & Vaughan, 2018).
- *Gestures*: A gesture is a form of non-verbal communication in which visible bodily actions communicate particular messages, either in place of, or in conjunction with, speech. Gestures include movement of the hands, face, or other parts of the body. They differ from physical non-verbal communication that does not

communicate specific messages, such as purely expressive displays, proxemics, or displays of joint attention (Kendon, 2004). When presenting a speech, the gestures must seem fluid and help her/him to visualize the content. The most common type of gestures used in the presentation of a speech are hand movements, which are often used to express our emotions, tell a story, or comfort ourselves. The hands must not be hidden from others during a presentation. Hands in pockets, hands behind back, or closed fists can all act as barriers against the ability of an individual to communicate effectively (Hargie, 2011; Hogg & Vaughan, 2018).

- *Proxemics*: It is a type of nonverbal communication involving how we deal with the environment around us. People perceive and use physical space around them to achieve their communication goals (Hogg & Vaughan, 2018; Vaughan & Hogg, 2002).
- *Paralanguage*: Paralanguage, another form of nonverbal communication, refers to the vocal elements of communication that are not covered by the literal meaning of what is being said. In one word paralanguage is “not what you say but how you say it” (Baxodirjonova, 2020, p. 322). It includes our tone, pitch, volume, rhythm and other vocal elements. The ability to interpret this kind of human communication correctly is considered an important competency both in personal and professional settings. We can say how confident or anxious one feels simply by listening to their voice (Hogg & Vaughan, 2018; Vaughan & Hogg, 2002).

1.2. Verbal Communication

Verbal communication is the use of spoken or written words to share information with other people (Ali, 2018). It encompasses both how one receives and delivers messages. There are a large number of verbal communication skills, which range from the obvious one of speaking or listening to someone to the more subtle ones of reflecting and clarifying. However, the study focuses on those verbal communicative skills that are necessary for the ST: Recreating the original messages of the written texts while using a combination of the written materials, memory and general knowledge (Albi-Mikasa, 2008; Gillies 2017). Taking into account this definition and the strategies of an effective communication, the following six verbal criteria were selected for the study. A very brief definition of each was operationally provided as:

- *Organization*: The text structure refers to how the information within a text is organized (Armbruster, 2004, Ghorbani Shemshadsara, Ahour & Hadidi Tamjid, 2019). Grabe (2002, p. 10) states that “discourse, or text, structures can be understood as knowledge structures or basic rhetorical patterns in texts.” The organization of the presentation in ST concerns with the ability of a student in providing an informative, logical, interesting, complete and effective presentation with clear, focussed and organised introduction, body and conclusion, where the topic is developed logically and supported interestingly and informatively. Skilled students with the knowledge of text structure are capable of constructing mental models of the main ideas, as well as learning and remembering the information presented in the text (Meyer & Rice, 1982).
- *Memory span*: The memory refers to the ability of both preserving and recovering information. The memory span denotes the skilfulness of a student in processing, retaining and retrieving of a large amount of the content information in her/his presentation. The memory is differentiated as the *working memory* which stores the processed information temporarily, *short-term memory* which keeps the information for a few seconds and the *long-term memory* which saves the information for a very long time (Baddeley, 2012). “Since memory is accepted as a component of intelligence or cognitive operations, it can be an important component in consecutive and simultaneous interpretations” (Vural, 2021, p. 138).
- *Background knowledge*: Background knowledge or prior knowledge refers to the information or experiences that influence the learning and memory abilities of the individuals. Smith, Snow, Serry, and Hammond (2021, p. 216) characterises background knowledge as “all of the world knowledge that the reader brings to the task of reading.” When a student reads, the way they try to make sense of what the text says is by reference to their pre-existing background knowledge on that topic (prior knowledge). So, the more a student knows about a topic, the better their reading is. Smith, Snow, Serry, and Hammond (2021, p. 226) suggest that “readers who have a strong knowledge of a particular topic, both in terms of quantity and quality of knowledge, are more able to comprehend a text than a similarly cohesive text for which they lack background knowledge.” Here, background knowledge refers to how a student accurately bridges between her/his background knowledge and the content information of the text materials in order to fully present the topic.

- *Content knowledge*: The content knowledge refers to the body of knowledge and information that teachers teach and that students are expected to learn in a given subject, such as English language arts, mathematics, science, or social studies. It generally refers to the facts, concepts, theories, and principles that are taught and learned in specific academic courses (Cabell & Hwang, 2020). The criterion in the study refers to the ability of a student in understanding the contents of the written materials and delivering their messages. That is, how well a student addresses the content information during the presentation by referring to the main and supporting ideas.
- *Expressiveness*: In functional linguistics expressiveness fulfils “the communication purposes and aims at attaining the highest degree of communication effectiveness” (Apresyan, 2018, p. 8). Expressive language simply refers to the way a speaker expresses him/herself. ST requires the application of a battery of speaking strategies to put forward an active or passionate speech through overcoming the translation problems. This construct is measured by how well the student use these commutative strategies, such as emphasizing key words, rephrasing, interpreting the meaning of words contextually, appealing for help, etc. during their presentation.
- *Enthusiasm*: Enthusiasm refers to the ability to show a keen interest in a subject or an activity, as well as a readiness to get involved (Harackiewicz, Smith & Priniski, 2016). Enthusiastic students have a strong feeling of eagerness to do the given task. Until they see that the task fulfilled, they never want to give up and are not easily demotivated by the temporal crisis. Enthusiastic students work with passion and possess an intrinsic motivation that spurs them on. Whether the students demonstrate strong positive feelings to the subject of the text material in their presentations and fulfil their task successfully.

However, the study tries to answer to the following research questions:

RQ1. How valid is the content of the proposed rubrics?

RQ2. How reliable is the proposed rubrics?

2. METHOD

2.1. Research Design

The research design employed in the study was a quantitative method. Quantitative research is a type of research that collects and analyses numerical data to test hypotheses and answer research questions (Cohen, 1988). This research typically involves a large sample size and uses statistical analysis to make inferences about a population based on the data collected. It often involves the use of surveys, experiments, or other structured data collection methods to gather quantitative data. Quantitative Research Methods include ‘descriptive’, ‘correlational’ ‘quasi-experimental’ and ‘survey’ research designs. This study was a descriptive research in a sense that descriptive statistics were used to compute the content validity ratios of the criteria. It was also a quasi-experimental research in a sense that inferential statistics (i.e., the Fleiss’ Kappa Test) were used to investigate the cause-and-effect relationships between the variables (Cohen, 1988).

2.2. Participants

The participants were 18 third-year English Translation and Interpreting students at a Turkish private university in the fall semester of 2022-2023 academic year. None of the students had received the course before.

2.3. Data Collection

The data for the present study comes from two midterms and one final exams: the first midterm exam was held after 6th session, the second one after 12th session and the final exam after the 14th session. The performances of the 18 students were recorded in each exam, but 75% of the participants (n=14) were randomly selected for the study. The materials used in the exams were a total of 25 informative texts, each including a word length of 1000-1500 words. The students had practiced them in their classes before, however, they had to select randomly one text in the exam and had 5-10 minutes right to refresh their minds before presenting the selected written material orally in their mother tongue.

2.4. Analysis Procedures

In an attempt to produce an acceptable rubric for assessing the students’ ST communicative competence at the undergraduate level, the study determined to test the validity and reliability of the proposed rubric at three trials. These are two fundamental elements in the evaluation of any measuring tool. Validity is the extent to which an

instrument measures what it is intended to measure. There are different kinds of validity (i.e., construct, criterion, content and face). While all of these validity types are required in a test, content validity is perhaps the most relevant one for an excellent assessment of a tool. So, we focus on this type of validity in the study. The term refers to how well a survey or test measures the content knowledge that it sets out to measure. The content validity of the proposed rubric was tested by using the validity model of Lawshe (1975). The model measures content validity ratio (CVR) of each item based on the established critical values of a panel of judges and content validity index (CVI) of the overall items through calculating the average score. When an item passes the threshold value, it is considered as acceptable. Moreover, as the CVI of the entire test gets closer to 1, it is considered as valid. The rubric was validated by 5 experts in the first trial, 8 ones in the second trial and 10 ones in the third trial.

Reliability is the overall consistency of an instrument (Tavakol & Dennick, 2011). A measure is said to be reliable if it produces similar results under consistent conditions. Highly reliable scores are characterized to be precise, reproducible and consistent from one testing occasion to another. Various kinds of reliability coefficients have been used to indicate the amount of effectiveness of a measure: The inter-rater reliability assesses the degree of agreement between two or more ratters in their judgements; the test-retest reliability assesses the degree to which test scores are consistent from one test administration to the next; the inter-method reliability assesses the degree to which test scores are consistent when there is a variation in the methods or instruments used; finally, the internal consistency reliability assesses the consistency of results across items within a test (Haradhan, 2017; Taherdoost, 2016). However, for the purpose of the study we used the inter-rater reliability, which is considered the most effective method of reliability.

As mentioned in the previous paragraph, the inter-rater reliability test shows different ratings with almost similar values despite the independent scoring process undertaken. The inter-rater reliability of the proposed rubric was measured using the Fleiss' κ coefficient, which is a statistical metric for measuring the reliability of agreement between a fixed number of ratters in assigning the categorical ratings to items. Landis and Kock (1977) proposed the following Kappa benchmark values for interpretation of a test item:

Kappa Statistic	Interpretation
<0.00	Poor Agreement
0.00-0.20	Slight Agreement
0.21-0.40	Fair Agreement
0.41-0.60	Moderate Agreement
0.61-0.80	Substantial Agreement
0.81-1.00	Almost Perfect Agreement

Figure 1. Kappa benchmark values

Landis and Koch (1977, p. 165)

The more the Kappa value of an item gets closer to 1, the more it is considered as reliable and acceptable. Kappa values between (0.61 - 0.80) and (0.81 to 1.00) indicate a 'substantial' and 'almost perfect' agreement levels, respectively, and they are considered as acceptable indexes in judging about the reliability of an item. The inter-rater reliability of the proposed rubric based on this method is obtained from a total of three ratters, who rated the non-verbal and verbal skills of the students in a 1-4 Likert-type scale (High level/excellent=4, moderate level/good=2, low level/acceptable=3 and does not meet the criterion/poor=1) in three trials of a midterm exam, a quiz and a final exam.

2.5. Scientific Research and Publication Ethics

In the study, all the rules specified to be followed by the *"Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive"* were complied with. None of the actions specified in the 2nd part of the Directive, titled *"Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics"*, were carried out.

2.5.1. Ethics Committee Approval

There is no ethics committee approval of this research.

3. RESULTS

3.1. Validity of the Proposed Rubric

In the first trial, we had a panel of five judges whose critical value index based on the Lawshe's (1975) model was 0.99. As shown in table 1, the highest CVR value was observed for Eye Contact (CVR= 1) and the lowest CVR value was for Enthusiasm (CVR= .42). The results revealed that most of the items failed to pass the threshold value of .99 in the first trial (See table 1). Accordingly, the CVI value of the entire test was quite low (CVI= .646). This indicates that the test items do not likely measure well the construct that they set out to measure. Therefore, we removed and modified the items that had low CVR values to improve the overall content validity of the test. Additionally, the number of panellists were increased to 8 to lower the critical value of five judges.

In the second trial, we had a panel of eight judges whose critical value index based on the Lawshe's (1975) model was 0.75. The highest CVR score was recorded again for Eye Contact (CVR= .96) and the lowest coefficient for Expressiveness (CVR= .52). As shown in table 1, the content validity ratio of five of the items fell below the critical value of .75 in the second trial: Paralanguage (CVR= .61), Memory span (CVR= .67), Background knowledge (CVR= .72), Expressiveness (CVR= .52) and Enthusiasm (CVR= .58). This means that these items still failed to measure the construct of interest as well as they should. The CVI value of the entire test was .736. Accordingly, the items were modified again to improve their CVR values and develop the overall content validity of the test. The number of panellists were also increased to 10 to lower the critical value of eight judges.

In the third trial, we had a panel of ten judges whose critical value index based on the Lawshe's (1975) model was 0.62. The highest score was observed for Eye Contact (CVR= .93) and the lowest scores for Enthusiasm (CVR= .64). As shown in table 1, all of the items passed the threshold value of .62 in the third trial. The average coefficient of the test was .782, which got closer to 1, that is, the content validity increased. Thus, the content validity of the proposed rubric was confirmed through its CVR and CVI values by using the Lawshe's (1975) model (See table 1).

Table 1. Content Validity Ratios and Indexes of the Items in the First, Second and Third Trails

Skill	Criteria	CVR of 5 Experts in Trail 1	CVR of 8 Experts in Trail 2	CVR of 10 Experts in Trail 3
Non- Verbal	Eye contact	1	.96	.93
	Gestures	.74	.79	.82
	Proxemics*	.56	.83	.78
	Paralanguage*	-	.61	.74
Verbal	Organization	.68	.82	.88
	Memory span	.53	.67	.73
	Background knowledge	.64	.72	.78
	Content knowledge	.78	.86	.85
	Expressiveness	.47	.52	.67
	Enthusiasm	.42	.58	.64
	CVI	5.82/9=.646	7.36/10=.736	7.82/10=.782

* Indicating that the construct was added, removed, renamed or replaced in the first trial.

-Lawshe's (1975) Critical Values: For a panel of 5 judges= .99, For a panel of 8 judges= .75, For a panel of 10 judges= .62.

3.2. Reliability of the Proposed Rubric

In the first trial, the Fleiss' Kappa Test results for inter-rater agreement revealed two different categories for the non-verbal items and four categories for the verbal ones, according to Landis and Koch's (1977) Kappa benchmarks. The non-verbal skills of Eye Contact ($z=3.715$, $k=.367$, $p=0.000$) had 'fair agreement' and both Gestures ($z= 1.867$, $k=.183$, $p=.062$) and Poise ($z=.606$, $k= .063$, $p=.545$) had 'slight agreement' (See table 2).

Whereas, the verbal skills of Content Knowledge ($z=4.344$, $k=.481$, $p=.000$) had ‘moderate agreement’, Organization ($z=2.120$, $k=.249$, $p=.034$) had ‘fair agreement’, Memory Span ($z=.330$, $k=.037$, $p=.741$), Background Knowledge ($z=1.364$, $k=.129$, $p=.172$), Expressiveness ($z=1.568$, $k=.153$, $p=.117$) and Enthusiasm ($z=1.309$, $k=.143$, $p=.190$) had ‘slight agreement’ and Elocution ($z=-.876$, $k=-.084$, $p=.381$) had ‘poor agreement’ (See table 2).

Table 2. Inter-rater Reliability of the Non-verbal and Verbal skills in the First Trail

Skills	Criteria	Fleiss' Kappa Test				Agreement
		Overall Kappa	Standard Error	Z	P-Value	
Non-Verbal	Eye contact	.367	.099	3.715	.000	Fair
	Gestures	.183	.098	1.867	.062	Slight
	Poise*	.063	.105	.606	.545	Slight
Verbal	Organization	.249	.117	2.120	.034	Fair
	Memory span	.037	.111	.330	.741	Slight
	Background knowledge	.129	.095	1.364	.172	Slight
	Content knowledge	.481	.111	4.344	.000	Moderate
	Elocution*	-.084	.096	-.876	.381	Poor
	Expressiveness	.153	.098	1.568	.117	Slight
	Enthusiasm	.143	.109	1.309	.190	Slight

* Indicating that the construct was added, removed, renamed or replaced in the first trial.

-Landis and Koch's (1977) Kappa benchmarks: < 0 = Poor, $0.01-0.20$ = Slight, $0.21-0.40$ = Fair, $0.41-0.60$ = Moderate, $0.61-0.80$ = Substantial and $0.81-1.00$ = Almost perfect.

This result indicated that most of the test items failed to measure consistently. Therefore, we had to run the second trial after modifying the items that had low CVR values.

In the second trial, the Fleiss' Kappa Test results for inter-rater agreement revealed four different categories for both the non-verbal and verbal items. The non-verbal skills of Eye Contact ($z=6.849$, $k=.853$, $p=0.000$) had ‘almost perfect agreement’, Gestures ($z=5.472$, $k=.759$, $p=.000$) had ‘substantial agreement’, Proxemics ($z=4.852$, $k=.479$, $p=.005$) had ‘moderate agreement’ and Paralanguage ($z=1.920$, $k=.157$, $p=.074$) had ‘slight agreement’ (See table 3).

While, the verbal skills of Content Knowledge ($z=5.386$, $k=.627$, $p=.000$) had ‘substantial agreement’, Organization ($z=2.954$, $k=.439$, $p=.034$) had ‘moderate agreement’, Background Knowledge ($z=2.428$, $k=.318$, $p=.042$) had ‘fair agreement’ and Memory Span ($z=1.927$, $k=.187$, $p=.076$), Expressiveness ($z=1.568$, $k=.147$, $p=.068$) and Enthusiasm ($z=1.704$, $k=.171$, $p=.094$) had ‘slight agreement’ (See table 3).

Table 3. Inter-rater Reliability of the Non-verbal and Verbal skills in the Second Trail

Skills	Criteria	Fleiss' Kappa Test				Agreement
		Overall Kappa	Standard Error	Z	P-Value	
Non-Verbal	Eye contact	.853	.167	6.849	.000	Almost perfect
	Gestures	.759	.204	5.472	.000	Substantial
	Proxemics	.479	.142	4.852	.005	Moderate
	Paralanguage	.157	.118	1.920	.074	Slight
Verbal	Organization	.439	.172	2.954	.034	Moderate
	Memory span	.187	.184	1.927	.076	Slight
	Background knowledge	.318	.167	2.428	.042	Fair
	Content knowledge	.627	.147	5.386	.000	Substantial
	Expressiveness	.147	.099	1.568	.068	Slight

Enthusiasm	.171	.104	1.704	.094	Slight
------------	------	------	-------	------	--------

-Landis and Koch's (1977) Kappa benchmarks: < 0= Poor, 0.01- 0.20= Slight, 0.21-0.40= Fair, 0.41- 0.60= Moderate, 0.61- 0.80= Substantial and 0.81-1.00= Almost perfect.

The above results showed that the reliability of the test items have been improved, but still some items were unsuccessful to measure consistently. Therefore, we had to run the third trial after modifying the items that had low CVR values.

The Fleiss' Kappa coefficient results in the third trial revealed two different rater-agreement categories for the non-verbal and verbal items. The non-verbal skills of Eye Contact ($z=7.253$, $k=.847$, $p=0.000$), Gestures ($z=6.438$, $k=.831$, $p=.000$) and Proxemics ($z=5.284$, $k=.824$, $p=.000$) had 'almost perfect agreement', while Paralanguage ($z=4.567$, $k=.682$, $p=.01$) had 'substantial agreement' (See table 4).

Where, the verbal skills of Organization ($z=7.713$, $k=.864$, $p=.000$), Background Knowledge ($z=6.248$, $k=.872$, $p=.000$) and Content Knowledge ($z=6.146$, $k=.847$, $p=.000$) had 'almost perfect agreement', while Memory Span ($z=3.452$, $k=.743$, $p=.02$), Expressiveness ($z=3.855$, $k=.683$, $p=.014$) and Enthusiasm ($z=2.797$, $k=.649$, $p=.024$) had 'substantial agreement' (See table 4).

Table 4. Inter-rater Reliability of the Non-verbal and Verbal skills in the third Trail

Skills	Criteria	Fleiss' Kappa Test				Agreement
		Overall Kappa	Standard Error	Z	P-Value	
Non-Verbal	Eye contact	.847	.254	7.253	.000	Almost perfect
	Gestures	.831	.257	6.438	.000	Almost perfect
	Proxemics	.824	.271	5.284	.000	Almost perfect
	Paralanguage	.682	.234	4.567	.001	Substantial
Verbal	Organization	.864	.252	7.713	.000	Almost perfect
	Memory span	.743	.2847	3.452	.002	Substantial
	Background knowledge	.872	.291	6.248	.000	Almost perfect
	Content knowledge	.847	.237	6.146	.000	Almost perfect
	Expressiveness	.683	.243	3.855	.014	Substantial
	Enthusiasm	.649	.189	2.797	.024	Substantial

-Landis and Koch's (1977) Kappa benchmarks: < 0= Poor, 0.01- 0.20= Slight, 0.21-0.40= Fair, 0.41- 0.60= Moderate, 0.61- 0.80= Substantial and 0.81-1.00= Almost perfect.

The Fleiss' Kappa coefficient values of the proposed rubric ranged between (0.61 - 0.80) for a 'substantial agreement' and between (0.81 to 1.00) for a 'almost perfect agreement'. This indicates there exists a high inter-rater reliability across ratters in the third trial. Thus, it can be argued that the proposed rubric (see appendix one) now measures consistently than before.

4. DISCUSSION

The study examined the assessment of ST performance of Turkish students through a proposed rubric, whose validity and reliability were statistically proved by the raters' feedbacks on the scale. The results revealed that the critical value index of each 'nonverbal' and 'verbal' item was beyond the threshold value of 0.62 in the third trial (See table 1). This implies that the proposed rubric is statically a valid tool. The Fleiss' Kappa coefficient values of the proposed rubric indicated that it is a reliable tool because there existed 'substantial' and 'almost perfect' agreements among the items in the third trial (See table 1). The results confirm that the students' 'nonverbal' and 'verbal' abilities have been improved from the mid-term to final examinations. This can certainly be attributed to the wording improvement of the scale in the following trials which increased the scale's measuring accuracy. Moreover, it can also be argued that the students might be uncertain about what it was expected from them in the first and second mid-term examinations, however, they appeared to have become more aware of completing their tasks in the final examination. This finding supports the assumption of Yamada (2020, p. 348) that "ST may be a trainable activity and that the more ST training students receive, the better the skills they will acquire".

The results also disclosed the highest and the lowest content validity ratio for the nonverbal criteria of Eye Contact (CVR= .93) and Paralanguage (CVR= .74), respectively (See table 1). In the case of eye contact, this implies that the visual contact with the source written text and the audience at the same time did not disturb the students' attention. This finding indirectly supports the view of Agrifoglio (2004, p. 47) who noted that "the main difficulty of ST lies not in the written nature of the source text, but in the smooth coordination of the Reading, Memory and Production Efforts, while struggling against increased visual interference from the source language." However, it is not in line with the findings of Mikkelsen, Willis and Alvarez (1995) who argued that the "constant shifting of the translator's visual contact with the source text and the presence of the written text makes it much more difficult for the interpreter to perform ST" (Cited in Yamada, 2020, p. 344).

As regards to paralanguage, the students failed to put forward a good performance. According to Mehrabian's (1980, p. 196) communication model, "only 7% of communication takes place through the words. 38% is made up by tone and voice and 55% of communication takes place through the body language we use" (Cited in Baxodirjonova, 2020, p. 322). This result does not advocate Mehrabian's claim that "it is extremely easy with paralinguistic features" in a conversation (Baxodirjonova, 2020, p. 323) although we very often use them unintentionally in our daily speech. Regarding the issue, Girsang, Sumbayak and Yusuf (2021, p. 14) argued that "using the right paralanguage features especially pitch will bring harmonization in our speaking and the communication between the speaker and the listener will turn to successful communication." It is implied from the quotation that the tone of the students' voice might be an important predictor of their low performance.

Moreover, the results of verbal skill released the highest and the lowest content validity ratio for the verbal criteria of Organization (CVR= .88) and Enthusiasm (CVR= .64), respectively (See table 1). In the matter of organization, it means that the students were successful in arranging their speech's information in a logical way from the mid-term to final examinations. The organization of the text is the arrangement of ideas and the relationships among them (Armbruster, 2004). When planning a speech, it is important to arrange the information logically because it impacts the way the audience understands the speech. An organized speech gives credibility to the speaker as well. The speaker will appear more professional or competent in their role as a speaker. The students' efficient performance, however, is probably assigned to the fact that the informative text materials were already well-organized by the researcher. The students often followed the organizational patterns of the texts in their presentations. The well-organized texts are easier to understand and remember and are usually more enjoyable as well. Carrell (1989) claims that the amount of information that students recall depends largely on the kind of structure of a text. Baxodirjonova (2020, p. 323) also argues that paralanguage means are "as organizers of communication", and "colorful and well-organized speech is usually full of paralinguistic features". This assumption, however, is not verified by the findings of this study because the students' performance was very low in this regard.

Regarding to enthusiasm, the students' performance demonstrated that the subject of their text materials was not interesting. Interest is distinguished as 'situational' and 'individual' (Hidi, & Renninger, 2006). The former, characterized as a psychological state, concerns with "an individual's momentary experience of being captivated by an object" while the latter denotes "more lasting feelings that the object is enjoyable and worth further exploration" (Harackiewicz, Smith, & Priniski, 2016, p. 2). It is argued that "experiencing situational interest can directly promote learning by increasing attention and engagement (Harackiewicz, Smith, & Priniski, 2016, p. 2). If this type of interest develops into an individual interest, the student will more likely reengage with the material overtime and explore the topic further (Harackiewicz, Durik, Barron, Linnenbrink-Garcia, & Tauer, 2008). Based on this interest theory, it may be argued that low student enthusiasm is originated from their situational interest, that is, stressful situations such as examinations may have affected their ST processes in different ways, and thus resulted in negative feelings towards the subject text materials among the students.

5. CONCLUSION AND RECOMMENDATION

The purpose of the study was to design a valid and reliable measure for assessing the undergraduate students' communicative skills in a ST course titled as 'IMT305 Sight Translation' in the context of Turkey, where they had to read a written text in English, and then translate it orally into their own native language. The proposed rubric including the 'nonverbal' and 'verbal' domains was validated by 5, 8 and 10 experts in three trials of a midterm exam, a quiz and a final exam. Likewise, the inter-rater reliability of the rubric was also confirmed by three ratters, who rated the non-verbal and verbal skills of the students in three trials. Through the statistically proven results it was concluded that the proposed rubric in the last trial was a valid and reliable measure.

Nevertheless, these results should be interpreted with caution since there were very few subjects with only Turkish background in the study. For this reason, there is need to test the tool further with students and ratters of different language backgrounds to be virtually assured of its validity and reliability further.

6. DISCLOSURE STATEMENT

Scientific Research and Publication Ethics: In the study, all the rules specified to be followed by the "*Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive*" were complied with. None of the actions specified in the 2nd part of the Directive, titled "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics", were carried out.

Ethics Committee Approval: There is no ethics committee approval of this research.

Statement of Researchers' Contribution: This article was created by a single author.

Conflict of Interest: The authors declare no potential conflict of interest.

Financial Conflicts: There are no financial conflicts of interest to disclose.

7. REFERENCES

- Agrifoglio, M. (2004). Sight translation and interpreting: A comparative analysis of constraints and failures. *Interpreting*, 6(1), 43-67. <https://doi.org/10.1075/intp.6.1.05agr>
- Albl-Mikasa, M. (2008). (Non-)Sense in note-taking for consecutive interpreting. *Interpreting*, 10(2), 197–231. <https://doi.org/10.1075/intp.10.2.03alb>
- Ali, M. (2018). Communication skills 3: Non-verbal communication. *Nursing Times*, 114(2), 41-42. www.nursingtimes.net
- Andrade, G. H. (2005). Teaching with rubrics: The good, the bad, and the ugly. *College Teaching*, 53(1), 27-31. <https://doi.org/10.3200/CTCH.53.1.27-31>
- Angelelli, V. C. (2009). Using a rubric to assess translation ability: Defining the construct. In C. V. Angelelli and H. E. Jacobson (Eds.), *Testing and assessment in translation and interpreting studies: A call for dialogue between research and practice* (pp. 13-48). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Angelelli, V. C., & Jacobson, E. H. (2009). *Testing and assessment in translation and interpreting studies*. John Benjamins Publishing Company.
- Apresyan, M. (2018). On the concept of "expressiveness" in modern linguistics. *Annals of Language and Literature*, 2(4), 8-12. <https://www.sryahwapublications.com/annals-of-language-and-literature/pdf/v2-i4/2.pdf>
- Armbruster, B. B. (2004). Considerate texts. In D. Lapp, J. Flood and N. Farnan (Eds.), *Content area reading and learning: Instructional strategies* (2nd ed.), (pp. 47-58). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Baddeley, A. (2012). Working memory: Theories, models, and controversies. *Annual Review of Psychology*, 63(1), 1–29. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-120710-100422>
- Baxodirjonova, X. (2020). The role of paralinguistics in English communications. *Science and Education Scientific Journal*, 1(9), 321-324. www.openscience.uz
- Brookhart, S. M. (2018). Appropriate criteria: Key to effective rubrics. *Frontiers in Education*, 3, 1-12. <https://doi.org/10.3389/educ.2018.00022>
- Cabell, S. Q., & Hwang, H. J. (2020). Building content knowledge to boost comprehension in the primary grades. *Reading Research Quarterly*, 55(1), 99-107. <https://doi.org/10.1002/rrq.338>
- Carrell, P. L. (1989). Metacognitive awareness and second language reading. *The Modern Language Journal*, 73(2), 121–134. <https://doi.org/10.1111/modl.1989.73>
- Chen, W. (2015). Sight translation. In H. Mikkelsen and R. Jourdenais (Eds.), *Routledge Handbooks in Applied Linguistics* (pp. 144-153). London and New York: Routledge.
- Čeňková, I. (2010). (2010). Sight translation. In Y. Gambier and L. Van Doorslaer (Eds.), *Handbook of translation studies, Vol. 1* (pp. 320-323). John Benjamins.

- Cohen, J. W. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- DeVito, J. (2005). *Essentials of human communication* (5th ed.). Boston, MA: Pearson Education.
- Dickson, D., & Hargie, O. (2003). *Skilled interpersonal communication: Research, theory and practice*. London: Routledge.
- Ersozlu, E. (2005). Training of Interpreters: Some suggestions on sight translation teaching. *Translation Journal*, 9 (4). <http://translationjournal.net/journal/34sighttrans.htm>
- Gillies, A. (2017). *Note-taking for consecutive interpreting: A short course* (2nd ed.). London: Routledge.
- Girsang, I. M., Sumbayak, M. D., & Yusuf, M. (2021). Paralinguistic features in students' speaking performance. *LingPoet: Journal of Linguistics and Literary Research*, 2(2), 1-16. <https://doi.org/10.32734/lingpoet.v2i2.4452>
- Ghorbani Shemshadsara, Z., Ahour, T., & Hadidi Tamjid, N (2019). Raising text structure awareness: A strategy of improving EFL undergraduate students' reading comprehension ability. *Cogent Education*, 6, 1644704. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2019.1644704>
- Grabe, W. (2002). Dilemmas for the development of second language reading activity. In J. C. Richards and W. A. Renandya (Eds.), *Methodology in language teaching an anthology of current practice* (pp. 276-286). Cambridge: Cambridge University Press.
- Harackiewicz, J. M., Durik, A. M., Barron, K.E., Linnenbrink-Garcia, L., & Tauer, J. M. (2008). The role of achievement goals in the development of interest: Reciprocal relations between achievement goals, interest, and performance. *Journal of Educational Psychology*, 100, 105-122. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.1.105>
- Harackiewicz, M. J., Smith, L. J., & Priniski, J. S. (2016). Interest matters: The importance of promoting interest in education. *Policy Insights Behav Brain Sci.*, 3(2), 220–227. <https://doi.org/10.1177/2372732216655542>
- Haradhan, M. J. (2017). Two criteria for good measurements in research: Validity and reliability. *Annals of Spiru Haret University*, 17, 59-82. <https://doi.org/10.26458/1746>
- Hargie, O. (2011). *Skilled interpersonal communication: Research, theory and practice* (5th ed.). London and New York: Routledge.
- Hidi, S., & Renninger, K. A. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist*, 41, 111-127. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_4
- Hogg, A. M., & Vaughan, M. G. (2018). *Social psychology* (8th ed.). Pearson Education Limited.
- Kendon, A. (2004). *Gesture: Visible action as utterance*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Krapivkina, A. O. (2018). Sight translation and its status in training of interpreters and translators. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 7(3), 695-704.
- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33, 159-174. <http://dx.doi.org/10.2307/2529310>
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28, 563-575.
- Lee, J. (2012). What skills do student interpreters need to learn in sight translation training? *Meta: Translators' Journal* [Meta: Journal des traducteurs], 57(3), 694-714. <https://doi.org/10.7202/1017087ar>
- Mehrabian, A. (1980). *Silent messages: Implicit communication of emotions and attitudes* (2nd ed.). Belmont, CA: Wadsworth.
- Meyer, B. J. F., & Rice, G. E. (1982). The interaction of reader strategies and the organization of text. *Text-Interdisciplinary Journal for the Study of Discourse*, 2(1-3), 155-192. <https://doi.org/10.1515/text.1.1982.2.1-3.155>
- Mikkelsen, H. (1994). Text analysis exercises for sight translation. In W. Peter (Ed.), *Vistas: Proceedings of the 31st Annual Conference of the American Translators Association* (pp. 381–390). Learned Information.
- Mikkelsen, H., Willis, J., & Alvarez, N. (1995). *The interpreter's edge*. Spreckels, CA: ACEBO.

Pöckhacker, F. (2016). *Introducing interpreting studies* (2nd ed.). London: Routledge.

Smith, R., Snow, P., Serry, T., & Hammond, L. (2021). The role of background knowledge in reading comprehension: A critical review. *Reading Psychology*, 42(3), 214-240. <https://doi.org/10.1080/02702711.2021.1888348>

Suskie, L. (2009). *Assessing student learning: A common sense guide* (2nd ed.). San Francisco, CA: John Wiley & Sons, Inc.

Taherdoost, H. (2016). Sampling methods in research methodology; How to choose a sampling technique for research. *International Journal of Academic Research in Management*, 5, 18-27. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3205035>

Tavakol, M., & Dennick, R. (2011). Making sense of Chronbach's Alpha. *International Journal of Medical Education*, 2, 53-55. <http://dx.doi.org/10.5116/ijme.4dfb.8dfd>

Vaughan, G. M., & Hogg, A. M. (1998). *Introduction to social psychology* (2nd ed.) Sydney, Australia: Prentice Hall.

Vaughan, G. M., & Hogg, A. M. (2002). *Introduction to social psychology* (3th ed.). Australia: Pearson Education.

Vural, H. (2021). The probable reasons for mistakes in second versions in simultaneous interpretation. In M. Kahyaoğlu (Ed.), *Multidisciplinary perspectives in educational and social sciences iv* (pp. 133-152). Ankara: İksad Publishing House.

Yamada, H. (2020). Efficacy of sight translation in English-Japanese consecutive interpreting training in a university course. *Theory and Practice in Language Studies*, 10(4), 343-352. <http://dx.doi.org/10.17507/tpls.1004.01>

8. EXTENDED ABSTRACT

Sight translation simply involves reading a text silently in the source language, and then translating it orally in the target language. Pöckhacker (2016, p. 20) defines it as the oral “rendition of a written text ‘at sight’” from one language into another. Likewise, Chen (2015, p. 144) describes it as a type of “rendition of a written message in one language into oral form in another language”. A sight translator needs to read ahead a written text in the source language before rendering it orally in another one. Chen (2015, p. 149) argued that a successful sight translator’s “performance depends on two factors: comprehension of the source text and the ability to produce clear” or fluent delivery of the same message segments through the target text, that is, they have to develop the ability of reading skills in one language and the ability of speech production skills in another language.

It has been observed that the ST skills of the students are hardly identified and evaluated properly in the ST course because of the complexity of the phenomenon. Therefore, the general purpose of the study is to frame a comprehensive, transparent and coherent tool to help teachers in the assessment of the undergraduate students’ ST performance. Rubrics are among the valid tools used to assess the students’ ST performance based upon a specific set of criteria. They help teachers teach relevant concepts and validate their instruction and assessment. Rubrics, on the other hand, can make things clear for students and help them how to accomplish their work.

The proposed rubric tries to assess the ST performance of the students when they read a written text in English, and then translate them orally into their own native language (Turkish). It consists of two main domains of ‘nonverbal’ and ‘verbal’ communication skills. Nonverbal communication, sometimes called behavioural communication, refers to gestures, facial expressions, tone of voice, eye contact, body language, posture and other ways that people use to communicate with others without using the language. It is often done subconsciously. Verbal communication, on the other hand, is the use of spoken or written words to communicate information with others.

To produce an acceptable rubric, the study determined to test its validity and reliability, which are two fundamental elements in the evaluation of any tools. Validity is the extent to which a tool measures what it is intended to measure. There are different kinds of validity (i.e., construct, criterion, content and face), but the content validity is perhaps the most relevant one in the assessment of a tool. The validity model of Lawshe (1975) was used to test the content validity of the proposed rubric. This model measures the content validity ratio (CVR) of each item based upon the established critical values of a panel of judges and the content validity index (CVI) of the overall items, which is obtained from calculating the average of the CVR scores. When an item passes the

threshold value of Lawshe (1975) or the CVI of the entire test gets closer to 1, it is considered as an acceptable item and at the same time a valid test. The rubric was validated by 5 experts in the first trial, 8 ones in the second trial and 10 ones in the third trial. The results of the third trial, however, showed that all of the items of the proposed rubric had a critical value of over .62, indicating that the proposed rubric is a valid tool.

Reliability refers to the overall consistency of an instrument. A measure is said to be reliable if it produces similar results under the consistent conditions (Haradhan, 2017; Taherdoost, 2016). There are different kinds of reliability used to indicate the effectiveness of a measure: The inter-rater reliability, the test-retest reliability, the inter-method reliability and the internal consistency reliability (Haradhan, 2017; Taherdoost, 2016). However, for the purpose of the study the inter-rater reliability was used. It assesses the degree of agreement between two or more ratters. Using the proposed rubric, three ratters assessed the non-verbal and verbal performance of eighteen English language translation and interpreting students through a 1-4 Likert-type scale (Excellent=4, Good=2, Acceptable=3 and Poor=1) in three trials of a midterm exam, a quiz and a final exam (see appendix 1). The results of the third trial proved that the Kappa values of the items ranged between (0.61 - 0.80) and (0.81 to 1.00) for a 'substantial' and 'almost perfect' agreement levels, respectively. Thus, it was confirmed that the proposed rubric is a reliable tool.

9. APPENDIX ONE: THE INTERPRETING RUBRIC

The latest version of the proposed ST rubric was given in the following.

The Interpretation Rubric

You are required to read the given written English (SL) material and provide an appropriate interpretation of it in your own language (Turkish/TL) while using your background knowledge, memory and the text information to showcase your interpreting ability.

Criteria	Nonverbal Skills			
	Excellent=4	Good=3	Fair=2	Poor=1
Eye contact	Holds the attention of the entire audience consistently with the use of direct eye contact, seldom looking at the written material.	Displayed enough direct eye contact with the audience, but still returns to the written material.	Displayed minimal eye contact with the audience, while reading mostly from the written material.	No eye contact with the audience, as the entire information is read from the written material.
Gestures	Movements or descriptive gestures seem fluid and help her/him to visualize the content.	Movements or descriptive gestures enhance her/his articulation enough.	Very little movements or descriptive gestures.	No movements or descriptive gestures (e.g., Hands in pockets, hands behind back, or closed fists).
Proxemics	Student proves a relaxed, self-confident nature about self in the location.	Student displays little tension in the location: Standing with hunched shoulders.	Student displays mild tension in the location: Looking around, standing with crossed ankles, or fidgeting with objects.	Tension or nervousness is obvious in the location: Looking and moving around unreasonably.
Paralanguage	Student speaks so confidently and uses properly various paralanguage devices (i.e., pauses, fillers, speech rate, tone, pitch, loudness, emphasis) to enhance the clarity and fluency of her/his message. The audience can hear the speech and finds it interesting.	Student speaks confidently, and her/his use of paralanguage devices are reasonable. The audience can hear the speech but shows some interest to it.	Student speaks less assuredly, and his voice is low and monotonous. There are a few long pauses and vocal hesitations (e.g., 'um' or 'uh', etc.) in her/his speech. The audience has some difficulty in hearing the speech and shows little interest to it.	Student mumbles and speaks too quietly (or quickly). There are a lot of long pauses and vocal hesitations (e.g., 'um' or 'uh', etc.) in her/his speech. The audience has most difficulty in hearing the speech and shows no interest to it.
Verbal Skills				

Organization	The presentation is very informative, logical, interesting, complete, and effective. It has a clear and focussed introduction, body, and conclusion. The topic is clearly developed, and paragraphs are linked with smooth and effective transitions. The audience can easily follow the presented information.	The presentation is mostly clear and informative. It has introduction, body, and conclusion. The topic is generally developed, and paragraphs are linked with transitions enough. The audience can follow the presented information.	The presentation is present but somehow unclear. Introduction, body, and conclusion are attempted, but are jumbled. Transitions are used minimally. The sentences used to develop the topic are related but are not in the order that they should be. The audience has difficulty following presentation.	The presentation is not discernible. There is no indication of paragraphing: introduction, body, and conclusion are missing and lacking required transitions. The sentences used to develop the topic are unrelated. The audience cannot understand and follow the presentation.
Memory span	Student processes a large amount of content information and retains them temporarily for an effective presentation.	Student processes enough content information and retains them temporarily to lead her/his presentation.	Student processes just the main points of the content and retains them temporarily to lead her/his presentation.	Student completely fails to process the content information and retain them temporarily to run her/his presentation.
Background knowledge	Student accurately bridges between her/his background knowledge and the content information in order to fully present the topic.	Student somehow links between her/his background knowledge and the content information during the presentation.	Student does not have relevant background knowledge but present the content information truly.	Student does not have relevant background knowledge and reads the text during her/his presentation.
Content knowledge	The content information was fully addressed; all of the main ideas were explored in-depth with appropriate supporting details. Even, the relevant content was elaborated with personal interpretations and claims.	The content information was addressed adequately; the main ideas were explored, but relevant supporting details were used occasionally.	The content information was minimally addressed; Some main ideas were explored, but they were not developed with supporting details.	Student did not have grasp of the content information and provided irrelevant information.
Expressiveness	Student uses a battery of speaking strategies, such as emphasizing key words, rephrasing, interpreting the meaning of words contextually, appealing for help to provide a very active, emotional, or passionate speech.	Student offers an active, emotional, or passionate speech.	The speech of the student is somehow active, emotional, or passionate.	Student fails to present an active, emotional, or passionate speech.
Enthusiasm	Demonstrates a strong, positive feeling about the topic during the entire presentation.	Occasionally shows positive feelings about the topic.	Shows some negativity toward the presented topic.	Shows absolutely no interest in the topic presented

Çelen, A., Delice, B., Koç, Ö., & Çeziktürk, Ö. (2023). Matematiksel yapı örneği olarak çember ve daire üzerine kavram yanlışlarının incelenmesi. *Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)*, (Ö2), 123-133.



JSES

Journal of Sustainable Educational Studies

e-ISSN: 2757-5284



Geliş/Received: 01.02.2023 Kabul/Accepted: 26.03.2023

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

Matematiksel Yapı Örneği Olarak Çember ve Daire Üzerine Kavram Yanlışlarının İncelenmesi¹

Aybike ÇELEN²

Berna DELİCE³

Özgenur KOÇ⁴

Özlem ÇEZİKTÜRK⁵

Özet

Öğretim sürecinde karşılaşılan kavram yanlışları belirlenmelidir ve tedbir alınmalıdır. Kavram yanlışlarının matematiksel yapı olarak incelendiği çalışmalar literatürde görülmemektedir. Matematiksel yapı sistematik, elemanlarının belli bir düzene göre sıralandığı matematiksel kurallar içeren bir örüntü veya diziliş olarak düşünülebilir. Bu çalışmada lise düzeyindeki öğrencilerin matematik yapı örneği olarak çember ve daire üzerine kavram yanlışları incelenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda lise düzeyindeki hazırlık, 9, 10, 11 ve 12.sınıf düzeylerinden seçilen farklı cinsiyetlere sahip toplam 43 öğrenci ile çalışma yapılmıştır. Çalışmada nitel ve nicel yöntem bir arada kullanılarak karma yöntem benimsenmiştir. Veri toplama aracı olarak çember ve daire kavramlarının tanımlarına ve özelliklerine dair açık uçlu ve çoktan seçmeli soruların yer aldığı 19 soruluk bir anket uygulanmıştır. Verilerin analizi kısmında öğrenciler ayrı ayrı değerlendirilmiş; cevaplar “doğru”, “kabul edilebilir”, “yanlış”, ve “boş” olmak üzere kategorize edilerek incelenmiştir. Açık uçlu sorulardan temalar çıkartılmış; veriler frekans analizleriyle incelenmiştir. Bu çalışmada matematiksel yapıların elemanları incelenirken ne küçük eleman olan noktaya dikkat çekilerek başlanmasının önemi ortaya çıkmıştır. İlişkilendirmelerin, bağlam bilgilerinin, yapı eşleştirmelerinin, benzer ve farklılıklarının ortaya çıkarılmasının önemine dikkat çekilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Kavram; kavram yanlışlığı; çember; daire

Investigation of Misconceptions on Circle and Circular Region as an Example of Mathematical Structure

¹ Bu çalışma 16 Aralık 2022 tarihlerinde FSMVU Eğitimde Mükemmeliyet Araştırmaları Kongresi'nde (EMAK-2022) sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş hâlidir.

² Yüksek Lisans Öğrencisi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi, Matematik Eğitimi Anabilim Dalı, İstanbul-Türkiye, celenaybike@gmail.com, ORCID: 0000-0002-9898-3409

³ Yüksek Lisans Öğrencisi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi, Matematik Eğitimi Anabilim Dalı, İstanbul-Türkiye, beerna.00@outlook.com, ORCID: 0000-0002-0105-3564

⁴ Yüksek Lisans Öğrencisi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi, Matematik Eğitimi Anabilim Dalı, İstanbul-Türkiye, ozge.koc269@gmail.com, ORCID: 0000-0002-2277-8169

⁵ Dr. Öğretim Üyesi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi, Matematik Eğitimi Anabilim Dalı, İstanbul-Türkiye, ozlemcez@yahoo.com, ORCID: 0000-0001-7045-6028

Abstract

Misconceptions encountered in the teaching process should be identified and precautions should be taken. There are not studies in the literature that investigates misconceptions as mathematical structures. A mathematical structure is systematized elements within certain pattern and covers a pattern with mathematical rules in order. In this study, it is aimed to examine the misconceptions of high school students about circle and circle as an example of mathematical structure. In this context, a study was conducted with a total of 43 students of different genders selected from high school preparatory, 9th, 10th, 11th, and 12th grades. In the study, a mixed method was adopted by using qualitative and quantitative methods together. As a data collection tool, a 19-question questionnaire including open-ended and multiple-choice questions about the definitions and properties of the concepts of circle and circle was applied. In the analysis of the data, the students were evaluated separately; The answers were analyzed by categorizing them as “correct”, “acceptable”, “false”, and “blank”. Themes were extracted from the open-ended questions; The data was analyzed by frequencies. In this research, it is pointed that the smallest element point should be stressed. Relating, contextualizing, isomofisms, similarities and differences are important features to discover.

Keywords: Concept; misconception; circle; circular region

1. GİRİŞ

Kavram öğretimi, matematik eğitimi sürecinde büyük bir öneme sahiptir. Bu süreçte sıklıkla birtakım hatalar yaşanabilir, zorluklarla karşılaşılabilir ve sonuç olarak yanlış öğrenmeler gerçekleşebilmektedir. Bu yanlış öğrenmelerin sebeplerinin başında ise kavram yanlışları yer almaktadır. Ayrıca soyut kavramların öğrenilmesinin zorluğu matematiğin öğrenilmesini de zorlaştırmaktadır. Oluşan bir kavram yanlışlığı sadece o öğrenmeyi değil ilerleyen süreçlerdeki öğrenmeleri de etkilemektedir. Çünkü matematik kümülatif bir bilimdir.

Matematiksel yapılar basit matematik kavramlarının elemanlarından oluşan belirli bir düzene göre sıralanmış matematiksel ilişkilerle örülmüş yapı özelliği gösterirler. Bu tanımla literatürde sık görülen tanım birbirinden biraz farklıdır. Temelde kümeler, vektör uzayları, gruplar, halkalar, vs. matematiksel yapı olarak görülmektedir. Bu çalışmada basit matematiksel yapılar ele alınacaktır. Bunlardan çember ve daire geometrideki önemli basit yapılarıdır. Her iki konuda da yapılan birçok araştırma kavram yanlışlarının olduğunu göstermektedir (Cantimer ve Şengül, 2017; Özerbaş ve Kaygusuz, 2012; Nakiboğlu, 1999).

Çember ve daire konusunda literatürde araştırmalarla sabitlenmiş kavram yanlışları mevcuttur. Cantimer ve Şengül'e (2017) göre çember tanımı ve örnekleri, merkez, yarıçap, çap, çember ve daire arası ilişkisinde kavram yanlışları olduğu tespit edilmiştir. Özerbaş ve Kaygusuz'a (2012) göre çember, daire, çap, yarıçap, merkez kavramları üzerine cinsiyet farklılığına bağlı kavram yanlışları tespit edilmiştir. Nakiboğlu (1999), kavramların zihinlerde doğru bir şekilde anlamlandırılmasından sonra kavramlar arasında ilişkilerin kurulabileceğini ve çeşitli sınıflandırmalara gidilebileceğini vurgulamıştır. Kavram yanlışlığı zihinde bir kavramın yerine oturan ama bilimsel olarak o kavramın tanımından farklı olan, gerçekliği kanıtlanmış kavramların öğretilmesini ve öğrenilmesini engelleyen bilgiler olarak açıklanabilir.

Gronow (2015) matematiksel yapıları fark ettirmeyi ve problem çözmeye bu yapıları kullanmaya öğrencileri teşvik etmenin gerekliliği üzerinde durmaktadır. İlişkilendirmelerin önemine dikkat çekmektedir. Matematiksel yapı farkındalığı, içeriğin birbiriyle doğru bir şekilde ilişkilendirilmesine yardımcı olabilmektedir.

Mason (2009, cited in Gronow, 2015) matematiksel yapıların süreçler ve kavramlarla birlikte verilmesinin öneminden bahsetmektedir. Öğretmene düşen, matematiksel yapıyı bağlantılarla, var olan örüntülerle, benzerlikle ve farklılıklarla ve genelleme stratejileriyle birlikte vermektir. Ayrıca matematiksel yapı bilgisi öğrencilerde güven eksikliğini de azaltmaktadır.

Gronow (2015) matematiksel yapıların parçalarını şöyle listeler: önceki öğrenme ve gelecek öğrenme ilişkisi, örüntü tanıma, benzerlikler ve farklar, özellikleri genellemek ve bir durumu genellemek.

Mason (2009) matematiksel yapıyı şu şekilde tanımlamaktadır: ilişkilerdeki genel elemanların özellikleriyle bilinmesi veya bu elemanların alt kümelerindeki elemanların ilişkileriyle bilinmesi. Mason'a (2009) göre, matematiksel yapı bilinmesi aslında zihin yapı taşlarının oluşumuyla da direk ilişkilidir. Bu noktaya ilk dikkati çeken Piaget olmuştur.

Wells (2017) matematiksel yapı için bir araya yığılmış bilgi tanımını kullanmaktadır. Piaget ise kuralları olan, elemanlarının özelliklerinden bağımsız dönüşüm sistemleri tanımını kullanmaktadır (Wells, 2017). Piaget'e göre matematiksel bir yapı ilişkilendirme ile daha basit yapılardan oluşur.

Branca (1974) daha bilinen tanımları kullanarak basit matematiksel yapıları dışarda bırakır: gruplar, halkalar, alanlar ve vektör uzayları ifadesini kullanır. Zoltan Dienes (aktaran Branca, 1974) matematiğin düzenli bir yapı ile ilişkilerin kristalleşmesinden ve deneyimle oluştuğunu belirtir. Ve matematiğin en önemli tarafının yapı ve örüntü olduğunu vurgular. Dienes Piagetvari bakışıyla şunu da söyler: Öğrenme problemi aslında sorunun yapısı ile öğrenenin düşüncesinin yapısı arasındaki en uygun eşleştirmeyi bulmaktır.

Mason (2009) insan aklının benzerlikleri farkları ayımsayarak ortaya çıkardığını belirtir. Yapı örnekleri olarak şunları verir: örüntüler, çocukların aritmetiği, açılı toplamları, kuadratikler, çarpma yapısı, geometrik yapı. Yani bir bakıma basit matematiksel yapılara dikkati çekmektedir.

Watson ve Mason (2006) varyasyon teorisine atıfta bulunurlar ve öğrenmenin sadece bir varyasyon varsa gerçekleşebileceğini belirtirler. Örüntü kullanımının varyasyonun rasgele olmadığını göstermesi açısından önemli olduğu vurgulanır. Her aşamada bir şeyi değiştirip sonuca vardırmanın önemine dikkat çekerler.

Bredow (2019) yapının önce çözülmesi gerekliliğinden bahseder ki öğrenci argümantasyon oluşturabilsin. Bunu Mason (2009) da vurgular. Argümantasyonun oluşabilmesi için matematiksel yapıların yansıtılmasının, incelenmesinin ve gözlemlenmesinin önemine dikkat çekilir.

Alston ve Maher (2016) benzer matematiksel yapılara dikkat çekerler ve benzerliğin izomorfizm oluşturabilmek ve iki yapıyı da iyi çözebilmek için birinin yapısından ilham almak gerekliliği üzerinde dururlar. Üç hipotez kurarlar: 1. Zihin yapı taşları matematiksel yapıları destekler 2. Matematiksel yapılara odaklanılan öğrenme ortamlarında en iyi öğrenme izlenilir. 3. Grupla öğrenme matematiksel yapıların öğrenilmesini kolaylaştırır.

Yoon (2015) belli bir zaman içinde matematiksel yapının belli özelliklerinin çözülmesini bir "AHA" anı olarak nitelendirir. Ve bu anlarda yeni yapıların eskilerin yerine oluşturulduğunu belirtir. Araştırmalarında öğrencilerin hangi matematiksel yapıları oluşturdukları ve probleme hangisini daha ilintili gördükleri üzerine çalışmışlardır.

Mulligan ve Mitchelmore (2009) matematiksel yapı farkındalığının matematiksel başarı için elzem olduğunu belirtirler, özellikle küçük öğrencilerde. Daha başarılı öğrencilerin daha soyut notasyonlarla iyi gelişmiş yapılar oluşturabildiklerine dikkat çekerler. Ve bu sayede daha derin anlamaya sahip olabildikleri belirtilir. Fakat bu konuda yeterince araştırma olmadığını ve özellikle olan araştırmaların da küçük yaşta çocukları ve öğrencileri çok kapsamadığını özellikle belirtirler. Parça bütün ilişkileri, uzamsal yapı özellikleri, örüntüler ve ilişkiler üzerinde dururlar. Bu makalede Mason (1996) aynılık ve farklılık olgularına dikkat çeker bir matematiksel yapının anlaşılmasında önemli iki nokta olduğu vurgulanır. Onlar küçük öğrenciler için PASA diye bir test geliştirmişlerdir. Bu test 39 soruluk bir testtir ve sonuçta öğrencinin yapısal sınıflandırması şu aşamalarla ortaya çıkar: yapı öncesi, ortaya çıkan yapı, kısmi yapı, yapısal gelişim ve ileri yapısal gelişim.

Novotna (2008) öğretmenlerin de öğrenciler kadar yeni yapılarla karşılaşması gereği üzerinde dururlar. Standart olmayan matematiksel yapıların sınıfta uygulanmasa bile karşılaşılması gerekliliğini vurgularlar. Yapısal ilişkiler söz konusu olduğunda her öğrencinin aynı şekilde cevap vermediğinin bilinmesi gerekliliği üzerinde de dururlar.

Çeziktürk (2022) derlemesinde matematiksel yapı öğrenmede bir sıra olabileceği üzerinde durur: Bu sırasında analiz, linkler, örnekler, sınırlar, istenmeyen duraksama, zorluklar, yeniden başlama, diğer olanaklar ve sonuç gibi aşamaları içeriyor olabileceğine vurgu yapar. Burada analizle yapının elemanları ve parçaları belirlenir. Linkler ile bu elemanlar arası ilişkiler belirlenir. Örnekler ile daha önceden görülmüş örneklere benzerliği incelenir. Sınırlar ile yapının olası sınırları belirlenir. Zorluklar ile bu yapıyı anlamada ortaya çıkan zorluk aşamaları netleştirilir. İstenmeyen duraksamada bazen yapı bu şekliyle çözülemeyebilir ve belirli bir süre geçmesi gerekebilir. Bu süre geçtikten sonra tekrar yapıya dönüldüğünde yeniden başlanılır, diğer olanaklar ve ortaya çıkan ihtimaller değerlendirilir ve sonuçta yapı nerdeyse çözülmüştür. Bu aşamaları analitik geometri, İslam geometri örüntüleri ve origami modelleri gibi örneklerden yola çıkarak ve diğer basit matematiksel yapı öğrenmelerine bakarak ve inceleyerek oluşturmuştur.

Literatürde çember ve daire konusunda kavram yanılgıları ile ilgili veriler bulunmakla birlikte çember ve daireyi matematiksel yapı olarak gören araştırmalara fazla rastlanmamaktadır. Bu araştırmanın bu açığı kapatması beklenmektedir.

Araştırma sorusu:

- Çember ve dairenin basit matematiksel yapılar olarak ele alınmasında kavram yanılgıları nasıl değişmektedir?

2. YÖNTEM

Bu çalışmada, yukarıdaki veriler doğrultusunda, ortaöğretim hazırlık, 9, 10, 11 ve 12. sınıflarda matematik öğretiminde karşılaşılan çember ve daire üzerine kavram yanılgılarının, eksik algılamaların tespiti ve bu konudaki çözüm önerileri üzerinde durulmuştur. Nitel destekli nicel yöntemlerden tarama (survey) modeli kullanılmıştır. Örneklem üzerinden detaylı ve gerçekçi veriler elde etmek bu yöntemin kullanılmasının gerekçesidir. Bu amaçla öğrencilere uygulanmak üzere bir anket geliştirilmiştir. Bunun için hazırlanan anket 3 yüksek lisans öğrencisi ve 1 akademisyen tarafından uzman görüşüne tabii tutulmuştur. Ortak düşünceler doğrultusunda hazırlanan 19 soruluk anket değerlendirilmiştir. Hazırlanan anket kız-erkek karışık olmak üzere hazırlık, 9, 10, 12. sınıf düzeyinde onar öğrenci, 11. sınıf düzeyinde 3 öğrenciye uygulanmıştır. Veri analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır ve elde edilen verilerden frekanslar, temalar çıkartılacak ayrıca yorumlanmıştır. Veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır.

2.1. Araştırmanın Modeli/Deseni

Nitel destekli nicel yöntemlerden tarama (survey) modeli kullanılmıştır. Örneklem üzerinden detaylı ve gerçekçi veriler elde etmek bu yöntemin kullanılmasının gerekçesidir.

2.2. Evren-Örneklem/Çalışma Grubu

Örneklem İstanbul'da özel bir kolej Anadolulisesinde 2022-2023 öğretim yılında öğrenim görmekte olan hazırlık, 9, 10, 11, 12. sınıf düzeylerinde toplam 43 öğrenciden oluşmaktadır. Kız-erkek karışık olmak üzere hazırlık, 9, 10, 12. sınıf düzeyinde onar öğrenci, 11. sınıf düzeyinde 3 öğrenci ile çalışılmıştır.

2.3. Verilerin Toplanması





Veriler hazırlanan 19 soruluk ankete katılmayı kabul eden 43 öğrencinin bulunduğu bir sınıfta öğrencilerin toplanarak kâğıt üzerinde bireysel yanıtlamalarla toplanmıştır.

2.4. Veri Toplama Araçları





Veri toplama aracı olarak aşağıdaki anket kullanılmıştır. Anket özellikle çember ve daire matematiksel yapı olarak düşünerek oluşturulmuştur. Bu şekilde oluşturulmuş ankette tabii ki yapısal özellikler ön plana çıkmaktadır. Veri toplama aracı 5 sorusu açık uçlu, toplam 19 sorudan meydana gelmiştir. Bu sorular sondaki 5 sorudur. Baştaki ilk 2 sorularda yapı olarak çember ve daireyi seçmeleri beklenmiştir. 3. ve 4. Sorularda tanım olarak çember ve daire verilmiştir. Sonraki 8 soruda önce çemberin sonra da dairenin elemanları ve özellikleri seçtirilmeye çalışılmıştır. 13. ve 14. sorular da yarıçap ve çap hakkındadır. Her ikisinin matematiksel yapının elemanı olmasıyla ilişkisi şekilsel olarak sorgulanmıştır (Şekil 1 ve Şekil 2).

MATEMATİKSEL YAPI ÖRNEĞİ OLARAK ÇEMBER VE DAİRE

1. Aşağıdaki yapı örneklerinden hangisi/hangileri dairedir?

A  B  C  D 

2. Aşağıdaki yapı örneklerinden hangisi /hangileri çemberdir?

A  B  C  D 

3. Bir noktadan eşit uzaklıktaki noktalar kümesi'dir.
A) Doğru B) Çember C) Daire D) Elips

4. Bir noktadan belirli bir uzaklığa kadar noktalar kümesi'dir.
A) Doğru B) Çember C) Daire D) Elips

Aşağıdaki kavramlardan "ÇEMBER" ile ilişkili olanları işaretleyiniz.

5. A) Alan B) Çevre

6. A) Çap B) Uzunluk

7. A) Yarıçap B) Alan

8. A) πr^2 B) $2\pi r$

Aşağıdaki kavramlardan "DAİRE" ile ilişkili olanları işaretleyiniz.

9. A) Alan B) Çevre

10. A) Çap B) Uzunluk



11. A) Yarıçap B) Çevre

12. A) πr^2 B) $2\pi r$



Şekil 1. Veri Toplama Aracı-1. Sayfa

Bu ankette planlandığı kadar çok veri toplanamamıştır. Bu şu sebeplerden kaynaklanmıştır. Çap ve yarıçap ın farklı gösterimleri sorgulanmak istenirken en genel gösterimleri sorgulanmıştır. Tanımlarda öğrencilerin birçok eksikleri olduğu gözlemlenmiştir. Anketin A ve B'li seçenek yapısının tam istenildiği gibi olmadığı fark edilmiştir. Buna rağmen, açık uçlu sorularda bazı üst düzey matematiksel yapılarla ilgili yakalanmaya çalışılan noktalarda ilginç öğrenci cevapları yakalanabilmiştir. Açık uçlu sorulardaki paranın farklı yönden görünüşü sorusu Edwin Abbott un Düzülke kitabındaki örnekten esinlenerek verilmiştir. Diğer açık uçlu sorulardaki nokta ve çemberdeki ve dairedeki nokta soruları ise analitik geometriden yola çıkarak analiz derslerindeki noktanın matematiksel komşuluğu konusuna atıfta bulunmaktadır.

13. Aşağıdaki gösterimlerden hangisi "ÇAP" gösterimidir?

A)  B) 

14. Aşağıdaki gösterimlerden hangisi "YARIÇAP" gösterimidir?

A)  B) 

15. Daire ile çember arasındaki farkı açıklayınız.

16. Bir bozuk paranın tam üstten görünümü çember midir? Daire midir?

17. Nokta için ne diyebilirsiniz? Zoom in zoom out yapılırsa çember midir? daire midir?

18. Merkezin çok yakınındaki bir nokta için ne diyebilirsiniz? Çemberin ve dairenin neresindedir?

19. Çevreye çok yakın bir nokta için ne diyebilirsiniz?

Şekil 2. Veri Toplama Aracı- 2. Sayfa.

2.5. Verilerin Analizi

Veri analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen verilerden frekanslar ve temalar çıkartılmıştır. Verilerin frekansları ve temaları yorumlanmıştır.

2.6. Araştırma ve Yayın Etiği

Yapılan çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi"nde uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlıklı 2. bölümünde belirtilen eylemlerden de hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

2.6.1. Etik kurul izni

Kurul adı = Marmara Üniversitesi

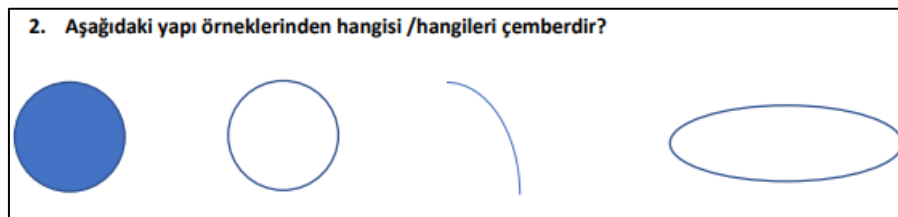
Karar tarihi = 08.02.2023/02-04

Belge sayı numarası = 487813

3. BULGULAR

1. soruya Ö1, Ö11, Ö35, Ö42'nin A ve B şıklarını işaretledikleri tespit edilmiştir. Bu soruya bu şekilde yanıt veren Ö35'in 15. sorudaki "Daire ile çember arasındaki farkı açıklayınız." Sorusuna "aynı" yanıtını verdiği; Ö42'nin ise "çemberin içi boş" şeklinde yanıt verdiği bulgular arasındadır. Bu durumda ilk soru için bu dört öğrencinin yapısal olarak çember ve daire üzerine kavram yanılgılarının olduğu tespit edilmiştir.

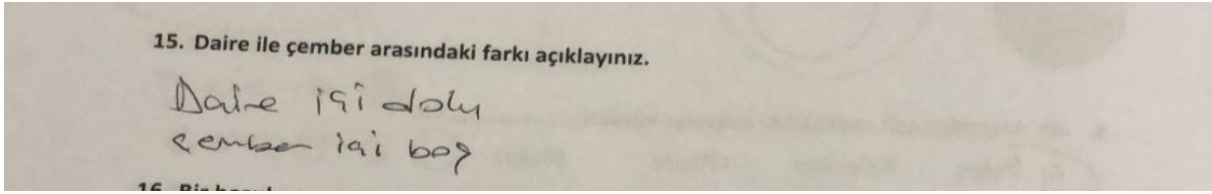
2. soruda yine yapısal olarak çember ve dairenin farkını araştırdığımız soruya Ö4 ve Ö42 1., 2. ve 4. Şekli seçerek kapalı olarak gösterilen çembersel veya dairesel şekillerin çember veya daire olabileceği yanıtını vermiştir.



Şekil 3. Anketteki İkinci Soru

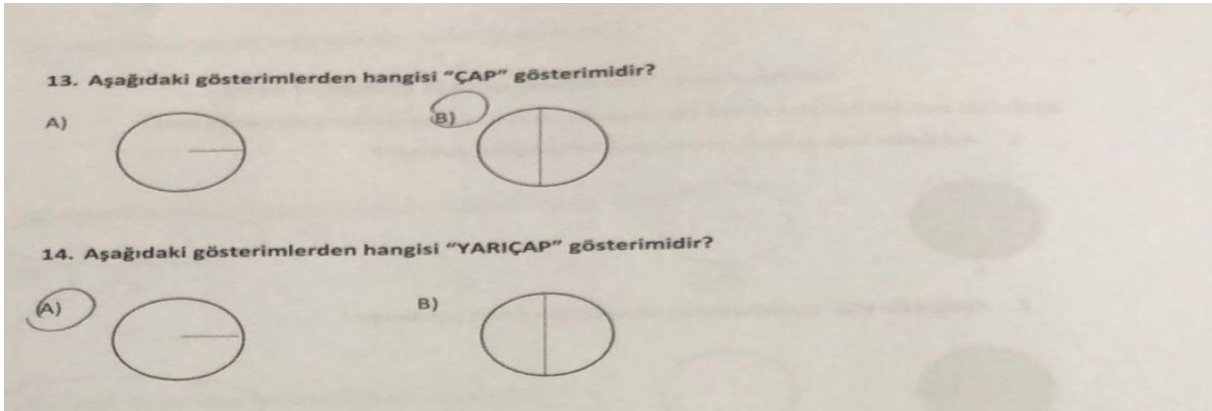
Fakat ankete katılan tüm öğrencilerin 2. Soruya kapalı şekil olarak gösterilmeyen 3. Şekil yayı seçmediği tespit edilmiştir.

2. soru için Ö5, Ö8, Ö23, Ö24, Ö31, Ö38, Ö43 öğrencilerinin yanıt olarak elips şeklini seçtiği tespit edilmiştir.



Şekil 4. Ö6 15. Soru Yanıtı

15. soru olan “Daire ile çember arasındaki farkı açıklayınız.” Sorusuna Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25, Ö26, Ö27, Ö28, Ö29, Ö30, Ö31, Ö33, Ö36, Ö36, Ö38, Ö39, Ö40, Ö41, Ö43 öğrencilerin bu soruya “dairenin içi dolu, çemberin içi boş” yanıtlarını vermeleri üzerine daire ve çemberin yapısal olarak şekillerine göre yanıt verdiği tespit edilmiştir.

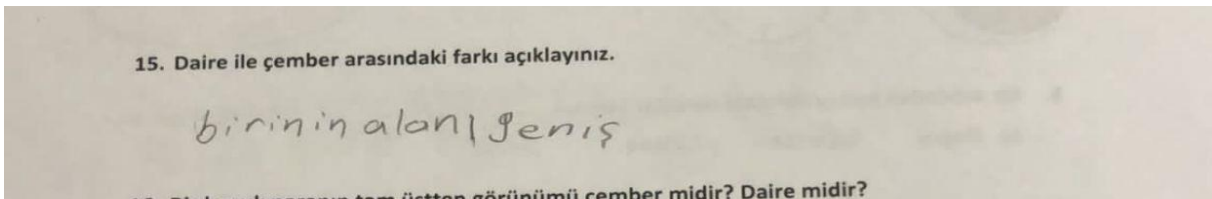


Şekil 5. Ö21 13 ve 14. Soru Yanıtları

13. soruyu tüm öğrencilerin “B” seçeneğini işaretlediği tespit edilmiştir. Bu da öğrencilerin çap gösterimini doğru olarak bildiği bilgisini vermiştir.

En genel gösterimler-en çok aşına olunanlar yarıçap ve çap olarak seçilmiştir. Yapısal farkındalık olsa da duruma bağlıdır.

Sorulara verilen yanıtlar dışında bazı öğrencilerin bireysel olarak yanıtlarında farklılıklar gözlemlenmiştir. Bunlardan bazıları şöyledir:



Şekil 6. Ö11 15. Soru Yanıtı

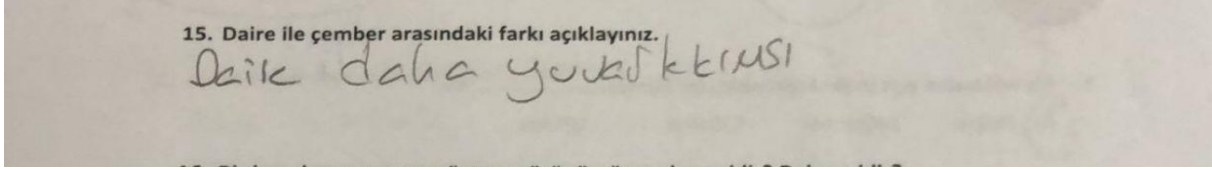
Ö11’in “Daire ile çember arasındaki farkı açıklayınız.” Sorusuna “birinin alanı daha geniş” diye yanıt verdiği ve burada birinin diğerini kapsadığına vurgu yapılmıştır. Sonuç yine matematiksel yapı farkındalığıyla ilintilidir.

Ö11’in aralarındaki fark sorulduğunda birinin alanı daha geniş diye cevap vermesi yapısal farkındalıkta dairenin içi dolu olmasına imtinden daha büyük gibi gözükmesi ile açıklanabilir. Aslında arada büyüklük küçüklük farkı düşünülmemelidir. Bu bir yapısal kavram yanlışlığı olarak düşünülebilir.

Ö35 15. soru olan “Daire ile çember arasındaki farkı açıklayınız.” Sorusuna “aynı” diye yanıt verdiği ve 1. Soru olan “Aşağıdaki yapı örneklerinden hangisi/hangileri dairedir?” sorusunda da “A ve B” şıklarını işaretlediği tespit edilmesi üzerine bu öğrencinin matematiksel yapı örneği olarak çember ve daire hakkında ciddi kavram yanlışlığının olduğu gözlemler arasındadır.

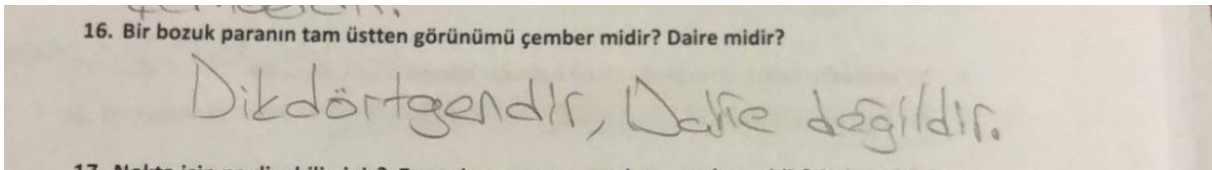
Ö43 15. Soruya “daire başı ve sonu olmayan” yanıtını vermiştir fakat 1. Soruyu doğru işaretlemiştir. Aynı öğrencinin 2. Soru olan “Aşağıdaki yapı örneklerinden hangisi/hangileri çemberdir?” sorusuna ise ikinci ve dördüncü şekli seçerek yanıtladığı görülmüştür. Bu yanıtlar doğrultusunda bu öğrencinin de çember ve daire üzerine kavram yanlışlığının olduğu görülmüştür.

Ö5’in ise 15. Soruya aralarındaki farkı şekil ile göstererek yanıt verdiği görülmüştür.



Şekil 7. Ö17 15. Soru Yanıtı

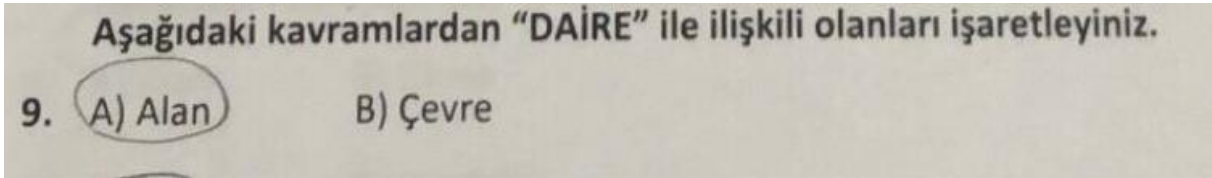
Ö17’nin 15. Soru için “daha yuvarlakımsı” yanıtını vermesi çember ve dairenin yapısal özelliklerini net olarak bilmediği kanısına varılmaktadır.



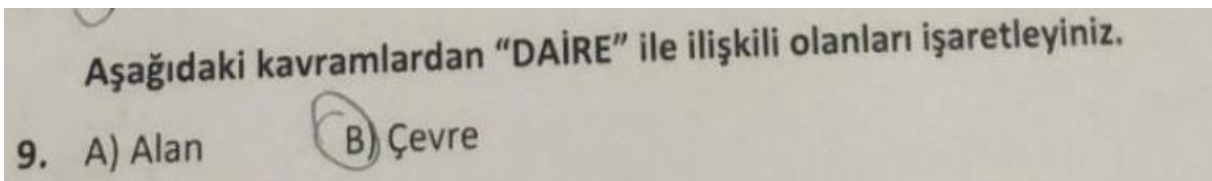
Şekil 8. Ö2 16. Soru Yanıtı

Ankette yer alan 16. soruyu öğrenciler cevaplandırırken (Ö2) bozuk paranın dik ya da yatay olma durumuna göre yanıtın değişeceğini belirtmiş olup “dikdörtgen ya da daire” şeklinde bir yanıt vermiştir. Yapıya bakış açısı farklılaştığında kavramın anlaşılması da farklılaşmaktadır.

Ankette yer alan 18. ve 19. soru için ileri matematiksel düşünce gerektiğinden öğrenciler ağırlıklı olarak cevaplandıramamışlardır. İleride analiz derslerinde bir noktaya epsilon komşuluğu gibi yapıların da çember ve daire bilgisiyle ilişkili olduğu düşünülmüştür. Bu sorular bu ışık altında ele alınmalıdır.



Şekil 9. Ö13 9. Soru Yanıtı



Şekil 10. Ö16 9. Soru Yanıtı

Birçok öğrencide olduğu gibi-örn. Ö13 ve Ö16- 9. Soruya verilen yanıtlarda öğrencilerin daire kavramı hakkında doğru bir şeyler bildiklerinin göstergesidir.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bazı kavram yanlışlıkları hakkında öğrencilerin ileri matematikte özellikle boyut kavramı konusunda çember sorusu ile alakalı bazı noktaların farkında oldukları fark edilmiştir. Örneğin dikine duran para ve dikdörtgen şeklinde görünür dediğinde aslında Düzülke de paranın yandan bakıldığında dikdörtgen görünmesiyle aynı noktaya dikkat çekmektedir. Bazı kavram yanlışlıklarının ise literatürle uyduğu gözlemlenmiştir. Bu araştırmada da (Cantimer ve Şengül, 2017; Özerbaş ve Kaygusuz, 2012; Nakiboğlu, 1999) çember ve dairenin tam olarak özellikleri netleşmemiştir. Her ikisi kavramsal olarak birbiriyle karıştırılmaktadır. Formüller, yarıçap ve çap doğru bilinmekle birlikte çemberin ve daireyi birbirinden ayıran özelliklerin net olarak ortaya konulamadığı fark edilmiştir.

Çember ve daire arasındaki fark sorgulandığında, çemberin içi boş dairenin içi dolu tanımı verilmektedir ki bu da yapıya ve yapının görsel özelliklerine dikkat çekmektedir. İlginçtir ki elipsi yanlışlıkla daire veya çember sanan öğrenciler olsa da bunların sayısı oldukça azdır. Ve daha da iyisi açık uçlu parça eğriler genelde hiç ne çember ne de daire olarak düşünülmemiştir. Bunda her iki yapının kapalı birer yapı olduğunun farkındalığının olduğunu varsayabiliriz.

Önceki öğrenmelerin ve ilişkilendirmelerin önemine dikkat çeken Gronow (2015) bu ankette hiç bağlamsal örnek olmasa da bağlamların konunun daha iyi anlaşıldığına dair bir farkındalık noktası olabileceği üzerine öngörü çıkarmaktadır.

Müfredatta, incelendiğinde çemberin çevresi tanımı varken dairenin çevresinden hiç bahsedilmediği fark edilmiştir. Dairenin içine vurgu yapılırken, çevresi gibi kavramlar unutulmaktadır. Çemberin de çevresi tanımı yerine çemberin çevre uzunluğu kavramının kullanıldığı görülmüştür. Bu noktalara dikkat etmek gereklidir. Bir açıdan bir farkındalığı oluşturmaya çalışırken başka bir farkındalığı eksi şekilde etkilememek gerekmektedir.

Piaget ve Mason'a (2009) göre matematiksel yapılar zihindeki yapı taşları ile direk ilişkilidirler ve süreçlerin, bağlantıların vurgulanması matematiksel yapının daha iyi anlaşılmasına yardımcı olabilir görüşü ortaya çıkmaktadır. Bu araştırmada da son sorulardaki az da olsa bazı öğrencilerin başarısı bize kavramlar arası süreçler ve bağlantılar verildiğinde anlamlı öğrenmenin daha yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

Wells'in (2017) de anlamlı bir yığın olarak nitelediği matematiksel yapı farkındalığı bu araştırmada da belirlenmiştir. Fakat neredeyse her öğrenci için farklılık göstermektedir. Bu araştırmadaki farklı sınıf düzeylerinin çok olması bu konuda net bir bilgiye sahip olmayı zorlaştırmaktadır.

Bu araştırmada hem Branca'nın (1974) ileri yapıları, hem de Mason'un (2009) basit geometrik yapıları gözlemlenmiştir.

Watson ve Mason (2006) varyasyon teorisine dikkat çekmişlerdir. Bu araştırmada da ankette bir açıdan varyasyon içeren sorular içerilmeye çalışılmıştır. Ama eksik kaldıkları düşünülmektedir.

Bredow (2019) yapı çözümlemesinden bahsetmektedir. Bu araştırmada ise bazı elemanlar konusunda farkındalıklar var olduğu gözlemlenirken, bazı elemanların çok net bilinmediği fark edilmiştir. Örneğin çap ve yarıçap ve formüller bilinirken, çemberin ve dairenin içindeki noktaların geometrik adları vs. pek bilinmemiştir. Yani yapı çözümlemesi eksik kalmıştır. Burda da müfredatta bazı yapı elemanlarının çok vurgulanıp bazılarının üzerinde çok durulmaması ile açıklanabilir.

Bu araştırmada ne Alston Maher'in (2016) izomorfizmleri olabilecek benzer yapılar, ne de Yoon'un (2015) AHA anları sayılabilecek anlar ankette verilmemiştir. Bu açılardan araştırma eksiklikler göstermektedir. İlerde farklı araştırmalarda özellikle matematiksel yapıların benzer yapılarla eşleştirilmesi ve anlık AHA noktalarına dikkat çekilebilir.

Mulligan ve Micheltmore (2009) testi bu araştırmada kullanılmamıştır. Matematiksel yapı farkındalığı anketle ölçülmeye çalışılmıştır. Fakat bu bir ölçme aracı değildir. Sadece bir veri toplama aracıdır. Bu unutulmamalıdır. Yeni araştırmalarda bu test kullanılarak yapı farkındalığı en azından küçük çocuklar için incelenebilir.

Novotna (2008) hatırlanılıp, öğretmenlerin de yapı farkındalıklarının oluşmasına dikkat edilebilir. Araştırmadaki üç araştırmacı okullarda matematik öğretmeni olarak çalışmaktadırlar. En başta onlardan bu yapı farkındalığının başlayacağı düşünülmektedir.

Çeziktürk (2022) matematiksel yapıların öğrenilmesi üzerine yazdığı derlemesinde yaptığı sıralama bu çalışmada gözlemlenmemiştir. Ama matematiksel yapıların farkındalığının artmasıyla öğrenilmesinin de kolaylaşacağı düşünülmektedir. O bağlamda bu sıra gözetiliyor olabilir diye düşünülmektedir.

Fakat başka bazı noktalar da analiz gibi aynı farkındalığı gösterememişlerdir. Nokta, merkez, çember ilişkilerinde bazı noktalarda kafalarının karıştığı gözlemlenmiştir.

Gronow, Mulligan ve Cavanagh (2017) bağlantılar, örüntülerin fark edilmesi, benzerliklerin ve farkların belirlenmesi ve genelleme başlıkları altında analitik ve yüzeysel olarak incelemelerinde kavram ve içerik bakımından anlamlı farklılıklar bulmuşlardır. Bir başka açıdan içerik öğrenilirken kavram eksik bilgi ile donatılmış olabilir. Yüzeyselliği azaltıp analitik düşünceyi geliştirmek için bu üstteki dört başlık altında her

kavramın incelenmesi gerekebilir denmektedir. Bizim araştırmamızda da anket bazı Şeyleri yakalamaya çalışsa da bazı açılardan eksik kalmıştır.

Örneklemin daha büyük ve çeşitli özelliklerin karşılaştırılabileceği Şekilde bir örneklem olması sonuçları geçerlilik konusunda daha uygun duruma getirebilirdi diye düşünölmüştür. Yani bu araştırma daha büyük bir örneklem ile tekrarlanabilir.

Matematiksel yapı farkındalıklarının belirlenmesinde ankettten ziyade ikili görüşmeler daha faydalı ve bilgi içeren olabilir.

Edwin Abbott'un düz öлке kitabında bahsettiği farklı perspektiflerden çember ve daire noktasına dikkat daha fazla çekilebilir.

Çemberin ve dairenin yapısal elemanları hakkında tam olarak ne bildikleri ankette ayrı ayrı sorular halinde incelenebilir.

Gerçek dünyadan çember ve daire özellikleri gösteren farklı örnekler verilip öğrencilerdeki yapı farkındalığı sorgulanabilir.

5. BEYAN

Araştırma ve Yayın Etiği: Yapılan alışmada “*Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi*”nde uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin “*Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler*” başlıklı 2. bölümünde belirtilen eylemlerden de hiçbiri geerleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni Beyanı:

Kurul adı = Marmara Üniversitesi

Karar tarihi = 08.02.2023/02-04

Belge sayı numarası = 487813

Araştırmacıların Makaleye Katkı Oranı Beyanı: 1. yazar katkı oranı: %40 (problemin açıklanması, araştırma analizi, bulguların sunumu, tartışma, sonuç, bildiri sunumu), 2. yazar katkı oranı: %20 (problemin açıklanması, araştırmanın analizi), 3. yazar katkı oranı: %20 (problemin açıklaması, araştırmanın analizi), 4. yazar katkı oranı: %20 (literatür incelemesi, problemin açıklanması, araştırmanın analizi)

ıkar atışması Beyanı: Araştırmacılar arasında herhangi bir çıkar atışması yoktur.

Finansal Destek veya Teşekkür Beyanı: Bu alışma için herhangi bir kurumdan finansal destek alınmamıştır.

6. KAYNAKÇA

Alston, A., & Maher, C. (2016). Mathematical structures and problem solving. *Middle school Research Related Studies*, 9(1), 5-21, doi: 10.1050/08851700.1984.11670246

Branca, N. A. (1974). Learning mathematical structures, *ERIC ED* 092 384.

Bredow, F. (2019). The role of the teacher in the development of structurbased argumentations, *Eleventh Congress of the European Society for Research in Mathematics Education*, Utrecht Univ. Utrecht, HAL-02398039.

Cantimer, G. G., & Őengöl, S. (2017). Ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin çember konusundaki kavram yanılgıları ve hataları, *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi (GEBD)*, 3(!), 17-27.

eziktürk, Ö. (2022). Learning mathematical sructurres, *Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)*, (Ö1), 329-340.

Gronow, M. T. (2015). *Teachers' understanding and use of mathematical structure*. Masters degree thesis, Macquarie Univ, Australia.

Gronow, M., Mulligan, J., & Cavanagh, M. (2017). Teachers' understanding and use of math structure, In A. Downton, S. Livy, & J. Hall (Eds.), *40 years on: We are still learning! Proceedings of the 40th Annual Conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia* (pp. 286-292). Melbourne: MERGA.

Mason, J., Stephens, M., & Watson, A. (2009). Appreciating mathematical structure for all, *Mathematics Education Research Journal*, 21, 2, 10-32.

- Mulligan, J., & Mitchelmore, M. (2009). Awareness of pattern and structure in early mathematical development, *Mathematics Education Research Journal*, 21(2), 33-49.
- Nakiboğlu, M. (1999). Öğretmen Adaylarının Kavram Geliştirme ve Kavram Öğretimi Stratejisine Yönelik Görüşleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (10), 63-72.
- Novotna, J. (2008) Non -standard mathematical structures in mathematics teacher training, <https://www.unige.ch/math/EnsMath/Rome2008/WG1/Papers/NOVOT.pdf>
- Özerbaş, M. A., & Kaygusuz, Ç. (2012). “Çember alt öğrenme” alanına ait kavram yanlışlarının belirlenmesi. *Gazi Ün. Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 78-94.
- Watson, A., & Mason, J. (2006). Variation and mathematical structure, mathematics teaching Incorporating *Micro Math*, January, 194, 1-4.
- Wells, R. B. (2017). Mathematical structures, Biological signal processing, 296-335. <https://abstractmath.org/MM/MMMathStructure.htm>
- Yoon, C. (2015). Mapping Mathematical Leaps of Insight. In: Cho, S. (eds) *Selected Regular Lectures from the 12th International Congress on Mathematical Education*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-17187-6_51

7. EXTENDED ABSTRACT

It is thought that concept learning is of great importance in students' learning geometry and geometry. Elimination of misconceptions is important so that they do not negatively affect future new learning. In order to produce solutions that will facilitate concept learning, first of all, the needs for the methods to be applied in concept teaching should be determined. Although what is expected to be gained through concept teaching is clear, the importance given to cognitive goals in schools is higher than affective goals. Considering this situation, it is seen that some skills are ignored more especially in mathematics education. In order to develop students' conceptual skills, first of all, the relations between concepts should be explained in detail and with the well-planned activities, appropriate assignments, and teacher support, students can learn concepts correctly. In the light of the findings obtained from this research, various suggestions should be presented to prospective mathematics teachers, program developers working on the curriculum, instructors working in teacher education in education faculties, and researchers who will work on this subject in the future. It is important to keep the relationship between mathematical concepts and concept education intact. In addition, the use of concepts learned in primary school in later ages can positively affect new teachings. Who will be taught is an important issue. It may vary depending on the age and knowledge of the student. “How do the misconceptions change in treating the circle and the circular region as simple mathematical constructs?” This constitutes the main question of this research. This study was designed as a survey study, which is one of the qualitative research methods. A questionnaire of 19 questions was used in this study, which was conducted with 43 students, mixed between girls and boys. In this survey, the circle and the structural features of the circle were taken into consideration. There are questions to compare the circle and the circle. In addition, taking into account the answers given, their knowledge about the subject was tested. It was observed that they had difficulty in answering questions that required advanced mathematical knowledge. No comparisons were made on the gender factor in the study. It has been observed that students have more knowledge about diameter and radius notation. In addition, it is important to use the terms that students use in daily life in mathematics. For example, a student's response about the circle and the "round" structure of the circle, even though his answer is wrong, shows this. In this research, students used the expression "hollow" about the circle. The same students used the expression "full" for the circle. In line with these answers, it can be said that the students considered the circle and circular region its structural features. At the end of the whole research, it was shown that when one of the students answered the question, the understanding of the concept differs when the perspective on the structure differs.

Boyraz, N. K. (2023). Türkiye’de çocuk edebiyatı konulu doktora tezlerinin incelenmesi. *Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)*, (Ö2), 134-143.



JSES

Journal of Sustainable Educational Studies

e-ISSN: 2757-5284

Geliş/Received: 31.01.2023 Kabul/Accepted: 29.03.2023



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

Türkiye’de Çocuk Edebiyatı Konulu Doktora Tezlerinin İncelenmesi¹

Nurcihan Kübra BOYRAZ²

Özet

Bu araştırma, Türkiye’de bugüne kadar hazırlanmış olan çocuk edebiyatı odaklı doktora tezleri üzerinde ayrıntılı çözümlenme yaparak geçmiş incelemeleri devam ettirme ve çocuk edebiyatı hakkında yeni yapılacak olan araştırmalara kaynak oluşturma amacını taşımaktadır. Bu amaçla Türkiye’de çocuk edebiyatı hakkında yapılmış olan doktora tezleri yıl, üniversite, alan, konu, incelenen tema, konu alınan yazar/şair, kullanılan yöntem açılarından incelenmiştir. Araştırmada, analitik araştırma yöntemi benimsenmiştir. Veri kaynağı olarak Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi’nde erişime açılmış ve başlığında “çocuk edebiyatı” anahtar kelimesi kullanılan 1992-2022 yılları arasında gerçekleştirilmiş 42 doktora tezi ele alınmıştır. Tezler yıllara göre dağılım, üniversite, bilim dalı dağılımları açısından betimsel olarak incelenmiştir. Tezler içeriği ve konu dağılımı açısından ise içerik analizine tabi tutulmuştur. Araştırma sonucunda çocuk edebiyatı konulu doktora tezlerinin giderek artan bir eğilime sahip olduğu, çoğunlukla Ankara, Gazi ve Atatürk üniversitelerindeki Türkçe Eğitimi bilim dalında gerçekleştirildiği bulgularına ulaşılmıştır. Ayrıca tezlerde yazar-eser incelemelerine, çocuk edebiyatının bağımlı değişkenler üzerindeki etkilerine ve doğrudan kuramsal inceleme konularının öne çıktığı görülmüştür. Büyük oranda nitel yöntemlerin benimsendiği tezlerde son yıllarda karma yöntem desenlerinin benimsenmesi dikkat çekmektedir. Bulgular ışığında gelecek tez çalışmalarında nicel araştırma yöntemleri daha fazla benimsenebilir. Çocuk edebiyatı eserlerinin sıklıkla kullanıldığı eğitim basamakları olan okul öncesi eğitimi ve sınıf öğretmenliği bilim alanlarında da doktora tezleri gerçekleştirilmesi önerilebilir.

Anahtar Sözcükler: Çocuk edebiyatı, doktora tezleri, analitik araştırma

Examination of Doctoral Dissertations on Children's Literature in Türkiye

Abstract

This research aims to continue the past studies by making a detailed analysis of the doctoral dissertations focused on children's literature prepared so far in Turkey and to create a source for new research on children's literature. For this purpose, doctoral studies on children's literature in Turkey were examined in terms of the year, university, field, subject, theme, author/poet, and method used. The analytical research method was adopted in the research. As a data source, 42 doctoral dissertations made between 1992-2022, made accessible in YÖK National Thesis Center, and using the keyword "children's literature" in their titles, were discussed. The theses were analyzed descriptively in distribution by years, university, and branch of science. The theses were subjected to content analysis regarding content and subject distribution. As a result of the research, it has been found that doctoral theses on children's literature have an increasing trend and are mostly carried out in Turkish Education at Ankara, Gazi, and Atatürk universities. In addition, it has been seen that author-work analysis, the effects of children's literature on dependent variables, and direct theoretical analysis issues are prominent in theses. In recent years, mixed method designs have been adopted in theses where qualitative methods have been adopted to a large extent. In light of the findings, quantitative research methods can be adopted more in future thesis studies. It can be recommended to carry out doctoral theses in preschool education and classroom teaching, which are the educational steps where children's literature works are frequently used.

¹ Bu çalışma 16 Aralık 2022 tarihlerinde FSMVÜ Eğitimde Mükemmeliyet Araştırmaları Kongresi’nde (EMAK-2022) sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş hâlidir.

² Yüksek Lisans Öğrencisi, Sınıf Öğretmeni, Bayburt Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı, Bayburt-Türkiye, nur.cihan.1987@gmail.com, ORCID: 0000-0002-2739-9803

Keywords: Children's literature; doctoral dissertations; analytical research

1. GİRİŞ

Çocuk edebiyatı, çocuğun doğumuyla hatta anne karnında başlayan ergenlik dönemini de içine alan bir süreçtir. Çocukluk çağında bulunan kimselerin hayal, duygu ve düşüncelerine seslenen sözlü ve yazılı bütün eserleri kapsayan (Oğuzkan, 2000) çocuk edebiyatı (yazını), erken çocukluk döneminden başlayıp ergenlik dönemini de kapsayan bir yaşam evresinde, çocukların dil gelişimi ve anlama düzeylerine uygun olarak duygu ve düşünce dünyalarını sanatsal niteliği olan dilsel ve görsel iletilerle zenginleştiren, beğeni düzeylerini yükselten ürünlerin genel adıdır (Sever, 2003). Çocuk edebiyatının en temel amacı çocuğa okuma alışkanlığı kazandırmak ve okuma sevgisi aşılmasıdır. Çocuk edebiyatı ürünleri, çocukları nitelikli metinlere yöneltmeyi başarabilen, onlara zamanla okuma kültürü kazandırabilen bir sorumluluk üstlenmektir.

Bireylere okul öncesi dönemden itibaren edebiyat dünyasının kapılarını aralama konusunda önemli bir işlevi olan çocuk edebiyatının eğitim yaşamında önemli bir rolü olduğu bir gerçektir. Toplumun da zamanla bu inanca sahip olması çocukların kitapla karşılaşma yaşını geçmişe oranla düşürmüştür. Arza yönelik olarak çocuk kitapları da nicelik ve nitelik açısından çeşitlenmiş, sayısı her geçen gün artmıştır. Türkiye’de çocuk edebiyatının öneminin fark edilmesiyle çocuklara yönelik eserler gelişmiş, sayıca artmış bununla birlikte akademik düzlemde de çeşitli yönlerden incelemeye tabi tutulmuştur. Dünyada çocuk edebiyatı üzerine 1950’li yıllarda lisans tezleri ile başlayan çalışmaların karşısında ülkemizde çocuk edebiyatı kavramı 1980’lere kadar lisansüstü çalışmalarda konu olmamıştır (Gürel, 1992’den akt: Yazıcı, 2013). Bu bağlamda ülkemizde çocuk edebiyatı konulu bibliyografya çalışmaları (Demircan, 2008; Göçmen, 1995; Gürel ve Şimşek, 2005) ile çocuk edebiyatı konulu bilimsel çalışmaları değerlendiren araştırmalara rastlanmaktadır (Balcı, 2012; Demircan, 2007; Sınar, 2006; Yazıcı, 2013).

Çocuk edebiyatı üzerine gerçekleştirilen çalışmalara bakıldığında çocuk edebiyatı kullanım alanının gün geçtikçe çeşitlendiği görülmektedir. Yabancı dil ve kültürü öğretimi (Songören, 2011), ölüm, hastalık, savaş, aşk konuları (Aytekin, 2008; Nicholson ve Pearson, 2003; Şen, 2016), değerler eğitimi (Baş ve Biros, 2019; Keklik ve Kuru, 2016; Otmar ve Erdem, 2019), matematik öğretimi (Aslan, 2019; Can ve Durmaz, 2022; Durmaz, Can ve Özer, 2022), sosyal bilgiler öğretimi (Beldağ ve Aktaş, 2016) ve Türkçe öğretimi (Temizyürek, 2003; Türkben, 2019) olarak literatürde yer almaktadır. Çocuk edebiyatı Türkçe dersi ilişkilendirilmesi beklenen bir daldan öteye geçmiş ve pek çok alanın öğretiminde etkinlik materyali sunan bir alan olmuştur.

Literatür incelendiğinde, 2006 yılından itibaren çocuk edebiyatına ilişkin eğilim ve betimleme çalışmaları da artmaktadır (Balcı, 2012; Balta, 2019; Demircan, 2007; Dündar ve Hareket, 2017; Sevim, 2020; Sınar, 2006; Şahin ve Toprak, 2021; Yazıcı, 2013). Demircan (2007), 1987-2003 yılları arasında çocuk edebiyatı konulu lisansüstü çalışmaları çeşitli başlıklar altında incelemiş ve en fazla tezin 1995 (7 tez) ve 1999 (7 tez) yıllarında yapıldığı bulgusuna ulaşmıştır. Balcı (2012) ise çocuk edebiyatı alanında 1981-2010 yılları arasında hazırlanan lisansüstü tezlerini değerlendirmiştir. Yapılan inceleme sonrası hazırlanan tezlerin 237 tanesinin yüksek lisans tezi, 30 tanesinin ise doktora tezi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Balta (2019) çocuk edebiyatı hakkında yapılmış olan lisansüstü çalışmaların yıl, üniversite, enstitü, bilim dalı, yazıldığı dil, konu, konu alınan yazar/şair/çocuk edebiyatçısı, incelenen tema, kullanılan yöntem, veri kaynakları, veri analiz teknikleri bağlamında incelemeyi amaçladığı çalışmasında 2011- 2018 yılları arasında gerçekleştirilen 278 tezi incelemiştir. Çocuk edebiyatı odaklı lisansüstü tezlerinin 2017’ye kadar artış gösterdiği, büyük oranda eğitim bilimleri ve sosyal bilimler enstitülerinde hazırlandığı, eğitsellik ve değer aktarımına ağırlık verdiği ve yöntem olarak nitel yöntemin tercih edildiği gibi bulgular ulaşılmıştır.

Sevim (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmada çocuk edebiyatıyla ilgili lisansüstü tez çalışmalarında pek çok başlıkta yaşanan gelişim ve eğilim ortaya konulmaya çalışılmıştır. 1987-2020 yılları arasında tamamlanan 677 lisansüstü tezin ulaşıldığı araştırma da her geçen yıl tez sayısının arttığı, en fazla çalışmanın yüksek lisans düzeyinde yapıldığı, lisansüstü tezlerin çoğunun betimsel nitelikli olduğu, araştırmaların çok büyük bir kısmının herhangi bir yazarın ya da eserin çocuk edebiyatı açısından inceleyen araştırmalar olduğu bulgularına ulaşmıştır. Şahin ve Toprak (2021) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise ilkökul düzeyinde çocuk edebiyatı alanında 2006-2020 yılları arasında tamamlanmış lisansüstü çalışmaların çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. İlkokul düzeyinde çocuk edebiyatı alanındaki lisansüstü tezlerin sayısının özellikle 2016 yılından itibaren arttığı, yazar-eser inceleme ve değerler eğitimi konularına ağırlık verildiği ve en çok nitel yöntemin kullanıldığı; ilkökul düzeyinde çocuk edebiyatı alanındaki makalelerde en çok nitel

yöntemin ve içerik analizinin kullanıldığı şeklindedir. Genel olarak literatür incelendiğinde çocuk edebiyatı konulu lisansüstü tezlerin incelendiği ancak doğrudan doktora tezlerine odaklanılan çalışmalara rastlanılmamıştır. Doktora tezleri akademik bilgi oluşturma anlamında oldukça önemli ve yaygın etkisi yüksek olan çalışmalardır. Bu bağlamda araştırma çocuk edebiyatı konulu doktora tezlerinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

1.1. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışma Türkiye’de bugüne kadar hazırlanmış olan çocuk edebiyatı odaklı doktora tezleri üzerinde ayrıntılı çözümlenme yapma, geçmiş incelemeleri devam ettirme, çocuk edebiyatı hakkında yeni yapılacak olan araştırmalara kaynak oluşturma amacındadır. Bu amaçla gerçekleştirilmiş olan çalışmanın çocuk edebiyatı çalışmalarının geleceğine yön vermesi noktasında önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu sayede ileride gerçekleştirilecek olan çocuk edebiyatı konulu lisansüstü çalışmalarda konu ve yöntem bağlamında alanın zenginleşmesine katkı sağlanacaktır. Bu amaç çerçevesinde Türkiye’de çocuk edebiyatı hakkında yapılmış olan doktora tezlerini yıl, üniversite, alan, konu, incelenen tema, konu alınan yazar/şair, kullanılan yöntem açılarından değerlendirilmeye çalışılmıştır. Değerlendirme aşağıda verilmiş olan araştırma sorularına yanıt arama yoluyla yapılmıştır:

- 1) Çocuk edebiyatı alanında yapılmış doktora tezlerinin tanımlayıcı özellikleri nelerdir?
- 2) Çocuk edebiyatı alanında yapılmış doktora tezlerinin içerik özellikleri nelerdir?
- 3) Çocuk edebiyatı alanında yapılmış doktora tezlerinin metodolojik özellikleri nelerdir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli/Deseni

Bu araştırma, nitel ve nicel araştırma özelliklerini içerebilen ve temel araştırma desenlerinden olan analitik araştırma yöntemi benimsenerek yürütülmüştür. Analitik araştırma, belgeler, dokümanlar ve kayıtların, çeşitli fikirler açısından analiz edildiği bir araştırma türü olarak yorumlanmaktadır (McMillan, 2004). Kendi içinde tarihsel analiz, hukuki analiz, kavram analizi ve karma yöntem araştırmaları olarak sınıflandırılan analitik araştırmalar nitel ve nicel araştırma özelliklerini içerir. McMillan’a (2004), göre doğrudan etkileşim gerektirmeyen analitik araştırma modeli genellikle dokümanlara dayalı veri toplama ve analiz esasına dayalıdır. Bu araştırmada da çocuk edebiyatı konulu doktora tezleri birer doküman olarak kabul edilmiş ve doküman incelemesi gerçekleştirilmiştir.

2.2. Veri Kaynakları ve Verilerin Toplanması

Araştırmada veri kaynağı olarak Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi’nde erişime açılmış ve başlığında “çocuk edebiyatı” anahtar kelimesi kullanılan doktora tezlerine ulaşılmaya çalışılmıştır (<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>). Yapılmış doktora tezlerinde herhangi bir sınırlandırmaya gidilmemiş, Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanında erişime açık olan “çocuk edebiyatı” odaklı tezler dikkate alınmıştır. Yapılan tarama sonrası araştırmaya 1992-2022 yılları arasında gerçekleştirildiği görülen ve erişime açık olan 42 doktora tezi dâhil edilmiştir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan bir Excel formu kullanılmıştır. Formda doktora tezlerinin yıl, üniversite, bilim dalı, konu, incelenen tema, araştırma yöntemi bilgilerinin yer aldığı başlıklar bulunmaktadır.

2.4. Verilerin Toplanması

Tespit edilen doktora tezleri geçmişten günümüze doğru bir sıralamayla numaralandırılarak bilgisayar ortamına 09.11.2022 tarihinde indirilmiştir. Ardından sırayla her bir doktora tezinin yıl, üniversite, bilim dalı, konu, incelenen tema, araştırma yöntemi başlıklarının yer aldığı forma betimsel olarak bilgileri aktarılmıştır. İçerik analizine tabi tutulacak veriler ise sınıf öğretmenliği alan uzmanı bir öğretim üyesi ile birlikte kontrol edilmiş ve kategori ve temalar belirlenerek forma aktarımı gerçekleştirilmiştir.

2.5. Verilerin Analizi

Araştırmada yıl, üniversite, bilim dalı, araştırma yöntemi başlıklarında betimsel analiz gerçekleştirilmiştir. Konu ve incelenen tema başlıklarında ise içerik analizi yöntemi benimsenmiştir. İçerik analizinde toplanan

verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmak amaçlanmaktadır. Betimsel analiz sonucunda özetlenen ve yorumlanan veriler, içerik analizinde daha detaylı bir işlemde geçirilir ve betimsel yaklaşımla saptanamayan kavram ve temalar içerik analizi ile ortaya çıkartılabilir. Benzer özellikteki veriler, içerik analizi ile kavramsallaştırma, kavramların düzenlenmesi ve bunlara göre temaların saptanması şeklinde düzenlenerek yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Tezler içerik ve konu dağılımı açısından içerik analizine uygun olarak kodlanmış, kodlanan tezler kategorik verilere dönüştürülmüş ve elde edilen sonuçlar grafik yoluyla frekans verilerle betimsel olarak gösterilmiştir. İçerik analizine göre bir sınıf öğretmenliği alanında öğretim üyesi ile birlikte analiz edilen verilerin analizi sonucunda çıkan sonuçlar karşılaştırılmış ve kategorilerde fikir birliğine varılmıştır.

2.6. Araştırma ve Yayın Etiği

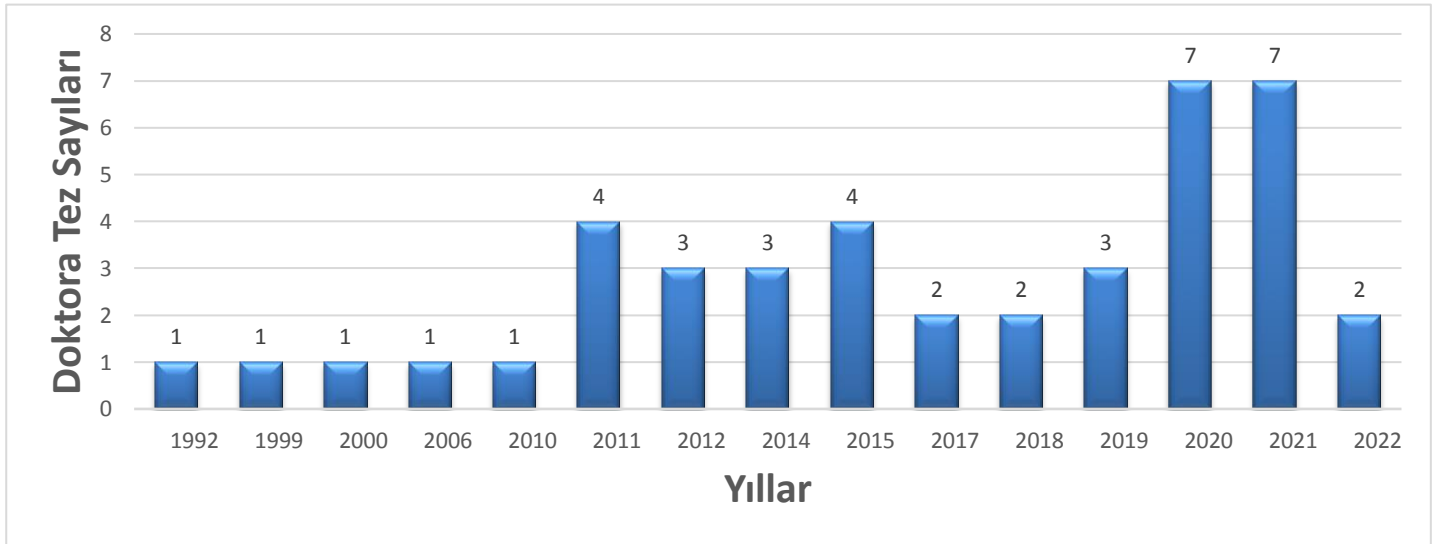
Yapılan çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi”nde uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlıklı 2. bölümünde belirtilen eylemlerden de hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

2.6.1. Etik kurul izni

Bu araştırma etik kurul izni gerektirmemektedir.

3. BULGULAR

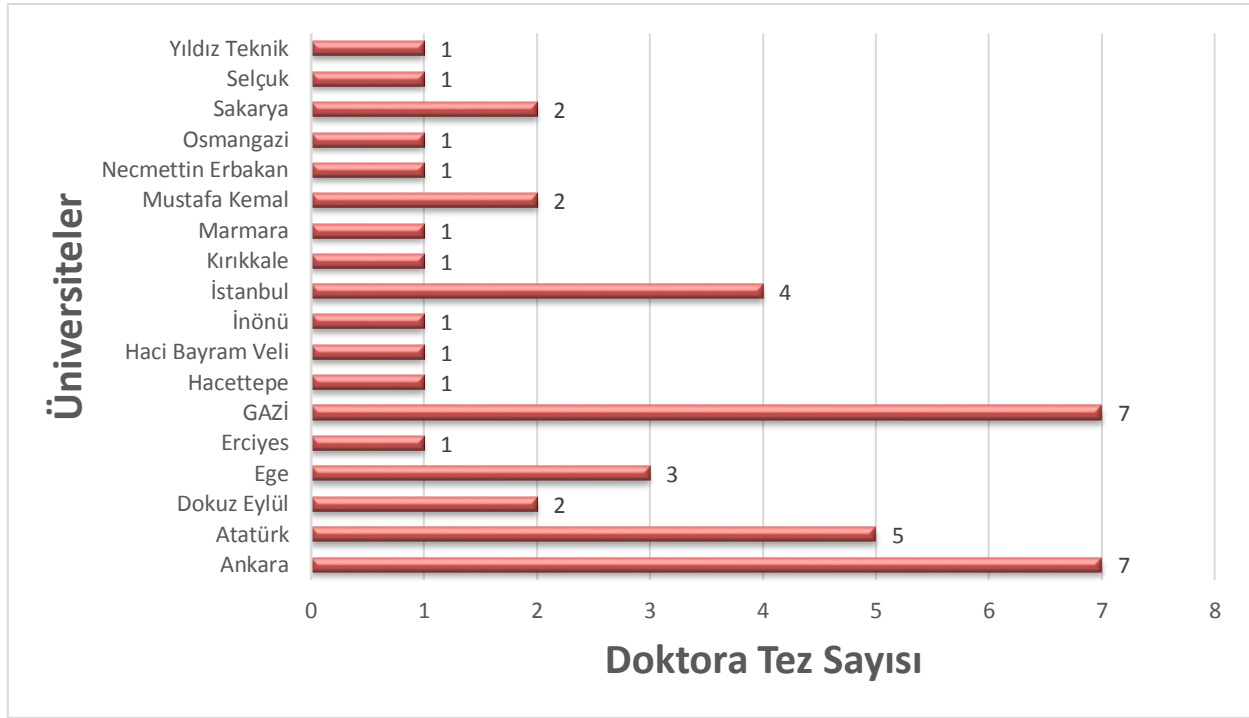
Çocuk edebiyatı konulu doktora tezlerinin yıllara göre dağılımı incelenmiş ve Grafik 1’de sunulmuştur.



Grafik 1. Çocuk Edebiyatı Konulu Doktora Tezlerinin Yıllara Göre Dağılımı

Grafik 1 incelendiğinde Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi’nde erişime açık ilk tezin 1992 yılında olduğu görülmektedir. Uzun yıllar boyunca; 2010 yılına kadar çocuk edebiyatı başlığı taşıyan sadece 5 doktora tezinin var olduğu söylenebilir. 2011 yılından 2015 yılına kadar ise çocuk edebiyatı konulu doktora tez sayısında bir artış görülmüştür. 2020 ve 2021 yıllarında ise bu sayı (7) en yüksek seviyeye çıkmıştır. 2022 yılında ise henüz erişime açılmayan tezler olabileceği düşünüldüğünden geçmişten bugüne çocuk edebiyatı konulu doktora tezlerinde giderek artan bir eğilimin var olduğu söylenebilir.

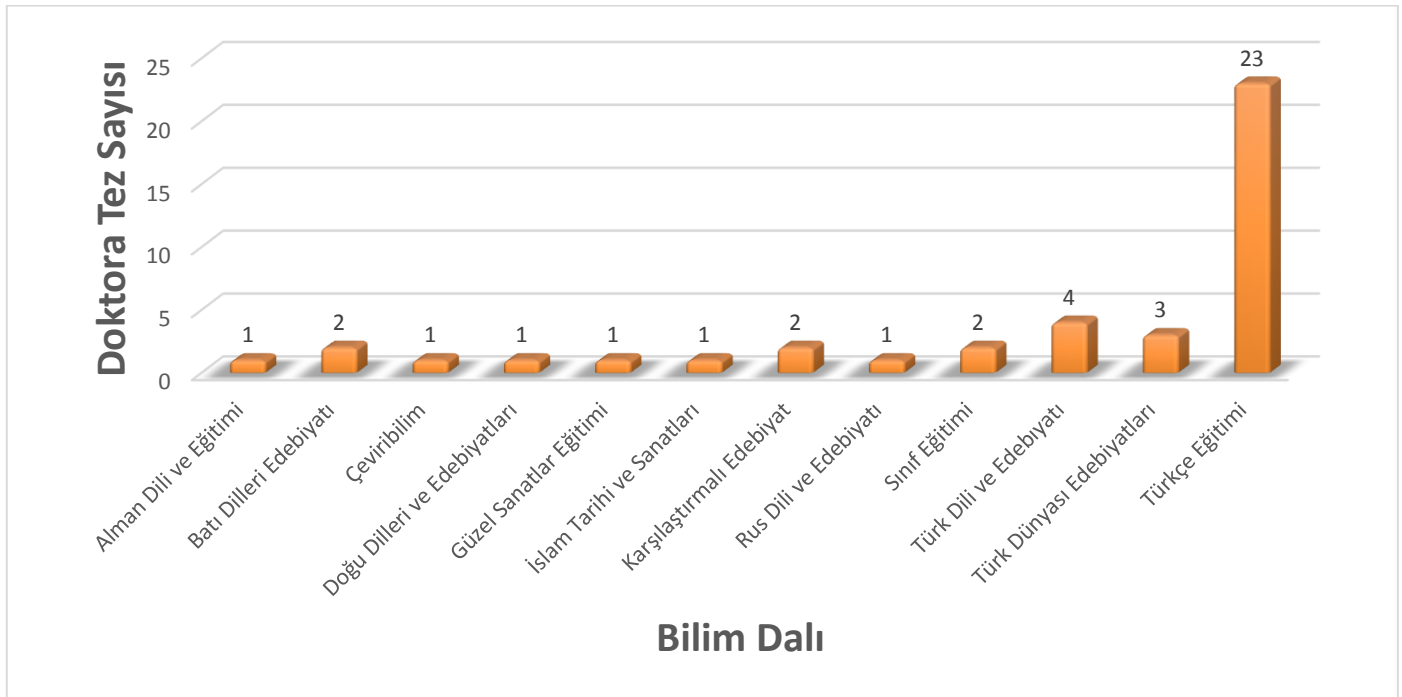
Çocuk edebiyatı konulu doktora tezlerinin hangi üniversitelerde çalışıldığına ilişkin bulgular Grafik 2’de sunulmaktadır.



Grafik 2. Çocuk Edebiyatı Konulu Doktora Tezlerinin Üniversitelere Göre Dağılımı

Grafik 2'ye bakıldığında en çok sayıda çocuk edebiyatı konulu doktora tezinin Ankara ve Gazi Üniversitelerinde (7) olduğu görülmektedir. Atatürk Üniversitesi (5) ve İstanbul Üniversitesi (4) ise onları takip etmektedir. Yıldız Teknik, Selçuk, Osmangazi, Necmettin Erbakan, Marmara, Kırıkkale, İnönü, Hacı Bayram Veli, Erciyes Üniversitelerinde ise birer adet çocuk edebiyatı konulu doktora tezleri gerçekleştirildiği görülmektedir.

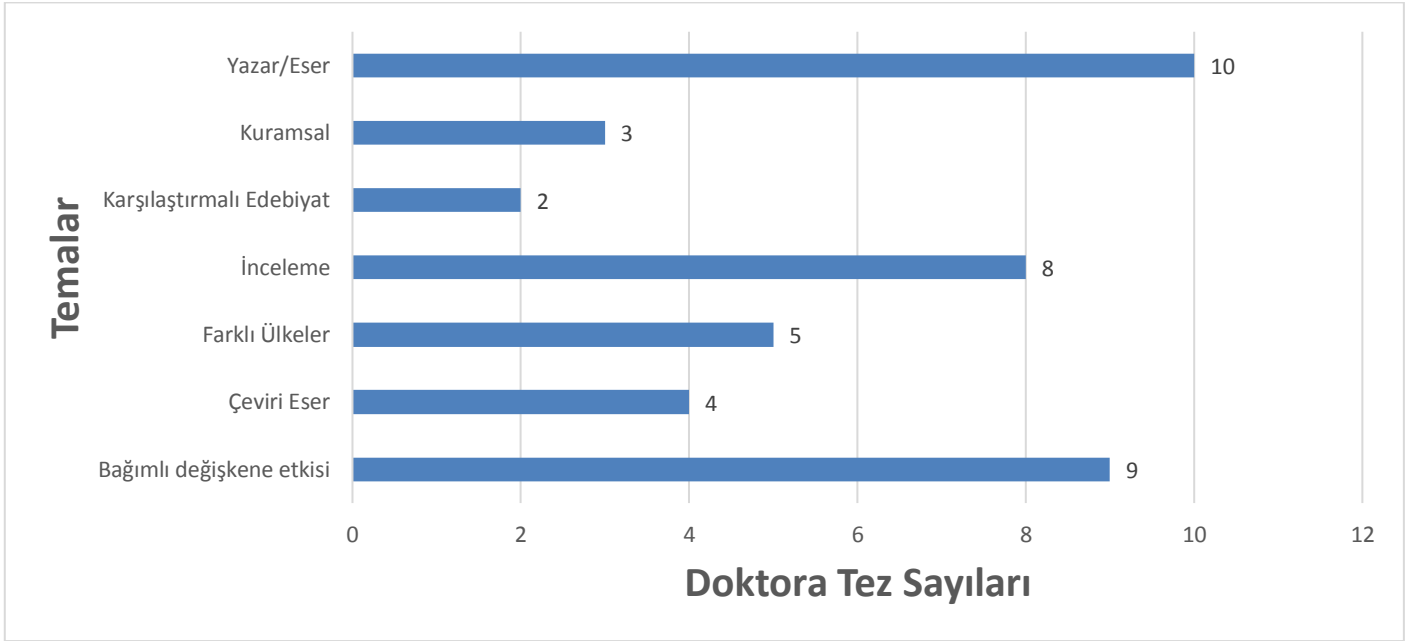
Çocuk edebiyatı birçok bilim dalının konu alanlarından biridir. Bu bakımdan hangi bilim dallarının konuya daha çok eğildiği önemli görülmektedir. Grafik 3'te hangi bilim dallarında çocuk edebiyatı konulu doktora tezlerine rastlanıldığı sunulmuştur.



Grafik 3. Çocuk Edebiyatı Konulu Doktora Tezlerinin Bilim Dallarna Göre Dağılımı

Grafik 3 incelendiğinde çocuk edebiyatı konulu doktora tezlerinin 23 tanesinin Türkçe Eğitimi bilim dalında gerçekleştirildiği görülmektedir. Türkçe Eğitimi bilim dalını sırasıyla Türk Dili ve Edebiyatı (4), Türk Dünyası Edebiyatları (3), Sınıf Eğitimi (2), Karşılaştırmalı Edebiyat (2) ve Batı Dilleri Edebiyatı (2) bilim dalları takip etmektedir. Farklı bilim dallarında da çocuk edebiyatı konulu doktora tezleri yapıldığı görülmektedir.

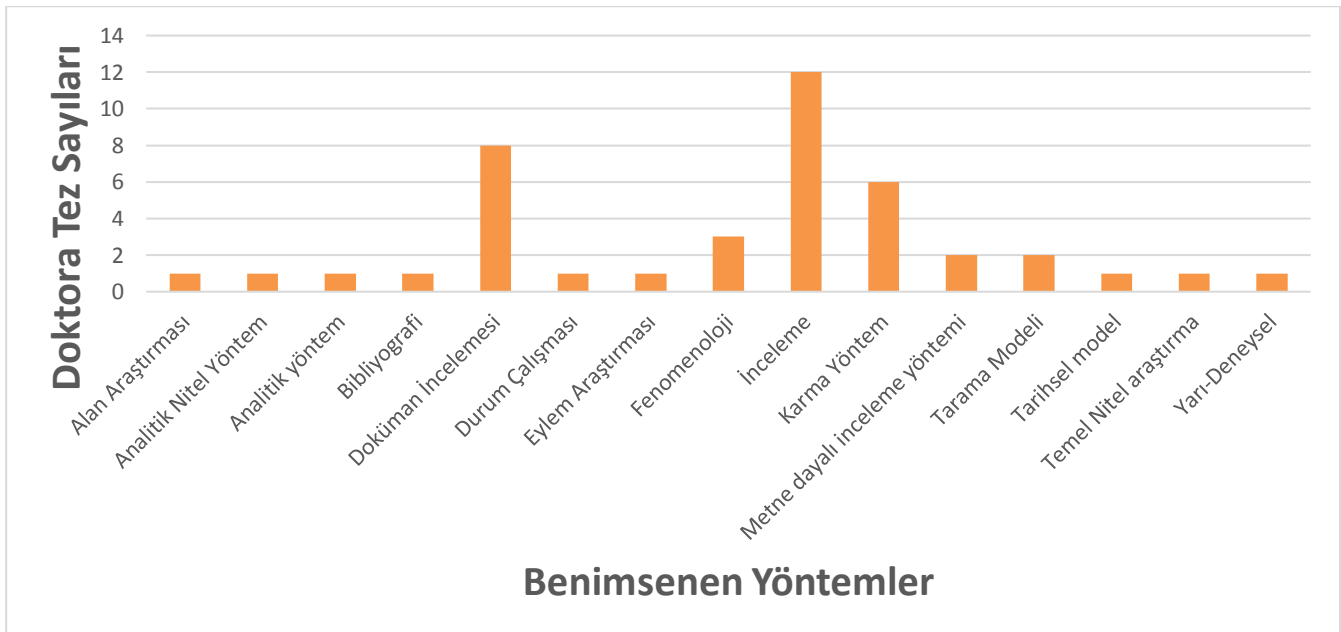
Çocuk edebiyatı konulu doktora tezleri içerik olarak incelendiğinde farklı konu başlıkları üzerine çalışmalar gerçekleştirildiği görülmektedir. Gerçekleştirilen içerik analizi sonucunda 7 farklı temada çalışmalar sınıflandırılmıştır. Bu temalar Grafik 4’te sunulmuştur.



Grafik 4. Çocuk Edebiyatı Konulu Doktora Tezlerinin Konu Dağılımları

Grafik 4’e bakıldığında çocuk edebiyatı konulu doktora tezlerinin sırasıyla çocuk edebiyatı üzerine bilinen yazarların eserlerinin çeşitli bağlamlarda incelenmesi (10), çocuk edebiyatının bağımlı değişkenlere etkisi (9), çocuk edebiyatı eserleri üzerine inceleme (8), farklı ülkelerin çocuk edebiyatı eserleri üzerine incelemeler ve çocuk edebiyatında çeviri çalışmaları (4) konuları üzerine gerçekleştirildiği görülmektedir. Çocuk edebiyatı üzerine kuramsal 3 teze ulaşılmışken, karşılaştırmalı edebiyat bağlamında da 2 doktora tezine erişilmiştir. Çocuk edebiyatı yazar ve eserleri bağlamında, Aleaddin Gövsa, İsmet Kür, Mustafa Ruhi Şirin, Muzaffer İzgü, Zeynep Cemali, Sevim Ak, Lewis, Mavisel Yener ve Hz. Ali Cenknemeleri incelenmiştir. Çocuk edebiyatı eserlerinin bağımlı değişkenler üzerindeki etkisi de önemli ölçüde doktora tezlerine konu olmuştur. Bu noktada, okumaya güdülenme, empati becerisi, akran zorbalığı stratejileri, temel beceriler, anlatım becerileri, engelliliği ve mülteciliği algılama biçimleri üzerine çocuk edebiyatı eserlerinin etkisi incelenmiştir. Bulgaristan, Makedonya, Arap çocuk edebiyatı sahası üzerine çalışmalar da gerçekleştirilmiştir.

Çocuk edebiyatı konulu doktora tezlerinde benimsenen araştırma yöntemlerine ise Grafik 5’te yer verilmiştir.



Grafik 5. Çocuk Edebiyatı Konulu Doktora Tezlerinde Benimsenen Yöntem Dağılımları

Grafik 5 incelendiğinde doktora tezlerinde doğrudan yöntemin belirtilmediği 12 tez inceleme başlığında sınıflandırılmıştır. Özellikle 2010 yılına kadar gerçekleştirilen 5 doktora tez çalışmasında yöntem başlığına rastlanılmamıştır. Doktora tezlerinde en çok benimsenen yöntemin toplam 8 tez ile doküman incelemesi olduğu söylenebilir. Doküman incelemesi yöntemi dışında daha çok durum çalışması, fenomenoloji, analitik nitel yöntem, temel nitel araştırma olarak ifade edilen nitel yöntemlerin benimsendiği görülmektedir. Ardından 6 doktora tezinden benimsenen karma yöntem araştırmaları gelmektedir. Bu araştırmalar çocuk edebiyatı eserlerinin bir bağımlı değişken üzerindeki etkilerini incelemek üzere gerçekleştirilen tezlerdir. Karma yöntem tezlerinde bağımlı değişkenin öğrenciler üzerinde ki etkileri nicel veri toplama yöntemleri ile incelenmişken bağımlı değişken üzerine öğrenci ve öğretmen görüşlerine başvurulmuştur. Eylem araştırması (n:1), bibliyografi (n:1) ile tarama (n:2) ve yarı deneysel (n:1) desenlere sahip olan nicel araştırma yöntemleri ise tezlerde en az benimsenen yöntemler olmuştur.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırma kapsamında çocuk edebiyatı konulu doktora tezleri incelendiğinde ilk tezin 1992 yılında gerçekleştirildiği görülmüştür. Özellikle 2010 yılına kadar seyrek olarak üretilen çocuk edebiyatı konulu doktora tezleri 2011 yılından itibaren nicelik olarak artma eğiliminde olmuştur. 2020 ve 2021 yıllarında ise yedişer doktora tezi tamamlanmıştır. Çocuk edebiyatı konulu doktora tezlerinin giderek artan bir eğilime sahip olduğu söylenebilir. Bu sonuç Balta (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonuçları ile tutarlılık göstermektedir. 2018 yılına kadar gerçekleştirilen lisansüstü tezleri çocuk edebiyatı bağlamında incelediği araştırmasında tez konusu olarak çocuk edebiyatının tercih edilmesinin giderek artan bir eğilime sahip olduğu belirtilmiştir. Yazıcı (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırma da benzer sonuçlara sahiptir. Şahin ve Toprak (2021) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise 2016 ile 2019 yılları arasında ilkökul eğitimi alanında çocuk edebiyatı konulu tez sayısının daha fazla olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Doktora tezlerinin gerçekleştirildiği üniversite bağlamında inceleme yapıldığında en fazla Ankara, Gazi, Atatürk ve İstanbul üniversitelerinde çocuk edebiyatı doktora tez konusu olarak belirlenmiştir. Balta (2019), Yazıcı (2013) ve Sevim (2020) gerçekleştirdikleri araştırmalarda çocuk edebiyatı konulu lisansüstü tezlerinde Ankara, Atatürk ve Hacettepe üniversitelerinin öne çıktığını belirtmişlerdir. Şahin ve Toprak (2021) tarafından 29 yüksek lisans ve 2 doktora tezinin incelendiği araştırmada ise ilkökul eğitiminde en çok tezin Gazi (4) ve Bayburt (3) üniversitesinde gerçekleştirildiği sonucuna ulaşmışlardır. Gazi ve Bayburt üniversitelerinde hazırlanan tezlerin yüksek lisans tezleri olması dikkat çekmektedir.

Doktora tezlerinin gerçekleştirildiği bilim alanlarına göre dağılımlarına bakıldığında Türkçe Eğitimi (23) bilim dalının diğer bilim dallarına göre önemli bir fark oluşturduğu bulgulanmıştır. Bu fark özellikle Türkçe Eğitimi bilim dalının kurulmasından itibaren kendisini hissettirmiş olabilir. Eğitim bilimleri enstitülerinin artması, kapsadığı bölümlerin çeşitlenmesi, çocuk edebiyatının eğitsel anlamda değerinin fark edilmesi ile disiplinler arası çalışmaların gittikçe önem kazanması bu sonucun nedenleri olarak gösterilebilir. Ayrıca Türkçe derslerinde yararlanılacak metin kaynaklarının genellikle çocuk edebiyatı alanından sağlanması ile Türkçe öğretmenlerinin öğrencilere okuma alışkanlığını kazandırırken onların kitaplarla haşır neşir olmalarında üstlendiği sorumluluk da Türkçe eğitimi bölümlerinin çocuk edebiyatı konusunu diğer bilim dallarına nazaran daha fazla sahiplenmesinin nedenleri olabilir (Balta, 2019).

Çocuk edebiyatı konulu doktora tezlerine ilişkin bulgular incelendiğinde, yazar-eser inceleme, bir bağımlı değişkene etkisi ve doğrudan kuramsal inceleme konularının ön plana çıktığı söylenebilir. Araştırmanın bu bulguları önceki çalışmalarla (Balcı, 2012; Balta, 2019; Bayazit, 2011) benzerlik göstermektedir. Balcı'nın (2012) araştırmasında en çok üzerinde durulan konular sırasıyla çocuk edebiyatı ürünlerinde edebi türler, çocuk eğitimi ve çocuk edebiyatı ile çocuk edebiyatı yazarları olarak belirlenmiştir. Bayazit'in (2011) araştırmasında ise tezlerde en çok sırasıyla yazar ve yapıtları üzerine incelemeler, çeviri ve tarihsel süreç ile çocuk edebiyatı temel unsurları konuları yer almaktadır. Çocuk kitaplarında eğitsel iletilerin büyük bir önem taşıdığı ve okudukları kitaplar onların gelişimini destekleyici olduğu göz önüne alındığında, özellikle ilkökul düzeyinde çocuk edebiyatı alanındaki araştırmaların yazar-eser incelemesi bağlamında incelenmesi nitelikli çocuk edebiyatı ürünlerine ulaşmada sınıf öğretmenlerine yol gösterecektir (Şahin ve Toprak, 2019). Bu bağlamda gelecekte de bu konudaki araştırmaların yineleneyeceği öngörülebilir.

Çocuk edebiyatı, kaynağı metin olan bir saha olduğundan konuyla ilgili doktora tezlerinde büyük oranda nitel yöntemlerin tercih edilmesi öngörülen bir sonuçtur. Ayrıca daha önceki çalışma bulgularına kıyasla nicel ve

karma yöntemlerin giderek arttığı görülür. Çocuk edebiyatı üzerine farklı disiplinlerin eğilmiş olması araştırma yöntemlerinde farklılaşmayı beraberinde getirir (Balta, 2019). İlkokul düzeyinde çocuk edebiyatı alanında çalışılmış lisansüstü tezlerde kullanılan yöntemlere bakıldığında tezlerin büyük bir çoğunluğunun nitel yöntem ile hazırlandığı sonucuna ulaşılmıştır (Şahin ve Toprak, 2019). Bayazıt (2011) ve Yakar'ın (2019) da araştırmalarında çocuk edebiyatı alanında gerçekleştirilen tezlerde yoğun bir biçimde nitel yöntemin tercih edildiği görülmüştür. Çocuk edebiyatı alanının henüz üniversitelerde bir anabilim dalı olmayışı ve buna bağlı olarak çocuk edebiyatı alanına özgü araştırmacılara rehberlik edecek kaynakların olmayışı gerçekleştirilen tezlerdeki eksikliklerin temel nedenini açığa çıkarmaktadır. Bu araştırmada 2010 yılına kadar gerçekleştirilen tezlerde herhangi bir yöntem bilgisine rastlanılmaması da bu durumun önemli göstergelerindedir. Yöntem çeşitliliğinin küçük oranda artışı, veri kaynakları ve analizindeki yelpazeyi az da olsa genişletmiştir.

Araştırma sonuçları ışığında son yıllarda çocuk edebiyatı eserlerinin bir bağımlı değişken üzerindeki etkisini araştıran doktora tezlerinin arttığı görülmektedir. Bu noktada ise karma yöntem araştırmalarının tercih edildiği görülmüştür. Bu bağlamda nicel araştırma yöntemlerine ilişkin desenlemelerle çocuk edebiyatı çalışmaları gerçekleştirilebilir. Yöntem çeşitliliğine gidilmesi önerilebilir. Çocuk edebiyatı yazarları bağlamında daha güncel yazarların eserlerine yönelik incelemeler gerçekleştirilebilir. Çocuk edebiyatı konulu doktora tezlerinin genellikle Türkçe Eğitimi alanında çalışılması önemli bir bulgu iken, çocuk edebiyatı eserlerinin sıklıkla kullanıldığı eğitim basamakları olan okul öncesi eğitim ve sınıf öğretmenliği bilim alanlarında da doktora tezleri gerçekleştirilebilir.

5. BEYAN

Araştırma ve Yayın Etiği: Yapılan çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi”nde uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlıklı 2. bölümünde belirtilen eylemlerden de hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni Beyanı: Bu araştırma etik kurul izni gerektirmemektedir.

Araştırmacıların Makaleye Katkı Oranı Beyanı: Bu makale tek yazarlı bir makedir.

Çıkar Çatışması Beyanı: Araştırmacılar arasında herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

Finansal Destek veya Teşekkür Beyanı: Bu çalışma için herhangi bir kurumdan finansal destek alınmamıştır.

6. KAYNAKÇA

- Aytekin, H. (2008). Çocuk edebiyatında ölüm teması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (20), 89-102.
- Balcı, A. (2012). Türkiye'de çocuk edebiyatı üzerine hazırlanan lisansüstü tezler hakkında bir meta-analiz çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(17), 195-206.
- Balta, E. E. (2019). Çocuk edebiyatı üzerine yapılmış lisansüstü çalışmaların içerik analizi (2011-2018 yılları). *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 10(17), 463-489
- Baş, B., & Biros, Y. (2019). Çeviri çocuk edebiyatı eserlerinde yer alan değerler üzerine bir araştırma. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 1095-1114.
- Bayazıt, Z. (2012). Çocuk edebiyatı alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. S. Sever (Ed.), 3. *Ulusal Çocuk ve Gençlik Sempozyumu Bildiri Kitabı* (ss. 307-314). Ankara: Ankara Üniversitesi ÇOGEM.
- Beldağ, A., & Aktaş, E. (2016). Sosyal bilgiler öğretiminde edebî eser kullanımı: nitel bir çalışma. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 953-981.
- Can, D., ve Durmaz, B. (2023). An analysis of teachers' beliefs about the integration of children's literature into mathematics education. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 21, 489–512.
- Demircan, C. (2007). Çocuk edebiyatı konulu lisansüstü çalışmalar ile ilgili bir durum araştırması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13), 23-35.
- Demircan, C. (2008). Çocuk edebiyatına yönelik bir bibliyografya denemesi (1960-1980). *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (1), 165-187.
- Durmaz, B., Can, D., & Özer, A. (2022). Matematik öğretimi ve çocuk edebiyatı bütünleştirmesine ilişkin öğretmen görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(34), 377-394.
- Dündar, H., & Hareket, E. (2017). Türkiye'de çocuk hakları bağlamında yapılan lisansüstü tezlerin araştırma eğilimlerinin incelenmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(1), 77-94.

- Göçmen, A. (1995). *Çocuk edebiyatı makaleler bibliyografyası (1953-1991)*. Yayınlanmamış lisans tezi. Ege Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, İzmir.
- Gürel, Z., & Şimşek, T. (2005). Çocuk edebiyatı üzerine bir bibliyografya denemesi. *Hece Dergisi Çocuk Edebiyatı Özel Sayısı*, 104-105.
- Keklik, S., & Kuru, H. (2016). Ayşe Yamaç'ın çocuk romanlarının değerler eğitimi açısından incelenmesi. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (10), 217-237.
- Kuran, B. Ş., & Ersözlü, N. Z. (2009). Sınıf öğretmenlerinin çocuk edebiyatına ilişkin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 1-17.
- McMillan, J. H. (2004). *Educational research: Fundamentals for the consumer*. Boston, Pearson Education, Inc
- Nicholson, J. I., & Pearson, Q. M. (2003). Helping children cope with fears: Using children's literature in classroom guidance. *Professional School Counseling*, 7(1), 15-19.
- Oğuzkan, A. F. (2000). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Otmar, Ö., & Erdem, A. (2019). Yalvaç Ural'ın çocuk edebiyatı eserlerinde hayvan sevgisi değeri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 17(37), 7-34.
- Sever, S. (2013). *Çocuk ve edebiyat*. Tudem yayıncılık.
- Sevim, O. (2020). Çocuk edebiyatıyla ilgili lisansüstü çalışmalardaki eğilimler: Bir içerik analizi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 5(1), 124-144.
- Sınar, A. (2006). Türkiye'de çocuk edebiyatı çalışmaları. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, 4(7), 175-225.
- Songören, S. (2011). Yabancı dil öğretiminde çocuk edebiyatı. *Uluslararası İnsani Bilimler Dergisi*, 1(8), 1725-1730.
- Şahin, Ç., & Toprak, E. (2021). İlkokul düzeyinde çocuk edebiyatına ilişkin yapılan lisansüstü çalışmaların incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(1), 225-241.
- Temizyürek, F. (2003). Türkçe öğretiminde çocuk edebiyatının önemi. *Türklük Bilim Araştırmaları*, (13), 161.
- Türkben, T. (2019). Etkinliklerle çocuk edebiyatı yapıtlarının Türkçe öğretiminde kullanılması. *Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (16), 160-179.
- Yakar, F. A. (2019). *Türkiye'de çocuk edebiyatı alanında yapılan lisansüstü çalışmaların içerik ve yöntem açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Yazıcı, N. (2013). Çocuk edebiyatı alanında üniversitelerde yapılan lisans sonrası çalışmalar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 441-452.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

7. EXTENDED ABSTRACT

It is a fact that children's literature, which has an essential function in opening the doors of the literary world to individuals from the pre-school period, has a vital role in education life. The fact that society has this belief over time has reduced the age of children to encounter books compared to the past. Children's books have also diversified in quantity and quality, and their number has increased daily. With the realization of the importance of children's literature in Turkey, the works for children have developed, increased in number, and have been subjected to various aspects of examination at the academic level. In this context, there are bibliographic studies on children's literature (Demircan, 2008; Göçmen, 1995; Gürel & Şimşek, 2005) and studies evaluating scientific studies on children's literature (Balcı, 2012; Demircan, 2007; Sınar, 2006; Yazıcı, 2013).

When the literature is examined, the tendency and description studies on children's literature have been increasing since 2006 (Balcı, 2012; Balta, 2019; Demircan, 2007; Dündar and Hareket, 2017; Sevim, 2020; Sınar, 2006; Şahin and Toprak, 2021; Yazıcı, 2013). In the study by Sevim (2020), the development and trend in many topics in graduate thesis studies on children's literature were tried to be revealed. In the research in which 677 postgraduate theses completed between 1987-2020 was reached, the number of theses increased

every year, most studies were done at the master's level, most of the postgraduate theses were descriptive in nature, and the majority of the studies were studies examining any author or work in terms of children's literature. Reached its findings. In general, when the literature is examined, no studies examine postgraduate theses on children's literature but focus directly on doctoral theses. Doctoral dissertations are critical and widely influential studies in creating academic knowledge. In this context, the research aims to examine doctoral theses on children's literature.

Within the framework of this purpose, doctoral studies on children's literature in Turkey were evaluated in terms of the year, university, field, subject, theme studied, author/poet, and method used. The evaluation was made by seeking answers to the following research questions:

- 1) What are the defining features of doctoral dissertations in children's literature?
- 2) What are the content features of doctoral dissertations in children's literature?
- 3) What are the methodological features of doctoral dissertations in children's literature?

The analytical research method was adopted in the research. As a data source, 42 doctoral dissertations made between 1992-2022, made accessible in YÖK National Thesis Center, and using the keyword "children's literature" in their titles, were discussed. The theses were analyzed descriptively in distribution by years, university, and branch of science. The theses were subjected to content analysis regarding content and subject distribution. In the research, descriptive analysis was carried out under the titles of the year, university, the branch of science, and the research method. The content analysis method was adopted for the subject and the themes examined. The content analysis coded the theses in terms of content and topic distribution, the coded theses were converted into categorical data, and the results were shown descriptively by giving frequency through graphics.

When the doctoral theses on children's literature were examined within the scope of the research, it was seen that the first thesis was carried out in 1992. Especially doctorate theses on children's literature infrequently produced until 2010, have tended to increase in quantity since 2011. In 2020 and 2021, seven doctoral dissertations were completed each. Doctoral theses on children's literature have an increasing trend.

When examining the context of the university where the doctoral theses were carried out, children's literature was determined as the doctoral thesis topic, mostly in Ankara, Gazi, Atatürk, and Istanbul universities. Balta (2019), Yazıcı (2013), and Sevim (2020) stated that Ankara, Atatürk, and Hacettepe universities stand out in their postgraduate theses on children's literature in their research. Considering the distribution of doctoral theses according to the fields of science, it was found that Turkish Education (23) makes a significant difference compared to other disciplines. This difference may have made itself felt, especially since the Turkish Language Education branch was established.

When the findings of doctoral dissertations on children's literature are examined, author-work analysis, its effect on a dependent variable, and direct theoretical analysis come to the fore. These research findings show similarities with previous studies (Balcı, 2012; Balta, 2019; Bayazit, 2011). Balcı's (2012) research determined the most emphasized subjects as literary genres in children's literature products, children's education and children's literature, and children's literature authors, respectively. Since children's literature is a field whose source is text, it is predicted that qualitative methods will be preferred in doctoral theses on the subject. In addition, it is seen that quantitative and mixed methods are increasing gradually compared to the findings of previous studies. The fact that different disciplines focus on children's literature brings about differentiation in research methods (Balta, 2019). Considering the methods used in graduate theses studied in children's literature at the primary school level, it was concluded that most of the theses were prepared with a qualitative method (Şahin & Toprak, 2019).

In light of the research results, it is seen that doctorate theses investigating the effect of children's literature works on a dependent variable have increased in recent years. At this point, it was seen that mixed-method research was preferred. Children's literature studies can be carried out with patterns related to quantitative research methods. It is advisable to go in a variety of ways. In the context of children's literature writers, studies of more contemporary writers can be carried out. While it is an essential finding that doctoral theses on children's literature are generally studied in Turkish Education, doctoral theses can also be carried out in preschool education and classroom teaching, which are educational steps where children's literature works are frequently used.

Göçen, G., & Yalçın, Ş. (2023). “Türkçenin Sesi Yunus Emre (C1-C2)” okuma kitabındaki söz varlığı unsurları. *Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)*, (Ö2), 144-160.



JSES

Journal of Sustainable Educational Studies

e-ISSN: 2757-5284



Geliş/Received: 23.03.2023 Kabul/Accepted: 31.03.2023

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

“Türkçenin Sesi Yunus Emre (C1-C2)” Okuma Kitabındaki Söz Varlığı Unsurları¹

Gökçen GÖÇEN²

Şeyma YALÇIN³

Özet

Bir dilin dinlemek, konuşmak, okumak ve yazmak için en temel unsuru kelimelerdir. İnsanlar kelimeler sayesinde duygu ve düşüncelerini aktarmakta; başkalarıyla iletişim kurmaktadır. Yabancı dil öğretiminde de öğrenenlerin etkili bir anlama ve anlatma becerisine sahip olabilmesi için hedef dilin kelime hazinesine sahip olması gerekmektedir. Yabancı dil öğretiminde olduğu gibi yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de öğrenenlerin kelime bilgisini geliştirme süreci dilde en sık kullanılan kelimelerin öğretilmesiyle başlamaktadır. Sık kullanılan kelimeler öğrenenlere genellikle ders kitapları ve çalışma kitapları üzerinden aktarılmaktadır. Bununla birlikte sıklıkla kullanılan kelimelerin en güzel örnekleri okuma kitaplarında bulunmaktadır. Öğrenenler rastlantısal bir şekilde okuma kitaplarını okuyarak kelime hazinelerini geliştirebilmektedirler. Bu bağlamda yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler için hazırlanmış okuma kitaplarının dilde en sık kullanılan kelimelerle hazırlanmış olması önemlidir. Bu önemle alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde ders kitaplarına göre daha az sayıda da olsa yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler için hazırlanmış okuma kitaplarında yer alan kelimelere yönelik de sıklık çalışmalarının yapıldığı görülmektedir. Bununla birlikte okuma kitaplarında yer alan kelimelerin tespit edilmesi ve seviyelere yönelik standart kelime listelerinin hazırlanabilmesi için daha fazla sayıda okuma kitabı üzerinde sıklık çalışması yapılmasına ihtiyaç vardır. Bu ihtiyaçla yapılan bu çalışmada yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan “Türkçenin Sesi Yunus Emre C1-C2” kitabının söz varlığı unsurlarını ve bunların kullanım sıklıklarını tespit etmek hedeflenmiştir. Çalışmanın yöntemi olarak nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. İncelenen kitaptaki söz varlığı unsurlarına ait veriler doküman analizi ile toplanmıştır. CİBAKAYA 2.0 programı ile söz varlığının kullanım sıklıkları belirlenmiştir. Microsoft Excel programı aracılığıyla söz varlığı unsurları kelime, ikileme, atasözü ve deyim olmak üzere gruplandırılmıştır. Elde edilen veriler tablolar hâlinde sunulmuştur. Çalışmanın sonucunda incelenen kitapta en fazla kelimelere (isim, fiil) yer verildiği, ikileme ve deyimlerin ise az miktarda kullanıldığı görülmüştür. Bununla birlikte incelenen kitapta atasözlerine ise hiç yer verilmediği tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Yabancılara Türkçe eğitimi; kelime öğretimi; kelime sıklığı; okuma kitabı; Türkçenin sesi Yunus Emre

Vocabulary Elements In The Reading Book “The Voice Of Turkish Yunus Emre (C1-C2)”

¹ Bu çalışma 16 Aralık 2022 tarihlerinde FSMVU Eğitimde Mükemmeliyet Araştırmaları Kongresi’nde (EMAK-2022) sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş hâlidir.

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

³ Yüksek lisans öğrencisi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Yabancılara Türkçe Öğretimi Programı, İstanbul-Türkiye, seyma.yalcin@stu.fsm.edu.tr, ORCID: 0009-0008-3230-8065

Abstract

The most basic element of a language for listening, speaking, reading and writing are words. People convey their feelings and thoughts through words; they communicate with others. In foreign language teaching, learners must have the vocabulary of the target language in order to have an effective understanding and expression skills. As in foreign language teaching, the process of improving the vocabulary of learners in teaching Turkish as a foreign language begins with the teaching of the most frequently used words in the language. Frequently used words are transferred to learners through textbooks and workbooks. However, the best examples of frequently used words are found in reading books. Learners can develop their vocabulary by randomly reading reading books. In this context, it is important that reading books prepared for learners of Turkish as a foreign language are prepared with the most frequently used words in the language. When the studies in the literature are examined with this importance, it is seen that frequency studies are also carried out for the words in the reading books prepared for those who learn Turkish as a foreign language, albeit less in number than in the textbooks. However, there is a need for frequency studies on more reading books in order to determine the words in the reading books and to prepare standard word lists for levels. In this study, which was made with this need, it was aimed to determine the vocabulary elements of the book "Turkish Voice Yunus Emre C1-C2" used in teaching Turkish to foreigners and their frequency of use. The case study, one of the qualitative research methods, was used as the method of the study. The data of the vocabulary elements in the examined book were collected by document analysis. The frequency of use of the vocabulary was determined with the CIBAKAYA 2.0 program. Vocabulary elements are grouped as words, reduplications, proverbs and idioms through the Microsoft Excel program. The data obtained are presented in tables. As a result of the study, it was seen that the most words (noun, verb) were included in the examined book, while reduplications and idioms were used sparingly. However, it has been determined that there is no place for proverbs in the examined book.

Keywords: Turkish education for foreigners; vocabulary teaching; word frequency; reading book; Yunus Emre the voice of Turkish

1. GİRİŞ

Dil hakkında farklı kaynaklarda pek çok tanıma rastlamak mümkündür. Dil Ergin'e (1976, s. 10) göre "Bütün bilgilerin ve ilimlerin müşterek vasıtası ve aleti dildir." şeklinde tanımlanırken Aksan'a (1995, s. 11) göre "Dil, bir anda düşünemeyeceğimiz kadar çok yönlü, değişik açılardan bakınca başka başka nitelikleri beliren, kimi sınırlarını bugün de çözemediğimiz büyüğü bir varlıktır." şeklinde ifade edilmiştir.

Bilim ve teknolojinin gelişmesi sonucu iletişim ve etkileşim tüm dünyada artış göstermiştir. Bunun sonucunda insanların birbirlerini anlayıp ortak bir dilde iletişim kurabilmesi artık bir ihtiyaç ve zorunluluk olmuştur. Günümüzde Türk dilinin de yabancılar tarafından öğrenilmeye ve iletişimde kullanılmaya başlandığı gözlemlenmiştir. Özellikle son dönemlerde yabancılarla Türkçe öğretiminin dünyada ve Türkiye'de önem kazanmaya başladığı görülmektedir. Bunun sebepleri olarak Türkiye'nin ekonomik ve siyasi açıdan gelişmesi, Sovyetler Birliği'nin dağılmasıyla Türk cumhuriyetlerinin kurulması, Ortadoğu'daki problemler, mülteciler ve geçici koruma kapsamındaki vatandaşlar, Türkiye'yi ve Türkçeyi tüm dünyada temsil eden Yunus Emre Enstitüsü, Maarif Vakfı, Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı gibi kurumların kurulması ve bu kurumların faaliyetleri sayılabilir.

Dil öğretimi yapılırken dikkat edilmesi gereken belli başlı unsurlar vardır. Dil öğretiminde dilin temel kuralları aynı olmakla birlikte, ana dili olarak ve yabancı dil olarak öğretimi konusunda farklılıklar bulunmaktadır. Peçenek (2008, s. 68-72) "Chomsky'e göre doğal bir dil edinimi sistemiyle doğan çocuk, dil çözümlemesi için ön oluşuma sahiptir. Dil edinimi sistemi, öbek yapı kurallarını ya da temel evrensel dil ilkelerini içerir. Çocuk, bu sistem ile dil girdisi üzerinde işlem yapma ve o dilde bulunan kurallara dayanarak varsayımlar oluşturma olanağı bulur." diyerek dili, ana dili olarak öğrenenlerin dili edinip kuralları öğrenmeye ihtiyaç duymayacağını, yabancı dil olarak öğrenenlerin ise o dili tüm yönleriyle öğrenip kullanmaları gerektiğini ifade etmiştir. Durmuş (2013, s. 16) yabancı dili, belirli bir ülkedeki veya bölgedeki halkın büyük bölümünün ana dili olmayan, okullarda eğitim aracı olarak kullanılmayan, günlük iletişimde yer almayan dil olarak açıklamaktadır. Bu sebeple öğrenciler hedef dilin kurallarını öğrenmek zorundadırlar.

Dilin kurallarını öğrenmeye başlamadan önce hedef dilin kelimelerini tanımak, öğrenmek gerekmektedir. Dilin yapı taşlarını oluşturan kelimeler, dil öğretiminin esas unsurlarını oluşturmaktadır. Türkçenin yabancı dil olarak

öğretiminde de öğretilecek kelimelerin yapısı, anlamı ve kullanımına göre kelimelerin öğretimine hangi öncelikle başlanacağını belirlemek önemli bir konudur. Tüfekçioğlu'nun (2016, s. 283) belirttiği gibi kelime öğretiminin kapsamı aslında dil derslerinin genel çerçevesini de belirlemektedir. Bu bakımdan kelime öğretimi yapılırken hangi seviyede hangi kelimenin kullanılacağı ve temel becerilerin öğretiminde kullanılan materyallerin hangi kelimelerden oluşacağı gibi sorulara cevap aranmalıdır.

Söz varlığını belirlemek ve hangi kelimelerin öncelikli olarak öğretiminin daha uygun olacağına karar vermek için kelime sıklığı çalışmalarının yapılması önemlidir. Göçen ve Aydın'a (2021, s. 96) göre "Kelime sıklığı çalışmaları, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde rehber niteliği taşımaktadır. Sıklığı yüksek olan kelime, aynı zamanda dil öğrencisinin karşılaşma ihtimalinin en yüksek olduğu kelimedir." Bununla birlikte zaman içerisinde farklı sebeplerle dilde kullanılan kelimelerin kullanım sıklıkları da değişiklik gösterebilmektedir. Bu sebeple Aydın (2015, s. 210) "Metinler hazırlanırken kelime sıklığı ve söz varlığı çalışmalarının belirli aralıklarla tekrarlanmasına ihtiyaç vardır. Çünkü dil canlı bir varlıktır ve gelişen teknoloji ile birlikte kelime dağarcığı da değişmekte, gelişmektedir." diyerek kelime sıklığı çalışmalarının değişen ve gelişen yaşam koşullarına göre sürekli olarak güncellenmesi gerektiğinin önemini vurgulamıştır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğrenenlere sunulan materyaller ve materyallerin içeriği de oldukça önemlidir. Öğrenenlere, öğrenme ihtiyaçlarını karşılayabilecek içeriklere sahip materyaller sunabilmek, öğretim açısından gereklidir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde kullanılan materyallerde, en çok dikkat edilmesi gereken konulardan birisi ise materyallerde yer alan söz varlığı unsurlarıdır. Barın'a (2003, s. 312) göre Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan materyallerin Türkçenin söz varlığında sık kullanılan kelimelere göre hazırlanması gerekmektedir. Bu bağlamda Türkçeye yönelik kelime sıklığı araştırmalarının yapılması önemli bir ihtiyaçtır.

Alanyazına bakıldığında Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında kelime sıklığına yönelik çeşitli çalışmalar yapıldığı görülmektedir (Arslan, 2014; Aydın ve Açık, 2017; Bağcı ve Özdemir, 2021; Bozkurt, 2015; Çiriş ve Arslan, 2021; Çınar ve İnce, 2015; Çiçek, 2015; Göçen ve Buluş, 2022; Göçen ve İleri, 2022; Hayran, 2019; Kılıç, 2017; Özcan ve Dağ Tarcan, 2020; Özdemirel, 2017; Serin, 2017; Zenci, 2021). Bu araştırmalar incelendiğinde kelime sıklığı çalışmalarının Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için hazırlanmış ders kitaplarına yönelik olduğu anlaşılmaktadır.

Göçen ve Çakır'ın (2022, s. 191) da belirttiği gibi Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde önemli bir yere sahip olan okuma kitapları üzerinde de daha az sayıda da olsa kelime sıklığı çalışmaları (Aydın, 2015; Göçen ve Aydın, 2021; Göçen ve Çakır, 2022; Göçen ve Çiçek, 2022; Göçen ve Erişik, 2021; Göçen, Karabulut, Yıldız Memiş ve Darama, 2020) yapılmıştır. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için hazırlanan okuma kitapları üzerinde yapılan sıklık çalışmaları kapsamında Aydın (2015) yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders ve okuma kitaplarındaki; Göçen, Karabulut, Yıldız Memiş ve Darama (2020) Erdem Yayınları tarafından Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için hazırlanmış 8 okuma kitabındaki; Göçen ve Aydın (2021) Yunus Emre Enstitüsü'nün yayımladığı A1-A2 seviyesi Çocuk Hikâyeleri dizisindeki 14 okuma kitabındaki; Göçen ve Erişik (2021) Türkçenin Sesi Yunus Emre (A1-A2) okuma kitabındaki; Göçen ve Çakır (2022) Yenisey C1+ okuma kitabındaki; Göçen ve Çiçek (2022) Salih Hikâye Seti'nde yer alan 10 okuma kitabındaki söz varlığı unsurlarını incelemiştir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ders kitapları, dil bilgisi öğretimi açısından önemli bir yere sahiptir. Ancak yalnızca ders kitaplarındaki sınırlı metin sayısı ile söz varlığını geliştirmek yeterli olmamaktadır. Okuma kitapları, ders kitaplarının oluşturduğu metin açığını ve hedef söz varlığı kullanımını kapatmaktadır. Okuma kitapları söz varlığı kullanımını örnekleyerek rastlantısal kelime öğretimini desteklemektedir. Bu bağlamda okuma kitaplarının öğrencilere söz varlığı kazandırmada önemli bir yere sahip olduğu bilinmektedir. Çangal'ın (2021, s. 199) da belirttiği gibi "Bireyler tarafından hazırlanan ders materyallerinin yanı sıra kurumlar tarafından hazırlanan yardımcı kaynaklar da dil öğrenme hedeflerine ulaşmada önem arz etmektedir." Bu bakımdan Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için hazırlanmış okuma kitapları üzerinde daha fazla sayıda kelime sıklığı araştırmasının yapılması önemlidir.

Araştırma kapsamında sözü edilen ihtiyaç ve önemden hareketle yapılan çalışmada "Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için hazırlanmış Türkçe okuma kitaplarında yer alan söz varlığı unsurları nelerdir?" sorusundan hareketle Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için hazırlanmış okuma kitaplarında yer alan söz varlığı

unsurlarının neler olduğunu ve bunların kullanım sıklıklarını tespit etmek amaçlanmıştır. Bu amaçla yapılan çalışmada 5 soruya cevap aranmıştır:

1. İncelenen okuma kitabında kullanılan toplam ve farklı kelime, ikileme, deyim ve atasözü sayısı nedir?
2. İncelenen okuma kitabında sıklıkla yer alan kelimeler hangileridir?
3. İncelenen okuma kitabında sıklıkla yer alan ikilemeler hangileridir?
4. İncelenen okuma kitabında sıklıkla yer alan deyimler hangileridir?
5. İncelenen okuma kitabında sıklıkla yer alan atasözleri hangileridir?

Yapılan araştırmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için hazırlanmış “Türkçenin Sesi Yunus Emre C1-C2” okuma kitabında yer alan kelime, deyim, ikileme ve atasözü gibi söz varlığı öğeleri kullanım sıklıklarıyla birlikte tespit edilmiştir. Bu tespit, yabancılar için Türkçe okuma kitabının kullanılması çalışmanın önemini yansıtmaktadır. Araştırmanın Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanındaki diğer çalışmalara, hedef söz varlığının belirlenmesinde ve hedef söz varlığının seviyelere ayrılmasında katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bununla birlikte araştırma sonuçlarının kelime öğretimi konusunda Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenlere de faydalı olacağı düşünülmektedir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli/Deseni

Yabancılar için hazırlanmış Türkçe okuma kitabındaki söz varlığı unsurlarını tespit etmek amacıyla yapılan bu çalışmada, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Bu çalışmada durum çalışmasının kullanılmasının sebebi okuma kitabındaki söz varlığının bulmak ve kullanım durumunu derinlemesine incelemektir.

2.2. Evren-Örneklem/Çalışma Grubu

Araştırmada Yunus Emre Enstitüsü tarafından Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için hazırlanan “Türkçenin Sesi Yunus Emre” adlı okuma setindeki C1-C2 seviyesi kitabı incelenmiş ve kitaptaki söz varlığı öğeleri tespit edilmiştir. Okuma metni, etkinlikler ve cevaplardan oluşan kitap, toplamda 43 sayfadır. Kitaptaki metin; hikâye türünde, büyük Anadolu mutasavvıfı Yunus Emre'nin hayatı ve düşüncesiyle birleştirilip okuyucuların yeni kelimeler öğreneceği bir biçimde oluşturulmuştur.

2.3. Verilerin Toplanması ve Veri Toplama Aracı

Çalışma için öncelikle çalışmada kullanılacak olan okuma kitabı tespit edilip temin edilmiştir. Ardından okuma kitabı dijital ortama aktarılmıştır.

Okuma kitabında yer alan söz varlığına yönelik kelimeler, doküman analizi ile toplanmıştır. Doküman analizi, belli bir amaca dönük olarak kaynakları bulma, okuma, not alma ve değerlendirme işlemlerini kapsamaktadır (Karasar, 2005). Araştırma konusu hakkında diğer kişi ya da kurumlar tarafından yazılmış, hazırlanmış ya da yaratılmış çeşitli yazı, belge, yapım veya kalıntının toplanması ve incelenmesi doküman analizi olarak kabul edilmektedir (Seyidoğlu, 2016).

2.4. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında seçilen okuma kitabındaki söz varlığı unsurlarının neler olduğu içerik analizi ile tespit edilmiştir. Tespit edilen söz varlığı unsurlarının kullanım sıklıkları betimsel bir şekilde sunulmuştur.

Araştırma kapsamında kelimelerin kullanım sıklıklarının tespit edilebilmesi için CİBAKAYA 2.0 programı kullanılmıştır. Program kullanılmadan önce okuma kitabında yer alan kelimeler üzerinde Göçen'in (2016) çalışmasından hareketle şu işlemler gerçekleştirilmiştir:

1. Metnin Word hâline getirilmesi
2. İnceleme alanına dâhil olmayan kısımların silinmesi (sayfa numaraları, kitap ismi, alıştırma numaraları, resimler)
3. Özel isimlerin metinden silinmesi
4. Kısaltmaların açılmış hâliyle yazılması, bu ifadelerin “+” işaretiyle birleştirilmesi
5. Sayıların yazılı hâle getirilmesi (basamak sayıları), sayıların “+” işaretiyle birleştirilmesi

6. Tarih ifadelerinin “+” işaretiyle birleştirilmesi
7. Sözcüklerden çekim eklerinin silinmesi
8. Fiillerden kişi ve olumsuzluk ekinin, zarf-fiil ve sıfat-fiil yapan eklerin silinmesi ile fiillerin sonuna “-” işaretinin konulması
9. Birleşik isimlerin, birleşik fiillerin, ikilemelerin, deyimlerin, atasözlerinin kalıp olarak ele alınması ve “+” işaretiyle birleştirilmesi
10. Düzeltme ekinin kaldırılması ve anlamın sözcüğün yanına “+” işaretiyle yazılması (hala+insan, hala+zaman)
11. “DA” ve “ml” ekinin tek bir biçiminin yazılması
12. Hem ... hem gibi bağlaçların birleştirilmesi

Araştırma kapsamında incelenen kitapta yer alan söz varlığı unsurları üzerinde yapılan işlemlerden sonra söz varlığı unsurlarının kullanım sıklıkları CİBAKAYA 2.0 programı ile tespit edilmiştir. Söz varlığı unsurlarının farklı kelime türlerine ayrılması ve elde edilen verilerin tablolar hâlinde sunulması için Microsoft Excel programı kullanılmıştır. İncelenen kitapta yer alan söz varlığı unsurlarının sayısı, söz varlığı unsurlarının neler olduğu ve bunların kullanım sıklıkları tablolar hâlinde bulgular bölümünde sunulmuştur.

2.5. Araştırma ve Yayın Etiği

Yapılan çalışmada “*Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi*”nde uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin “*Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler*” başlıklı 2. bölümünde belirtilen eylemlerden de hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

2.5.1. Etik kurul izni

Bu araştırma etik kurul izni gerektirmemektedir.

3. BULGULAR

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

Bu bölümde incelenen okuma kitabındaki toplam ve farklı kelime, ikileme, deyim ve atasözü sayısı sunulmuştur. Bu sayılar Tablo 1’de gösterilmektedir.

Tablo 1. İncelenen Metinde Kullanılan Toplam ve Farklı Kelime, İkileme, Deyim, Atasözü Sayısı

Tür	Toplam	Farklı	Kelime Kat Sayısı (Farklı/Toplam)
Kelime	2859	716	0,250
İkileme	17	13	0,764
Deyim	31	17	0,548
Atasözü	0	0	0
Toplam	2907	746	0,256

Tablo 1’e göre incelenen kitapta toplam 2907 söz varlığı unsurunun yer aldığı ve bunların 746’sının birbirinden farklı olduğu görülmektedir.

İncelenen kitapta toplam 2859 kelime yer almaktadır. Bu kelimelerin içinde 716 farklı kelime kullanılmıştır. Tabloya bakıldığında kitaptaki 17 farklı deyim toplamda 31 kez tekrar ettiği görülmektedir. Kitapta 13 farklı ikileme toplamda 17 kez tekrar ederken atasözleri ise kitapta yer almamıştır. Bu sonuçlardan hareketle incelenen kitaplarda sırasıyla en fazla kelimelere, deyimlere ve ikilemelere yer verildiği ve atasözlerine ise hiç yer verilmediği görülmektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler için hazırlanan “*Türkçenin Sesi Yunus Emre C1-C2*” okuma kitabında yer alan farklı söz varlığı unsurlarının sayısının toplam söz varlığı unsurlarının sayısına bölünmesiyle elde edilen kelime kat sayısı 0,256’dır. Bu sonuç 1’e yakınsa söz varlığı unsurlarının kullanımında tekrar yok, 0’a yakınsa söz varlığı unsurlarının kullanımında tekrar var anlamına gelmektedir. Buna göre okuma kitabında yer alan söz varlığı unsurlarının kendi içerisinde tekrar ettiği anlaşılmaktadır. İncelenen okuma kitabının C1-C2 seviyesi olduğu göz önünde bulundurulduğunda kelime dağarcığının artması bakımından öğrencilerin söz varlığı unsurlarının tekrarları yerine farklı kullanımlarını görmeye daha çok ihtiyaç duydukları söylenebilir.

Farklı kelimelerin toplam kelime sayısına bölümü ile elde edilen kelime kat sayısı 0,250'dir. Buradan hareketle kitapta yer alan farklı kelimelerin, toplam kelimeler içinde diğer kelime türlerine göre daha çok tekrar ettiği söylenebilir. Tekrar, kelimelerin öğrenilmesini kolaylaştırıcı bir unsur olsa da C1-C2 seviyesinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin farklı kelimelerle karşılaşması beklenmektedir.

Söz varlığı unsurlarının kelime kat sayısı incelendiğinde 0,764 ile ikilemelerin en yüksek kelime kat sayısına sahip olduğu görülmektedir. İkilemelerin kat sayı oranı, kitapta yer alan ikilemelerin farklı kullanımının yüksek olduğunu göstermektedir. İncelenen okuma kitabının C1-C2 seviyesi olduğu göz önünde bulundurulduğunda kullanılan bu farklı ikilemelerin öğrencilerin söz varlıklarını zenginleştireceği söylenebilir.

Farklı deyimlerin toplam deyim sayısına bölümü ile elde edilen deyim kat sayısı incelendiğinde ise deyimlerin kat sayısının 0,548 olduğu görülmektedir. Buna göre kitapta yer alan deyimlerin yarısının farklı deyimlerden oluştuğu, kitaplarda yer alan deyimlerin yarı yarıya tekrar ettiği anlaşılmaktadır. Bu bağlamda incelenen kitapta C1-C2 seviyesinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin hem farklı deyimleri görebilecekleri hem de az da olsa bu deyimlerin tekrarlarına rastlayarak daha hızlı bir şekilde deyimleri öğrenebilecekleri düşünülebilir.

Araştırma kapsamında seçilen ve Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için hazırlanan "Türkçenin Sesi Yunus Emre C1-C2" okuma kitabında yapılan inceleme sonucunda kitapta atasözlerine yer verilmediği görülmüştür. Türk dilinin zenginliğini ve kültürünü yansıtan atasözleri C1-C2 seviyesi öğrencileri için uygun ve etkileyici bir anlatım için ihtiyaç duyulan önemli söz varlığı öğeleridir. Buradan hareketle hazırlanan kitaplarda atasözlerine de yer verilebileceği söylenebilir.

3.2. İncelenen Okuma Kitabında Sıklıkla Yer Alan Kelimelere Yönelik Bulgular ve Yorum

Araştırma kapsamında seçilen okuma kitabında yer alan kelimeler ve kullanım sıklıkları Ek 1'de sunulmaktadır. Bu bölümde ise incelenen okuma kitabında en sık kullanılan ilk 50 kelime Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. İncelenen Kitapta En Sık Kullanılan İlk 50 Kelime

Kelime	<i>f</i>	Kelime	<i>f</i>
bir	101	zaman	18
de	68	ama	17
ve	59	derviş	17
bu	51	gün	17
o	48	var	17
ol-	46	git-	15
ben	40	gönül	15
de-	37	şiiir	15
insan	35	için	14
aşk	33	nefes	14
i-	30	bul-	13
sen	30	daha	13
yunus	26	Hacı Bektaş Veli	13
iste-	25	yer	13
ne	23	ayna	12
şey	23	buğday	12
yol	23	doğru	12
gel-	22	ile	12
mi	21	anlam	11
sonra	21	aşağı	11
al-	20	bak-	11
değil	20	bana	11
kapı	20	bil-	11
kendi	20	düşün-	11
çok	18	eğri	11

Tablo 2’de araştırma kapsamında incelenen kitaplarda en sık kullanılan ilk 50 kelimeye yer verilmiştir. Kitapta en sık kullanılan ilk 15 kelime şöyledir: *bir, de, ve, bu, o, ol-, ben, de-, insan, aşk, i-, sen, Yunus, iste-, ne*. İncelenen kitapta en sık kullanılan ilk 15 kelime içerisinde 11 isim soylu kelime ve 4 fiil vardır. İsim soylu kelimelerin fiillere oranla kullanım sıklığının daha fazla olduğu görülmektedir. Kitapta en sık tekrar eden kelimeler arasında “insan, aşk, Yunus, yol, kapı” gibi kelimelerin görülmesi, kitabın tasavvufi bir hikâye etrafında şekillenmesinden kaynaklı beklenen bir durumdur.

3.3. İncelenen Okuma Kitabında Sıklıkla Yer Alan İkilemelere Yönelik Bulgular ve Yorum

İncelenen okuma kitabında sıklıkla yer alan ikilemeler Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 2. İncelenen Kitapta Kullanılan İkilemeler

İkileme	<i>f</i>
hem hem	3
alır almaz	2
ne ne	2
ağır ağır	1
atar atmaz	1
çıkır çıkmaz	1
ertele ertele	1
gider gitmez	1
iş güç	1
kendi kendi	1
nefes nefes	1
tek tek	1
yavaş yavaş	1
Toplam	17

Tablo 3’te incelenen kitapta yer alan 13 farklı ikilemenin kullanım sıklığı görülmektedir. Bu ikilemeler toplamda 17 kez kullanılmıştır. İncelenen kitapta en sık olarak “hem hem” ikilemesi 3 kez kullanılırken “alır almaz, ne ne” 2, “ağır ağır, atar atmaz, çıkar çıkmaz, ertele ertele, gider gitmez, iş güç, kendi kendi, nefes nefes, tek tek, yavaş yavaş” ikilemeleri ise birer kez kullanılmıştır.

3.4. İncelenen Okuma Kitabında Sıklıkla Yer Alan Deyimlere Yönelik Bulgular ve Yorum

İncelenen okuma kitabında sıklıkla yer alan deyimler Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 3. İncelenen Metinde Kullanılan Deyimler

Deyimler	<i>f</i>
fark etmek	4
davet etmek	3
gözü takılmak	3
konuk olmak	3
yola koyulmak	3
gözleri yerinden fırlamak	2
karar vermek	2
ucundan tutmak	2
fal taşı gibi	1
geri çevirmek	1
kafa dinlemek	1
peşinde gitmek	1
pişmanlık duymak	1
uzak kalmak	1
var olmak	1
yola çıkmak	1

zarar vermek	1
Toplam	31

Tablo 4’te incelenen kitapta yer alan 17 farklı deyim’in kullanım sıklığı görülmektedir. Bu deyimler toplamda 31 kez kullanılmıştır. “Fark etmek” 4 tekrarla en sık kullanılan deyimdir. “Davet etmek, gözü takılmak, konuk olmak, yola koyulmak” 3 kez; “gözleri yerinden fırlamak, karar vermek, ucundan tutmak” 2 kez kullanılırken “fal taşı gibi, geri çevirmek, kafa dinlemek, peşinde gitmek, pişmanlık duymak, uzak kalmak, var olmak, yola çıkmak, zarar vermek” deyimleri, 1 kez kullanılarak sıklıkları en az olan deyimler olmuştur.

3.5. İncelenen Okuma Kitabında Sıklıkla Yer Alan Atasözlerine Yönelik Bulgular ve Yorum

Araştırma kapsamında incelenen “Türkçenin Sesi Yunus Emre C1-C2” okuma kitabında atasözlerine yer verilmediği tespit edilmiştir.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için hazırlanmış okuma kitaplarında yer alan kelimelerin kullanım sıklıklarını tespit etmek amacıyla yapılan araştırmanın sonucunda “Türkçenin Sesi Yunus Emre C1-C2” okuma kitabında yer alan söz varlığı unsurları ve bunların kullanım sıklıkları tespit edilmiştir.

Yapılan araştırma sonucunda incelenen okuma kitabı söz varlığı unsurlarının sayısı bakımından değerlendirildiğinde okuma kitabında en fazla kelimelere sonrasında sırasıyla ikilemelere ve deyimlere yer verildiği görülmüştür. İncelenen metinde atasözlerine ise rastlanmamıştır. Metinleri oluşturan temel unsurların isimler ve fiiller olduğu düşünüldüğünde kelimelerin çok sayıda olması beklenen bir sonuçtur. Elde edilen sonuçlar Göçen ve Erişik’in (2021) “Türkçenin Sesi Yunus Emre A1-A2” okuma kitabındaki söz varlığı unsurları üzerine yaptıkları araştırma ile karşılaştırıldığında da benzer bir sonuçla karşılaşmaktadır. Bununla birlikte A1-A2 seviyesinde atasözlerinin kullanılmaması durumuna karşılık C1-C2 seviyesi okuma kitaplarında atasözlerinin yer alması beklenmektedir. Nitekim Göçen ve Çakır’ın (2022) yabancılar için hazırlanmış “Yenisey (C1+)” Türkçe okuma kitabı üzerine yaptıkları araştırma sonucunda da incelenen okuma kitabında sırasıyla kelimelere, ikilemelere, deyimlere ve atasözlerine yer verildiği görülmektedir.

İncelenen okuma kitabında söz varlığı unsurlarının tekrar durumu incelendiğinde en çok tekrar eden söz varlığı unsurlarının sırasıyla kelimeler, deyimler ve ikilemeler olduğu görülmektedir. Okuma kitapları üzerine yapılan söz varlığı araştırmalarında da benzer bir sonuçla karşılaşmaktadır (Göçen ve Çakır, 2022; Göçen ve Erişik, 2021). Kelimelerin en çok tekrar eden söz varlığı unsurları olmasında diğer söz varlığı öğelerine göre metinlerde daha sık olarak kullanılmasının etkisi vardır.

Araştırma kapsamında incelenen okuma kitabında en sık kullanılan kelimeler “*bir, de, ve, bu, o, ol-, ben, de-, insan, aşk, i-, sen, yunus, iste-, ne*” kelimeleridir. Bu kelimeler içerisinde yer alan “ben, ve, bu, sen, da, bir” gibi kelimeler yazılı Türkçenin en sık kullanılan kelimeleridir (Göz, 2003). Bu nedenle bu kelimelerin yabancılar için hazırlanan Gazi, Hitit ve İstanbul Türkçe ders kitaplarında en sık kullanılan kelimeler olduğu Göçen’in (2016) araştırması incelendiğinde görülmektedir. İncelenen kitapta en sık tekrarlanan kelimeler arasında isim, zamir ve bağlaç gibi türler görülmektedir. Bu türler Açık’ın (2013, s. 11) belirttiği gibi dil öğrencilerinin, dildeki ihtiyaçlarını karşılamak için ilk öğrenmesi gereken kelime türlerinin önce isimler olması gerektiği bilgisiyle uyumludur.

İsimler yapısına göre değerlendirildiğinde incelenen okuma kitabında sırasıyla basit, türemiş ve az sayıda da olsa birleşik yapıda isimlerin yer aldığı görülmüştür. Okuma kitabındaki fiiller incelendiğinde de kitapta basit ve türemiş fiillerin çoğunlukta olduğu; birleşik fiillerin az sayıda olduğu ve bu az sayıdaki birleşik fiillerin de yardımcı eylemle kurulan birleşik fiiller ile kurallı birleşik fiillerden oluştuğu tespit edilmiştir. İncelenen okuma kitabının seviyesinin C1-C2 olduğu düşünüldüğünde daha fazla sayıda birleşik yapıda kelimelere yer verilebileceği söylenebilir.

Araştırma kapsamında incelenen okuma kitabında yer alan kelimelerin yeni kelimeler olma durumu incelendiğinde kitapta yer alan “müsamaha, dergâh, çıtırdama, hürmetsizlik, kenetlenmek” gibi kelimelerin Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında en çok kullanılan Gazi, Hitit ve İstanbul Türkçe ders kitaplarında yer almayan kelimeler olduğu Göçen’in (2016) çalışmasının incelenmesiyle anlaşılmaktadır. Buna göre incelenen okuma kitabının Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kelime hazinesini zenginleştirecek nitelikte olduğu söylenebilir.

Araştırma kapsamında incelenen okuma kitabında en çok “*hem hem, alır almaz, ne ne, ağır ağır, atar atmaz, çıkar çıkmaz, ertele ertele, gider gitmez, iş güç, kendi kendi, nefes nefes, tek tek, yavaş yavaş*” ikilemelerinin olduğu görülmektedir. Göçen’in (2016, s. 351) Gazi, Hitit ve İstanbul yabancılar için Türkçe ders kitaplarını incelediği çalışmasında da ikilemelerin kitaplarda yer aldığı ve sıklıkla tekrar ettiği görülmektedir.

Araştırma kapsamında okuma kitaplarında yer alan ikilemelerin türleri incelendiğinde sırasıyla aynı kelimenin tekrarıyla ve zarf fiil ile kurulan ikilemelerin kullanıldığı görülmektedir. İncelenen okuma kitabının seviyesinin C1-C2 olduğu düşünüldüğünde aynı kelimelerin tekrar edilmesi yoluyla oluşturulan ikilemeler yerine zıt anlamlı ya da biri anlamlı biri anlamsız kelimelerle kurulan ikilemelere daha çok sayıda yer verilebileceği söylenebilir.

Araştırma kapsamında incelenen okuma kitabında yer alan ikilemelerin yeni ikilemeler olma durumu incelendiğinde metinde yer alan “*atar atmaz, ertele ertele*” gibi ikilemelerin Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında en çok kullanılan Gazi, Hitit ve İstanbul Türkçe ders kitaplarında yer almayan ikilemeler olduğu Göçen’in (2016) çalışmasının incelenmesiyle anlaşılmaktadır. Buna göre incelenen okuma kitabının ikilemeler konusunda Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kelime hazinesini zenginleştirecek nitelikte olduğu söylenebilir.

İncelenen okuma kitabında sıklıkla kullanılan deyimler “*fark etmek, davet etmek, gözü takılmak, konuk olmak, yola koyulmak, gözleri yerinden fırlamak, karar vermek, ucundan tutmak, fal taşı gibi, geri çevirmek, kafa dinlemek, peşinde gitmek, pişmanlık duymak, uzak kalmak, var olmak, yola çıkmak, zarar vermek*” deyimleridir.

Araştırma kapsamında okuma kitaplarında yer alan deyimlerin türleri incelendiğinde mecaz anlamlı kullanılan deyimlerin sayısının, gerçek anlamlı kullanılan deyimlere göre fazla olduğu tespit edilmiştir. İncelenen okuma kitabının C1-C2 seviyesi olduğu düşünüldüğünde bu beklenen bir durumdur. Bununla birlikte incelenen metinde kullanılan deyimlerin kısa kelime gruplarından oluştuğu görülmektedir.

Araştırma kapsamında incelenen okuma kitabında atasözlerine rastlanmamıştır. Göçen ve Çiçek’e (2022, s. 89) göre atasözleri Türkçeyi temel seviyede öğrenenler için anlaşılması zor yapılardır. Bu sebeple temel seviye okuma kitaplarında yer almaması beklenen bir durumdur ancak orta ve ileri seviye okuma kitaplarında da karşılaşılabilir (Göçen, Karabulut, Yıldız Memiş ve Darama, 2020). İncelenen okuma kitabının seviyesinin C1-C2 olduğu düşünüldüğünde daha fazla sayıda atasözüne yer verilebileceği söylenebilir. Atasözleri, dilin ileri seviye öğrencilerinin kavrayabileceği kültürel kalıplar olduğundan nitelikli dil öğretiminin gerçekleşmesi için öğrencilere sunulması gereklidir.

5. ÖNERİLER

Yapılan çalışma sonucunda incelenen okuma kitabında sırasıyla kelimelerin, ikilemelerin, deyimlerin yer aldığı; bunların diğer kaynaklarda da sıklıkla kullanılan kelimelerden oluştuğu ve öğrencilerin dil seviyelerine uygun bir şekilde seçildiği sonucuna ulaşılmıştır. İncelenen kitapta atasözlerine yer verilmediği görülmektedir. Atasözlerinin aynı zamanda kültür aktarımına da katkı sağladığı göz önünde bulundurulursa incelenen C1-C2 seviyesi okuma kitabında atasözlerinden de yararlanılması gerektiği söylenebilir.

Yapılan araştırma kapsamında incelenen okuma kitabından elde edilen sonuçlara göre Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere kelime, ikileme ve deyim türlerinde yeni söz varlığı unsurları kazandırarak öğrencilerin kelime hazinesinin zenginleştirilmesi konusunda incelenen okuma kitabı katkı sağlar niteliktedir. Bu bağlamda okuma kitabı öğrencilere okumaları için tavsiye edilebilir.

6. BEYAN

Araştırma ve Yayın Etiği: Yapılan çalışmada “*Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi*”nde uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin “*Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler*” başlıklı 2. bölümünde belirtilen eylemlerden de hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni Beyanı: Bu araştırma etik kurul izni gerektirmemektedir.

Araştırmacıların Makaleye Katkı Oranı Beyanı: 1. yazar katkı oranı: %50 (problemin açıklanması, araştırma yönteminin seçilmesi, verilerin analizi, tartışma ve sonuç) 2. yazar katkı oranı: %50 (literatür incelemesi, problemin açıklanması, verilerin toplanması, verilerin analizi, bulgular, tartışma ve sonuç)

Çıkar Çatışması Beyanı: Araştırmacılar arasında herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

Finansal Destek veya Teşekkür Beyanı: Bu çalışma için herhangi bir kurumdan finansal destek alınmamıştır.

7. KAYNAKÇA

- Açık, F. (2013). *Temel Türkçe (A 1/ A 2) için söz dağarcığı tespit denemesi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Aksan, D. (1995). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dil bilim*. Ankara: TDK Yayınları.
- Arslan, N. (2014). *Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarında söz varlığı unsurlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Aydın, M. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders ve okuma kitaplarındaki kelime sıklığı ve seviyelere göre sözcük hazinesi çalışması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aydın, M., & Açık, F. (2017). TÖMER kitaplarındaki kelime varlığı. *International Journal of Language Academy*, 5(1), 337-348.
- Bağcı, H., & Özdemir, A. (2021). A1 ve A2 seviyesi ders kitaplarında yer alan okuma metinlerinin söz varlığı açısından incelenmesi (Gazi Üniversitesi TÖMER örneği). *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 60, 385-407.
- Barın, E. (2003). Yabancılara Türkçenin öğretiminde temel söz varlığının önemi. *Tübar*, (13), 311-317.
- Bozkurt, B. (2015). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde orta seviye (B1-B2 düzeyi) hedef sözcük belirleme çalışması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çangal, Ö. (2021). Yabancılara Türkçe öğretiminde yardımcı kaynaklardan yararlanma: Türkçenin Sesi Yunus Emre örneği. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(Yunus Emre Özel Sayısı), 198-211.
- Çınar, İ., & İnce, B. (2015). Türkçe ve Türk kültürü ders kitaplarındaki söz varlığına derlem temelli bir bakış. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 3(1), 198-209.
- Çiçek, M. (2015). Avrupa dil programı sözcük setleri ile yabancılara Türkçe öğretimi kitaplarındaki sözcüklerin karşılaştırılması: Yunus Emre Enstitüsü Türkçe öğretim seti A1 ders kitabı örneği. *International Journal of Language Academy*, 3(2), 216-231.
- Çiriş, M., & Arslan, M. (2021). Ortak Avrupa Dil Referansı bağlamında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan Yağmur ders kitaplarının kelime sıklığı açısından incelenmesi. *Journal of Research In Turkic Languages*, 3(2), 51-61.
- Durmuş, M. (2013). Dil ve dünya dilleri. M. Durmuş ve A. Okur (Ed.), *Yabancılara Türkçe öğretimi el kitabı (ss. 16)*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Ergin, M. (1976). *Türk Dili dersleri I*. Millî Eğitim Bakanlığı Devlet Kitapları, İstanbul.
- Göçen, G. (2016). *Yabancılar için hazırlanan Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığı ile Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazılı anlatımlarındaki söz varlığı*. Yayınlanmamış doktora tezi. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Göçen, G., & Aydın, E. (2021). *Yabancılar için hazırlanmış Türkçe okuma kitaplarındaki söz varlığı: Çocuk Hikâyeleri Dizisi A1-A2 örneği*. Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi, 4(1), 93-126.
- Göçen, G., & Buluş, F. (2022). Yabancılar için “Hayat Boyu Türkçe” ders kitaplarında yer alan söz varlığı unsurları. *Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)*, (Ö1), 70-87.
- Göçen, G., & Çakır, G. (2022). Yabancılar için hazırlanmış “Yenisey (c1+)” Türkçe okuma kitabında yer alan söz varlığı öğeleri. *Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)*, (Ö1), 189-225.
- Göçen, G., & Çiçek, M. (2022). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için hazırlanmış “Salih Hikâye Seti”nde yer alan söz varlığı unsurları. *Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)*, 3(2), 82-96.
- Göçen, G., & Erişik, H. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe okuma kitaplarında yer alan söz varlığı unsurları: Türkçenin sesi Yunus Emre örneği (A1-A2). M. Ü. Öztürk (Ed.), 2. *Eğitim araştırmaları kongresi: Dijitalleşen dünyada eğitim ve insan, tam metin bildiri kitabı (ss. 177-194)*. İstanbul: Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Yayınları.

- Göçen, G., & İleri, A. (2022). Yabancı öğrenciler için Türkçe çalışma kitaplarındaki söz varlığı unsurları. *Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)*, (Ö1), 226-246.
- Göçen, G., Karabulut, G., Yıldız Memiş, N., & Darama, M. (2020). Yabancılar için Türkçe okuma kitaplarında yer alan ikileme, deyim ve atasözlerinin kullanım sıklığı ve seviyelere göre dağılımı. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 8(2), 112-142.
- Göz, İ. (2003). *Yazılı Türkçenin kelime sıklığı sözlüğü*. Ankara: TDK Yayınları.
- Hayran, T. (2019). *Yabancılar için Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarında söz varlığına yönelik bir inceleme*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kılıç, T. (2017). *Yedi İklim Türkçe ve İstanbul Yabancılar İçin Türkçe öğretim setlerindeki fiilimsilerin kullanım sıklığının belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.
- Özcan, E., & Dağ Tarcan, Ö. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki okuma metinlerinde yer alan sözcüklerin sıklık görünüşleri. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 72-80.
- Özdamar, K. (2017). *Modern bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nisan Kitabevi.
- Özdemirel, A. Y. (2017). *Yabancı dil olarak Türkçe ve İngilizce ders kitaplarındaki sözcüklerin kullanım sıklığı bağlamında değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Peçenek, D. (2008). Yabancı dil öğretiminde dilbilgisi. *Dil Dergisi*, 141, 67-84
- Serin, N. (2017). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için hazırlanmış ders kitapları ile bu kitapları kullanan öğrencilerin söz varlığının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Seyidoğlu, H. (2016). *Bilimsel araştırma ve yazma el kitabı (11. Basım)*. İstanbul: Güzem Can Yayınları.
- Tüfekçioğlu, B. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sözcük öğretimi. F. Yıldırım ve B. Tüfekçioğlu (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kuramlar, yöntemler, beceriler, uygulamalar* (ss. 283). Ankara: Pegem Yayınları.
- Zenci, S. Ç. (2021). İstanbul yabancılar için Türkçe öğretim setindeki sözcük listelerinin değerlendirilmesi. *Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 4(2021 Yunus Emre ve Türkçe Yılı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Özel Sayısı), 1-14.

8. EXTENDED ABSTRACT

It is important to carry out word frequency studies in order to determine the vocabulary and decide which words will be more appropriate to teach first. According to Göçen and Aydın (2021, p. 96), "Word frequency studies are a guide in teaching Turkish as a foreign language. The word with the highest frequency is also the word the language learner is most likely to encounter." However, the frequency of use of the words used in the language for different reasons may vary over time. For this reason, Aydın (2015, p. 210) states that "While preparing texts, there is a need to repeat word frequency and vocabulary studies at regular intervals. Because language is a living entity and with the developing technology, the vocabulary is also changing and developing." He emphasized the importance of constantly updating word frequency changing and developing living studies according to conditions.

In teaching Turkish as a foreign language, the materials presented to learners and the content of the materials are also very important. It is essential for teaching to be able to provide learners with materials with content that can meet their learning needs. One of the most important issues in the materials used in the process of teaching Turkish as a foreign language is the vocabulary elements in the materials. According to Barın (2003, p. 312), the materials used in teaching Turkish as a foreign language should be prepared according to frequently used words in Turkish vocabulary. In this context, it is an important need to conduct word frequency research on Turkish.

Textbooks have an important place in teaching Turkish as a foreign language in terms of grammar teaching. However, it is not enough to improve the vocabulary with the limited number of texts in the textbooks. Reading books fill the text gap created by textbooks and the use of target vocabulary. Reading books support incidental vocabulary teaching by exemplifying the use of vocabulary. In this context, it is known that reading books have an important place in helping learners acquire vocabulary. As Çangal (2021, p. 199) states, "In addition to the course materials prepared by individuals, supplementary resources prepared by institutions are also important in achieving language learning goals." In this respect, it is important to conduct more word frequency research on reading books prepared for learners of Turkish as a foreign language.

Based on the need and importance mentioned within the scope of the research, the study "What are the vocabulary elements in the Turkish reading books prepared for those who learn Turkish as a foreign language?" Based on the question, it is aimed to determine what the vocabulary elements in the reading books prepared for learners of Turkish as a foreign language are and their frequency of use. In this study, answers were sought for 5 questions:

1. What is the total and different number of words, reduplications, idioms and proverbs used in the reading book examined?
2. Which words are frequently used in the reading book examined?
3. Which reduplications are frequently found in the reading book examined?
4. Which idioms are frequently used in the reading book examined?
5. What are the proverbs that are frequently included in the reading book examined?

In this study, which was carried out to determine the vocabulary elements in the Turkish reading book prepared for foreigners, a case study, one of the qualitative research designs, was used. In the research, the C1-C2 level book in the reading set called "The Voice of Turkish Yunus Emre" prepared by Yunus Emre Institute for learners of Turkish as a foreign language was examined and the vocabulary items in the book were determined. Vocabulary-related words in the reading book were collected by document analysis. The vocabulary elements in the selected reading book within the scope of the research were determined by content analysis. The frequency of use identified vocabulary elements is presented in a descriptive way. CIBAKAYA 2.0 program was used to determine the frequency of use of words within the scope of the research. The number of vocabulary elements in the examined book, what the vocabulary elements are and their frequency of use are presented in the findings section in tables.

As a result of the research, when the reading book examined in terms of the number of vocabulary elements was evaluated, it was seen that the most words were included in the reading book, followed by reduplications and idioms, respectively. Proverbs were not found in the analyzed text.

According to the results obtained from the reading book examined within the scope of the research, the reading book examined contributes to the enrichment of the learners' vocabulary by providing new vocabulary elements in the types of words, reduplication and idioms to those who learn Turkish as a foreign language. In this context, the reading book can be recommended for learners to read.

9. EKLER

EK 1. İncelenen Kitapta Kullanılan Kelimeler

Kelime	f	Kelime	f	Kelime	f
bir	101	kitap	11	yaz-	7
de	68	odun	11	yüz	7
ve	59	oku-	11	anla-	6
bu	51	orada	11	anlat-	6
o	48	önce	11	aşk olsun	6
ol-	46	yan	11	başla-	6
ben	40	aç-	10	bunlar	6
de-	37	ara	10	göz	6
insan	35	cep	10	hiçbir	6
aşk	33	cevap	10	içeri	6
i-	30	dur-	10	işte	6
sen	30	gibi	10	peki	6
yunus	26	sözcük	10	rüya	6
iste-	25	yap-	10	sana	6
ne	23	biz	9	sev-	6
şey	23	dergah	9	son	6
yol	23	gör-	9	soru	6
gel-	22	hiç	9	ver-	6
mi	21	ki	9	yani	6
sonra	21	metin	9	yeniden	6
al-	20	onlar	9	adam	5
değil	20	söyle-	9	artık	5
kapı	20	yüzyıl	9	bekle-	5
kendi	20	başka	8	biraz	5
çok	18	duy-	8	bulun-	5
zaman	18	ev	8	bütün	5
ama	17	geç-	8	can	5
derviş	17	her	8	değiş-	5
gün	17	iş	8	devam et-	5
var	17	iyi	8	dışarı	5
git-	15	kelime	8	dil	5
gönül	15	mum	8	dost	5
şiiir	15	nasıl	8	el	5
için	14	öl-	8	evet	5
nefes	14	yak-	8	gerçek	5
bul-	13	yok	8	kar	5
daha	13	ad	7	nehir	5
Hacı Bektaş	13	bağ	7	şu	5
Veli		bile	7	tabii	5
yer	13	bura	7	tane	5
ayna	12	cümle	7	vakit	5
buğday	12	gir-	7	yaşa-	5
doğru	12	hayır	7	yıl	5
ile	12	hep	7	bazen	4
anlam	11	hisset-	7	bırak-	4
aşağı	11	izin	7	bilgin	4
bak-	11	neden	7	birçok	4
bana	11	saat	7	birkaç	4
bil-	11	sadece	7	doğruluk	4
düşün-	11	ses	7	dünya	4
eğri	11	sevgi	7	eser	4
kadar	11	süre	7	eşya	4
kal-	11	uzun	7	güzellik	4

Kelime	f	Kelime	f	Kelime	f
haber	4	dağ evi	3	ay	2
hangi	4	demek	3	aynı	2
hikaye	4	derin	3	bolca	2
hoşgörü	4	dön-	3	böyle	2
huzur	4	düz	3	bunca	2
iç	4	en	3	çalış-	2
ifade	4	et-	3	çalışma	2
iki	4	fazla	3	dağ yolu	2
ilk	4	gece	3	dış	2
ise	4	genç	3	dinle-	2
kapat-	4	göre	3	dinlenmek	2
kez	4	güzel	3	doğ-	2
koy-	4	hala	3	doğa	2
mezar	4	hepsi	3	doldur-	2
okuma	4	herkes	3	dönem	2
otur-	4	ince	3	dört	2
ön	4	iş yeri	3	duvak	2
savaş	4	kalp	3	duymak	2
siz	4	kim	3	dün	2
sizce	4	kimse	3	düşünme	2
soba	4	kişi	3	düzeltil-	2
sor-	4	konu	3	eğrilik	2
sön-	4	koyul-	3	eksik	2
söz	4	kötü	3	elbette	2
su	4	kullanıl-	3	erken	2
şimdi	4	kurul-	3	etkili	2
şöyle	4	memleket	3	fark	2
taşı-	4	müdür	3	fırsat	2
tekrar	4	nasip	3	gelin	2
uygun	4	nokta	3	gez-	2
yazma	4	okumak	3	gidişat	2
Yunus Emre	4	ora	3	gitmek	2
yürek	4	Osmanlı	3	gönder-	2
açıl-	3	devleti		görebil-	2
ağaç	3	öyle	3	gülümse-	2
alim	3	öylece	3	güneş	2
anlama	3	sabah	3	güneşli	2
ara-	3	tanı-	3	habersiz	2
araba	3	topla-	3	hal	2
aşık	3	toprak	3	hava	2
at-	3	ulaş-	3	haydi	2
ayır-	3	uzak	3	hemen	2
ayrıl-	3	üç	3	huzurlu	2
az	3	yankı	3	ilgili	2
beden	3	yayıl-	3	inan-	2
bin	3	açlık	2	istek	2
birdenbire	3	aile	2	isten-	2
birlikte	3	akıl	2	kağıt	2
boşluk	3	altı	2	kalk-	2
çık-	3	amaç	2	kapa-	2
çıtırtı	3	ancak	2	karanlık	2
çünkü	3	anlatmak	2	karşı	2
dağ	3	asıl	2	karşılık	2

Kelime	f	Kelime	f	Kelime	f
kenar	2	yakın	2	beton	1
kesik	2	yakış-	2	beylik	1
konuş-	2	yalnız	2	bıramak	1
koş-	2	yan-	2	biçim	1
kulak	2	yangın	2	biçmek	1
kural	2	yanlış	2	bilgi	1
kuş	2	yanmak	2	bilgisayar	1
masa	2	yaraş-	2	bin-	1
merhamet	2	yeni	2	biri	1
nefes vermek	2	yeryüzü	2	birlik	1
nereden	2	yine	2	birtakım	1
nereye	2	yor-	2	boş	1
nice	2	yorgun	2	boy	1
normal	2	yüzden	2	boyunca	1
olay	2	zayıf	2	bölüm	1
olma	2	aç	1	böylelikle	1
olmak	2	ağız	1	bugün	1
olumsuz	2	akıs	1	bulmak	1
onayla-	2	alıntı	1	bundan	1
ondan	2	almak	1	büklümlü	1
oraya	2	alt	1	büyü-	1
öğren-	2	an	1	büyük	1
ömür	2	anlamak	1	cevapla-	1
parlayıver-	2	anlatıl-	1	çabucak	1
pişman	2	anlatılmak	1	çağır-	1
pişman ol-	2	anlayabil-	1	çay	1
rehber	2	araç	1	çek-	1
ruh	2	arala-	1	çevir-	1
san-	2	arka	1	çıkarmak	1
sebep	2	asır	1	çıkarmak	1
sence	2	aslında	1	çıtırdama	1
sıcaklık	2	aşırı	1	çiftçi	1
sıra	2	avuç	1	çirkinlik	1
soluk	2	ayramamak	1	çiz-	1
sorgula-	2	ayrı	1	çoğu	1
sorun	2	ayrılmak	1	çöp	1
sözlük	2	bağımsız	1	davran-	1
şart	2	bağlılık	1	dayan-	1
şaşkınlık	2	bahane	1	değınıl-	1
şehir	2	bahar	1	demle-	1
tanımak	2	bakakal-	1	derhal	1
tanış-	2	balık	1	devlet	1
tartış-	2	bastır-	1	deyim	1
tatıl	2	bastırmak	1	diğer	1
tek	2	bat-	1	dikkat	1
terim	2	battaniye	1	dil bilgisi	1
uyan-	2	beğen-	1	dilekçe	1
üst	2	beğeni	1	diri	1
üstelik	2	belli	1	diye	1
üz-	2	belli olmak	1	dize	1
varsay-	2	bence	1	doğrul-	1
veril-	2	benze-	1	dolap	1
ya	2	beri	1	dolu	1

Kelime	f	Kelime	f	Kelime	f
dökül-	1	hayret	1	kıvrılmak	1
dönemeçli	1	hazırla-	1	kıymetli	1
dua sözü	1	hazırlan-	1	kol	1
durum	1	henüz	1	kolay	1
duygu	1	herhalde	1	koltuk	1
düş	1	hesaplaş-	1	konuk	1
düşür-	1	heyecan	1	konuşma	1
düzeltemek	1	hızla	1	korku	1
düzen	1	hoş	1	koşma	1
edil-	1	hürmetsizlik	1	köşe	1
ee	1	içecek	1	kötülük	1
eğer	1	iddia et-	1	köy	1
eğil-	1	ihtiyaç	1	kullanma	1
ek-	1	ikinci	1	kur-	1
el feneri	1	il	1	kurtar-	1
elbet	1	ilçe	1	kuru	1
elektrik	1	ilke	1	lütfen	1
elektrik	1	imkan	1	manzara	1
düğmesi		in-	1	market	1
endişelenme	1	istememek	1	meğer	1
ertele-	1	istifa	1	mekan	1
ertelemek	1	istifa etme	1	merak et-	1
esas	1	işit-	1	merhametli	1
eşleştir-	1	iyice	1	miras	1
etkinlik	1	kabul	1	mutlu	1
etmen	1	kabul et-	1	müsamaha	1
ev sahibi	1	kaç	1	nefes ol-	1
fakat	1	kaç-	1	nerede	1
fırlamak	1	kaçış-	1	nihayet	1
geliş-	1	kahraman	1	olabil-	1
genellik	1	kalabalık	1	ona	1
gerçekleşmek	1	kalıp	1	onca	1
gerekli	1	kalmak	1	onlarınkı	1
geri	1	kapan-	1	onu	1
getir-	1	kapla-	1	orası	1
getirmek	1	kaplamak	1	orta	1
gezme	1	karar	1	öfke	1
gitme	1	karışıklık	1	öğretmen	1
gömül-	1	karşıla-	1	öğüt	1
görev	1	karşılaş-	1	ölü	1
göstermek	1	karşılıklı	1	önemli	1
götür-	1	kast et-	1	örtmek	1
güçlü	1	katkı	1	örtü	1
gülümsemek	1	kavuş-	1	ötürü	1
gürültü	1	kaynaklan-	1	öykü	1
güzelleş-	1	kazan-	1	öz	1
hafif	1	kenetlen-	1	pek	1
hafifçe	1	keskin	1	pencere	1
hafifle-	1	kesmek	1	peşinde	1
hafta sonu	1	kısa	1	rastgele	1
hatıra	1	kısmet	1	rüzgar	1
hatırla-	1	kış	1	sağ	1
hayat	1	kıvrıl-	1	sağla-	1

Kelime	<i>f</i>
sağlamak	1
sağlık	1
sarı	1
sayfa	1
saygısızlık	1
sebepsiz	1
seçebil-	1
seçenek	1
seçmek	1
selamlaşma	1
sevil-	1
sevme	1
seyahat et-	1
sınırlı	1
sırala-	1
sis	1
sitem	1
sol	1
sosyal	1
söylemek	1
söz varlığı	1
sözcük avı	1
sus-	1
sür-	1
şayet	1
şekil	1
şüphe	1
ta	1

Kelime	<i>f</i>
tamam	1
tamamen	1
tamamla-	1
tanış ol-	1
tel	1
telaş	1
telefon	1
ten	1
titre-	1
tohum	1
toparla-	1
toplama	1
tüken-	1
türlü	1
uğra-	1
umut	1
unut-	1
uyanık	1
uzunca	1
üçüncü	1
ürkütücü	1
üzerinde	1
var-	1
vatan	1
vazgeç-	1
vermek	1
veya	1
yanıl-	1

Kelime	<i>f</i>
yansıma	1
yapı	1
yara-	1
yaratıl-	1
yardımcı	1
olmak	
yayılmak	1
yazım	1
ye-	1
yeterli	1
yetin-	1
yetinmek	1
yılan	1
yıprat-	1
yiyecek	1
yok ol-	1
yolculuk	1
yont-	1
yontmak	1
yorgun ol-	1
yorumla-	1
yukarı	1
yürü-	1
zarar	1
zevk	1
zıt	1
zihin	1
zor	1

Göçen, G., & Yatmaz, H. (2023). "ABC Çocuklar İçin Türkçe (A2)" çalışma kitaplarındaki söz varlığı unsurları. *Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)*, (Ö2), 161-179.



JSES

Journal of Sustainable Educational Studies

e-ISSN: 2757-5284



Geliş/Received: 25.03.2023 Kabul/Accepted: 31.03.2023

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

"ABC Çocuklar İçin Türkçe (A2)" Çalışma Kitaplarındaki Söz Varlığı Unsurları¹

Gökçen GÖÇEN²

Hilal YATMAZ³

Özet

Yabancı dil kurallarının öğrenilmesinin ve kültür aktarımının temelini kelime bilgisi oluşturmaktadır. Yabancı dilde kelime öğretimi, birçok farklı yöntem ile gerçekleştirilmektedir. Kelimelerin sistemli bir şekilde öğretilmesi için en sık başvurulan kaynaklardan biri de çalışma kitaplarıdır. Çalışma kitapları dilde en sık tercih edilen kelimeler ile hazırlanmalıdır. Çünkü yabancı dil öğretimi hedef dilde en sık kullanılan kelimelerle başlamaktadır. Hedef dilde en sık kullanılan kelimelerin neler olduğu sıklık çalışmaları sonucunda belirlenmektedir. Yabancı dil öğretimine yönelik hazırlanmış çalışma kitapları üzerinde yapılacak sıklık çalışmaları ise hedef söz varlığının belirlenmesi sürecine katkı sağlayacaktır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında yapılan sıklık çalışmaları ile çalışma kitaplarında hangi seviyede, hangi kelimelerin olduğu ortaya konmaktadır. Elde edilen verilerden hareketle öğretim sürecinde hangi kelimelerden ne zaman ve ne kadar yararlanılacağı yorumlanmaktadır. Alanyazın incelendiğinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen çocuklar için hazırlanmış çalışma kitapları üzerinde yapılan sıklık çalışmalarının sayısının az olduğu fark edilmektedir. Oysaki çocuklar için hazırlanmış kitapların incelenmesi Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinin daha en başında hangi kelimelerin öğretilmesi belirlenmesi açısından önemli bir ihtiyaçtır. Bu bağlamda yapılan çalışmada, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen çocuklar için hazırlanmış çalışma kitaplarındaki söz varlığı unsurlarını belirlemek ve bunların kullanım sıklıklarını tespit etmek amaçlanmıştır. Yapılan çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada "ABC Çocuklar İçin Türkçe Öğretim Seti"nde yer alan A2.1 ve A2.2 seviyesindeki 2 kitap incelenmiştir. Veri toplama aracı olarak doküman analizi kullanılmıştır. Araştırma sürecinde CİBAKAYA 2.0 programından yararlanılarak kitaplarda yer alan kelime, ikileme, deyim ve atasözlerinin kullanım sıklıkları belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre çalışma kitaplarında en çok isim ve fiillere yer verilmişken atasözlerine hiç yer verilmemiştir. İncelenen kitaplarda sayısı az olmakla beraber ikileme ve deyimlerin de yer aldığı görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi; kelime öğretimi; söz varlığı; kelime sıklığı

Vocabulary Elements In The "ABC Turkish For Children (A2)" Workbooks

Abstract

Vocabulary is the basis of learning language rules and transferring culture. Teaching vocabulary is carried out with many different methods. One of the most frequently used resources for teaching words in a systematic way are workbooks. Workbooks are prepared with the most frequently preferred words in the language.

¹ Bu çalışma 16 Aralık 2022 tarihlerinde FSMVU Eğitimde Mükemmeliyet Araştırmaları Kongresi'nde (EMAK-2022) sunulan sözlü bildirisinin genişletilmiş hâlidir.

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

³ Yüksek Lisans Öğrencisi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Yabancılar Türkçe Öğretimi Tezli Yüksek Lisans Programı, İstanbul-Türkiye, hilal.yatmaz@stu.fsm.edu.tr, ORCID: 0009-0000-4420-0598

Providing systematic and rapid vocabulary learning is an important issue in terms of foreign language teaching. The most commonly used words in the language taught are determined by frequency studies. Frequency studies on the workbooks, prepared for foreign language teaching, will contribute to the process of determining the target vocabulary. With commonness studies in the field of teaching Turkish as a foreign language, it is revealed at which words at what level are in the workbooks. Based on the data obtained, it is interpreted which kind of words, when and how much will be used in the teaching process. When the literature is examined, it is noticed that the number of frequency studies on workbooks prepared for children, learning Turkish as a foreign language is low. In this study, it was aimed to determine the vocabulary elements in the workbooks prepared for children learning Turkish as foreign language and to determine their frequency of use. The method of the study is the qualitative research method. In the study, 2 books at the level of A2.1 and A2.2 in the “ABC Turkish Teaching Set For Children” were examined. Document analysis was used as a data collection tool. In the research process, the frequency of use of words, reduplications, idioms and proverbs was determined by using CIBAKAYA 2.0 program. According to the results obtained from the research, nouns and verbs were most included in the workbooks, while proverbs were not included at all. Seen in workbooks the number of the reduplications and idioms are small.

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

1. GİRİŞ

Bir dilin sahip olduğu önemli yapı taşlarından biri kelimelerdir. Kelime kavramı Türkçe Sözlük’te (TDK, E. T. 2021) “Anlamli ses veya ses birliği, söz, kelime, lügat.” olarak tanımlanmaktadır. Göçen’e (2016, s. 31) göre kelime kendinden önce ve sonra boşluk bulunan ve cümlede belirli kurallar çerçevesinde tek başına ya da diğer kelimelerle birlikte kullanılabilen dil birimidir. Paylan’a (2015, s. 9) göre kelimeler, anlatımın temelini oluşturmaktadır.

Kelimeler en küçük anlamli yapılarıdır. Bu yapıların kullanımında bazı kelimeler diğer kelimelere oranla daha sık kullanılmaktadır. Kelimelerin az ya da çok kullanım durumuna, kelime sıklığı denmektedir. Hirik’e (2017, s. 56) göre kelimelerin kullanım tercihi, dilin konuşulduğu o topluluğun kültürü ve yaşayışıyla ilgilidir. Kullanılan kelimeler kişilerin cinsiyetleri, yaş grupları, eğitim durumları gibi farklı faktörler sebebiyle değişiklik göstermektedir.

“Okumaya yeni başlayanlara ya da yabancı bir dili öğrenenlere ilk olarak öğretilecek kelimelerin hangileri olduğunun ve bunların hangi sırayla öğretileceğinin belirlenmesinde kelimelerin kullanım sıklıklarının yer aldığı sıklık çalışmalarının önemli bir yeri vardır.” (Aksan, 2009, s. 20). Kelime sıklığı çalışmaları Ölker’in (2011, s. 49) de belirttiği gibi bir dilde kullanılan kelimelerin en sık kullanılan kelimedenden en az kullanılan kelimelere doğru sayısal değerleri alınarak sıralanmasına yönelik yapılan çalışmalardır.

Dil öğretiminin de temelinde kelimeler yer almaktadır. Dil kurallarının öğrenilmesinin ve kültür aktarımının temelini kelime bilgisi oluşturmaktadır. Şenyiğit’e (2020, s. 2) göre dilin başlı başına bir yapı olduğun düşünülduğünde kelimeler, o yapının her yerinde temel unsurlardan biri olarak öne çıkmakta olduğundan kelime öğretiminin yeri, dil öğretimi açısından oldukça önemlidir. Kelimeler bir dilin yapı taşlarını oluşturduğundan yabancı dil öğretimine kelimelerin öğretimi ile başlamak faydalı bir adımdır (Demirel, 2013; Doğan, 2014). Ana dili ve yabancı dil öğretiminde öğretilecek olan kelimelerin seçilmesi, bu kelimelerin dil seviyelerine göre sıralanması, dil öğretiminde yer alacak materyallerin belirlenmesi yapılan sıklık çalışmalarının sonuçlarına göre ortaya konmaktadır. Vandewalle’nin (1999) de belirttiği gibi kelime öğretimine, sıklık listelerinden yararlanarak dilde en sık kullanılan kelimelerle başlanmaktadır.

“Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi düşünülduğünde de esas olan dilin en sık kullanılan sözcük ve sözcük gruplarının öğretilmesidir.” (Göçen ve Okur, 2016, s. 449). Bu bağlamda yabancı dil olarak Türkçe öğrenmek isteyen bireylere kelime öğretimi, gündelik hayatta en sık kullanılan kelimelerden başlayarak gerçekleştirilmektedir.

Alanyazın incelendiğinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde kullanılan ders kitaplarındaki söz varlığı unsurlarına dair sıklık çalışmalarının yapıldığı görülmektedir (Arslan, 2014; Aydın, 2015; Aydın ve Açık, 2017; Bağcı ve Özdemir, 2021; Bozkurt, 2015; Çelik, 2014; Çiriş ve Arslan, 2021; Çınar ve İnce, 2015; Çiçek, 2015; Göçen, 2016; Göçen ve Ataş, 2022; Gündoğdu, 2019; Hayran, 2019; Kaymak, 2021; Kılıç, 2017; Mustafaoğlu, 2018; Özcan ve Dağ Tarcan, 2020; Özdemirel, 2017; Serin, 2017; Şimşek, 2015; Yahşi, 2020;

Zenci, 2021). Alanyazında yapılmış olan çalışmaların ortak yönü, yapılan araştırmaların genellikle ders kitapları üzerine yapılan sıklık çalışmaları olmasıdır. Bununla birlikte alanyazında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için hazırlanmış okuma kitapları üzerine dair de sıklık çalışmalarının yapıldığı görülmektedir (Göçen ve Aydın, 2021; Göçen, Gökmen, Şahin ve Çelebi, 2020; Göçen, Karabulut, Yıldız Memiş ve Darama, 2020; Göçen, Şen ve Duman, 2020; Göker ve Göçen 2021; Gün ve Şimşek, 2017; Petek, 2020). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için hazırlanmış çalışma kitapları üzerinde yapılan araştırmalar incelendiğinde ise çok az sayıda araştırma ile karşılaşmaktadır (Göçen ve İleri, 2022). Yapılan çalışmalar incelendiğinde çalışma kitapları üzerinde yapılan sıklık çalışmalarına ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Ders kitaplarına ve okuma kitaplarına yönelik yapılan bu çalışmalarda, ele alınan kitapların genellikle Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen yetişkinlere yönelik olduğu görülmektedir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen çocuklar için hazırlanmış metinler üzerinde yapılan çalışmaların sayısı ise oldukça azdır ve yapılan çalışmaların tarihi de oldukça yenidir (Göçen ve Ataş, 2022; Göçen ve Aydın, 2021; Göçen ve İleri, 2022). “Oysaki Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için hazırlanan çocuk kitapları üzerinde yapılacak sıklık çalışmaları, bu kitapların öğrenenlerin ilk olarak karşılaşacakları ve öncelikli olarak bilinmesi gereken sözcükleri içermesi bakımından önemlidir.” (Göçen ve İleri, 2022, s. 228). Bu bağlamda sıklık çalışmalarının Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen çocuklar için hazırlanmış olan çocuk kitapları üzerine de yapılmasının önemli bir ihtiyaç olduğu görülmektedir.

Alanyazında yapılmış olan çalışmalar incelendiğinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen çocuklar için çalışma kitaplarına yönelik sıklık çalışmalarının (Göçen ve İleri, 2022) sayısının da çok az olduğu görülmektedir. Oysaki çalışma kitapları Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen çocuklar için sınıf dışı etkinlikler açısından önemli bir yere sahiptir. Buna göre Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen çocuklar için hazırlanan çalışma kitaplarında yer alan kelimelerin neler olduğunun ortaya konulması önemlidir.

Bu bağlamda yapılan çalışmada “Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen çocuklar için hazırlanmış Türkçe çalışma kitaplarında yer alan kelimeler nelerdir?” sorusundan hareketle Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen çocuklar için hazırlanmış çalışma kitaplarında yer alan kelimelerin kullanım sıklıklarının tespit etmek amaçlanmıştır. Bu amaçla yapılan çalışmanın alt amaçları şunlardır:

1. İncelenen metinlerde kullanılan toplam ve farklı kelime, ikileme, deyim ve atasözü sayısı nedir?
2. İncelenen metinlerde yer alan kelimeler hangileridir?
3. İncelenen metinlerde yer alan ikilemeler hangileridir?
4. İncelenen metinlerde yer alan deyimler hangileridir?
5. İncelenen metinlerde yer alan atasözleri hangileridir?

Alanyazın incelendiğinde, yapılan araştırmaların çoğunlukla Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen yetişkin bireyler üzerinde yapıldığı görülmektedir. Bu anlamda bu çalışma Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen çocukların hedef kitle olarak seçilmesi bakımından önemlidir. Bununla birlikte alanyazında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen çocukların kelime bilgisi üzerine yapılan çalışmaların da sınırlı olduğu anlaşılmaktadır. Bu çalışmanın Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen çocuklara kelime öğretimi konusunda öğreticilere ve materyal hazırlayanlara yardımcı olacağı düşünülmektedir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Deseni

Yabancılar için hazırlanmış çalışma kitaplarındaki söz varlığı öğelerinin tespit edilmesi amacıyla yapılan bu araştırma, nitel durum çalışması ile gerçekleştirilmiştir. Yıldırım ve Şimşek’in (2016, s. 77) de belirttiği gibi nitel durum çalışması bir veya birden çok durumun derinlemesine araştırılmasıdır. Bu çalışmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen çocuklar için hazırlanmış çalışma kitaplarında yer alan kelimelerin türü, kullanım sayısı ve sıklığı incelenmiştir.

2.2 Araştırmada İncelenen Dokümanlar

Bu araştırma söz varlığı unsurlarının tespit edilmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırma kapsamında 2020 yılında 8 kitap olarak basılmış olan İstanbul ABC Çocuklar için Türkçe Öğretim Seti’nde yer alan A2.1 ve A2.2 olmak üzere 2 çalışma kitabı incelenmiştir. İncelenen kitaplarda okuma metinleri, etkinlikler ve etkinliklerin cevapları yer almaktadır. İncelenen kitaplar toplamda 144 sayfadır.

2.3. Verilerin Toplanması ve Veri Toplama Aracı

Araştırma süreci kapsamında öncelikli olarak incelenmesi için seçilen kitaplar temin edilmiş olup ardından çalışma kitapları dijital ortama aktarılmıştır. Yapılan çalışmanın verileri doküman analizi ile toplanmıştır. Doküman analizi, incelenen kavramlara yönelik veri bulunduran yazılı metin ve materyallerin analizini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 187).

2.4. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında incelenen okuma kitaplarında hangi söz varlığı öğelerinin yer aldığını tespit etmek amacıyla içerik analizinden yararlanılmıştır. Tespit edilen söz varlığı unsurlarının kullanım sıklıkları ise betimsel bir şekilde sunulmuştur. İncelenen çalışma kitaplarında söz varlığı unsurlarının neler olduğunun ve söz varlığı unsurlarının kullanım sıklıklarının belirlenmesi sürecinde Baş'ın (2011) kelime sıklığı araştırmalarına yönelik ölçütlerinden ve Göçen'in (2016) çalışmasından hareketle şu işlemler gerçekleştirilmiştir.

- İncelenen çalışma kitaplarındaki sayfa sayıları, görsel öğeler, özel isimler ve özel bir anlam barındırmayan tarihler silinmiştir.
- Sayılar yazılı hâle getirilmiş olup sayıların tek bir kelime olarak görünmesi için iki kelimedenden oluşan sayılar "+" işaretiyle birleştirilmiştir.
- Fiillerdeki zaman, kişi, olumsuzluk, zarf-fiil, sıfat-fiil ekleri silinmiş ve fiiller sonuna "-" işareti eklenerek yazılmıştır.
- Kelimelerdeki çekim ekleri silinmiş olup birden fazla kelimedenden oluşan birleşik kelimeler "+" işaretiyle birleştirilmiştir.
- İkilemeler, deyimler ve atasözleri tek bir kelime gibi bütün olarak alınmış ve kelimeler "+" işaretiyle birleştirilmiştir.
- "DA" ve "ml" gibi ekler tek bir biçimle kelime listelerinde gösterilmiştir.

Metinler üzerinde yapılan bu işlemlerden sonra araştırma kapsamında incelenmiş olan kitaplarda yer alan söz varlığı unsurlarının kullanım sıklıkları CİBAKAYA 2.0 programı ile ortaya konmuştur. Kullanılan program aracılığıyla elde edilen kelime sıklık listeleri, Microsoft Excel programına aktarılmıştır. Programın "özet tablo" özelliğiyle incelenmiş olan kitaplarda yer alan söz varlığı unsurları türlerine göre ayrılmıştır. Söz varlığı unsurları türlerine göre kullanım sıklıklarıyla birlikte tablolar hâlinde bulgular bölümünde sunulmuştur.

2.5. Araştırma ve Yayın Etiği

Yapılan çalışmada "*Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi*"nde uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin "*Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler*" başlıklı 2. bölümünde belirtilen eylemlerden de hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

2.5.1. Etik kurul izni

Bu araştırma etik kurul izni gerektirmemektedir.

3. BULGULAR

3.1. İncelenen Metinlerde Kullanılan Toplam ve Farklı Kelime, İkileme, Deyim ve Atasözü Sayılarına Yönelik Bulgular ve Yorum

Bu bölümde incelenen çalışma kitaplarında yer alan kelime, deyim, ikileme ve atasözlerinin toplam ve farklı sayıları yer almaktadır. Bu sayılar Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1. İncelenen Metinlerde Kullanılan Toplam ve Farklı Kelime Sayısı

Tür	Toplam	Farklı	Kelime Kat Sayısı (Farklı/Toplam)
Kelime	12964	1201	0,092
İkileme	10	6	0,6
Deyim	27	11	0,407
Atasözü	0	0	0
Toplam	13001	1218	0,093

Tablo 1'e göre incelenen kitaplarda toplamda 13001 kelime grubunun olduğu ve bunların 1218'inin farklı kelimelerden oluştuğu tespit edilmiştir. İncelenen A2.1 ve A2.2 çalışma kitaplarında yer alan kelime gruplarının çoğunluğunu, isim ve fiillerden oluşan kelimeler oluşturmaktadır.

İncelenen kitaplarda toplam 12964 kelime yer almaktadır. Bu kelimelerin içerisinde 1201 farklı kelime kullanılmıştır. Tabloya bakıldığında incelenen metinlerde 11 deyim toplamda 27 kez ve 6 ikilemenin toplamda 10 kez tekrar ettiği görülmüştür. İncelenen kitaplarda atasözlerine ise yer verilmediği tespit edilmiştir.

Elde edilen verilerden hareketle farklı kelime sayısının toplam kelime sayısına bölümüyle elde edilen kelime kat sayısı incelendiğinde kat sayısının 0,092 olduğu tespit edilmiştir. Bu verilerden metinlerde yer alan kelimelerin çok sık tekrar ettiği anlaşılmaktadır. Metinlerdeki ikilemelerin kat sayısı incelendiğinde kat sayısının 0,6 olduğu görülmektedir. Bu oran toplam ikilemeler içinde farklı ikilemelerin kullanımının yüksek olduğunu, metinlerde kullanılan ikilemelerin tekrar etmediğini göstermektedir. Kitaplarda yer alan deyimlerin kat sayısı ise 0,407'dir. Buradan hareketle kitapta yer alan farklı deyimlerin, kelimelere göre daha az tekrar ettiği söylenebilir.

3.2. İncelenen Metinlerde Yer Alan Kelimelere Yönelik Bulgular ve Yorum

Bu bölümde incelenen çalışma kitaplarında en sık kullanılan ilk 50 kelime verilmiştir. Kitaplarda yer alan diğer kelimeler Ek 1'de sunulmaktadır. En sık kullanılan ilk 50 kelime Tablo 2 ile şu şekilde gösterilebilir:

Tablo 2. İncelenen Metinlerde Yer Alan İlk 50 Kelime ve Kullanım Sıklıkları

Kelime	<i>f</i>	Kelime	<i>f</i>	Kelime	<i>f</i>
ve	362	var	119	saat	75
ben	283	anne	115	gel-	74
git-	261	ne	115	ile	67
türkçe	247	yaz-	104	de	65
çok	196	okul	102	ye-	62
yap-	194	al-	93	oyna-	61
bir	182	tatil	93	geçen	60
için	149	gün	90	izle-	59
oku-	146	bu	88	biz	56
mi	139	sen	88	akşam	55
ev	137	sev-	86	en	55
çocuk	136	dün	80	ders	53
sonra	136	önce	80	çık-	51
iste-	133	baba	79	onlar	50
öğret-	124	daha	76	her	49
o	122	arkadaş	75	resim	49
set	119	kitap	75		

Tablo 2'de incelenen kitaplarda en sık kullanılan ilk 50 kelimeye yer verilmiştir. Kitaplarda en sık kullanılan ilk 10 kelime şöyledir: *ve*, *ben*, *git-*, *Türkçe*, *çok*, *yap-*, *bir*, *için*, *oku-*, *mi*. İncelenen kitaplarda en sık kullanılan ilk 10 kelime içerisinde 7 isim soylu kelime ve 3 fiil vardır.

3.3. İncelenen Metinlerde Yer Alan İkilemelere Yönelik Bulgular ve Yorum

İncelenen kitaplarda yer alan ikilemeler Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. İncelenen Metinlerde Yer Alan İkilemeler ve Kullanım Sıklıkları

İkileme	<i>f</i>
çeşit çeşit	4
bol bol	2
uzun uzun	2
güle güle	1
sap sarı	1
sık sık	1

Tablo 3’te incelenen metinlerde yer alan 6 farklı ikilemenin kullanım sıklığı görülmektedir. Bu ikilemeler toplamda 11 defa kullanılmıştır. İncelenen kitaplarda en sık olarak “*çeşit çeşit, bol bol, uzun uzun, güle güle, sap sarı, sık sık*” ikilemeleri kullanılmıştır. İncelenen kitaplarda kullanılan ikilemelerin birbirini tekrar eden kelimelerden oluşan ikilemeler olduğu görülmektedir.

3.4. İncelenen Metinlerde Yer Alan Deyimlere Yönelik Bulgular ve Yorum

İncelenen kitaplarda yer alan deyimler Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. İncelenen Çalışma Kitaplarında Yer Alan Deyimler ve Kullanım Sıklıkları

Deyim	f
cevap ver-	8
rica etmek	5
davet et-	3
hoş geldiniz	3
alışverişe çık-	2
afiyet olsun	1
devam et-	1
fotoğraf çek-	1
geçmiş olsun	1
hoşça kal-	1
karar ver-	1

Tablo 4’te incelenen kitaplarda yer alan 11 farklı deyim kullanım sıklığı görülmektedir. Bu deyimler toplamda 27 defa kullanılmıştır. Bu deyimler arasında “*cevap ver-*” en sık yer verilen ve 8 defa tekrarlanan deyim olmuştur. İncelenen kitaplarda kullanılan “*rica etmek*” deyimini 5 defa; “*davet et-, hoş geldiniz*” deyimini 3 defa; “*alışverişe çık-*” deyimini 2 defa tekrar etmiştir. “*afiyet olsun, devam et-, fotoğraf çek-, geçmiş olsun, hoşça kal-, karar ver-*” deyimleri ise 1 defa kullanılarak sıklıkları en az olan deyimler olmuştur.

3.5. İncelenen Metinlerde Yer Alan Atasözlerine Yönelik Bulgular ve Yorum

ABC yayınlarının incelenen çalışma kitaplarında atasözlerine rastlanılmadığı görülmektedir. Bu sebeple atasözü tabloları oluşturulmamıştır.

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için hazırlanmış çalışma kitaplarındaki söz varlığı unsurlarını belirlemek ve bunların kullanım sıklığını ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaçla yapılan çalışmada, ABC Çocuklar için Türkçe Çalışma Kitabı Seti A2.1 ve A2.2 kitaplarında kullanılan toplam ve farklı temel kelime, ikileme, deyim ve atasözü sayısı tespit edilmiştir.

Araştırma kapsamında incelenen metinlerde kullanılan toplam ve farklı kelime, ikileme, deyim ve atasözü sayısı incelendiğinde metinlerde en çok fiil ve isimlerden oluşan kelimelere yer verildiği atasözlerine ise hiç yer verilmediği görülmüştür. İlgili alanda yapılan farklı araştırmalar incelendiğinde (Bağcı ve Özdemir, 2021; Göçen ve Aydın, 2021; Göçen, Şen ve Duman 2020; Hayran, 2019) isim ve fiillerin en çok kullanılan söz varlığı öğeleri olduğu görülmektedir. Bunun sebepleri arasında metinlerin kelime gruplarından daha çok kelimelerle oluşturulması sayılabilir.

İncelenen yabancı dil olarak Türkçe öğrenen çocuklar için hazırlanmış çalışma kitaplarında, 1201 farklı olmak üzere toplam 12964 kelime kullanılmıştır. Farklı kelime sayısının toplam kelime sayısına bölümü ile elde edilen veriler incelendiğinde de metinlerde yer alan kelimelerin çoğunlukla birbirini tekrar ettiği anlaşılmaktadır. Bunun sebepleri arasında, incelenen metinlerin A2 seviyesi metinler olması gösterilebilir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin, temel seviye metinlerinde kelimelerin tekrar etmesi yoluyla yeni kelimeleri daha kolay öğrenebileceği düşünülmektedir.

Metinlerden elde edilen verilere göre en sık kullanılan ilk 10 kelime “*ve, ben, git-, Türkçe, çok, yap-, bir, için, oku-, mi*” kelimeleridir. Bu kelimeler içinde yer alan “*ve, ben, bir*” gibi kelimelerin, yazılı Türkçenin en sık kullanılan kelimeleri olarak (Çal, 2015; Ölker, 2011; Öztürk, 2013) sıklıkla kullanıldığı söylenebilir. Bu kelimelerden “*aşağı, git-, sonra, sen*” kelimelerinin de A2 seviyesi Gazi, Hitit ve İstanbul yabancılar için Türkçe

ders kitaplarında da en sık kullanılan (Göçen, 2016) kelimeler olduğu anlaşılmaktadır. Bu anlamda incelenen çalışma kitaplarının bir bakıma ders kitapları ile öğrenilen kelimeleri desteklediği söylenebilir.

İncelenen metinlerde 6 farklı ikileme, toplamda 11 defa kullanılmıştır. Metinlerde yer alan ikileme sayısının isim ve fiillere göre oldukça az olduğu anlaşılmaktadır. Bu anlamda ikilemelere daha fazla sayıda yer verilmesi öğrencilerin kelime hazinesinin artırılması için önemlidir. Bu ikilemeler “*çeşit çeşit, bol bol, uzun uzun, güle güle, sap sarı, sıkı sıkı*” ikilemeleridir. Göçen ve Aydın’ın (2021, s. 115) Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen çocuk hikâyelerine yönelik yaptığı çalışmada da en sık kullanılan ikilemenin “*güle güle*” olduğu belirlenmiştir. Çalışma kitaplarında sıklıkla yer alan ikilemeler yapı bakımından incelendiğinde, ikilemelerin birbirini tekrar eden kelimelerden oluşan ikilemeler olduğu görülmektedir. Bu durum incelenen çalışma kitaplarının A2 seviyesi metinlerinden oluşuyor olmasıyla ilişkilidir. Bununla birlikte farklı ikileme sayısının toplam ikileme sayısına bölümüyle elde edilen veriler incelendiğinde metinlerde yer alan ikilemelerin, kelimelere göre daha az tekrarlarla metinlerde yer aldığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda incelenen kitaplarda ikilemelerin tekrarlarıyla birlikte yer almasının, öğrencilerin kelime hazinesini kalıcı bir şekilde zenginleştirebileceği söylenebilir.

Araştırma kapsamında incelenen metinlerde deyimler de yer almaktadır. Metinlerde 11 farklı deyim, toplamda 27 kez kullanılmıştır. Metinlerde en sık yer alan deyimler “*rica etmek, davet et-, hoş geldiniz, alışverişe çık-, afiyet olsun, devam et-, fotoğraf çek-, geçmiş olsun, hoşça kal-, karar ver-*” deyimleridir. “*hoş geldiniz, davet et-*” deyimleri Göçen ve Aydın’ın (2021, s. 116) Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen çocuk hikâyelerine yönelik yaptığı çalışmada da en sık kullanılan deyimler arasındadır. İncelenen kitaplarda yer alan deyimler, yapı bakımından incelendiğinde metinlerdeki deyimlerin birleşik fiillerle oluşturulan deyimler olduğu görülmektedir. Bu yapının, A2 seviyesinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için uygun bir yapı olduğu söylenebilir. Farklı deyim sayısının toplam deyim sayısına bölümüyle elde edilen veriler incelendiğinde metinlerde yer alan deyimlerin yaklaşık yarı yarıya tekrar ettiği anlaşılmaktadır. Deyimlerin tekrar etmesinin öğrencilerin kelime hazinesi zenginleştirmede olumlu etkisi olacağı düşünülmektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen çocuklar için hazırlanmış çalışma kitaplarında atasözlerine hiç yer verilmediği tespit edilmiştir. Göçen’in (2016, s. 418) yaptığı çalışmada A2 seviyesi Gazi, Hitit ve İstanbul Türkçe ders kitaplarında da atasözlerinin yer almadığı tespit edilmiştir. Bu durum, incelenen çalışma kitaplarının seviyesinin A2 olmasıyla ilişkilidir.

Sonuç olarak araştırma kapsamında incelenen yabancı dil olarak Türkçe öğrenen çocuklar için hazırlanmış A2.1 ve A2.2 çalışma kitaplarının, öğrencilerin söz varlıklarını zenginleştirmede ve ders kitaplarıyla öğrenilen kelimeleri desteklemede önemli bir kaynak olduğu anlaşılmaktadır. Bununla birlikte Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için hazırlanmış olan çalışma kitapları üzerinde yapılacak söz varlığı çalışmalarının sayısının artırılmasının, ilgili alanda hedef kelimelerin belirlenmesine ve öğrencilerin kelime hazinesinin geliştirilmesine katkı sağlayacağı söylenebilir.

5. BEYAN

Araştırma ve Yayın Etiği: Yapılan çalışmada “*Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi*”nde uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin “*Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler*” başlıklı 2. bölümünde belirtilen eylemlerden de hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni Beyanı: Bu araştırma etik kurul izni gerektirmemektedir.

Araştırmacıların Makaleye Katkı Oranı Beyanı: 1. yazar katkı oranı: %50 (problemin açıklanması, araştırma yönteminin seçilmesi, verilerin analizi, tartışma ve sonuç) 2. yazar katkı oranı: %50 (literatür incelemesi, problemin açıklanması, verilerin toplanması, verilerin analizi, bulgular, tartışma, sonuç ve öneriler)

Çıkar Çatışması Beyanı: Araştırmacılar arasında herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

Finansal Destek veya Teşekkür Beyanı: Bu çalışma için herhangi bir kurumdan finansal destek alınmamıştır.

6. KAYNAKÇA

Aksan, D. (2009). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Arslan, N. (2014) *Yabancılarla Türkçe öğretimi ders kitaplarında söz varlığı unsurlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

- Aydın, M. (2015) *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ders ve okuma kitaplarındaki kelime sıklığı ve seviyelere göre sözcük hazinesi çalışması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aydın, M., & Açık, F. (2017). TÖMER kitaplarındaki kelime varlığı. *International Journal of Language Academy*, 5(1), 337-348.
- Bağcı, H., & Özdemir, A. (2021). A1 ve A2 seviyesi ders kitaplarında yer alan okuma metinlerinin söz varlığı açısından incelenmesi (Gazi Üniversitesi TÖMER örneği). *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (60), 385-407.
- Baş, B. (2011). *Söz varlığı ile ilgili çalışmalarda kullanılacak ölçütler*. TÜBAR, XXIX, 27-61
- Bozkurt, B. (2015) *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde orta seviye (B1-B2 düzeyi) hedef sözcük belirleme çalışması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çal, A. (2015). Türkiye’de farklı dönemlere ait kelime sıklığı çalışmaları üzerine bir değerlendirme. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(8), 715-730.
- Çelik, S. (2014) *Yabancı dil olarak Almanca ve Türkçe öğretimi A1 ve A2 seviyesindeki ders kitaplarında kullanılan söz varlığının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çınar, İ., & İnce, B. (2015). Türkçe ve Türk Kültürü ders kitaplarındaki söz varlığına derlem temelli bir bakış. *International Journal of Languages’ Education and Teaching*, 3(1), 198-209.
- Çiçek, M. (2015). Avrupa dil programı sözcük setleri ile yabancılara Türkçe öğretimi kitaplarındaki sözcüklerin karşılaştırılması: Yunus Emre Enstitüsü Türkçe öğretim seti A1 ders kitabı örneği. *International Journal of Language Academy*, 3(2), 216-231.
- Çiriş, M., & Arslan, M. (2021). Ortak Avrupa Dil Referansı bağlamında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan Yağmur ders kitaplarının kelime sıklığı açısından incelenmesi. *Journal of Research In Turkic Languages*, 3(2), 51-61.
- Demirel, M. V. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlere kelime öğretiminde farklı kelime gruplarının kullanımının etkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(4), 286-299.
- Göçen, G. (2016). *Yabancılar için hazırlanan Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığı ile Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazılı anlatımlarındaki söz varlığı*. Yayınlanmamış doktora tezi. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Göçen, G., & Ataş, N. (2022). “ABC Çocuklar İçin Türkçe (A1)” ders kitabındaki söz varlığı unsurları. *Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)*, (Ö1), 208-210.
- Göçen, G., & Aydın, E. (2021). Yabancılar için hazırlanmış Türkçe okuma kitaplarındaki söz varlığı: Çocuk hikâyeleri dizisi A1-A2 örneği. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 4(1), 93-126.
- Göçen, G., & Çiçek, M. (2022). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için hazırlanmış “Salih Hikâye Seti”nde yer alan söz varlığı unsurları. *Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)*, 3(2), 82-96.
- Göçen, G., & İleri, A. (2022). Yabancı öğrenciler için Türkçe çalışma kitaplarındaki söz varlığı unsurları. *Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)*, (Ö1), 226-246.
- Göçen, G., & Okur, A. (2016). Yabancılar için Türkçe ders kitaplarındaki sözcüklerin kullanım sıklığı ve yaygınlığı. *Millî Eğitim Dergisi*, 45(210), 447-476.
- Göçen, G., Gökmen, H., Şahin, B., & Çelebi, M. (2020). Yabancılar için Türkçe okuma kitaplarında yer alan fiillerin incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 105, 146-172.
- Göçen, G., Karabulut, G., Yıldız Memiş, N., & Darama, M. (2020). Yabancılar için Türkçe okuma kitaplarında yer alan ikileme, deyim ve atasözlerinin kullanım sıklığı ve seviyelere göre dağılımı. *International Journal of Languages Education and Teaching*, 8(2), 112-142.
- Göçen, G., Şen, B., & Duman, S. F. (2020). Yabancılar için Türkçe okuma kitaplarındaki isim soylu kelimelerin kullanım sıklığı. *TÜRÜK Uluslararası Dil, Edebiyat ve Halkbilimi Araştırmaları Dergisi*, (21), 46-73.

- Göker, M., & Göçen, G. (2021). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan okuma kitaplarındaki söz varlığı öğelerinin incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö10), 407-446.
- Gün, M., & Şimşek, R. (2017). Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan hikâye kitaplarının incelenmesi: Yunus Emre Enstitüsü Türkçe öğretimi A1-A2 hikâye örneği. *International Journal of Languages Education and Teaching*, 5(3), 502-517.
- Gündoğdu, İ. (2019) *Kültürler arası iletişim yaklaşımı açısından Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki deyimler*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Hayran, T. (2019) *Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarında söz varlığına yönelik bir inceleme*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Hirik, E. (2017). Türkiye Türkçesi duyu fiillerinde anlam ve kelime sıklığı ilişkisi. *Sutad*, (41), 53-74.
- Kaymak, E. (2021) *B1 Türkçe ders kitaplarında kavramlar ve kavram alanları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Mustafaoğlu, R. (2018) *Yabancı dil olarak İngilizce ve Türkçe öğretimi A1 ve A2 seviyesindeki ders kitaplarının söz varlığı bakımından karşılaştırılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ölker, G. (2011). Sözlük türleri ve kelime sıklığı sözlüğü üzerine. *Dil Araştırmaları Dergisi*, 9, 45-60.
- Özcan, E., & Tarcan, Ö. D. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki okuma metinlerinde yer alan sözcüklerin sıklık görünüşleri. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 72-80.
- Özdemirel, A. (2017) *Yabancı dil olarak Türkçe ve İngilizce ders kitaplarındaki sözcüklerin kullanım sıklığı bağlamında değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Öztürk, H. (2013). *1980'den 2010 yılına okunurluğu yüksek Türk romanlarının söz varlığı açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir
- Paylan, K. (2015). *Türkçede kelime türetme yollarına genel bir bakış*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Petek, E. (2020). B1 seviyesi Türkçe okuma metinlerinin söz varlığı üzerine bir inceleme. *Оқму Хабаршысы – Вестник Юкэпу Дегиси*, 4(26), 30-37.
- Serin, N. (2017) *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için hazırlanmış ders kitapları ile bu kitapları kullanan öğrencilerin söz varlığının karşılaştırılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Şenyiğit, Y. (2020). *Yabancılara Türkçe öğretiminde sözlü dilin kelime sıklığı ve A1-A2 seviye sözlüğü*. Yayımlanmamış doktora tezi. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Şimşek, N. D. (2015). Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki metinlerin ilişkisel söz varlığı açısından değerlendirilmesi. *International Journal of Science Culture and Sport*, (3), 809-827.
- TDK. (2021). *Güncel Türkçe sözlük*. Erişim Adresi: <https://sozluk.gov.tr/>. Erişim Tarihi: 15.01.2021.
- Vandewalle, J. (1999). Pratik Türkçe öğretiminde karşılaşılan bazı sorunlar ve çözümleri. *A. Ü. Tömer Dil Dergisi*, 82.
- Yahşi, Ö. (2020) *Yabancılara Türkçe öğretiminde temel düzey söz varlığını belirleme: yabancılar için hazırlanan Türkçe ders kitapları ile Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazılı ve sözlü anlatım uygulamalarına söz varlığı*. Yayımlanmamış doktora tezi. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Zenci, S. Ç. (2021). İstanbul yabancılar için Türkçe öğretim setindeki sözcük listelerinin değerlendirilmesi. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 4(2021 Yunus Emre ve Türkçe yılı yabancı dil olarak Türkçe öğretimi özel sayısı), 1-14.

7. EXTENDED ABSTRACT

Vocabulary is the basis of language teaching, learning language rules and transferring culture. According to Şenyiğit (2020, p. 2), considering that language is a structure in itself, words stand out as one of the basic elements in every part of that structure, so the place of vocabulary teaching is very important in terms of language teaching. Since words constitute the building blocks of a language, it is a useful step to start foreign language teaching with the teaching of words (Demirel, 2013; Doğan, 2014). The selection of the words to be taught in mother tongue and foreign language teaching, the ordering of these words according to language levels, the determination of the materials to be included in language teaching are revealed according to the results of the frequency studies. As Vandewalle (1999) stated, vocabulary teaching starts with the most frequently used words in the language by making use of frequency lists.

Considering the teaching of Turkish as a foreign language, the main thing is to teach the most frequently used words and phrases of the language. (Göçen & Okur, 2016, p. 449). In this context, vocabulary teaching to individuals who want to learn Turkish as a foreign language is carried out starting from the most frequently used words in daily life.

In the studies on textbooks and reading books, it is seen that the books discussed are generally aimed at adults who learn Turkish as a foreign language. The number of studies on texts prepared for children learning Turkish as a foreign language is very few and the history of the studies is quite recent (Göçen & Ataş, 2022; Göçen & Aydın, 2021; Göçen & İleri, 2022). "However, frequency studies on children's books prepared for learners of Turkish as a foreign language are important in that these books contain words that learners will encounter first and need to be known first." (Immigrant and Forward, 2022, p. 228). In this context, it is seen that it is an important need to carry out frequency studies on children's books prepared for children learning Turkish as a foreign language.

When the studies in the literature are examined, it is seen that the number of frequency studies (Göçen & İleri, 2022) on workbooks for children learning Turkish as a foreign language is very low. However, workbooks have an important place in terms of extra-class activities for children learning Turkish as a foreign language. Accordingly, it is important to reveal the words in the workbooks prepared for children learning Turkish as a foreign language.

In the study conducted in this context, "What are the words in the Turkish workbooks prepared for children learning Turkish as a foreign language?" Based on the question, it is aimed to determine the frequency of use of the words in the workbooks prepared for children learning Turkish as a foreign language. The sub-objectives of this study are as follows:

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

This research, which was conducted to determine the vocabulary items in the workbooks prepared for foreigners, was carried out with a qualitative case study. This research was carried out in order to determine the vocabulary elements. Within the scope of the research, 2 workbooks, A2.1 and A2.2, included in the Istanbul ABC Turkish Teaching Set for Children, which were published in 8 books in 2020, were examined. The data of the study were collected by document analysis. Content analysis was used to determine which vocabulary items are included in the reading books examined within the scope of the research. The frequency of use of the identified vocabulary elements is presented in a descriptive way. After these operations on the texts, the frequency of use of the vocabulary elements in the books examined within the scope of the research was revealed with the CIBAKAYA 2.0 program. Vocabulary elements are presented in the findings section in tables with their frequency of use according to their types.

When the total and number of different words, reduplications, idioms and proverbs used in the texts examined within the scope of the research were examined, it was seen that the words consisting of verbs and nouns were

mostly included in the texts, and the proverbs were not included at all. As a result, it is understood that the A2.1 and A2.2 workbooks prepared for children learning Turkish as a foreign language, examined within the scope of the research, are an important source in enriching the vocabulary of the students and supporting the words learned with the textbooks.

8. EKLER

EK 1. İncelenen Metinlerde Yer Alan Kelimeler ve Kullanım Sıklığı

Kelime	<i>f</i>	Kelime	<i>f</i>	Kelime	<i>f</i>
ve	362	akşam	55	yardım et-	31
ben	283	en	55	ay	30
git-	261	ders	53	hayır	30
Türkçe	247	çık-	51	sinema	30
çok	196	onlar	50	yarın	30
yap-	194	her	49	bin-	29
bir	182	resim	49	iç-	29
için	149	hangi	48	dön-	28
oku-	146	kahvaltı	48	güzel	28
mi	139	soru	48	iş	28
ev	137	cümle	47	fare	27
çocuk	136	yemek ye-	47	hafta	27
sonra	136	kardeş	46	on	27
iste-	133	nere	45	otobüs	27
öğret-	124	bayram	44	gece	26
o	122	dede	44	iyi	26
set	119	evet	44	ol-	26
var	119	park	43	uyu-	26
anne	115	bak-	42	üç	26
ne	115	işaretle-	42	yıka-	26
yaz-	104	tekrar	41	ziyaret et-	26
okul	102	ver-	41	ama	25
al-	93	şimdi	40	başlangıç	25
tatil	93	yaz	40	çanta	25
gün	90	yemek	40	diş	25
bu	88	iki	38	doldur-	25
sen	88	yok	38	kahvaltı et-	25
sev-	86	çünkü	37	kelime	25
dün	80	kaç	37	kullan-	25
önce	80	şehir	37	nasıl	25
baba	79	tamamla-	37	ödev	25
daha	76	cevapla-	35	televizyon	25
arkadaş	75	çalış-	35	zaman	25
kitap	75	de-	35	çizgi film	24
saat	75	sabah	35	araba	23
gel-	74	ad	34	dünya	23
ile	67	boşluk	33	kalk-	23
de	65	cevap	32	kız	23
ye-	62	eşleştir-	31	siz	23
oyna-	61	et-	31	sor-	23
geçen	60	hafta sonu	31	yaş	23
izle-	59	insan	31	başla-	22
biz	56	öğretmen	31	fırçala-	22

Kelime	f	Kelime	f	Kelime	f
merhaba	22	keklik	15	temizle-	12
bana	21	keloğlan	15	ülke	12
bugün	21	kendi	15	yüz-	12
gör-	21	kısa	15	ayakkabı	11
hasta	21	otur-	15	beraber	11
nasrettin hoca	21	seçenek	15	büyük	11
para	21	uzun	15	çiçek	11
söyle-	21	yumurta	15	defa	11
tarla faresi	21	adam	14	erken	11
uy-	21	at-	14	film	11
bisiklet	20	bura	14	gir-	11
doktor	20	çeyrek	14	kapı	11
el	20	fakir	14	kebabçı	11
yağ-	20	hava	14	kural	11
ağaç	19	kal-	14	kuzen	11
aile	19	oda	14	market	11
babaanne	19	servis	14	sana	11
boş	19	sincap	14	sıcak	11
hayvan	19	yer	14	soğuk	11
komşu	19	yirmi	14	tatlı	11
öğrenci	19	anlat-	13	yapabil-	11
akraba	18	beş	13	yedi	11
süt	18	bil-	13	yüzebil-	11
uyan-	18	dinle-	13	abla	10
yürü-	18	dokuz	13	alışveriş	10
yüz	18	dört	13	araç	10
keci	17	gelecek	13	bekle-	10
köy	17	konuş-	13	bilye	10
mevsim	17	metin	13	bit-	10
sekiz	17	oyun	13	ceviz	10
sınıf	17	öğren-	13	çal-	10
su	17	yan	13	deniz	10
yat-	17	yıl	13	fiil	10
biraz	16	yiyecek	13	geç	10
çiz-	16	alışveriş yap-	12	kadar	10
dinlen-	16	altı	12	kim	10
doğum günü	16	banyo	12	kurs	10
eşek	16	bebek	12	lokanta	10
futbol	16	buçuk	12	lütfen	10
geç-	16	ekmek	12	müşteri	10
giy-	16	elbise	12	ön	10
köpek	16	etraf	12	peynir	10
mavi	16	gündüz	12	şey	10
meslek	16	hastane	12	şöyle	10
niçin	16	meyve	12	tanı-	10
öğle	16	müzik	12	topla-	10
ses	16	pencere	12	yüzden	10
yaşa-	16	saç	12	bahçe	9
yeni	16	sağlık	12	bayramlaş-	9
cumartesi	15	spor	12	bilgisayar	9

Kelime	f	Kelime	f	Kelime	f
birlikte	9	tut-	8	dans	6
çek-	9	uçabil-	8	defter	6
değil	9	uçak	8	delik	6
kalem	9	ağır	7	edebil-	6
oyun oyna-	9	ağrı-	7	getir-	6
öp-	9	alabil-	7	gidebil-	6
piknik yap-	9	anneanne	7	giyin-	6
sıra	9	banka	7	harçlık	6
şapka	9	bütün	7	hazırlık	6
telefon	9	çalışkan	7	hızlı	6
tiyatro	9	çöp	7	hiçbir	6
ulaşım	9	dışarı	7	ise	6
yakın	9	dini bayram	7	izin iste-	6
aç-	8	duş	7	kahverengi	6
amca	8	gazete	7	kantin	6
bardak	8	inan-	7	kaplumbağa	6
basketbol	8	karşı	7	kork-	6
bitir-	8	kış	7	koş-	6
buluş-	8	kıyafet	7	koşabil-	6
cevap ver-	8	kiraz	7	kraliçe	6
çilek	8	koy-	7	kutla-	6
dakika	8	kurban bayramı	7	küçük	6
duy-	8	kuş	7	kütüphane	6
elma	8	masa	7	mektup	6
erkek	8	masal	7	metro	6
ev hanımı	8	misafir	7	mutfak	6
fırın	8	oğul	7	mühendis	6
fotoğraf	8	ora	7	omlet	6
gitar	8	oyuncak	7	orman	6
gömlek	8	pasta	7	renk	6
güneş	8	pazar	7	seç-	6
hayal	8	pijama	7	sula-	6
hayvanat bahçesi	8	pişir-	7	şarkı	6
hazırla-	8	satıcı	7	tabak	6
hemen	8	şu	7	tahta	6
hep	8	tane	7	tam	6
hiç	8	torun	7	terzi	6
kardan adam	8	tüy	7	yaklaşık	6
kebab	8	uçur-	7	yedi buçuk	6
kırmızı	8	uygun	7	ayrıl-	5
kur-	8	ünite	7	az	5
mağaza	8	yağmur	7	bayramlık	5
müze	8	yatak	7	bilet	5
örnek	8	yeşil	7	boy	5
parti	8	yorgun	7	cuma	5
sınav	8	altın	6	çalabil-	5
sırala-	8	aşağı	6	çarşamba	5
sohbet et-	8	avukat	6	çeşitli	5
tamam	8	balık	6	dişçi	5
tavşan	8	çay	6	duman	5

Kelime	f	Kelime	f	Kelime	f
düşün-	5	uzak	5	maymun	4
eğlen-	5	yaşlı	5	mendil	4
ek	5	yazar	5	milyon	4
eksen	5	yüksek	5	mont	4
eşya	5	yürüyüş yap-	5	mutlu	4
fil	5	zayıf	5	ofis	4
geçir-	5	zeytin	5	otuz	4
gez-	5	aç	4	oynayabil-	4
göl	5	açık	4	papağan	4
görüş-	5	anahtar	4	ramazan bayramı	4
herkes	5	anla-	4	sadece	4
ikinci	5	ara-	4	sağ	4
ikram et-	5	at	4	sat-	4
ilaç	5	ateş	4	satranç	4
ilk	5	beğen-	4	sevin-	4
internet	5	besle-	4	siyah	4
iş yeri	5	beyaz	4	söz	4
izin	5	bırak-	4	sür-	4
kalabalık	5	biber	4	şaşır-	4
kar	5	boya-	4	şemsiye	4
kazak	5	börek	4	şubat	4
kemer	5	bul-	4	tablo	4
kenar	5	burun	4	taksi	4
kol	5	çeşit çeşit	4	tara-	4
maç	5	çikolata	4	tarla	4
milli bayram	5	derece	4	tembel	4
muz	5	domates	4	teşekkür	4
nakit	5	dondurma	4	tost	4
namaz	5	durum	4	uçurtma	4
oluş-	5	eski	4	üzüm	4
otel	5	fen bilgisi	4	yavaş	4
öde-	5	fiyat	4	yürüyebil-	4
ördek	5	gemi	4	zengin	4
pahalı	5	genç	4	zürafa	4
pazartesi	5	haydi	4	açabil-	3
peçete	5	hediye	4	ağabey	3
piknik	5	hediye et-	4	animasyon	3
portakal	5	hepsi	4	anlayabil-	3
rica etmek	5	hoca	4	arife günü	3
salı	5	ışık	4	arka	3
san-	5	in-	4	artık	3
sarı	5	indirim	4	ayak	3
say-	5	kahve	4	bal	3
sebze	5	kavurma	4	bilgi	3
son	5	kayak	4	bizim	3
sonbahar	5	kayalık	4	boğaz	3
söyleyebil-	5	kirli	4	boncuk	3
süre	5	koleksiyon	4	bozuk	3
şeker	5	koltuk	4	buyur-	3
şoför	5	kurban	4	ceket	3

Kelime	f	Kelime	f	Kelime	f
cep	3	kroki	3	yelek	3
çıkabil-	3	kulak	3	yirmi bir aralık	3
çiftçi	3	kullanabil-	3	yol	3
davet et-	3	kutlu ol-	3	yorul-	3
dik-	3	kutu	3	yürüyüş	3
diz	3	küp	3	zıplayabil-	3
doğ-	3	lezzetli	3	acı-	2
doğa	3	mahalle	3	ağız	2
dokuz buçuk	3	malzeme	3	ağla-	2
dolap	3	matematik	3	ağustos	2
durak	3	mecbur	3	ağustos böceği	2
dükkan	3	metre	3	ajanda	2
eldiven	3	meydan	3	ak-	2
elli	3	mimar	3	alışverişe çık-	2
eylül	3	musluk	3	alo	2
farklı	3	nezle	3	alt	2
fındık	3	öksür-	3	altmış	2
fikir	3	önemli	3	aralık	2
flüt	3	özellik	3	araştır-	2
genellikle	3	pantolon	3	arayabil-	2
göster-	3	parmak	3	arı	2
götür-	3	penguen	3	aslan	2
göz	3	perşembe	3	aşçı	2
gürültü	3	reçel	3	atölye	2
haber	3	renkli	3	ayıp	2
hareket	3	salon	3	ayrı	2
havuç	3	sevgili	3	bacak	2
hazırlan-	3	silgi	3	baklava	2
haziran	3	simit	3	barış-	2
hemşire	3	sokak	3	baş	2
hikaye	3	sol	3	başka	2
hoş geldiniz	3	şiir	3	bat-	2
iç	3	tamirci	3	batı	2
içeri	3	tarif	3	bavul	2
ilkbahar	3	tenis	3	bazen	2
incir	3	teşekkür etmek	3	bazı	2
kaban	3	tezgahtar	3	bedava	2
kabul et-	3	tişört	3	binebil-	2
kağıt	3	top	3	birçok	2
kapat-	3	trafik	3	birinci	2
karı	3	tren	3	birleştir-	2
karınca	3	uyuyabil-	3	birlik	2
kariştir-	3	üst	3	bitki	2
karşılaştır-	3	ütü	3	bol bol	2
kart	3	üzül-	3	böyle	2
kırk	3	ya	3	bulaşık	2
kocaman	3	yağ	3	bunlar	2
konuşabil-	3	yani	3	buzdolabı	2
kopar-	3	yarım	3	cimri	2
kredi	3	yazı	3	cüzdan	2

Kelime	f	Kelime	f	Kelime	f
çamaşır	2	kase	2	ödül	2
çatal	2	kasım	2	ödünç	2
çerez	2	kat	2	öğlen	2
çiçekçi	2	kayık	2	öğretmen-	2
çim	2	kek	2	özel	2
çöz-	2	kese	2	pardon	2
diyalog	2	kırıl-	2	peki	2
doğu	2	kısık	2	pilot	2
dolma	2	kız-	2	plan	2
dur-	2	kilo	2	polis	2
düz	2	kilogram	2	postacı	2
düzeltil-	2	kişi	2	postane	2
eczacı	2	kişilik	2	pul	2
ekim	2	kokla-	2	randevu	2
ekle-	2	kolay	2	rende-	2
el yıka-	2	koru-	2	sahip	2
emniyet	2	kravat	2	saklan-	2
eş	2	kucak	2	sandalye	2
eşit	2	kuru	2	sayfa	2
et	2	kurut-	2	sessiz	2
etek	2	kuzey	2	sıkıl-	2
faydalı	2	küre	2	sıklık	2
geçit	2	küs-	2	sil-	2
getirebil-	2	lamba	2	sistem	2
gösteri	2	levha	2	sofra	2
gözlük	2	lira	2	susa-	2
gri	2	mama	2	süretil-	2
gül-	2	mantar	2	şişman	2
günaydın	2	mantı	2	tak-	2
güneşlen-	2	mart	2	tamirhane	2
güneşli	2	mayıs	2	taşı-	2
hakkında	2	milli	2	tava	2
halk	2	minibüs	2	tavuk	2
harca-	2	moral	2	temmuz	2
harf	2	motosiklet	2	teselli et-	2
hayat	2	muayene et-	2	test	2
hem	2	mutlaka	2	teşekkür et-	2
hırka	2	mümkün	2	tırmanabil-	2
hoşlan-	2	nane	2	toplam	2
ılık	2	nar	2	tören	2
ikisi	2	neden	2	tramvay	2
inek	2	nisan	2	tuz	2
işte	2	not	2	türk	2
itfaiyeci	2	numaralandır-	2	ucuz	2
kaç-	2	ocak	2	uç-	2
kaldır-	2	on dokuz mayıs atatürk	2	uyarı	2
kanat	2	anma gençlik ve spor		uzat-	2
karakter	2	bayram		uzun uzun	2
karne	2	orta	2	üçüncü	2
kartop	2	otopark	2	üret-	2
		otuz ağustos zafer bayram	2		

Kelime	f	Kelime	f	Kelime	f
ütüle-	2	cezalı	1	gezi	1
üzeri	2	çoşku	1	girebil-	1
vakit	2	çabuk	1	gönder-	1
var-	2	çarşı	1	gönderebil-	1
verebil-	2	çatı	1	görüşebil-	1
yalnız	2	çekmece	1	gösterebil-	1
yap	2	çıkarc-	1	güle güle	1
yaşan-	2	çiftlik	1	güvenlik	1
yaya	2	çilekli	1	hafif	1
yedek	2	çizebil-	1	haftalık	1
yeter	2	çorap	1	hala	1
yine	2	dağınık	1	harika	1
yirmi bir haziran	2	dağıt-	1	harita	1
yirmi dokuz ekim	2	dalgalı	1	havla-	1
cumhuriyet bayram		damak	1	havuz	1
yirmi üç nisan ulusal	2	davet	1	hazır	1
egemenlik ve çocuk		dayı	1	hırsız	1
bayram		derin	1	hız	1
zarf	2	devam	1	hisset-	1
zıplayabilir-	2	devam et-	1	hobi	1
adres	1	deve	1	hortum	1
afiyet olsun	1	diğer	1	hoşça kal-	1
ağ	1	dirsek	1	hurma	1
ah	1	dizle-	1	huzur evi	1
akıllı	1	doksan	1	ıslan-	1
alfabe	1	dolu	1	iftar	1
an	1	dost	1	ileri	1
ananas	1	dök-	1	ilgili	1
anır-	1	dut	1	ilkokul	1
ara	1	duygulan-	1	inatçı	1
armut	1	duygusal	1	iptal	1
ayrıca	1	dürüst	1	isim	1
ayva	1	eczane	1	istanbul	1
badem	1	efendi	1	iştah	1
bakım	1	eksik	1	işyer	1
bank	1	elektrik	1	iyileş-	1
bas-	1	elektronik	1	iyilik yap-	1
bekar	1	erik	1	izleyebil-	1
bencil	1	ezber-	1	kabak	1
bin	1	fasulye	1	kabalık	1
bir buçuk	1	fazla	1	kabul	1
birbiri	1	fıkra	1	kafe	1
birkaç	1	filler	1	kan-	1
boyama	1	fotoğraf çek-	1	kana-	1
boyut	1	galiba	1	kapatabil-	1
boz-	1	garson	1	kaplan	1
bozul-	1	geçmiş	1	kar topu	1
bölüm	1	geçmiş olsun	1	karar	1
brokoli	1	gelsin	1	karar ver-	1
buz	1	geniş	1	kararsız	1
cam	1				

Kelime	f	Kelime	f	Kelime	f
kare	1	neşe	1	sebeup	1
karna	1	normal	1	seçim	1
karnabahar	1	numara	1	sefa	1
karpuz	1	olabil-	1	sefer	1
karşıla-	1	olay	1	sekiz buçuk	1
kaş	1	onun	1	sene	1
kaşarlı	1	organ	1	servis et-	1
kavga et-	1	ortaokul	1	sesli	1
kavun	1	oturabil-	1	sessiz ol-	1
kesin	1	oval	1	sevgi	1
kez	1	oyuncakçı	1	sevimli	1
kır-	1	öğle yemeği	1	sevinç	1
kıvrırcık	1	ölç-	1	seyret-	1
kilometre	1	ömür	1	sıcaklık	1
kimse	1	öneri	1	sık sık	1
kirpik	1	örümcek	1	sınıfça	1
kitapçı	1	öyle	1	sihirbazlık	1
koca	1	özle-	1	soğan	1
komik	1	palto	1	söndür-	1
koridor	1	parça	1	süratli	1
korku	1	parkur	1	şanslı	1
koruyabil-	1	paten	1	şeftali	1
kulübe	1	patlıcan	1	şekil	1
kurbağa	1	pembe	1	şık	1
kurnaz	1	piş-	1	şimdilik	1
kusur	1	pişirebil-	1	şişe	1
kuzu	1	piyano	1	şort	1
lahana	1	pizza	1	tabi	1
lavabo	1	posta	1	taksim	1
lazım	1	proje	1	takvim	1
liman	1	radyo	1	tamir	1
limon	1	reis	1	tamir et-	1
lise	1	restorant	1	tanış-	1
lokma	1	rezervasyon	1	tanıt-	1
lunapark	1	rica	1	tedirgin ol-	1
maalesef	1	robot	1	tehlikeli	1
madde	1	rüya	1	telaş	1
makas	1	sabırsız	1	televizyon izle-	1
maviş	1	sağ ol-	1	temiz	1
menü	1	sağ-	1	teneffüs	1
merak et-	1	sağa	1	terayağ	1
merkez	1	sahil	1	traş ol-	1
mesela	1	sahur	1	tırman-	1
mısır	1	salatalık	1	timsah	1
mide	1	salla-	1	tombik	1
minik	1	sandalet	1	tutam	1
model	1	sandviç	1	tuvalet	1
mola	1	sap sarı	1	tür	1
nefret	1	savun-	1	türkiye	1
nesne	1	sayı	1	ufak	1

Kelime	<i>f</i>
ulaş-	1
un	1
uyku	1
üç buçuk	1
üçgen	1
üniversite	1
ünlü	1
üzere	1
vanilya	1
vapur	1
vazgeç-	1
veya	1
vücut	1
yabancı	1

Kelime	<i>f</i>
yakalayabil-	1
yakın-	1
yalan	1
yamuk	1
yar	1
yaratıcı	1
yardımsever	1
yavru	1
yazabil-	1
yedi-	1
yem	1
yenge	1
yetenekli	1
yetiştir-	1

Kelime	<i>f</i>
yetmiş	1
yetmiş beş	1
yık-	1
yılan	1
yirmi bir mart	1
yirmi üç nisan	1
yön	1
yurt	1
yuvarlak	1
yüzi-	1
zeki	1
zıpla-	1

Kurşun, Z. (2023). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylerde sosyal beceri öğretiminde kullanılan kanıt temelli bir uygulama: PEERS. *Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)*, (Ö2), 180-189.



JSES

Journal of Sustainable Educational Studies

e-ISSN: 2757-5284

Geliş/Received: 03.02.2023 Kabul/Accepted: 26.03.2023



Makale Türü (Article Type): Derleme Makalesi/Review Article

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylerde Sosyal Beceri Öğretiminde Kullanılan Kanıt Temelli Bir Uygulama: PEERS¹

Zehra KURŞUN²

Özet

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan bireyler sosyal becerilerde yetersizlikler göstermektedir. Bu sebeple OSB olan bireylerin sosyal becerilerinin geliştirilmesi eğitimlerinde yer alması ve geliştirilmesi gereken öncelikli amaçlardandır. OSB olan bireylere sosyal beceri öğretiminde pek çok yöntem kullanılmaktadır. Ancak burada önemli olan nokta kanıt temelli uygulamaların kullanılıyor olmasıdır. PEERS Programı UCLA Üniversitesi'nden Dr. Elizabeth Laugeson tarafından oluşturulmuş kanıta dayalı bir "sosyal beceri eğitim" programıdır. Bu araştırmada OSB olan bireylere sosyal beceri öğretiminde kullanılan PEERS Programının uygulanmasına yönelik bir derleme çalışması yapılmıştır. Derleme çalışmalarında ele alınan konuyla ilgili alan yazında yer alan çalışmalar ayrıştırılır ve konuyla ilgili mevcut durumun anlatımı yapılır. Bu amaç çerçevesinde yapılan bu çalışmada yazar tarafından konuya ilişkin taramalar yapılarak elde edilen bulguların aktarımı yapılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Otizm spektrum bozukluğu; PEERS; sosyal beceri eğitimi

An Evidence-Based Practice Used in Social Skills Teaching in Individuals with Autism Spectrum Disorder: PEERS

Abstract

Individuals with Autism Spectrum Disorder (ASD) show deficiencies in social skills. For this reason, the development of social skills of individuals with ASD is one of the primary objectives that should be included and developed in their education. Many methods are used in teaching social skills to individuals with ASD. However, the important point here is that evidence-based practices are used. PEERS Program from UCLA University, Dr. It is an evidence-based "social skills training" program created by Elizabeth Laugeson. In this study, a compilation study was conducted for the application of the PEERS Program used in teaching social skills to individuals with ASD. The studies in the literature related to the subject discussed in the compilation studies are separated and the current situation related to the subject is explained. In this study, which was carried out within the framework of this purpose, the findings obtained by scanning the subject were transferred by the author.

Keywords: Autism spectrum disorder; PEERS; social skills teaching

¹ Bu çalışma 16 Aralık 2022 tarihlerinde FSMVU Eğitimde Mükemmeliyet Araştırmaları Kongresi'nde (EMAK-2022) sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş hâlidir.

² Öğretim Görevlisi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Meslek Yüksekokulu, Engelliler İçin Gölge Öğreticilik Programı, İstanbul-Türkiye, zehrakursun@fsm.edu.tr, ORCID: 0000- 0002- 9628- 2924

1. GİRİŞ

Sosyal beceriler toplumdaki diğer bireylerle kurduğumuz iletişimin ayrılmaz bir parçasıdır. Bireylerde sosyal becerilerin geliştirilmesi, onları yaşam boyu, her alanda daha sağlıklı etkileşim kurmalarına hazırlar. Ayrıca sosyal beceriler hayatta başarılı bir işlevde bulunmak için önemli becerilerdir. Bu beceriler sosyal bir durumda nasıl davranılacağını, bir sorunla nasıl başa çıkılacağını, doğru kararların nasıl verileceğini gösterir. Çocukluk döneminden yetişkinlik dönemine kadar olan tüm dönemlerde sergilenen sosyal beceriler; bireylerin akademik performanslarına, davranışlarına, eğitim-öğretim dışı etkinliklere katılıma, sosyal çevre ve aile ilişkilerine katılmaya etki etmektedir (Sazak ve Terzioğlu, 2018, s. 91).

Sosyal beceriler bireylerin toplumdan beklentilerini yerine getirmeleri, toplum içinde etkin olabilmeleri için önemli ve işlevsel becerilerdir (Dağseven Emecen, 2011). Sosyal beceriler belli bir amaca yöneliktir, sosyal ortama göre değişiklik gösterir, olumlu davranışların ortaya çıkmasına ve çevreden gelen olumsuz tepkilerin önlenmesine yardımcı olan öğrenilmiş davranışlardır (Margalit, 1993). Bu beceriler bireyin topluma uyum sağlayabilmesi ve sosyal kabulü açısından önem taşımaktadır (Dağseven Emecen, 2011).

Sosyal beceri yetersizlikleri iki farklı şekilde ortaya çıkmaktadır. Bunlardan birincisi, bireyin sosyal beceriyi öğrenememesi; ikincisi ise bireyde var olan becerinin uygun ortam/ durumlarda kullanamaması durumudur. Birey daha önce sergilemediği beceriyi kazanmakta zorluk yaşar. Dolayısı ile sosyal beceri yetersizliği Bandura'nın açıkladığı gibi öğrenme ya da kazanım eksikliği olarak ortaya çıkar. Bireyler belirli becerilere sahip olmalarına rağmen sahip oldukları bu becerileri uygun ortam ve durumlarda ortaya koymazlarsa bu beceriye sahip olmadığı şeklinde değerlendirilirler (Avcıoğlu, 2005).

Sosyal beceri yetersizliklerinin sonradan ortaya çıkabilecek içselleştirilmiş ve dışsallaştırılmış davranışlar olarak çeşitlenen anti sosyal davranışlar ile problem davranışlara neden olacağı belirtilmektedir. Sosyal becerileri sınırlı olan ya da var olan becerilerini kullanmayan çocukların, isteklerini elde etmek için sosyal beceri yerine problem davranış sergileyebilecekleri kabul edilmektedir (Sazak ve Terzioğlu, 2018, s. 91; Sucuoğlu ve Özokçu, 2005). Ayrıca dinleme, sıra alma, sırasında otuma, arkadaşları ile iş birliği yapmayan bireyler okulda hem sosyal alanda hem de akademik alanda olumsuz yönde etkileneceği belirtilmektedir (Sazak ve Terzioğlu, 2018, s. 91). Sosyal beceriler zihin yetersizliği, otizm spektrum bozukluğu, duygu-davranış bozukluğu ve bazı psikiyatrik bozuklukların tanınması sürecinde ayırt edici ölçütlerden biridir (Olçay Gül, 2018, s. 3).

Sosyal becerilerdeki yetersizlikler nedeniyle bireyler akranları ile iletişime geçmekte zorlanırlar. Dolayısıyla sağlıklı iletişim kuramadıkları için kişilik ve davranış problemleri sergilerler. Sonuç olarak, sosyal beceri yetersizliği yaşayan bireyler yaşamları boyunca kişilerarası ilişkilerde, akademik çalışmalarda, duygusal-davranışsal alanlarda ve meslek yaşamlarında çeşitli problemlerle karşılaşır. Bu problemlerin çözümü için bireylerin sosyal beceri düzeylerinin artırılması gerekmektedir (Avcıoğlu, 2005; Durualp ve Aral, 2015, s. 58; Schor, 1999).

Özel gereksinimi olan bireylerin sosyal beceri öğretiminde farklı yöntemler kullanılmaktadır. Bunlardan bazıları doğrudan öğretim yöntemi, bilişsel süreç yöntemi, video modelle öğretim yöntemi, sosyal öykü, fırsat öğretimi, akran aracılı öğretim yöntemi, kendini yönetme yaklaşımıdır. Bu yöntemlerin kullanıldığı sosyal beceri öğretimi tek bir öğrenciye uygulanarak bire bir öğretim, birden çok öğrencinin katıldığı küçük grup öğretimi, büyük grup öğretimi ve tüm okulu kapsayan öğretim olarak düzenlenebilmektedir (Sazak ve Terzioğlu, 2018, s. 92-95). Grup olarak yapılan öğretimlerde ise farklı yöntemler kullanılmaktadır. Bunlardan biri de PEERS (Program for the Education and Enrichment of Relational Skills)'tir.

Yapılan bu çalışmada sosyal beceri öğretimi yöntemlerinden biri olan PEERS' e ilişkin teorik bir çerçeve oluşturulması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıda yer alan sorulara cevap aranacaktır:

- 1) PEERS nedir? Kimlerde kullanılabilir?
- 2) PEERS nasıl bir yaklaşımdır? İçeriğinde neler yer alır?
- 3) PEERS' in sosyal beceri öğretimi açısından önemi nedir? PEERS' in kullanımını hakkında yapılan araştırmalar bize ne söylüyor?

2. YÖNTEM

Bu çalışma bir derleme çalışmasıdır. Bu araştırma ile sosyal becerilerin öğretiminde kullanılan PEERS hakkında detaylı bilgi verilmiştir. Derleme çalışmaları, araştırılan konuyla ilişkili olan var olan durumun özetinin anlatıldığı

çalışmalarıdır (Rowley ve Slack, 2004, s. 31-39; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çerçevede taramalar yapılmış ve bu taramaların sonucunda araştırmacı tarafından elde edilen PEERS'e ilişkin tanımlamalar, hangi özel gereksinim grubunda yer alan bireyler için kullanılabileceği, içeriğinde nelerin yer aldığı, önemi ve hakkında yapılan araştırmalar ile ilişkili çalışmaların neler ifade ettiğine ilişkin bilgiler başlıklar altında verilmiştir.

Araştırmada PEERS, PEERS Ucla, sosyal beceri öğretimi, sosyal beceri öğretim yöntemleri anahtar kelimelerinin araştırılması ile hem ulusal hem de uluslararası çalışmalar Google Scholar, DergiPark, Ebsco, Yöktez, Scopus veri tabanlarından elde edilen çalışmalardan literatür taraması, vaka çalışmaları, deneysel çalışmalar şeklinde yapılmış olan makaleler, tezler, bildiriler incelenmiştir. Yapılan aramalarda anahtar kelimelerin yanı sıra son on yıl içerisinde yapılmış olan çalışmalar incelenmiş ve bu çalışmalardan elde edilen verilerin derlenmesi ile bu çalışma yapılmıştır. Bu araştırmada yararlanılan kaynakların yalnızca yazarın ulaştığı çalışmalar ile sınırlı olması ve literatür taraması, vaka çalışmaları, deneysel çalışmalar şeklinde yapılmış olan makaleler, bildiriler ve tezlerin incelenmesi ise çalışmanın bir diğer sınırlılığını oluşturmaktadır.

2.1. Araştırma ve Yayın Etiği

Yapılan çalışmada “*Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi*”nde uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin “*Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler*” başlıklı 2. bölümünde belirtilen eylemlerden de hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. (Zorunlu beyandır, bu başlıktaki ifadeler silinmemelidir.)

2.1.1. Etik kurul izni

Bu çalışma etik kurul izni gerektirmemektedir.

3. BULGULAR

3.1. PEERS Nedir? Kimlerde Kullanılabilir?

Otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan bireylere verilen sosyal beceri eğitimleri popüler hale gelmeye başlamıştır. Literatüre bakıldığında OSB olan bireyler için kullanılan sosyal beceri müdahale yöntemlerinin çok azının kanıta dayalı olduğu görülmektedir (Attwood, 2000, 2003; Bock, 2016; Krasny, William, Provencal, Ozonoff, 2003; Laugeson vd. 2009). Sosyal beceri müdahale programlarına bakıldığında uygulanan programın sosyal yeterliliği geliştirmesi, yakın arkadaşlığı geliştirmesi ve programda belirlenen kazanımların bireyler tarafından öğrenilmiş olma sürecini program uygulama esnasında takip eder; fakat müdahale programının sona ermesinden aylar veya yıllar sonra elde edilen kazanımların bireyde kalıcı olup olmadığını incelemezler. Bu programda esas önemli olan uzun vadeli dönemde kalıcılığının ve sürdürülebilirliğinin olmasıdır. PEERS' in bu anlamda kalıcı ve sürdürülebilir bir müdahale programı olduğu görülmektedir (Laugeson, Frankel, Gantman, Dillon, Mogil, 2012).

PEERS, okul öncesi çocuklar, ergenler ve genç yetişkinlerle kullanılmak üzere tasarlanmış ve kanıta dayalı bir müdahaledir. PEERS ilk olarak 2005 yılında özellikle otizm spektrum bozukluğu olmak üzere sosyal zorluklar yaşayan ergenlerde kullanılmak üzere geliştirilmiştir (Laugeson, Frankel, Mogil, Dillon, 2009). Okul öncesi çocuklar, ergenler ve genç yetişkinlerle yapılan çalışmalarda dahil olmak üzere PEERS için güçlü bir kanıt temeli oluşturulmuştur (Gantman, Kapp, Orenski, Laugeson, 2012; Gardener, Gerdes, Weinberger, 2015; Karst, Van Hecke, Carson, Stevens, Schohl, Dolan, 2015; Laugeson, Frankel, Gantman, Dillon, Mogil, 2012; Laugeson, Ellingsen, Sanderson, Tucci, Bates, 2014; Laugeson, Gantman, Kapp, Orenski, Ellingsen, 2015). PEERS grup formatında yapılandırılmış, öğretmen tarafından yönlendirilen derslerle bilişsel-davranışçı yaklaşım kullanır. Bireylerin yeni beceriler edinmelerine ve ardından diğer ortamlara genellemelerine yardımcı olmak için programda görev yapan sosyal koçları katılımcıları bir araya getirir. Sosyal koçluk bireyin bir arkadaş bulmasına yardımcı olmak üzere, haftalık sosyalleşme görevlerini yerine getiren katılımcılara yardımcı olmayı sağlar (Rose, Kelley ve Raxter, 2021).

3.2. PEERS Nasıl Bir Yaklaşımdır? İçeriğinde Neler Yer Alır?

PEERS grup formatında yapılandırılmış, bilişsel davranışçı yaklaşımın kullanıldığı, öğretmen tarafından yönlendirilen bir programdır (Rose, Kelley ve Raxter, 2021). Program 14 hafta boyunca uygulanır ve ebeveynler, ergenler için toplamda 90 dakikalık ayrı oturumları içerir (Laugeson ve Frankel, 2010). PEERS eğitimi dört farklı bölüm içeren haftalık derslerde gerçekleştirilir. İlk bölüm genellemeyi destekleyen ve önceki haftada öğrenilen becerileri uygulama fırsatları sağlayan ev ödevinin gözden geçirilmesidir. İkinci bölüm teorik bir ders ve rol

yapma, canlandırma yapma kısımlarından oluşmaktadır. Teorik derslerde katılımcının yeni bir beceriyi tanıması için somut kurallar ve adımlar kullanılır. Karmaşık davranışlar, soyut davranışlar daha küçük adımlara bölünerek birey tarafından anlaşılması kolaylaştırılır. Rol yapma, canlandırma kısımlarından sonra aktarılan sosyal beceriye yönelik kurallar daha detaylı şekilde açıklanır. Her rol yapma, canlandırma sürecinden sonra bireydeki sosyal bilişi arttırmak için katılımcılara davranışa ilişkin sorular sorulur. Üçüncü bölüm davranışın prova edilmesidir. Bu bölümde katılımcılar yeni öğrenilen becerileri uygular ve tekrarlar. Son bölümde ise gelecek hafta için bir ev ödevi verilir. PEERS' in geliştiricileri, bireylerin katılımını sürdürmek için derslerde sözel övgü, katılımcının dikkatini yeniden yönlendirmek için ismi ile seslenme, akran teşviki, uygun zamanlarda beklentilerini açıkça dile getirme gibi davranış yönetimi tekniklerini kullanmıştır (Rose, Kelley ve Raxter, 2021). Programda yer alan haftalık konular, konulara ilişkin dersler, ebeveynlere aktarılan kısımlar ve ev ödevlerinin yer aldığı bilgiler Tablo 1'de yer almaktadır (Laugeson ve Frankel, 2010).

Tablo 1. PEERS Programı Haftalık İçerik Tablosu

PEERS Programı Haftalık İçerik			
Hafta	İşlenen Konu	Teorik Ders	Ev Ödevi
1	Giriş bilgileri	Ebeveynlere ve gençlere akranları ile ortak ilgi alanı bulmak için yapılan konuşmalar esnasında bilgi alışverişinin nasıl yapılacağı öğretilir.	Gençler gruptan bir üye ile telefonda bilgi alışverişi alıştırmayı yapar.
2	Konuşma becerileri	Ebeveynlere ve gençlere akranlarıyla iki yönlü konuşma yapmanın temel unsurları öğretilir. Ebeveynler arkadaşlık kurmak için uygun olabilecek, gençlere yönelik olan etkinlikleri belirlemeye başlar.	Gençler grup üyesi olmayan biriyle telefonda bilgi alışverişi yapar.
3	Elektronik iletişim	Ebeveynler ve gençler elektronik cihazların, uygulamaların (sesli posta, e-posta, kısa mesaj, anlık mesajlaşma, internet) uygun kullanımı hakkında bilgi edinirler. Ebeveynler, okullarda gençler arasında bulunan arkadaşlık ilişkilerindeki hiyerarşi ile tanıştırılır.	Gençler, elektronik iletişim biçimlerini kullanma pratiği yapar. Ebeveynler, çocukları için müfredat dışından bir etkinlik belirler.
4	Uygun arkadaş seçimi	Gençlere arkadaşlıkların sosyal hiyerarşisi anlatılır ve okullarında uyum sağlayabilecekleri grupları belirlemeye başlarlar. Ebeveynler ve gençler, gencin ilgi alanına göre arkadaşlık kurmasını kolaylaştıracak müfredat dışı etkinlik seçer.	Ebeveynler ve gençler, gençler için olan müfredat dışı etkinlikleri takip eder. Gençler potansiyel bir akran grubu belirler ve bu grup üyeleri ile paylaşımlarda bulunur.
5	Mizah kullanımı	Ebeveynler ve gençler mizahın kullanımına ilişkin temel kuralları öğrenirler. Gençler mizaha geri bildirimde bulunmayı öğrenirler. Ebeveyn yardımı ile daha çok şaka yapan mı yoksa şaka yapılan mı olduklarını belirlemeye çalışırlar.	Gençler mizah geri bildirimlerine dikkat etmeye çalışırlar. İnsanların kendisine mi güldüğünü veya kendisinin de onlarla birlikte mi güldüğünü belirlemeye çalışır.
6	Arkadaşlık ilişkileri stratejilerine giriş	Ebeveynlere ve gençlere, akranları ile konuşmaya katılmanın adımları anlatılır.	Gençler, akranları ile sohbet etme ve sohbe katılma alıştırmaları yapar.
7	Arkadaşlık ilişkilerini sonlandırma stratejileri	Ebeveynlere ve gençlere akranları tarafından kabul edilmediklerinde sohbetten nasıl ayrılacakları öğretilir.	Gençler akranları ile sohbet başlatma ve sohbeti sonlandırma alıştırmaları yapar.

8	Toplantılar	Ebeveynlere ve gençlere akranları ile nasıl buluşma planlayacakları ve uygulayacakları konusunda bilgi verilir. Ebeveynlere, gençlere buluşmaları sırasında onları izleme ve uygun şekilde müdahale etme konusunda özel stratejiler öğretilir.	Gençler, PEERS' e bağlı olmayan potansiyel arkadaşlarla bir buluşma organize eder ve ev sahipliği yapar.
9	Sportmenlik	Ebeveynlere ve gençlere sportmenlik kuralları öğretilir.	Gençler video oyunları, tahta/kart oyunları oynarken ve spor yaparken sportmenlik sergiler.
10	Alay edilme ile başa çıkma	Ebeveynlere ve gençlere alay edilmeye uygun şekilde cevap verme öğretilir. Gençler alay edilme ile utanç verici söz arasında ayırım yapmayı ve utanç verici geri bildirim yanıt olarak davranış değiştirmeyi nasıl yapacaklarını öğrenirler.	Gençler alay edilme ile başa çıkma pratiği yaparlar.
11	Zorbalık ve kötü davranışlarla başa çıkma	Ebeveynlere ve gençlere zorbalıkla (fiziksel saldırılar) başa çıkma stratejileri öğretilir.	Gençler akranlarından gelen zorbalık ve tehditlere karşı programda öğrendikleri stratejileri uygular.
12	Anlaşmazlıkları çözümlenme	Akranlarla olan tartışmaları ve anlaşmazlıkları çözmek için gerekli beceriler ebeveynler ve gençlere öğretilir.	Gençler, ebeveynleri ve akranları ile rol oynama tekniği ile anlaşmazlıklarla baş etme alıştırmaları yapar.
13	Dedikodu ve dedikodu ile başa çıkma	Ebeveyn ve gençlere dedikoduların etkilerini en aza indirmek için somut stratejiler öğretilir.	Gençler ilgili dedikodu ile başa çıkma ile ilgili alıştırmalar yapar.
14	Mezuniyet partisi ve eğlence	Gençler mezuniyet partisi ile ödüllendirilir. Ebeveynlere ise gençlerin sosyal becerilerindeki kazanımları sürdürme stratejileri hakkında bilgi verilir. Ebeveynlerde mezuniyet partisine katılırlar.	

3.3. PEERS'in Sosyal Beceri Öğretimi Açısından Önemi Nedir? PEERS'in Kullanımı Hakkında Yapılan Araştırmalar Bize Ne Söylüyor?

Sosyal beceri alanındaki eksiklikler bireyin yaşam kalitesinin düşük olmasına neden olabilmektedir. OSB olan birçok genç çok az sosyal etkileşim başlatır ve hatta bazı sosyal durumlardan kendini çekebilir (Laugeson, Gantman, Kapp, Orenski, Ellingsen, 2015). Shtayermman (2007), yapılan bir araştırmada örneklemde yer alan yüksek işlevli OSB olan yetişkin bireylerin yarısının hiç arkadaşı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca başka bir çalışmada OSB olan bireylerin üçte birinden daha fazlasının herhangi bir sosyal aktiviteye katılmadıkları sonucuna ulaşılmıştır (Howlin, 2000). OSB olan yüksek işlevli yetişkin bireylerin sosyal yaşamlarının kötü olduğuna ilişkin araştırmalar bulunmaktadır (Laugeson, Gantman, Kapp, Orenski, Ellingsen, 2015). Ayrıca zihin engeli olmayan OSB olan bireylerin %26'sında arkadaşlarının olmaması nedeniyle mesleki ve rekreasyonel sosyal aktivitelerde bulunmadığı görülmüştür (Burrows, Ford, Bottroff, 2001). Sosyal beceriler bireylerin yaşam kalitelerini arttırmaları, aile-okul dışı etkinliklere katılımını teşvik etmektedir. Bu sebeple sosyal beceri öğretimi OSB olan bireyler açısından önemlidir.

Sosyal beceri öğretimi için farklı öğretim yöntemleri ve müdahaleleri bulunmaktadır. Fakat bu yöntemlerin uygulanmasının ardından kalıcılığına ilişkin yapılan araştırmalar sınırlı sayıda. PEERS kalıcılığı takip edilen müdahale programlarından. PEERS' in kalıcılığına ilişkin yapılan çalışmalar bireylerin bu programda kazandıkları becerilerin 1-5 yıl sonra da kalıcılığını koruduğunu göstermektedir (Bellini, Peters, Benner, Hope, 2007; Laugeson ve Frankel, 2010; Laugeson, Ellingsen, Sanderson, Tucci, Bates, 2014; Laugeson ve Park, 2014).

OSB olan bireyler sosyal becerilerinde görülen yetersizlikler sebebiyle arkadaşlık ilişkisi başlatma, sürdürme konularında sorun yaşamaktadırlar. PEERS programına dahil olan bireylerin arkadaşları ile daha sık bir araya

geldikleri, arkadaşlık ilişkisi kurmada ve sürdürmede daha başarılı olduklarını göstermektedir. Ayrıca sosyal farkındalık ve motivasyonlarında artış görülmüştür (Laugeson, Ellingsen, Sanderson, Tucci, Bates, 2014; Laugeson ve Park, 2014).

PEERS programı on dört haftalık bir müfredata sahiptir. Her haftanın konu başlıkları farklılık göstermektedir. Ancak bu programı uygulamak isteyen kişiler programdan yola çıkarak program oluşturabilmekte bu programı uygulayıcı olarak kendilerine kılavuz olarak gösterebilmektedirler (Laugeson, Ellingsen, Sanderson, Tucci ve Bates, 2014).

OSB olan bireyler için sosyal becerilerin öğretimi ve öğretilen becerilerin kalıcı olması önem taşımaktadır. Ayrıca öğretimde kullanılan programın etkililiğinin araştırılmış olması da önem arz etmektedir. PEERS programı bu özellikleri taşıması ve programa katılan bireylerin sosyal becerilerinde artış, arkadaşları ile daha sık bir araya gelmelerini sağlaması, sosyal becerilerdeki eksiklikleri nedeniyle yaşadıkları kaygıyı azaltması açısından önemlidir.

PEERS programına katılmanın OSB olan bireylerde sosyal kaygıyı azalttığı görülmüştür (Schohl, Van Hecke, Carson, Dolan, Karst, Stevens, 2014). Ayrıca bu programa katılan OSB olan bireylerin nöral işleyişlerinde bir farklılık meydana gelip gelmediğini görmek için EEG çekimleri yapılmıştır. EEG görüntülerinde program öncesinde bu bireylerin sağ hemisferlerinin daha baskın olduğu, program sonrasında ise sol hemisferlerinin daha baskın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sol hemisferin baskın olması daha fazla sosyal etkileşim, empati ve daha az otizm semptomu anlamına gelmektedir (Van Hecke vd., 2015). Ayrıca programa katılan bireylerin ebeveynleri ve bireylerin kendileri sosyal becerilerinde gelişmeler olduğunu söylemişlerdir. Farklı çalışmalarda ise bu bireylere Autism Diagnostic Observation Scale (ADOS) ve Vineland Adaptive Behavior Scale (EHWA-VABS) yapılan değerlendirmelerde ise sosyal beceri puanlarında artış gözlenmiştir (Marchia ve D'Amico, 2016).

PEERS programının uygulandığı bir çalışmada, programa katılan bireylerin sosyal farkındalıklarında artış, sosyal becerilerinde artış ve otistik davranışlarında azalma görülmüştür (Constantino, 2005). Buna ek olarak programa katılan ergenlerin kendi geri bildirimleri daha sık arkadaş görüşmelerine katıldıkları ve arkadaşlık ilişkisi başlatmada daha iyi oldukları yönünde olmuştur (Frankel ve Mintz, 2011; Laugeson ve Frankel, 2010).

PEERS programı içerisinde sosyal koçluk uygulaması bulunmaktadır. Ayrıca programda ailelerde yer almaktadır ve haftalık programlar içerisinde ailelere de ödev verilmektedir. Sınıf içerisinde yer alan uygulayıcılar sosyal beceri için doğal ortamda destekleyici olma görevini üstlenmiş olmaktadır bu da PEERS programının doğal ortamda gerçekleştirilmesi anlamına gelmektedir (Laugeson, 2012).

Kısacası PEERS programı sosyal beceri öğretiminde kalıcı ve kanıt temelli bir uygulamadır. Bu program sayesinde OSB olan ergenlerin ve yetişkinlerin sosyal farkındalıklarında artış, sergiledikleri sosyal becerilerde artış, empati becerisi kazanma, otistik davranışlarda azalma, arkadaşları ile daha fazla görüşme, arkadaşlık ilişkisi başlatma becerilerinde olumlu sonuçlara sahip olduğu görülmüştür (Frankel ve Mintz, 2011; Laugeson ve Frankel, 2010; Laugeson, 2012; Constantino, 2005; Schohl vd., 2014; Van Hecke vd., 2013).

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Yapılan bu çalışmada PEERS programına ilişkin kavramsal bir çerçeve oluşturulmaya çalışılmıştır. Elde edilen bulgular ışığında PEERS programının ülkemizde yaygın olarak kullanılmadığı; ancak yapılan çalışmalarda PEERS programının olumlu sonuçlarından bahsedilmiştir. Çalışmanın sonucunda PEERS programının otizmlili bireylere sosyal beceri öğretiminde etkili bir yöntem olduğu, öğretilen becerilerin kalıcı olduğu, ebeveynlerin sürece dahil olması açısından faydalı bir kanıt dayalı sosyal beceri öğretimi programı olduğu görülmüştür.

PEERS programının özellikle OSB olan ergenlerde ve genç yetişkinlerde olumlu sosyal becerilerde artış sağladığı; sosyal beceri eksikliğinden kaynaklanan kaygı, stres gibi semptomlarda azalma olduğu, problem davranışların azalmasına yardımcı olduğu görülmektedir. Ayrıca küçük yaş gruplarında uygulanan sosyal beceri programları sayıca fazlayken ergenler ve yetişkinlerle uygulanan programlar daha azdır. PEERS'in ergenler ve genç yetişkinlerde kullanılabilen bir program olması da programı önemli kılmaktadır (Bellini, Peters, Benner, Hope, 2007; Laugeson ve Frankel, 2010; Laugeson, Frankel, Gantman, Dillon, Mogil, 2012; Laugeson ve Park, 2014).

Konuya ilişkin ileride araştırma yapmak isteyenlere şu öneriler yapılabilir:

- Otizmliler ve yetişkinlerde PEERS programına ilişkin geniş çalışma gruplarının yer aldığı çalışmalar yapılabilir.
- PEERS programının otizmlilerde ve yetişkinlerde kullanımına ilişkin ülkemizde sınırlı sayıda çalışma vardır. Bu sebeple konuya ilişkin daha fazla araştırma, çalışma vb. yapılması desteklenmelidir.
- PEERS programına dahil olan bireylerin ailelerinin programa ilişkin görüşlerinin alındığı çalışmalar yapılabilir.
- PEERS programının Türkçe adaptasyon çalışmaları yapılabilir.
- PEERS programının uygulanmasına ilişkin uzmanlara yönelik kaynaklar geliştirilebilir.

5. BEYAN

Araştırma ve Yayın Etiği: Yapılan çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi”nde uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlıklı 2. bölümünde belirtilen eylemlerden de hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni Beyanı: Bu çalışma etik kurul izni gerektirmemektedir.

Araştırmacıların Makaleye Katkı Oranı Beyanı: Bu çalışma tek yazarlı olup tamamı yazarın kendisi tarafından yazılmıştır.

Çıkar Çatışması Beyanı: Araştırmacılar arasında herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

Finansal Destek veya Teşekkür Beyanı: Bu çalışma için herhangi bir kurumdan finansal destek alınmamıştır.

6. KAYNAKÇA

- Attwood, T. (2000). Strategies for improving the social integration of children with Asperger syndrome, *Autism*, 4(1), 85-100. doi: <https://doi.org/10.1177/1362361300004001006>
- Attwood, T. (2003). Frameworks for behavioral interventions. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 12, 65-86. doi: 10.1016/s1056-4993(02)00054-8
- Avcioğlu, H. (2005). *Etkinliklerle sosyal beceri öğretimi*. (2. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Bellini, S., Peters, J. K., Benner, L., & Hope, A. (2007). A meta-analysis of school-based social skills interventions for children with autism spectrum disorders. *Remedial and Special Education*, 28(3), 153-162. doi: 10.1177/07419325070280030401
- Bock, M. A., (2016). SODA strategy: Enhancing the social interaction skills of youngsters with asperger syndrome, *Intervention in School and Clinic*, 36(5), 272-278. doi: <https://doi.org/10.1177/105345120103600503>
- Burrows, M., Ford, J., & Bottroff, V. (2001). The post school outcomes of young adults with autism spectrum disorder. *Australasian Journal of Special Education*, 25(1), 34-48. doi: <https://doi.org/10.1017/S1030011200024842>
- Constantino, J. N. (2005). *Social responsiveness scale*. Los Angeles: Western Psychological Services.
- Dağseven Emecen, D. (2011). Comparison of direct and problem solving approach in teaching social skills to children with mental retardation. *Educational Sciences: Theory and practice*, 11(3), 1414-1420.
- Durualp, E., & Aral, N. (2015). *Oyun temelli sosyal beceri eğitimi*. (2.Baskı). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Frankel, F., & Mintz, J. (2011). Maternal reports of play dates of clinic referred and community children. *Journal of Child and Family Studies*, 25(5), 623-630. doi: <https://doi.org/10.1007/s10826-010-9437-9>
- Gantman, A., Kapp, S. K., Orenski, K., & Laugeson, E. A. (2012). Social skills training for young adults with autism spectrum disorders: A randomized controlled pilot study. *Journal for Autism and Developmental Disorder*, 42(6), 1094-1103. doi: <https://doi.org/10.1007/s10803-011-1350-6>
- Gardner, D. M., Gerdes, A. C., & Weinberger, K. (2015). Examination of a parentassisted, friendship-building program for adolescents with ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 23(4), 363-373. doi: 10.1177/1087054715588188
- Howlin, P. (2000). Outcome in adult life for more able individuals with autism or Asperger syndrome. *Autism*, 4(1). 63-83. doi: 10.1177/1362361300004001005

- Karst, J. S., Van Hecke, A. V., Carson, A. M., Stevens, S., Schohl, K., & Dolan, B. (2015). Parent and family outcomes of PEERS: A social skills intervention for adolescents with autism disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(3), 752-765. doi: 10.1007/s10803-014-2231-6
- Krasny, L., Williams, B. J., Provencal, S., & Ozonoff, S. (2003). Social skills interventions for the autism spectrum: Essential ingredients and a model curriculum. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 12(1), 107-122. doi: 10.1016/s1056-4993(02)00051-2.
- Laugeson, E. A., & Frankel, F. (2010). *Social skills for teenagers with developmental and autism spectrum disorders: The PEERS Treatment Manual*. New York: Routledge.
- Laugeson, E. A., & Park, M. N. (2014). Using a CBT approach to teach social skills to adolescents with autism spectrum disorder and other social challenges: The PEERS method. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 32(1), 84-97.
- Laugeson, E. A., Ellingsen, R., Sanderson, J., Tucci, L., & Bates, S. (2014). The ABC's of teaching social skills to adolescents with autism spectrum disorder in the classroom: The UCLA PEERS program. *Journal of Autism and Other Developmental Disorders*, 44, 2244-2256. doi: 10.1007/s10803-014-2108-8
- Laugeson, E. A., Frankel, F., Gantman, A., Dillon, A. R., & Mogil, C. (2012). Evidence-based social skills training for adolescents with autism spectrum disorders: The UCLA PEERS program. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(6), 1025-1036. doi: 10.1007/s10803-011-1339-1
- Laugeson, E. A., Frankel, F., Mogil, C., & Dillon, A. R. (2009). Parent-assisted social skills training to improve friendships in teens with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39(4), 596-606. doi: 10.1007/s10803-008-0664-5
- Laugeson, E. A., Gantman, A., Kapp, S. K., Orenski, K., & Ellingsen, R. (2015). A randomized controlled trial to improve social skills in young adults with autism spectrum disorder: The UCLA PEERS program. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(12), 3978-3989. doi: 10.1007/s10803-015-2504-8
- Margalit, M. (1993). Social skills and classroom behavior among adolescents with mild mental retardation. *American Journal on Mental Retardation*.
- Rowley, J., & Slack, F. (2004). Conducting a literature review. *Management Research News*, 27(6), 31-39. doi: 10.01409170410784185
- Sazak, E., & Terzioğlu, I. (2018). Özel gereksinimli bireylerde sosyal becerilerin öğretimi. Elif Sazak (Ed.), *Özel eğitimde sosyal becerilerin öğretimi*. (s. 91-95). Ankara: Pegem Akademi.
- Schohl, K. A., Van Hecke, A. V., Carson, A. M., Dolan, B., Karst, J., & Stevens, S. (2014). A replication and extension of the PEERS intervention: Examining effects on social skills and social anxiety in adolescents with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(3), 532-545. doi: 10.1007/s10803-013-1900-1
- Schor, E. L. (1999). *The complete and authoritative guide: Caring for your school-age child ages 5 to 12*. (Revised Edition). New York: Bantam Books.
- Shtayermman, O. (2007). Peer victimization in adolescents and young adults diagnosed with Asperger's syndrome: A link to depressive symptomatology, anxiety symptomatology and suicidal ideation. *Issues in Comprehensive Pediatric Nursing*, 30(3), 87-107. doi: 10.1080/01460860701525089
- Sucuoğlu, B., & Özokçu, O. (2005). Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerinin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6(1), 41-65. doi: https://doi.org/10.1501/ozlegt_00000000086
- Van Hecke, A. V., Stevens, S., Carson, A. M., Karst, J. S., Dolan, B., Schohl, K., McKindles, R. J., Rimmel, R., & Brockman, S. (2015). Measuring the plasticity of social approach: A randomized controlled trial of the effects of the PEERS intervention on EEG asymmetry in adolescents with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(2), 316-335. doi: 10.1007/s10803-013-1883-y
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Laugeson, E. A., & Frankel, F. (2010). *Social skills for teenagers with developmental and autism spectrum disorders: The PEERS treatment manual*. New York: Routledge.

7. EXTENDED ABSTRACT

PEERS is an evidence-based intervention designed for use with preschool children, adolescents and young adults. PEERS was first developed in 2005 for use in adolescents with social difficulties, especially autism spectrum disorder (Laugeson et al., 2009). A strong evidence base has been established for PEERS, including studies with preschool children, adolescents, and young adults (Gantman et al., 2012; Gardener et al., 2015; Karst et al., 2015; Laugeson et al., 2012, 2014, 2015). PEERS uses a cognitive-behavioral approach with structured, teacher-led lessons in a group format. Social coaches working in the program bring participants together to help individuals acquire new skills and then generalize to other settings. Social coaching provides assistance to participants who perform weekly socialization tasks to help the individual find a friend (Rose, Kelley, & Raxter, 2021).

PEERS is a teacher-led program structured in a group format, using a cognitive behavioral approach (Rose, Kelley, & Raxter, 2021). The program is implemented for 14 weeks and includes separate sessions for parents and adolescents for a total of 90 minutes (Laugeson & Frankel, 2010). PEERS training takes place in weekly classes with four different sections. The first part is a review of homework that supports generalization and provides opportunities to practice skills learned in the previous week. The second part consists of a theoretical lesson and role-playing and role-playing parts. In theoretical lessons, concrete rules and steps are used for the participant to get to know a new skill. Complex behaviors and abstract behaviors are divided into smaller steps, making it easier for the individual to understand. After the role-playing and role-playing parts, the rules for social skills are explained in more detail. After each role-playing process, participants are asked behavioral questions to increase social cognition in the individual. The third part is rehearsing the behavior. In this section, participants practice and repeat newly learned skills. In the last part, a homework assignment is given for the next week. The developers of PEERS used behavior management techniques such as verbal praise in the lessons to maintain the participation of individuals, calling by name to redirect the attention of the participant, peer encouragement, and expressing their expectations at appropriate times (Rose, Kelley, & Raxter, 2021).

It has been observed that participating in the PEERS program reduces social anxiety in individuals with ASD (Schohl et al., 2014). In addition, EEG shots were taken to see if there was a difference in the neural functioning of individuals with ASD who participated in this program. In the EEG images, it was concluded that the right hemispheres of these individuals were more dominant before the program, and the left hemispheres were more dominant after the program. Dominance of the left hemisphere means more social interaction, empathy and fewer autism symptoms (Van Hecke et al., 2013). In addition, the parents of the individuals participating in the program and the individuals themselves stated that there were improvements in their social skills. In different studies, an increase in social skill scores was observed in the evaluations of these individuals with the Autism Diagnostic Observation Scale (ADOS) and Vineland Adaptive Behavior Scale (EHWA-VABS) (Marchia & D'Amico, 2016).

In a study in which the PEERS program was applied, an increase in social awareness, an increase in social skills and a decrease in autistic behaviors were observed in individuals participating in the program (Constantino, 2005). In addition, the self-reports of the adolescents participating in the program were that they participated in friend meetings more frequently and were better at initiating friendships (Frankel & Mintz, 2011; Laugeson & Frankel, 2010).

In this study, it was tried to create a conceptual framework for the PEERS program. In the light of the findings, the PEERS program is not widely used in our country; however, the positive results of the PEERS program were mentioned in the studies. As a result of the study, it was seen that the PEERS program is an effective method in teaching social skills to individuals with autism, the skills taught are permanent, and it is a useful evidence-based social skills teaching program in terms of involving parents in the process.

The PEERS program provides an increase in positive social skills, especially in individuals with ASD; It is seen that there is a decrease in symptoms such as anxiety and stress caused by lack of social skills, and it helps to reduce problem behaviors. In addition, while the number of social skills programs applied to younger age groups is high, the programs applied to adolescents and adults are less. The fact that PEERS is a program that can be used by adolescents and adults also makes the program important (Bellini et al., 2007; Laugeson & Frankel, 2010; Laugeson et al. 2012; Laugeson & Park, 2014).

The following suggestions can be made to those who want to do further research on the subject:

- Studies involving large study groups on the PEERS program can be conducted in adolescents and adults with autism.

There are limited studies in our country regarding the use of the PEERS program in adolescents and adults with autism. For this reason, more research, studies etc. on the subject. should be supported.

- Studies can be carried out in which the opinions of the families of the individuals included in the PEERS program about the program are obtained.

Turkish adaptation studies of the PEERS program can be done.

- Resources for experts on the implementation of the PEERS program can be developed.

Demirezen, M. (2023). The pronunciation of British /r/ phoneme: On some articulation confusions for non-native majors and teachers translators and interpreters. *Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)*, (Ö2), 190-202.



JSES

Journal of Sustainable Educational Studies

e-ISSN: 2757-5284



Geliş/Received: 06.03.2023 Kabul/Accepted: 27.03.2023

Makale Türü (Article Type): Derleme Makalesi/Review Article

The Pronunciation of British /r/ Phoneme: On Some Articulation Confusions for Non-native Majors and Teachers Translators and Interpreters¹

Mehmet DEMİREZEN²

Abstract

British English /r/phoneme has got a long and complicated history. In the course of time, the British /r/ changed from trilled-r to silent-r in the course of time. That is why, the articulation and pronunciation of British English /r/ is a very challenging skill for many non-native learners of English. That is why the /r/ phoneme is called a tricky sound to learn. There are biological impediments as well as social impacts and mother tongue interference cases in its pronunciation. For example, ankyloglossia, also called tongue-tied, comes up as a biological impediment. Similarly, rhotacism is accepted as a speech impediment that is defined by the lack of ability, or difficulty in, pronouncing the /r/ phoneme. On the other hand, mother tongue interference is the commonest cause of imperfect articulation of the /r/ phoneme in English. If the target language and mother tongue do not come from the same language family, mother tongue interference becomes in escapable. Interpreters and translators who have such deficits as mother tongue interferences, rhotacism, and ankyloglossia cannot perform their profession properly.

Keywords: Rhotic/non-rhotic; flap; tap; rhotacism; ankyloglossia

İngiliz /r/ Sesbiriminin Sesletimi: Anadili İngilizce Olmayan İngilizce Öğretmenliği Öğrencileri ve Öğretmen Mütercim Tercümanların Sesletim Karışıklıkları Üzerine Bir Çalışma

Özet

İngiliz İngilizcesinin /r/ sesbiriminin sesletiminin uzun ve karışık bir hikâyesi vardır. Zaman içinde, İngiliz /r/ sesbirimi, titreşimli /r/ sesbirimi sesletiminden, okunmaz /r/ sesletimine kadar değiştiği görülür. Bu neden, bu sesbirimin, anadili İngilizce olmayan öğrenciler için zorlayıcı bir beceri olduğu bilinir. İşte bu nedenle, İngiliz /r/ sesbiriminin, öğrenilmesinin zor bir ses olduğu anlaşılmaktadır. Bu zorluğun, kassal nedenler, sosyal ve anadilden işe karışmalarla oluşan engeller taşıdığı görülür. Örneğin, dil bağı (ankyloglossia), dil bağlanması olarak da bilinir, biyolojik bir engel olarak karşımıza çıkar. Aynı biçimde, /r/ sesbirimini sesletememe de konuşma kaslarını kullanıp kullanmama durumuna bağlı bir oluşumdur. Bunlardan başka, anadilden işe karışmalar en çok görülen engellerdendir. Anadil ve hedef dil, aynı dil ailesinde gelmez ise, anadilden işe karışmalar kaçınılmaz olur. Bu tür sesletim hataları olan mütercim tercümanlar mesleklerini düzgün bir sesletimle yapamazlar.

Anahtar Sözcükler: /r/ sesletimli; /r/ sesletimsiz; çarpmalı ses; vurmali ses; dil bağı

1 This study is an extended version of the oral presentation presented at the FSMVU Eğitimde Mükemmeliyet Araştırmaları Kongresi (EMAK-2022) on December 16, 2022.

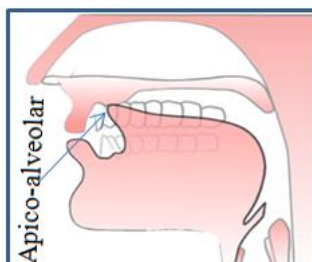
2 Prof. Dr., Cappadocia University, Faculty of Humanities, Department of English Translation and Interpreting, Nevşehir-Turkey, dem.mehmet2011@gmail.com, ORCID: 0000-0002-4061-4715

1. INTRODUCTION

The pronunciation of the phoneme /r/ in the English language has many variations of different dialects. English accents around the world are frequently characterized as either rhotic or non-rhotic. The unit of measurement in this respect is the phonemic value of the /r/ phoneme. Today, /r/ is a key to understand different English accents. It is a high frequency sound, meaning that it occurs more often in the English language than many other sounds. In terms of statistical analysis of phoneme count, relative frequency of /r/ phoneme according to Hayden (1950, p. 220) is “7,10%”. Again, the relative frequency /r/ phoneme was measured as “6.94%” (<https://cmloegcmluin.wordpress.com/2012/11/10/>). By nature the /r/ phoneme is a potential rhotacism causer. The interpreters with rhotacism speech disorder will have difficulty time in doing simultaneous translation. For this reason, in this study, a general historical development the tricky /r/phoneme is handled to help the interpreters and translators understand the special status of it.

In today’s English, /r/ phoneme is non-rhotic, which means that this phoneme is not pronounced in certain environments of the vocabulary items. It must be borne in mind that in connected speech, if the second element of a phrase begins with a vowel, the unread /r/ comes back. In other words, /r/ addition into the phrase happens in between two words, where the first word ends in a vowel sound and the second word begins in a vowel sound (Uffmann, 2007; Ostalski, 2007; Sóskuthy, 2009). This reoccurrence of /r/ in connected speech is also called intrusive-r or linking-r (Wells, 1970: 241; Gick, 1999: 31-32; Hartmann & Zerbian, 2009: 136; Hock, 2009; Trudgill & Gordon, 2006: 236; Hannisdal, 2010; Szabo, 2014: 49; Fish, 2018; Barras, 2019.).

By definition, the /r/ phoneme is called the “alveolar approximant,” which means that you put your tongue near the roof of your mouth and voice out. It is defined by the position of your tongue. It is an approximant, which is a sound made by making a narrow space in your mouth through which air flows through the oral cavity. In this case, there is a narrow space between your tongue and the top of your mouth through which the air stream coming from the lungs travels within this narrow space: that is why the sound articulated in this position is called an approximant. So, this sound is made by forcing air into the limited passage of a space between the tongue and the ceiling of the mouth and causing the tongue to vibrate.



Current English/r/: the tip of your tongue is put to the right behind the little ridge behind of the teeth, but it does not touch any part of the mouth while the vocal cords vibrate for its production. This means that /r/ is a voiced alveolar approximant consonant.

The /r/ phoneme can be difficult for kids to master because it is not visible on the mouth. With no visual cues to help them, they have to rely on their ability to take verbal cues from the parents, brothers of sisters, relatives, and schoolmates. As it is very complex phoneme, it is one of the last sounds that children learn to articulate. So, /r/ phoneme takes time and patience to learn. While the age of mastery varies, the /r/ sound is typically learned by 6-7 years old.

2. OLD ENGLISH (449-1066)

Historical development of the English /r/ has a complicated history. Today’s English is an amalgamation of Celtic, Roman, Angle, Saxon, Jute, Frisian, Viking, and French languages. Here is its stages of development:

2.1. Celtic Period

The first inhabitants of in England are the Celts. The first inhabitants of England were Celts. It was the Celtic people who inhabited most of Britain before the Anglo-Saxon invasion. Albion was the earliest-known name for the island of Britain. It was used by ancient Greek geographers from the 4th century BC and even earlier, who distinguished “Albion” from Ierne (Ireland) and from smaller members of the British Isles. The Ancient Britons were those ancient inhabitants of the island of Great Britain who spoke the Celtic Common Brittonic language, which diversified into a group of related Celtic languages such as Welsh, Cornish, Pictish, Cumbric and Breton. The Britons lived all over the island of Great Britain and on the surrounding islands and archipelagos. The first language spoken in England was Celtic. At the end of the “great European migration

period” (6. cent. AD), the Celts were pushed all the way to the British Isles, where the Celtic languages survived until the present day. In Britain, the Celtic languages survive to the present in Wales, Scotland, and Ireland” (Gelderen, 2014, p. 2). So, Celtic happens to be the first Indo-European language to be spoken in England, and it is still spoken by a considerable number of people. Celtic /r/ was a rolled or trilled /r/.

2.2. Scottish English

Scots is recognized as an indigenous language of Scotland, a regional or minority language of Europe. The term Scottish English is used as an umbrella term for all the varieties of English that can be found in Scotland and Shetland Islands. Scottish English (Scottish Gaelic) is the set of varieties of the English language spoken in Scotland. Scottish English has mostly the same vocabulary and grammar as English spoken elsewhere, but with distinctly Scottish pronunciation. Many people in Scotland speak both Scots and English in their daily lives, often changing between them during a single conversation or sentence. “Irish English and Scottish English are varieties of English influenced by the Celtic languages.” (Gelderen, 2014, p. 2). Apparently, Scottish English and Scots both derive from Anglo-Saxon Old English and exist on a language continuum. When Scotland joined the United Kingdom in 1707, the status and future of Scots was threatened as English (with the standard British accent known as received pronunciation (RP) became the language of status and government. Today, Scottish /r/ a rhotic /r/ and is a voiced alveolar tap, indicated as /ɾ/ by the IPA system.

2.3. Welsh language

In Wales, there is a native Welsh language. As opposed to this there is a Welsh English. Once again, Welsh English is mostly non-rhotic; however, variable rhoticity can be found especially in accents of northern varieties influenced by Welsh (Coupland and Richard, 1990a). As claimed that Welsh was the language of the barbarous past (Penhallurick, 2004). It is mostly common that /r/ is not pronounced in English spoken in Wales, as according to Wells ‘Welsh English is from a historical point of view very largely the English imposed by schoolteachers’ (1982, p. 380). With the increasing popularity of English, Welsh began to decline, developing negative connotations.

The Cardiff accent, also known as Cardiff English, is the regional accent of English, which is a variety of Welsh English. It is spoken in and around the city of Cardiff, and is somewhat distinctive in Wales, compared with other Welsh accents. In Cardiff English, /r/ is generally realized as a post-alveolar approximant (Collins and Mees, 1990). But in the broadest accents, especially when placed in an intervocalic position, /r/ is uttered as a strong alveolar tap /ɾ/. Through the ‘Anglicization’ process, the Welsh language and population were assimilated the culture and ideology of their English neighbors. Most Welsh accents pronounce /r/ as an alveolar tap [ɾ] (a ‘tapped r’), similar to Scottish English. The /r/ phoneme is pronounced the same in English, but it is tapped.

3. ROMAN PERIOD (55 B.C-410 A.D.)

Julius Caesar's first landing on the shoreline of England took place in 55 and 54 BC (Gelderen, 2014, p. 10). But it was almost century before the Romans totally conquered Britain in AD 43. The main goal of Romans was to make their empire as big and powerful as possible. In addition, they were also seeking natural resources, such as precious metals (iron, lead, copper, silver, and gold), slaves, and farmland. The Romans needed these natural resources to support their growing empire and army. Londinium, also known as Roman London, was the capital of Roman Britain during most of the period of Roman rule. It was originally a settlement established on the current site of the City of London around AD 47–50. Romans called Scotland ‘Caledonia’, and the people were known as the ‘Caledonians’. Caledonia was made up of Celtic tribes, collectively known as Britons.

After the departure of Romans in AD 410, the Celts of the south were attacked by tribes from the north. The Celts were left helpless. In their desperation, Celts of the 5th century sought help from abroad. They turned to the Germanic tribes of the North Sea coast. The date which Bede gives for the first arrivals is 449.

Romans ruled over the land of England. The Roman Empire reigned in much of Europe until 476 A. D. “Latin was a rhotic language whose-r was either an alveolar trill [r], like Spanish or Italian double /r/, or maybe an alveolar flap [ɾ], with a tap of the tongue against the upper gums.” Demirezen, 2012, p. 2661). Thus, the trill /r/ articulation of /r/ phoneme was not difficult of the people of Roman times of England from 43 BC up until 410 A.D. The Romans in England did ‘roll’ or ‘trill’ their /r/ phonemes. British Latin was spoken as a native language in Roman Britain and that at least some of the dramatic changes that the Brittonic languages underwent around

the 6th century were due to Latin-speakers switching language to Celtic (Miller, 2012). Possibly Latin speakers moved away from encroaching Germanic-speaking settlers (Schrijver, 2014).

It seems likely that Latin was the language of most of the townspeople; the administration and the ruling class; the military; and, following the no place for reconsideration, or revocation, except through revolution of Christianity, the church. However, British Celtic probably remained the language of the peasantry, which was the bulk of the population; the rural elite was probably bilingual (Sawyer, 1988, p. 74). However, at the most extreme, it has been suggested that Latin became the prevalent language of lowland Britain in which case the story of Celtic language death in what is now England begins with its extensive displacement by Latin (Schrijver, 2002; Schrijver, 2007). Once again, most sources describe the trill /r/ as the primary pronunciation of Classical Latin /r/. An alveolar tap (or flap) [r] was likely a possible allophone of singleton (non-geminate) /r/ in some cases, especially in word-medial intervocalic position.

3.1. Germanic Tribes: Angles, Saxons, Frisians, and Jutes

The history of the English language really started with the arrival of three Germanic tribes who invaded Britain during the 5th A.D. century. The withdrawal of the Romans from England in the early 5th century left a political vacuum. The Germanic settlers called Angles, Saxons, Frisians, and Jutes entered Britain around 420 AD. They settled primarily in southern and eastern Britain at first and quickly established control over modern-day England. In 449 AD, for the first arrival of the Anglo-Saxons, Saxons and Jutes, each of whom came from different parts of Germany and Denmark. Jutes were from the Jutland peninsula (present-day mainland Denmark).

The Angles came from Angeln, which is a small district in northern Germany. In addition, The Angles were called so because many of them came from a piece of land called the “Angulum” in the time 450s A.D. They settled in the East of England, in the area which is called England even nowadays. So, the Angles came from the historical area of Angeln and Angulum in north east Schleswig Holstein. It was this tribe which gave England its name: Old English ‘Englaland’, meaning ‘land of the Angles’ because the Angles were dominant in that period. The Saxons came from lower Saxony, were from what is now called Saxony. The Frisians migrated to England from the North Sea coast islands. Once again, their language of Angles was called "Englisc" from which the words "England" and "English" are derived.

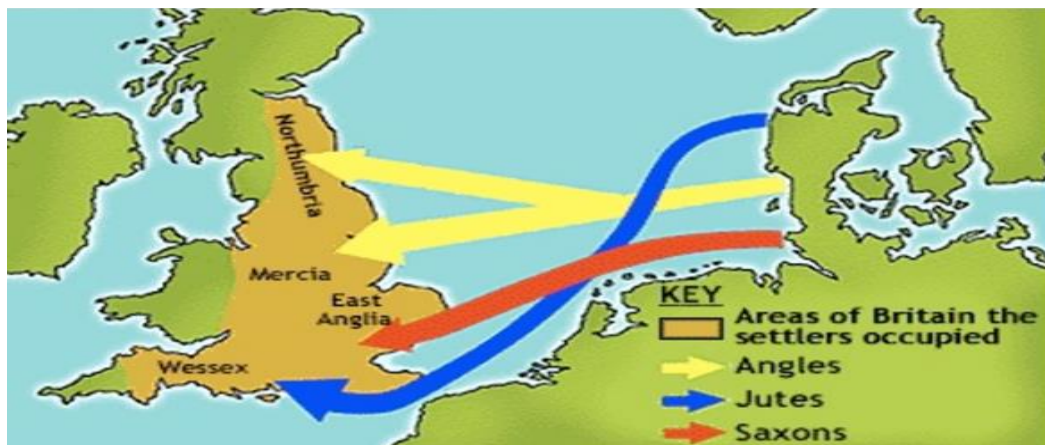


Fig. 2. The invasion of England by Germanic tribes
(<https://www.liceomalpighi.it/didattica/amarzocchi/downloads/3%29%20History>)



Fig. 3. The invasion of England by Germanic tribes
(<https://view.genial.ly/6028fb47fe22cc0d53be9248/presentation-the-england-history>)

The Germanic tribes quickly pressed the indigenous Celtic tribes into the West of England, Wales and Cornwall. Moreover, some of these Celtic tribes crossed the Channel in the 5th and 6th centuries to Brittany and thus are responsible for a Celtic language (Breton) being spoken in France to this day.

3.2. The Christianization of England

“In the 6th century, the conversion to Christianity introduced Latin words... since many missionaries came from Ireland (Gelderer, 2014, p. 10). The English tribes were formally Christianized in 597. Pope Gregory I sent Augustine with a group of missionaries and they Augustine arrived in England. Augustine was made Archbishop of Canterbury in 601. He established Canterbury, as mentioned in Canterbury Tales of Chaucer, the center of British bishops before his death in 604. By the end of the 7th century, most of Germanic speaking peoples of England like Angels, Saxons, Jutes, and Frisians, and England had become Christians by the help of Irish and Scottish monks.



Fig. 4. Southern Great Britain in AD 600 after the Anglo-Saxon settlement, showing England's division into multiple petty kingdoms (https://en.wikipedia.org/wiki/English_people)

By the 7th century, English language was a combination of Celtic, Roman, Angles, Saxons, Jutes, Frisian languages. The dialects of Old English like Northumbrian, Mercian, West Saxon, and Kentish are more or less co-terminus with the already established regional kingdoms. The various Germanic tribes brought their own dialects which were then continued in England. Thus we have a Northumbrian dialect (Anglian in origin), a Kentish dialect (Jutish in origin), etc. The question as to what degree of cohesion already existed between the Germanic dialects when they were still spoken on the continent is unclear. Towards the end of the Old English

period the dialectal conglomeration became complicated by the fact that the West Saxon dialect achieved prominence as an inter-dialectal means of communication.

Apparently, in the Old English Times, the /r/ is a separate phoneme. Since all consonants are articulated in that time period, it is said to be articulated as today. “Old English /r/ was probably the same as the Old Norse /r/. As to its exact pronunciation, we can't really know but we're pretty sure it was something like a trilled [r] or tapped [r]. We don't really know the exact sound in Old Norse either but we're almost certain it was a trilled [r] as that's the most common initial reflex of the sound in all Scandinavian languages, as well as the intervocalic, preconsonantal, postconsonantal and final reflex of the sound in Icelandic.” (<https://linguistics.stackexchange.com/questions/8712/how-did-one-pronounce-an-r-in-old-english>)

Apparently, in different regions there were some variants such as /r/ was possibly pronounced like a trill (like Spanish /r/, or as a flap) or General American today. Once Again, Old English /r/ was probably the same as the Old Norse /r/. Trilled /r/ is still common in Scotland and parts of Ireland today. The natives of what's now England spoke a dialect of a Celtic language, similar to modern Gaelic, that's called “Brittonic. Historically speaking, all varieties of English were at one point rhotic. /r/ was possibly pronounced like a trill (like sometimes in Spanish, or by some Scottish English speakers), or as a flap (like a trill, but only once - like by some Irish speakers, or in most cases in Spanish), or similarly to how it is pronounced in Southern British English or General American today. The first pronunciation dictionary of German by Theodore Siebs in 1898, described the sound as an alveolar trill /r/, and not a uvular trill or fricative, like the Proto-Germanic /r/ (<https://prabook.com/web/theodor.siebs/1845420>). It was definitely an alveolar trill /r/ (or flap [r]) at the syllable onset, as in, in prevocalic positions.

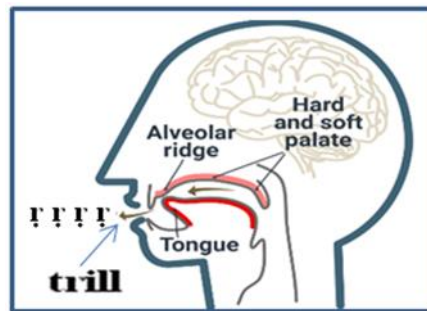


Fig. 5. The articulation of /r/ in Old English

(<https://www.supercocoapp.com/post/how-to-roll-your-rs/>)

<https://cmloegcmluin.wordpress.com/2012/11/10/relative-frequencies-of-english-phonemes/>

4. VIKING INVASION

Vikings were known as or Northmen. Vikings started to raid Britain around the 793 A.D. The first invasion took place in AD 793 because they had traded goods with the Anglo- Saxons for many years. Thus they knew of the wealth of Anglo- Saxons. Also, Vikings wanted new items to steal and trade. They wanted England so that they could claim it as their own. Vikings established the Danelaw. Vikings who settled in Ireland and in Scotland became Gaelicized and intermarried with Gaels.

The Viking presence in England was finally ended in 1066. The last raid occurred in 1066, when William the Conqueror became King of England following the Battle of Hastings. For almost 100 years, parts of north, east and central England were ruled by Norsemen. They spoke the Old Norse. London was named Lundenburgh by the Vikings. With the Viking Period (793-1066, the languages spoken in England were Celtic, Roman, Anglo-Saxon, Jute, Frisian, and Scandinavian Old Norse. All of these languages had a form of /r/ phoneme.

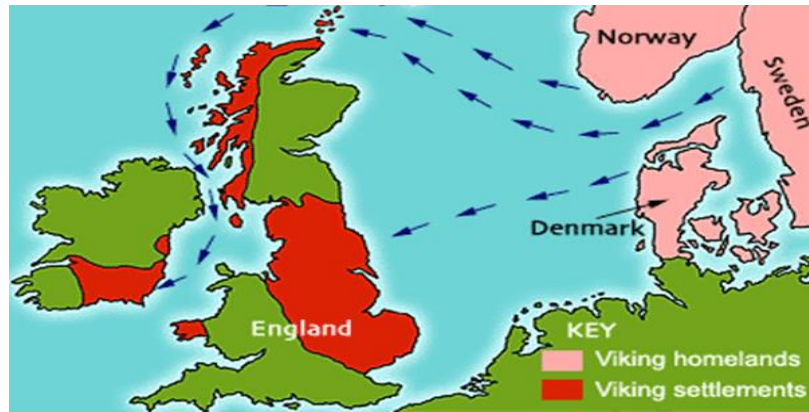


Fig. 6 Viking Invasion of England
 (<https://micklethwait.org/viking-history-of-the-family/>)

5. NORMAN CONQUEST (1066)

The term "Norman" comes from "Norseman". In 1066, the Duke of Normandy, the famous William, also "the Conqueror", sailed across the British Channel. He defeated Harold, William was crowned King of England. A Norman Kingdom was now established. The Normans spoke an early form of French, which quickly became the 'official' language of England. It overtook the native language of England which was a combination of Celtic, Roman, Anglo-Saxon, Jute, Frisian, and Viking languages, for governmental administration and legal matters. New French vocabulary was introduced to Old English, and the English grammar gradually became simplified as the Normans struggled with it. The linguistic influence of Norman French continued for as long as the Kings ruled both Normandy and England. When King John lost Normandy in the years following 1200, the links to the French-speaking community subsided. English then slowly started to gain more weight as a common tongue within England again.

For 150 years after the Norman Conquest, most of the kings of England spoke no English at all. The new overlords spoke a dialect of Old French known as Anglo-Norman. The king as well as overlords would use translators to talk with the local English people. The Normans eventually decided to speak the local tongue. The Norman influence was greatest in southern Britain, and diminishes the further north you go. The /r/ was rolled in these times, just like in Scottish. It is also still used by many people in the west and north of England, and people from Scotland and Wales. It started fading later. French, English, and Latin was also an important language in the Middle Ages. It was used for some government business, for education and during religious worship in church.

Latin had been only a minor influence on the English language, mainly through remnants of the Roman occupation. By the conversion of Britain to Christianity in the seventh century ecclesiastical terms were all in Latin, but by 1066 a wholesale infusion of Romance (Anglo-Norman) words took place. Also, in the early 1200's, England used three languages together. French became the literary and courtly language; Latin was the language of the church and legal documents; English was the language of communication among the common people.

By 14th century a large majority of the nobility no longer thought of themselves as Normans, but they politically felt themselves English. The slogan was "England for the English" and the outcome was both a linguistic and a political victory for the English.

Many other historical, social, and health facts brought back the use of English language. In 1337-1453, during the Hundred Years' War, French became the language of England's enemy. Hundreds of Latin and French teachers and scholars died during the Black Death plague that ravaged Europe between 1347 and 1351. The impact of Black Death plague was as dreadful as feared: In 1349, the Black Death killed about half of all Londoners. From 1347 to 1351, it killed between 30% and 60% of all Europeans. Furthermore, the Black Death created a lack of academicians in French and Latin, many schools resorted to English as a common medium of instruction. By 1385, the practice became general, and even universities and monastic institutions started to conduct their curricula, or academic courses, in English. Oxford and Cambridge advocated that French language must be entirely disused.



Fig. 7 The route of the Viking Invasion of England

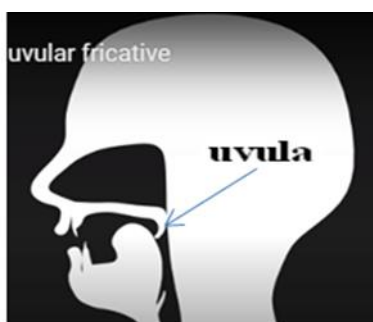
(Adapted from <https://www.flickr.com/photos/136041510@N05/29111417305>)

6. MIDDLE ENGLISH PERIOD (1066-1500)

Middle English is the name given by historical linguists to the diverse forms of the English language spoken between the Norman invasion from 1066 to 1470s, which marks the introduction of the printing press into England by William Caxton. The term Middle English is cover term to variety of languages. In the Middle English Period, the Norman invasion of England had significant effect on the Old English combination of Celtic, Roman, Angles, Saxons, Jutes, Frisian languages, and Viking languages. The Middle English started in England from roughly the time of the Norman Conquest (1066) until about 1500. After the Norman Conquest, French largely displaced English as the loyal language of the upper classes and of sophisticated literature. Chaucer in his poetry is said to have rolled-r in his writings. But, still 1066 traditionally signifies the beginning of 200 years of the domination of French in English language.

“The exact nature of Middle English /r/ is unknown. It may have been an alveolar approximant [ɹ], as in most Modern English accents, an alveolar tap [ɾ] or an alveolar trill [r]” (https://www.academia.edu/25303539/Middle_English_phonology). In the Middle English period, the alveolar trill /r/ started to completely disappear especially in words where rhotic /r/ was followed by /s/. The Middle English speech of the city of London in the late 14th century (essentially, the speech of Geoffrey Chaucer) is used as the standard Middle English dialect in England. Middle English is still difficult for native English speakers to understand today.

In addition, the Norman invasion brought the rolled-r, which is a voiced uvular fricative into English pronunciation while most of the local Englishmen used an alveolar trill phoneme, which is symbolized as /r/ by linguists. The French rolled-r guttural /R/ was used at the British court by the King and Nobles.



The voiced uvular fricative is a type of consonantal sound. The symbol in the International Phonetic Alphabet is /ʀ/. This is a fricative consonant which is articulated with the back of the tongue touching the uvula while the vocal cords vibrate as the air stream coming from the throat goes out through the mouth only.

Fig. 9 French voiced uvular fricative

(Adapted from <https://www.mimicmethod.com/master-class/french/drills/voiced-uvular-fricative/>)

7. EARLY MODERN ENGLISH (1500 to 1700)

Early Modern English is said to begin roughly the years from 1500 and continued until 1800. Towards the end of Middle English, a sudden and distinct change started in pronunciation took place by the Great Vowel Shift), with vowels being pronounced shorter and shorter. Also, from the 16th century the British had contact with

many peoples from around the world. This period brought up the classical Renaissance learning. The arrival of printing in England in 1476 also fuelled the beginnings of the standardization of the written language. Modern English is often dated from the Great Vowel Shift, which took place mainly during the 15th century and ended in the 17th century.

The early modern English period follows the Middle English period towards the end of the fifteenth century which brought in the steps to be taken toward Standard English. In addition, this was also the time when Shakespeare wrote. Historically and politically speaking, the early modern English period coincides closely with the Tudor (1485–1603) and Stuart (1603-1714) dynasties. In 1604 the first English dictionary was published. Chaucer who lived from 1340s to 1400) was an English poet, author, and civil servant best known for *The Canterbury Tales*. He has been called the "father of English literature", or, alternatively, the "father of English poetry".

The new factors that triggered early modern English were the introduction of the printing press into England, the rapid spread of popular education, the increased communication and means of communication, the growth of specialized knowledge, and the emergence of various forms of self-consciousness about language. Sometime around 1600 A.D. early modern English the trill /r/ started to give way its modern form /ɹ/. The /r/ phoneme was not articulated after vowels and became a silent-r sound.

8. THE IMPORTANCE OF PRONUNCIATION FOR THE INTERPRETERS

Needless to say, interpreters mediate languages orally in terms of simultaneous interpretation (SI) on the spot while translators work with written material to be translated. Translators typically operate in a written medium, typically in a real-time environment; they translate texts from one language into another by doing their work conveniently from their desks. When it comes to language skills, translators need to have solid reading comprehension, transfer, and target language production skills. The job of professional translator and interpreter is to be able to communicate successfully both in the source and in the target language. It is the simultaneous interpretation where correct pronunciation, intonation, and consistency in one dialect is professionally required.

Successful communication requires correct pronunciation of consonants, vowels, diphthongs, silent vowels and consonants. The role of the translators and interpreters is very crucially important to use accurate pronunciation, which is a very important qualification, in any kind of oral interaction with these sounds. In any language, but especially in English, a faulty pronunciation leads to major message misunderstandings. Therefore, correct pronunciation is highly essential for any interpreter.

Many interpreters lack confidence with pronouncing English words, phrases, clauses and sentences. Unfortunately, they find this distracting and frustrating. As an interpreter, you need English that is clear and easy for listeners to understand in simultaneous interpretations. If your pronunciation is sometimes unclear, or listeners have to concentrate to understand your accent, it is going to negatively affect your ability to interpret and to be understood by your listeners.

Pronunciation along with intonation and accent will be as important as the heart and soul of a language. If the pronunciation-intonation duo is faulty, the interpreted language neither reaches the listener correctly, nor does it give the expected or desired results, especially in simultaneous interpretation (SI).

In terms of pronunciation, the articulation of the /r/ phoneme and its different variants, whether is a rolled-r, or trilled-r, or a retroflex-r requires consistency in the articulations of an interpreter in a dialect. This is very crucial because they communicate between people who do not share a common language. Bad pronunciation of an interpreter forces the listeners to devote much processing capacity to the listening and analysis effort pertaining to pronunciation and intonation; if such an atmosphere comes up during the simultaneous interpretations, the listeners start to judge the pronunciation intelligence of the interpreter negatively. Then, the listeners lose their belief on the interpreter and become suspicious on the interpreted materials. That is why the interpreter must have fluency, accuracy, and comfortable intelligibility, to a native level, in at least two languages. This means they must speak English in like a native speaker manner, if not, like in a near native-like manner.

A good translator or interpreter must not use the wrong register, wrong language variant, and wrong pronunciation variant in the wrong context, which can greatly interfere with comprehension of the text by the audience. Additionally, a good translator or interpreter understands that there are various "Englishes" pertaining

to pronunciation and intonation. S/he should confirm which variant of the language the audience will require him/her to use, along with which language or dialect tone must be utilized. That is why interpreters typically must be fluent speakers or signers of various “Englishes”.

9. CONCLUSION

It must be noted that there is a great of gab of research on the articulation and pronunciation that take place in oral interpretations made by the translators and interpreters. Due to scanty research on this field, the present article is taken up to fill the gap and to point to the role of the translators and interpreters pertaining to the importance of an accurate pronunciation in any kind of oral translations. Needless to say, correct and accurate pronunciation is essential for any translator and interpreter. The most common errors of oral translators and interpreters stem from “poor articulation” (Karjagdiu and Krasniqi, 2020, p. 1). “One of the causes that leads to the success or failure of an interpretation is related to the accuracy of the interpreter’s pronunciation” (Şimon, Kilyeni, and Suci, 2015, p. 2157).

Pronunciation along with intonation is all about making sure the interpreter sounds clear and is easily understood. By using the correct sounds when s/he speaks, the listeners can quickly understand what s/he trying to say. So, correct pronunciation is essential for any interpreter. While doing interpretation on the spot, the faulty pronunciation of /r/ phoneme, whether it is an alveolar approximant, or an alveolar trill, or a uvular approximant, it may sound pesky, which is very irritating to hear. Due to wrong articulation of /r/ phoneme, the comfortable intelligibility of articulation and pronunciation of the interpreter will be gone, and S/he will expose himself or herself an unknowledgeable, incompetent, and inefficient speakers, even causing frustration in the listeners.

The /r/ phoneme is one of the most common speech errors for ELT students and teachers, teachers on-the job as well as translators and interpreters. This error is known as rhotacism and it is customarily considered to be a serious speech impediment and articulation disorder for interpreters in simultaneous interpretations. Especially, the interpreters must not have speech impediment called rhotacism, which is a difficulty in pronouncing the /r/ sound. If they have it, they must get rid of it by means of speech therapy; otherwise, they may have professional handicaps and endanger their interpretership. Otherwise, they will never achieve perfectionism in their translation interpretation profession, due to rhotacism as a speech error.

Of course, faulty pronunciation is a collective accumulation of problem-causing consonants and vowels of English, but right at this junction the erroneous pronunciation of the /r/ phoneme by translators and interpreters will be a cause to reveal to the listeners their efficiency in articulation and pronunciation in the target language. Faulty articulation and pronunciation will definitely harm the intonation and prosody of the pauses over phrases, clauses, and sentences. Such errors must be removed from their speech in the language labs; otherwise, such errors will enable them to have the required level of fluency in oral translations. It must be noted that faulty pronunciation will definitely impede them to speak at a comfortable rate. “A comfortable rate means that the interpreters’ speech is intelligible and allows for good diction, i.e. clarity not only of pronunciation but also of what the interpreter is trying to express” (Horváth, 2012, p. 86). The incorrect and uncomfortable speech rate will definitely damage the psychology and behavior of translators and interpreters as well as listeners.

10. DISCLOSURE STATEMENT

Scientific Research and Publication Ethics: In the study, all the rules specified to be followed by the *"Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive"* were complied with. None of the actions specified in the 2nd part of the Directive, titled *"Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics"*, were carried out.

Ethics Committee Approval: This research does not require an ethics committee approval.

Statement of Researchers’ Contribution: This article was created by a single author.

Conflict of Interest: The authors declare no potential conflict of interest.

Financial Conflicts: There are no financial conflicts of interest to disclose.

11. REFERENCES

Barras, W. S. (2019). *The sociophonology of rhoticity and r-sandhi in East Lancashire English*. Ph.D. Thesis. The University of Edinburgh.

- Collins, B., & Mees, I. M. (1990). In Coupland, N. and Thomas, A. R. (Eds), *English in Wales: Diversity, conflict, and change*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Coupland, N., & Thomas, A. R. (1990). *English in Wales: Diversity, Conflict, and Change* - Google Books. ISBN 9781853590313. Retrieved 22 February 2015.
- Demirezen, M. (2012). Which /r/ are you using as an English teacher? Rhotic or non-rhotic? *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 46, 2659 – 2663.
- Gelderen, E. van. (2014). *A History of the English Language*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Fish, J. (2018). *Gende(r) in the Boston Accent: A linguistic analysis of Boston (r) from a gender perspective*. Undergraduate. Malmö University.
- Gick, B. (1999). A gesture-based account of intrusive consonants in English. *Phonology*. 16(1), 29-54. doi:10.1017/s0952675799003693. S2CID 61173209. Archived from [the original](#) (PDF) on 2013-04-12.
- Hannisdal, B. R. (2010). *What's happening in RP? An empirical look at variation and change in Received Pronunciation*. The University of Bergen.
- Hartmann, D., & Zerbian, S. (2009). Rhoticity in Black South African English- A sociolinguistic study. *Southern African Linguistics and Applied Language Studies*, 27(2), 135-148. doi: 10.2989/salals.2009.27.2.2.865. S2CID 143375531.
- Hayden, R. E. (1950). The Relative Frequency of Phonemes in General American English, *WORD*, 6(3), 217-223. doi: 10.1080/00437956.1950.11659381.
- Hock, H. H. (2009). *Language History, Language Change, and Language Relationship: An Introduction to Historical and Comparative Linguistics*. Mouton de Gruyter. ISBN 978-3-11-021842-8.
- Horváth, I. (2012). *Interpreter behavior: A psychological approach*. Budapest: Hang Nyelviskola Bt.
- Karjagdiu, L., & Krasniqi, S. (2020). Written and oral translation challenges and solutions in Kosovo. *Homeros*, 3(2), 92-96.
- Miller, D. G. (2012). *External influences on English: From its beginnings to the renaissance*. Oxford: Oxford University Press, 25–28.
- Ostalski, P. (2007). Optimality theoretic analysis of non-rhoticity in English. *Research in Language* 2007, Vol. 5, 105-113. DOI: 10.2478/v10015-007-0004-4
- Penhallurick, R. (2004). Welsh English: phonology. In Burridge, K., Kortmann, B., Schneider, E. W., Mesthrie, R., & Upton, C. (Eds). *A handbook of varieties of English* Berlin: Mouton de Gruyter, 98-112.
- Schrijver, P. (2002). ‘The Rise and Fall of British Latin: Evidence from English and Brittonic’, in *The Celtic Roots of English*, ed. by Markku Filppula, Juhani Klemola and Heli Pitkänen, *Studies in Languages*, 37 (Joensuu: University of Joensuu, Faculty of Humanities, 2002), 87–110.
- Schrijver, P. (2007). ‘What Britons spoke around 400 AD’, in N. J. Higham (ed.), *Britons in Anglo-Saxon England* (Woodbridge: Boydell, 2007), 165–71.
- Schrijver, P. (2014). Language Contact and the Origins of the Germanic Languages. *Routledge Studies in Linguistics*, 13. New York: Routledge, 31–91.
- Şimon, S., Kilyeni, A., & Suci, L. (2015). Strategies for Improving The English Pronunciation of The 1st Year “Translation-Interpreting” Students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 191(2015), 2157-2160.
- Sóskuthy, M. (2009). Why *r*? an alternative look at intrusive-*r* in English. M.A. thesis, Eötvös Loránd University, Budapest.
- Szabo, P. (2014). Social and regional variation and intrusive /r/. *The ODD Yearbook*. Budapest: Eötvös Loránd University, 49-80.
- Trudgill, P., & Gordon, E. (2006). Predicting the past: Dialect archaeology and Australian English rhoticity". *English World-Wide*. 27 (3), 235–246. doi:10.1075/eww.27.3.02tru.

Uffmann, C. (2007). Intrusive [r] and optimal epenthetic consonants. *Language Sciences* 29, 451–476.

Wells, J. C. (1970). Local accents in England and Wales. *Journal of Linguistics*, 6 (2), 231-252, doi:10.1017/S0022226700002632, S2CID 143523909

Wells, J. C. (1982). *Accents of English*. Cambridge: Cambridge University Press.

Web Sites

<https://linguistics.stackexchange.com/questions/8712/how-did-one-pronounce-an-r-in-old-english>.

<https://www.mimicmethod.com/master-class/french/drills/voiced-uvular-fricative/>

<https://www.supercocoapp.com/post/how-to-roll-your-rs/>

<https://cmloegcmluin.wordpress.com/2012/11/10/>

<https://www.gov.wales/welsh-language-use-wales-initial-findings-july-2019-march-2020-revised-html> (Welsh Language use survey).

https://www.academia.edu/25303539/Middle_English_phonology

Welsh language use survey. (n.d.). Retrieved May 24, 2016, from <http://gov.wales/statistics-and-research/welsh-language-use-survey/?lang=en>

https://en.wikipedia.org/wiki/English_people

<https://prabook.com/web/theodor.siebs/1845420>).

12. EXTENDED ABSTRACT

The /r/ phoneme in general is one of the trickiest sounds for English language teachers, translators, and learners to pronounce correctly. It is a challenging sound for English learners to produce because it is either a different sound in other dialects of English, or it does not exist or not pronounced at all in some others. In this respect, although the language of England and America is English, many of the accents in England are non-rhotic while the United States (US) accents are mostly rhotic by nature. Therefore, the pronunciation of the /r/ phoneme in British English (RP, BrE) and Standard American English (GA, NAE) is the most important difference.

The articulation of the /r/ phoneme between the two languages has become a difference of benchmark. Even though the English /r/ was hard to pronounce, and now the British people only pronounce the /r/ when it is followed by a vowel and is not articulated at the end of the words. American people pronounce this phoneme always. The difference stems from the surrounding vowels, the mobility and placement of the primary stress phoneme in words and sentences. This difference of pronunciation is a mega articulation problem in terms of dialectal inconsistency between translators, interpreters, Turkish English teachers, and many Turkish people who try to speak in English. In accordance with an eavesdropping technique applied for the identification of the /r/ phoneme pronunciation, the researcher has found out that almost all of the non-native English majors and even the English teachers-on-the-job articulate the /r/ phoneme in word-final positions after the vowels. In this respect, the articulation problems of /r/ phoneme will be analyzed in spoken English, and connected speech. It will be stressed that the silent < r > rule of British English is not a speech impediment but a socio-phonetic innovation and a matter of Least Effort Theory application in tandem with Zipf's Law. The place, point, and manner of articulation of British /r/ is demonstrated via photos, videos, and authentic texts in audio on how to make its pronunciation. How the British /r/ phoneme differs from American English dialect will also be clearly demonstrated by means of authentic texts in audio.

The pronunciation of the /r/ phoneme in British English has a long historical background. Its pronunciation has started as an alveolar trill in the Celtic times and Roman Period. In the Middle English it was realized both a voiced alveolar trill and voiced alveolar in many other dialects, such as Scottish English and Irish English. It has undergone a split from rhotic language into a non-rhotic language. This split between rhotic and non-rhotic pronunciation has its origins in London. The drop of /r/ began in eastern England in the mid-15th century, and by the mid-16th century it had spread to both other consonants and the London vernacular. Working-class speakers began dropping the /r/ sound at the ends of words.

As mentioned before, the /r/ phoneme is one of the most difficult sounds for English language learners to pronounce correctly. It is a challenging sound for English learners to produce because of its silent /r/, which is very confusing the non-native learners of English. For example, Turkish learners of English and Turkish English interpreting students keep pronouncing /r/ at the end of the words through mother tongue interference just because Turkish is a rhotic language. That is why Turkish learners of English never become a near-native like. A pronunciation of /r/ as a mixture of Turkish and English is unthinkable. Additionally, in terms of mother tongue interference, interpreters and translators some of languages such as Spanish, Russian, Kazakh, Bulgarian, Hungarian, Arabic, Finnish, Romanian, Indonesian, Russian, Italian, and Swedish articulate the English /r/ as a trill /r̄/, which is unacceptable.

All in all, rhotacism is the inability or difficulty in pronouncing the /r/ phoneme appropriately. It occupies a special place in the pronunciation of English by native or non-native interpreters and translators. Rhotacism is a challenging issue of /r/ articulation which must be treated because difficulty pronouncing the /r/ phoneme is customarily considered to be a speech impediment. The cause of a rhotacism may be biological as well. In some cases, it may be linked to tongue-tie (ankyloglossia). Tongue-tie cases limit the range of tongue movements, which is critical for pronouncing /r/. It must be noted that this difficulty may stem from the placement of the tip of the tongue for /r/, which is very specific and can be complicated to learn. Interpreters and translators who have rhotacism and mother tongue interference in their speech cannot be accepted as professionals.