



**Ahi Evran Üniversitesi**  
**Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi**  
**(KEFAD)**



**Ahi Evran University**  
**Journal of Kırşehir Education Faculty**  
**(JKEF)**

**Cilt 24, Sayı 1, 2023**

**Volume 24, Issue 1, 2023**

**ISSN 2147 - 1037**

**Ahi Evran Üniversitesi**  
**Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi**  
**(KEFAD)**

**Ahi Evran University**  
**Journal of Kırşehir Education Faculty**  
**(JKEF)**

**Sahibi**

Prof. Dr. Vatan KARAKAYA  
(Rektör)

**Owner**

Prof. Dr. Vatan KARAKAYA  
(Rector)

**Genel Yayın Yönetmeni**

Prof. Dr. Refik BALAY  
(Dekan)

**General Publishing Manager**

Prof. Dr. Refik BALAY  
(Dean)

**Editör**

Prof. Dr. Bayram TAY

**Editor**

Prof. Dr. Bayram TAY

**Alan Editörleri**

*Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi*

Prof. Dr. Nuri BALOĞLU

*Sosyal Bilgiler Eğitimi*

Prof. Dr. Zafer KUŞ

*Fen Bilgisi Eğitimi*

Doç. Dr. Tezcan KARTAL

*Matematik Eğitimi*

Doç. Dr. Serdal BALTACI

*Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi*

Doç. Dr. Erhan GÜNEŞ

Doç. Dr. Michael Hammond

*Türkçe Eğitimi*

Prof. Dr. Mustafa TÜRKYILMAZ

*Eğitim Programları ve Öğretim*

Doç. Dr. Menderes ÜNAL

*Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*

Dr. Öğretim Üyesi Ahmet Salih ŞİMŞEK

*Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık*

Prof. Dr. Dilek GENÇTANIRIM KURT

*Okul Öncesi Eğitimi*

Dr. Öğretim Üyesi Hasan DİLEK

*Sınıf Eğitimi*

Doç. Dr. Osman ÇİL

**Editor in Chef**

*Educational Administration and Supervision*

Prof. Dr. Nuri BALOĞLU

*Social Studies Education*

Prof. Dr. Zafer KUŞ

*Science Education*

Assoc. Prof. Dr. Tezcan KARTAL

*Mathematics Education*

Assoc. Prof. Dr. Serdal BALTACI

*Computer Education and Instructional Technologies*

Assoc. Prof. Dr. Erhan GÜNEŞ

Assoc. Prof. Dr. Michael Hammond

*Turkish Language Learning*

Prof. Dr. Mustafa TÜRKYILMAZ

*Educational Curriculum and Instruction*

Assoc. Prof. Dr. Menderes ÜNAL

*Measurement and Evaluation in Education*

Assist. Prof. Ahmet Salih ŞİMŞEK

*Psychological Counseling and Guidance*

Prof. Dr. Dilek GENÇTANIRIM KURT

*Early Childhood Education*

Assist. Prof. Dr. Hasan DİLEK

*Classroom Teacher Education*

Assoc. Prof. Dr. Osman ÇİL

**Dil Editörü (İngilizce)**

Doç. Dr. Menderes ÜNAL

**Language Editor (English)**

Assoc. Prof. Dr. Menderes ÜNAL

**Sekreteryaya**

Dr. Murat BAŞ

**Secretariat**

Dr. Murat BAŞ

**Dizgi Sorumluları**

Dr. Aykut BULUT

Dr. Tuba CEYLAN ÇELİKER

**Compositors**

Dr. Aykut BULUT

Dr. Tuba CEYLAN ÇELİKER

### Yayın Kurulu

Prof. Dr. Mustafa CEMİLOĞLU (Uludağ Üniv.)  
Prof. Dr. Sibel ERDURAN (Oxford Üniv.)  
Prof. Dr. Mustafa ERGÜN (Afyon Kocatepe Üniv.)  
Prof. Dr. Ömer GEBAN (Orta Doğu Teknik Üniv.)  
Prof. Dr. Cahit KAVCAR (Ankara Üniv.)  
Prof. Dr. Sevgi KOYUNCU (Ondokuz Mayıs Üniv.)  
Prof. Dr. Ahmet MAHIROĞLU (Gazi Üniv.)  
Prof. Dr. Şeref MİRASYEDİOĞLU (Başkent Üniv.)  
Prof. Dr. H. Ferhan ODABAŞI (Anadolu Üniv.)  
Prof. Dr. Mehmet ÖZYÜREK (Gazi Üniv.)  
Prof. Dr. Mustafa SAFRAN (Gazi Üniv.)  
Prof. Dr. Bharath SRIRAMAN (Montona Üniv.)  
Prof. Dr. Leman TARHAN (Dokuz Eylül Üniv.)  
Prof. Dr. Mustafa TAN (Gazi Üniv.)  
Prof. Dr. Halil İbrahim YALIN (Gazi Üniv.)  
Prof. Dr. Ann THOMPSON (Iowa State Üniv.)  
Prof. Dr. Lynne SCHRUM (George Mason Üniv.)  
Prof. Dr. Mack SHELLEY (Iowa State Üniv.)  
Prof. Dr. Mehmet Fatih TAŞAR (Gazi Üniv.)  
Prof. Dr. Mesut DURAN (Michigan-Dearborn Üniv.)  
Prof. Dr. Cengiz ALACACI (İstanbul Medeniyet Üniv.)  
Prof. Dr. Gıyasettin AYTAŞ (Gazi Üniv.)  
Prof. Dr. Servet KARABAĞ (Gazi Üniv.)  
Doç. Dr. Zsolt LAVICZA (Cambridge Üniv.)

### Editorial Board

Prof. Dr. Mustafa CEMİLOĞLU (Uludağ Üniv.)  
Prof. Dr. Sibel ERDURAN (Oxford Üniv.)  
Prof. Dr. Mustafa ERGÜN (Afyon Kocatepe Üniv.)  
Prof. Dr. Ömer GEBAN (Middle East Technical Üniv.)  
Prof. Dr. Cahit KAVCAR (Ankara Üniv.)  
Prof. Dr. Sevgi KOYUNCU (Ondokuz Mayıs Üniv.)  
Prof. Dr. Ahmet MAHIROĞLU (Gazi Üniv.)  
Prof. Dr. Şeref MİRASYEDİOĞLU (Başkent Üniv.)  
Prof. Dr. H. Ferhan ODABAŞI (Anadolu Üniv.)  
Prof. Dr. Mehmet ÖZYÜREK (Gazi Üniv.)  
Prof. Dr. Mustafa SAFRAN (Gazi Üniv.)  
Prof. Dr. Bharath SRIRAMAN (Montona Üniv.)  
Prof. Dr. Leman TARHAN (Dokuz Eylül Üniv.)  
Prof. Dr. Mustafa TAN (Gazi Üniv.)  
Prof. Dr. Halil İbrahim YALIN (Gazi Üniv.)  
Prof. Dr. Ann THOMPSON (Iowa State Üniv.)  
Prof. Dr. Lynne SCHRUM (George Mason Üniv.)  
Prof. Dr. Mack SHELLEY (Iowa State Üniv.)  
Prof. Dr. Mehmet Fatih TAŞAR (Gazi Üniv.)  
Prof. Dr. Mesut DURAN (Michigan-Dearborn Üniv.)  
Prof. Dr. Cengiz ALACACI (İstanbul Medeniyet Üniv.)  
Prof. Dr. Gıyasettin AYTAŞ (Gazi Üniv.)  
Prof. Dr. Servet KARABAĞ (Gazi Üniv.)  
Assoc. Prof. Dr. Zsolt LAVICZA (Cambridge Üniv.)

*Dergimiz H. W. WILSON (FULL TEST DATABASES), ULAKBİM, EBSCO, ASOS, DOAJ, GOOGLE AKADEMİK, DRJI, ERIH PLUS, Türk Eğitim İndeksi ve SOBIAD veri tabanında yer almaktadır*

Bu dergi yılda üç defa yayımlanan hakemli bir dergidir

*This journal takes place at H. W. WILSON (FULL TEST DATABASES), ULAKBİM, EBSCO, ASOS, DOAJ, GOOGLE SCHOLAR, DRJI, ERIH PLUS, Index of Turkish Education and SOBIAD data base.*

This journal is published three times in a year .This journal is refereed



## İÇİNDEKİLER

### *Araştırma Makalesi*

**Nursedada Teymur - Adem Beldağ**

Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime İlişkin Tutum ve Görüşleri: Sosyal Bilgiler Dersi  
Örneği 1-40

*Attitudes and Views of Teachers on Multicultural Education: Example of Social Studies  
Lesson*

### *Araştırma Makalesi*

**Necla Işıkdoğan Uğurlu**

Özel Gereksinimli Öğrencilerde Okuma Yazma Becerileri ve Yaratıcı Drama 41-67

*Literacy Skills in Students with Special Needs and Creative Drama*

### *Araştırma Makalesi*

**Tevhide Kargın - Birkan Güldenoğlu - Reşat Alatlı**

Okuma Güçlüğü Olan ve Olmayan Okuyucuların Okuma Performanslarının Okumanın  
Bileşenleri Açısından Gelişimsel Olarak İncelenmesi 68-105

*Developmental Examination of Reading Performance of Readers with and without Reading  
Difficulties in Terms of Reading Components*

### *Araştırma Makalesi*

**Tarık Demir**

Türkçe'nin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Sınıf İçi Durumlar ve Süreç Yönetiminin  
Pedagojik Açıdan İncelenmesi 106 - 141

*Pedagogical Examination of In-Class Situations and Process Management in Teaching  
Turkish as a Foreign Language*

### *Araştırma Makalesi*

**Nurhan Aktaş - Ülkü Çoban Sural**

Acil Uzaktan Eğitim Sürecinin İlkokuma Yazma Öğretimine Yansımaları: Birinci Sınıf  
Öğretmen ve Veli Deneyimleri 142-209

*Effects of the Emergency Distance Education Process on First Literacy Teaching:  
Experiences of First Grade Teachers and Parents*

*Araştırma Makalesi*

**Tercan Yıldırım - Fatih Yazıcı**

Tarih Öğretimini Çarpıtmanın Meşru Gerekçeleri Olabilir Mi?

210 – 255

*Could There Be Legitimate Reasons for Abuse of Teaching History?*

*Araştırma Makalesi*

**Murat Şakar - Aysel Kızılkaya Namli**

Spor Örgütlerinde Güç Mesafesinin Örgütsel Sessizliğe Yansımaları

256-294

*Reflections of Power Distance on Organizational Silence in Sports Organizations*

*Araştırma Makalesi*

**Duygu Konay - Erkan Kırıl**

Politik Beceri ve Dalkavukluk Arasındaki İlişki

295-335

*Relationship Between Political Skill and Sycophancy*

*Araştırma Makalesi*

**Süleyman Balcı**

Öğretmenliğe İlişkin Tutum ve Akademik Motivasyon: Aday Öğretmenlere Yönelik Bir İnceleme

336-370

*Attitude Concerning Teaching and Academic Motivation: An Investigation into Preservice Teachers*

*Araştırma Makalesi*

**Çiğdem Ayanoğlu - Sait Akbaşlı**

Türk Eğitim Sisteminin Sorunları: Bir Meta-Sentez Çalışması

371-425

*Turkish Education System Problems: A Meta-Synthesis Study*

*Araştırma Makalesi*

**Zekiye Morkoyunlu - Gülşah Saltık Ayhanöz**

Ortaokul Öğrencilerinin Matematiksel İnançları ve Matematiksel Dayanıklılıkları Üzerine İlişkisel Bir Araştırma

426-450

*A Relational Study on the Mathematical Beliefs and Mathematical Resilience of Secondary School Students*

*Araştırma Makalesi*

**Sevda Yılmaz**

İlkokul Öğrencilerinin Kültürel Mirasa Duyarlılıklarının İncelenmesi: Bir Karma Yöntem Araştırması

451-510

*An Investigation of Primary School Students' Sensitivity to Cultural Heritage: A Mixed Methods Research*

*Araştırma Makalesi*

**Ferhat Karakaya - Gökşen Üçüncü - Eray Selçuk - Elvan İnce Aka - Mehmet Yılmaz**

Uzaktan Eğitim Sürecinde Biyoçeşitlik Argümantasyon Etkinliklerinin Etkililiğinin İncelenmesi

511-546

*Examination of the Effectiveness Biodiversity Argumentation Activities' During the Distance Education Process*

*Araştırma Makalesi*

**Kenan Tüfekci - Sadık Özçelik**

Piyano Eğitiminde Artırılmış Gerçeklik Uygulamalarına Yönelik Öğrenci Görüşleri

547-569

*Student Opinions on Augmented Reality Applications in Piano Education*

*İnceleme Makalesi*

**Emine Gözel - Veli Toptaş**

Türkiye'de 2004-2022 Yılları Arasında İlkokul Matematik Öğretiminde Eğitsel Oyun Kullanımı Üzerine Yapılmış Çalışmaların İncelenmesi

570-614

*Analysis of The Studies Carried out Regarding the Use of Educational Games in Teaching Primary School Mathematics Between 2004 and 2022 in Turkey*

*Araştırma Makalesi*

**Perihan Korkut -Kasım Yıldırım -Tuğba Hoşgörür -Mine Kizir-**

**Sergender Sezer -Orhan Kahya -Mirace Karaca Evren -Eda Yeşil -Vural Hoşgörür**

Kent Yoksulu Çocukların Bakış Açısından Dışlanma Konusunun Yaratıcı Drama Yöntemi ile İncelenmesi

615-652

*Drama to Investigate Social Exclusion from the View-Points of Children in Urban Poverty*

*Araştırma Makalesi*

**Vedat Aktepe - Pelin Eren**

İlkokulda Sosyal Katılım Becerileri Üzerine Durum Çalışması

653-700

*A Case Study on Social Participation Skills at Primary School*

*Araştırma Makalesi*

**Koray Kılıç**

Gençlik Spor Programlarına Bütünsel Bir Bakış: Yarışmacı Cimnastik Ortamı Niteliğinin İncelenmesi

**701-753**

*A Holistic Perspective on Youth Sports Programs: Examining the Quality of Gymnastics Setting*

*Araştırma Makalesi*

**Kübra Şengül - Beyzanur Durmuş Öz**

Yabancılarla Türkçe Öğreten Öğretim Elemanlarının Ölçme ve Değerlendirme Araçlarını Kullanma Tercihleri

**754-780**

*Preferences of Instructors Who Teach Turkish to Foreigners to Use Measurement and Evaluation Tools*

*İnceleme Makalesi*

**Muhammet İbrahim Akyürek**

Eğitim Örgütlerinde Örgütsel Bağlılık ve İş Doyumu Arasındaki İlişki: Bir Meta-Analiz Çalışması

**781-817.**

*The Relationship Between Organizational Commitment and Job Satisfaction in Educational Organizations: A Meta-Analysis Study*



<http://kefad.ahievran.edu.tr>

# Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi

ISSN: 2147 - 1037

## Attitudes and Views of Teachers on Multicultural Education: Example of Social Studies Lesson

Nursedada Teymur  
Adem Beldağ

### Article Information



DOI: 10.29299/kefad.1131534

Received: 16.06.2022

Revised: 12.10.2022

Accepted: 27.02.2023

### Keywords:

Social Studies Teacher,  
Primary School Teacher,  
Multiculturalism,  
Multicultural Education

### Abstract

The aim of this study is to evaluate the attitudes and views of social studies and primary school teachers about multicultural education as they are mainly in charge of teaching social studies in elementary education. It was designed as a mixed-method model combining quantitative and qualitative research methods. The research pattern was explanatory sequential mixed-method design since quantitative data collection was applied as the primary method and then qualitative data were used to back up the quantitative data. The study group consisted of social studies and primary school teachers working in Erzurum, a medium-size city in the central northeast of Turkey. Quantitative data were collected through the "Teachers' Multicultural Education Attitude Scale" and qualitative data were collected with the "Semi-Structured Interview Form" developed by the researcher. The quantitative data were analyzed through t-Test, One-Way Analysis of Variance and Kruskal-Wallis-H Test, while descriptive analysis technique was performed to analyze the qualitative data. As a result of the quantitative analysis, the teachers were found to predominantly have positive views on multicultural education. As for the qualitative results, the teachers were seen to have various prejudices and deficient knowledge about multicultural education. In light of the findings, it is recommended to write educational content to increase teachers' awareness of multicultural education.

## Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime İlişkin Tutum ve Görüşleri: Sosyal Bilgiler Dersi Örneği

### Makale Bilgileri



DOI: 10.29299/kefad.1131534

Yükleme: 16.06.2022

Düzelme: 12.10.2022

Kabul: 27.02.2023

### Anahtar Kelimeler:

Sosyal Bilgiler Öğretmeni,  
Sınıf Öğretmeni,  
Çokkültürlülük,  
Çokkültürlü Eğitim,

### Öz

Bu çalışmanın temel amacı, sosyal bilgiler dersine giren sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime ilişkin tutumları ve görüşleri doğrultusunda bir değerlendirme yapmaktır. Çalışma, nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin beraber kullanıldığı karma yöntem yaklaşımına göre tasarlanmıştır. Çalışmada başta nicel verilerin toplanıp ardından nitel verilerle araştırma sonuçlarının desteklendiği açıklayıcı sıralı karma yöntem deseni kullanılmıştır. Çalışma grubunu Erzurum ilinde görev yapan sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Nicel veriler "Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Tutum Ölçeği" testi ile nitel verileri ise araştırmacı tarafından geliştirilen "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" ile toplanmıştır. Araştırmada kullanılan nicel verilerin analizinde t-Testi, Tek Faktörlü Varyans Analizi ve Kruskal-Wallis-H Testi, nitel verilerin analizinde ise betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın nicel sonuçlarına göre öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin görüşlerinin daha çok olumlu olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın nitel sonuçlarına göre öğretmenlerin çokkültürlü eğitim ile ilgili çeşitli ön yargıları ve bilgi eksiklikleri olduğu tespit edilmiştir. Ulaşılan sonuçlara göre öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik farkındalıklarını artıracak eğitim içeriklerinin hazırlanması önerilebilir.

Sorumlu Yazar : Adem Beldağ, Doç. Dr., Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Türkiye, adem.beldag@erdogan.edu.tr, ORCID ID: 000-0002-3482-4273

Yazar 2: Nurseda Teymur, Uzman, Türkiye, teymur.seda25@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-7975-3739

Alt Bilgi: Bu makale, Nurseda Teymur'un, Doç. Dr. Adem BELDAĞ danışmanlığında "Sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime ilişkin tutum ve görüşlerinin incelenmesi (Erzurum İli Örneği)" adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Atıf için: Teymur, N. & Beldağ, A. (2023). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin tutum ve görüşleri: Sosyal bilgiler dersi örneği. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 1-40.



## Giriş

Çokkültürlülük, küreselleşme, bilimsel ve teknolojik değişmeler ve gelişmeler, göç, vb. etkisiyle günümüzde sık sık karşılaştığımız bir kavram haline gelmiştir. Bu kavram ile birlikte kültür, çokkültürlü, çokkültürlü eğitim gibi kavramların da önemi artmış ve sıkça tartışılmaya başlanmıştır. Bu noktada öncelikle kültür kavramının anlaşılması çokkültürlü toplum yapılarını doğru anlama bağlamında önemlidir.

Kültür insanların “beslenme, giyim-kuşam, iletişim şekli, değer sistemi vb.” pek çok unsurun yaşama yansımalarını ifade eder (Göçer, 2012). Eröz (1992) kültür kavramının milletlerin değer sistemiyle, duygularıyla ilişkili olduğunu belirterek şunları söyler: “...bir milletin veya bir topluluğun bir insan cemiyetinin ihtiyaçlarını, her husustaki ihtiyaçlarını karşılamak üzere nesiller boyu yarattığı değerler sistemi, duygular bütünüdür.” “Bir ulusun maddi ve manevi değerleri, bütün sanat etkinlikleri, inançları, örf ve adetleri ile anlayış ve davranışlarının, toplamı o ulusun kültürüdür (Özdemir, 1998)”. İnsanların ortak değer yargıları ve benimsedikleri davranış biçimleri anlamına da gelen kültür kitleler içinde çıkabilecek olası sorunların çözümünde son derece önemli bir yere sahiptir. Sorunları çözmesinin yanı sıra kültürün en önemli özelliğinden biri de toplumları birleştirici etkisidir. Dil, din, örf ve adetler, ortak yaşam şekilleri kültürün birleştirici öğeleridir denilebilir.

Göç, iltica vb. sosyolojik gerçeklerin yanı sıra iletişim ve ulaşımın gelişmesi ile toplumlar artık çokkültürlü yapılar haline gelmiştir. Çokkültürlülük, ırk, etnik yapı, dil, cinsiyet, yaş, engelli olma, sosyal sınıf, eğitim, dinsel yönelim ve diğer kültürel boyutların farkına varılmasıdır (American Psychology Association [APA], 2003). Parekh (2000) hemen hemen bütün toplumların etnik çeşitliliğe sahip olduklarını ve ilerleyen yıllarda toplumların giderek artan oranda etnik çeşitlilik süreci içerisine gireceklerini belirtirken çokkültürlülüğü “Bir grup insanın kendilerini ve içinde yaşadıkları toplumu anlamalarında, bireysel yaşamlarını düzenlemekte sergiledikleri toplumsal çeşitlilik bağlamında kültürle kaynaşmış hem kültürel hem de kültürden kaynaklanmayan tüm farklılıkların varlığı” olarak tanımlamıştır. Ramsey (2018) çokkültürlülüğü kişisel farklılıklardan sosyal ve toplumsal bağlama kadar çok daha geniş bir kapsamda ele almıştır. Bahsedilen bu çeşitliliklerin bir arada yaşamasını ifade etmesi bakımından çokkültürlülük birleştirici kavram olarak görülebilir. Walter C. Parker (2002) Farklılık ve birliğin bir arada olması gerektiğini bu iki unsurun ayrışmasının hegemonya veya ulus devletin çatlamasına yol açacağını ifade etmiştir. Bu durumu “Çokkültürlü demokratik bir ulus devletinde farklılık ve birlik, nazik bir dengede birlikte var olmalıdır” (Parker, 2002: 133) ifadesiyle açıklamıştır.

Tarihsel sürece bakıldığında farklı milletlerden geniş kitleleri içinde barındırdığından imparatorluklar çokkültürlülüğün en bariz örneğini ortaya koyarlar (Çınar, 2010). Osmanlı Devleti rengi, dili, dini, etnik ve kültürel yapısı farklılık arz eden, birbirinden oldukça farklı bir tebaaya sahip olmuştur. Osmanlı Devleti toplum içindeki etnik, kültürel, dinsel, açıdan farklılıklara sahip olanları

zenginlik olarak görmüş ve onlara rahat bir yaşam alanı tanımıştır. Aynı dönemde öteki devletlerde farklılıkları dolayısıyla baskı altında kalan aşağılanan, hatta işkence gören grupların, bu baskıdan kurtulmak için göç ettiklerinde, sığınma talebinde buldukları ilk yer Osmanlı Devleti olmuştur (Anık, 2012). Osmanlı Devleti tek bir tebaa olarak gördüğü bu farklılıklara karşı hiçbir zaman asimilasyona yanaşmamış ve farklı gruplar devlete uzun süre boyunca bağlı yaşamışlardır (Kaya, 2013). Fransız İhtilali ile hızla yaygınlaşan ulusçuluk akımı, Osmanlı Devleti'nin çokuluslu yapısını tehdit etmiş ve bölünme korkusunu da beraberinde getirmiştir. Türkiye Cumhuriyeti bir ulus devlet olarak kurulmuş olmasına rağmen Osmanlı'nın çokkültürlü toplumunu ve yıkılış döneminin parçalanma korkusunu da devralmıştır. Günümüzdeki durum incelendiğinde ise Türkiye Cumhuriyeti'nin miras aldığı bu çokkültürlü yapıyı sevgi, saygı ve hoşgörü temellerinde sürdürdüğü açıkça görülmektedir (Kaya, 2014). Türkiye Avrupa ve Asya kıtasını birleştiren önemli bir konuma sahip olup gerek kendi bünyesindeki farklılıklar gerekse göç sonucu oluşan farklılıklarla asırlardır çeşitli kültürlere ev sahipliği yapmaktadır (Karaca, 2018).

Farklılıkların tanınması, farklı kültürlerden gelen bireylerin eşit imkânlardan faydalanmasını, kültürel çeşitliliğe saygı duyulması ve korunması, farklı kültürlerde yaşama becerisi ve çokkültürlü yeterlik kazandırmayı hedefleyen çokkültürlü eğitim bu noktada ulusal birlik için önem taşımaktadır (Polat ve Kılıç, 2013). Çokkültürlü eğitim, "çeşitliliğe önem veren ve farklı toplumsal grupların yaşam biçimlerinin tanıtımını kapsayan bir eğitim" olarak tanımlanmaktadır (Santrock, 2001: 171). Çokkültürlü eğitim, eğitim ortamında bulunan farklı özelliklere sahip öğrenciler için eğitim fırsatları oluşturmanın yanında onlar arasında sağlıklı iletişim kurulmasını amaçlamaktadır (Bohn ve Sleeter, 2000; Cırık, 2008). Çokkültürlü yapının bulunduğu toplumlarda dönüşümün yol açtığı toplumsal sorunların ve kültürel farklılıklardan kaynaklanan çatışmaların çözümünde, okullar önemli bir görev üstlenmektedir (Bryan, 2009; Portera, 2008). Çokkültürlü bir eğitim ortamının oluşturulabilmesi için öğretim programının ve öğretmen yetiştirme programlarının çokkültürlü eğitim içeriğine sahip olarak düzenlenmesi gerekir. Banks (2013) çokkültürlü eğitimi "farklı cinsiyet, sosyal sınıf, ırk, etnisite ve kültüre sahip bireylerin okulda eşit eğitim imkanlarına sahip olmaları gerektiğini savunan anlayış" olarak ifade etmektedir. Küreselleşme, çokkültürlülük, postmodernizm ve özellikle eğitim alanında göze çarpan yapılandırmacılık anlayışının yaygınlaştığı 21. Yüzyılda Türkiye'de de farklılıklara yönelik konularda gelişmeler yaşanmış eğitim programlarında yapılan düzenlemelerde kültürel farklılıklara yer verecek içerikler düzenlenmiştir (Beldağ ve Teymur, 2018).

Türkiye'nin tarihten gelen farklılıklarının yanı sıra günümüzde sahip olduğu toplumsal çeşitlilik de eklendiğinde çokkültürlü eğitimin daha da fazla önem kazandığı açık bir şekilde görülmektedir. Bu çerçevede bilgi temelli ve bilimsel akıl yürütme ile entegre edilmiş, yerel ve ulusal anlamış, evrensel değerlere saygılı bir vatandaş profili okulun ilk yıllarında sınıf eğitiminde ve sonraki dönemlerde sosyal bilgiler dersinde öne çıkmaktadır (Kabapınar, 2009). Çokkültürlü eğitim uygulanan okullar kişisel, toplumsal ve kültürel farklı özelliklere sahip öğrencilerin demokratik, eşit

değer, inanç ve davranışlar geliştirmelerine katkı sağlamalıdır. Çokkültürlü eğitimin başarıya ulaşması ve istenen verimin alınması için öğretmenler kritik noktadadırlar. Öğretmenler “eğer öğrencilerin ana dili, sosyal sınıfı, etnik kimliği ve kendini ait olduğu etnik grupla ne derece ilişkilendirdiklerini bilirlerse öğrencilerini ve onların davranışlarını daha iyi anlayabilirler (Banks, 2013)”.

Bu açılardan bakıldığında temel eğitimde hayat bilgisi dersi ve öğretmenleri, sonrasında sosyal bilgiler dersi ve öğretmenleri hızla küreselleşen dünyada saygı, hoşgörü ve sevgi kavramları tabanında farklılıkları tanıyarak, farklı kültürden bireylerle bir arada yaşama olgusunun pekiştirilebileceği en önemli derslerdir (Beldağ ve Teymur, 2018). Ders içerikleri ve program dikkate alındığında sosyal bilgiler öğretmenleri ve dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersine giren sınıf öğretmenleri çok kültürlü eğitim ortamını sağlamada odak noktadadırlar. Bu doğrultuda çalışmanın temel amacı, sosyal bilgiler dersine giren sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime ilişkin tutumları ve görüşleri doğrultusunda bir değerlendirme yapmaktır. Bu çalışma, alanın temsilcisi öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutum ve görüşlerini ortaya çıkarması bağlamında önemlidir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları, cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, okulun sosyo ekonomik durumu değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?

2. Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin görüşleri nelerdir?

## **Yöntem**

### **Desen**

Sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü eğitim tutumlarının ve çokkültürlü eğitime ilişkin görüşlerinin incelenmesinin amaçlandığı bu araştırma nicel ve nitel yaklaşımın beraber kullanıldığı, karma yaklaşım ile gerçekleştirilmiştir. Karma yaklaşım araştırmaları, araştırmacının bir çalışma veya birbirini izleyen çalışmalar içerisinde nitel ve nicel yöntem, yaklaşım ve kavramları birleştirmesi olarak tanımlanır (Creswell, 2013; Johnson ve Onwuegbuzie, 2004). Bu çalışmada başta nicel verilerin toplanıp ardından nitel verilerle araştırma sonuçlarının desteklediği açımlayıcı sıralı karma yöntem desen (Creswell, 2013) kullanılmıştır. Öncelikle her bir katılımcıdan Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Tutum Ölçeği ile nicel veriler toplanmıştır. Daha sonra 14 öğretmenle görüşme yapılmıştır.

### **Çalışma Grubu**

Bu çalışmada nitel ve nicel veriler için iki çalışma grubu seçilmiştir. Çalışma gruplarının oluşturulmasında ise amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermektedir. Ölçüt örnekleme kullanılan araştırmalarda gözlem birimleri belli niteliklere sahip kişiler,

olaylar ya da durumlardan oluşturulabilir. Bu durumda örneklem için belirlenen ölçütü (temel nitelikleri) karşılayan birimler örnekleme alınır (Büyüköztürk vd., 2012). Bu araştırmaya katılacak öğretmenlerin seçiminde, farklı kültürlerin birlikte yaşadığı, dışarıdan göç alan, dolayısıyla çokkültürlü bir yapıya sahip olan Erzurum ilinde görev yapıyor olmaları, sınıf öğretmenlerinin 4. Sınıf öğretmeni olmaları ve ortaokul öğretmenlerinin sosyal bilgiler branşından olmaları ölçüt olarak belirlenmiştir. Nicel çalışma grubunu Erzurum il merkezinde 19 farklı okulda görev yapan 171 nitel çalışma grubunu ise 14 öğretmen oluşturmaktadır.

### **Veri Toplama Araçları**

Çalışmanın nicel boyutunda öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumlarının cinsiyet, yaş, mesleki kıdem ve okulun sosyo ekonomik durumu değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığına bakılmıştır. Bu doğrultuda çalışmanın nicel verileri Joseph G. Ponterotto ve arkadaşları tarafından geliştirilen, Toprak (2008) tarafından Türkçeye uyarlanan Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Tutum Ölçeği (ÖÇETÖ) ile toplanmıştır. Toplam 20 maddeden oluşan ölçekte her bir madde için 'hiç katılmıyorum', 'katılmıyorum', 'kararsızım', 'katılıyorum', 'kuvvetle katılıyorum' şeklinde cevaplar mevcuttur. ÖÇETÖ'nün geliştirilmesi aşamasında güvenilirliği için Cronbach alfa katsayısı .75 olarak bulunmuştur. Bu çalışma kapsamında ise Cronbach alfa katsayısı .75 bulunmuştur. Büyüköztürk ve diğerlerine göre (2012) güvenilirlik katsayısının  $\alpha = 0.70$  ve daha yüksek olması, test puanlarının güvenilirliği açısından yeterli görülmektedir.

Araştırmanın nitel kısmı için ÖÇETÖ ölçeğinin uygulandığı öğretmenler arasından random belirlenen öğretmenler ile görüşmeler yapılmıştır. Öğretmenlerin çokkültürlü eğitimle ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşme soruları oluşturulmuş ve veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Kullanılan görüşme formunun geliştirilme sürecinde alanyazın taraması yapılmış, önceden 3 öğretmen ve 2 akademisyenin görüşleri alınmış, pilot olarak 5 öğretmene uygulanmış ve dönütler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. İki soruya öğretmenler tarafından genellikle cevap verilemediğinden görüşme formundan çıkarılmış başlangıçta 8 madde olan soru sayısı 6 maddeye indirilmiştir.

### **Verilerin Analizi**

Nicel verilerin analizinde elde edilen veriler Sosyal Bilimler için istatistiksel program (SPSS) ile analiz edilmiştir. Normalliğin olup olmamasına göre parametrik ve parametrik olmayan yöntemle karar verilmiştir. Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumlarının demografik değişkenler bağlamında farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek için normalliğin ve homojenliğin sağlandığı koşullarda parametrik testlerden olan t-testi, tek yönlü varyans analizi (one-way ANOVA) testi yapılmıştır. Normalliğin ve homojenliğin olmadığı durumlarda farklılığa neden olan grubun belirlenmesinde ise parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis H- Testi kullanılmıştır.

Çalışmanın nitel boyutunda öğretmenlere uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme soruları betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Betimsel analiz, verilerin belli temalara göre düzenlendiği bir analiz sürecidir. Bu süreçte öncelikle kuramsal bölüm ve görüşme soruları doğrultusunda genel çerçeve oluşturulur. Buna göre veriler temalar halinde sınıflandırılır. Daha sonra bulgular tanımlar ve doğrudan alıntılarla güçlendirilir. Son aşamada ise tanımlanan bulgular yorumlanır, açıklanır, ilişkilendirilir ve anlamlandırılır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Nitel araştırmaların niteliği geleneksel olan “güvenirlik” ve “geçerlik” kavramlarıyla değil; nitel araştırmaların doğasına uygun olan “inanırlık”, “tutarlık”, “aktarılabirlik” ve “doğrulanabilirlik” gibi ölçütlere bağlıdır (Licoln ve Guba, 1985’ten aktaran: Erlandson, Harris, Skipper ve Allen, 1993). Bu çerçevede araştırmanın tüm aşamaları ayrıntılı olarak açıklanmaya çalışılmıştır. Verilerin ortaya konulması sürecinde görüşmeden elde edilen örnek katılımcı ifadeleri sunulmaya çalışılmıştır. Katılımcılar görüşme öncesinde bilgilendirilmiş, zorlama yapılmadan, kendilerini rahatlıkla ifade edebilecekleri bir ortamda görüşme yapılmıştır. Katılımcıları etkileyecek söylem ve yönlendirmelerde bulunmamaya dikkat edilmiştir. Bu araştırma kapsamında görüşmeler sonucunda elde edilen veriler belirlenen bir takım tema ve alt temalar dikkate alınarak sınıflandırılmış ve tablolaştırılmıştır. Tablolar verildikten sonra öğretmenlerin doğrudan görüşleri tabloların alt kısmında yer almıştır. Alıntılarda katılımcıların isimleri kodlamalarla verilmiştir. (K1, K2 gibi). Temaların güvenilirliği için Güvenirlik= Görüş Birliği/(Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) X 100 formülü uygulanmıştır.  $14/(14+9) \times 100$  (%78) uyuşum yüzdesine ulaşılmıştır. Miles ve Huberman uyuşum yüzdesi için %70 ve üzeri yeterli olduğunu belirtmişlerdir. (Miles ve Huberman, 1994).

### **Araştırma Etik İzinleri**

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gereken tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerin hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

**Etik kurul onay bilgileri (Kurumsal İnceleme Kurulu onayı):** Etik onay komitesi adı: Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu

Etik onay kararının tarihi: 01.06.2020

Etik onay belge numarası: 2020/40

### **Bulgular**

Bu bölümde öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutum ve görüşlerine yönelik elde edilen verilere ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Öncelikle nicel verilere ilişkin belirlenen değişkenlere ait bulgular tablolar halinde verilmiş ardından nitel verilere ilişkin elde edilen bulgular alt temalar, katılımcı kodları ve frekans, halinde tablolaştırılarak sunulmuştur.

## Nicel Verilere İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumlarının cinsiyet değişkeni açısından incelenmesine ilişkin bulgulara Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre çokkültürlü eğitim tutumlarını gösteren t-Testi sonuçları

Cinsiyet	n, $\bar{X}$ ve SS Değerleri			Levene Testi		t- Testi		
	N	$\bar{X}$	SS	F	P	t	sd	P
Kadın	83	3.57	0.45	1.81	.180	-.397	169	.692
Erkek	88	3.59	0.36					

Tablo 1’de çalışmaya katılan öğretmenlerin ÖÇETÖ puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız örneklem için t-Testi yapılmış ve sonuçlar verilmiştir. Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumları cinsiyetlerine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark göstermemiştir [ $t_{(169)} = -.397$ ;  $p > .05$ ].

Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının yaşları açısından incelenmesine ilişkin bulgulara Tablo 2’de yer verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin yaşlarına göre çokkültürlü eğitim tutumlarını gösteren tek faktörlü varyans analizi (ANOVA)

Yaş	N	$\bar{X}$	SS	Homojenlik		VA	KT	sd	KO	F	p	Fark
				Levene	p							
25-35(1)	44	3.70	0.25			G.A	1.767	3	.589	3.69	.013	1>4
36-45(2)	83	3.53	0.44			G. İ	26.664	167	.160			
46-55(3)	34	3.63	0.43	2.342	.075	T.	28.431	170				
56-65(4)	10	3.29	0.35									

Çalışmaya katılan öğretmenlerin ÖÇETÖ puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçlarına göre; öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumları yaşlarına göre anlamlı farklılık göstermektedir. ( $F_{(167)} = 3.69$ ;  $p < .05$ ) Farkın anlamlılığının hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla gruptaki örneklem sayılarının eşit olmadığı durumlarda kullanılabilen post hoc testi olan Gabriel analizi yapılmıştır (Field, 2013). Anlamlı farklılığın 25-35 yaş ile 56-65 yaş arasında olduğu görülmüştür ( $p = .014$ ). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumları 25-35 yaş arası ( $\bar{X} = 3.70$ ) en yüksek değeri alırken, 56-65 yaş arası ( $\bar{X} = 3.29$ ) en düşük değeri almaktadır.

Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının mesleki kıdemlerine göre incelenmesine ilişkin bulgulara tablo 3’te yer verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre çokkültürlü eğitim tutumlarını gösteren Kruskal-Wallis-H Testi

Mesleki Kıdem	N	Sıra Ortalaması	Kruskal Wallis H Testi				sd	p
			Homojenlik		X <sup>2</sup>	p		
			Levene	p				
1-5 yıl(1)	10	115.05						
6-10yıl(2)	22	99.39	1.791	.022	7.511	4	.111	
11-15yıl(3)	55	87.97						
16-20yıl(4)	42	77.07						
20yıl ve üstü	42	78.42						

Tablo incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin ÖÇETÖ puanlarının mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla ikiden fazla grup için Kruskal Wallis-H testi yapılmış ve sonuçlar verilmiştir. Testin anlamlılık değeri ise  $p=.111$  olarak hesaplanmıştır. Testin anlamlılık değeri 0.05 'ten büyük olduğu için öğretmenlerin ÖÇETÖ puanları mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarında çalıştıkları okulun sosyo ekonomik durumunun incelenmesine yönelik elde edilen bulgulara tablo 4'te yer verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin çalıştıkları okulun sosyo-ekonomik durumuna (SED) göre çokkültürlü eğitim tutumlarını gösteren tek yönlü varyans analizi (ANOVA)

SED	N	$\bar{X}$	SS	Homojenlik		VA	KT	sd	KO	F	p	Fark
				Levene								
					p							
İyi(1)	37	3.80	0.34			G.A	2.574	3	1.287	8.36	.000	1>3
Orta(2)	115	3.54	0.39	1.00	.036	G. İ	25.858	168	.154			
Kötü(3)	19	3.41	0.48			T.	28.431	170				

Tablo 4'te çalışmaya katılan öğretmenlerin ÖÇETÖ puanlarının okulun sosyo ekonomik durumuna göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları verilmiştir. Ulaşılan sonuçlara göre öğretmenlerin ÖÇETÖ puanları okulun sosyo ekonomik durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir ( $F_{(168)}= 8.36 ; p<.05$ ). Farkın anlamlılığının hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey analizinde anlamlı farklılığın sosyo ekonomik durumu iyi ve orta olan gruplar arasında ( $p=.00$ ) ve sosyo ekonomik durumu iyi ve kötü olan gruplar arasında olduğu görülmüştür. ( $p=.00$ ). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumları sosyo ekonomik durumu iyi olan okullarda en yüksek değeri alırken ( $\bar{X}=3.80$ ), sosyo ekonomik durumu kötü olan okullarda en düşük değeri almıştır ( $\bar{X}=3.41$ ).

## Nitel Verilere İlişkin Bulgular

Bu bölümde öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik görüşlerinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, göreve başlarken farklı kültürlere yönelik eğitim almalarının gerekliliğine ilişkin görüşlerine Tablo 5'te yer verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin göreve başlarken farklı kültürlere yönelik eğitim almalarına ilişkin öğretmen görüşleri

Alt Temalar	Katılımcı	Frekans
Hizmet içi eğitim/seminer verilmeli	K1, K5, K8, K10, K11, K14	6
Farklılıkları tanıtıcı seminerler verilmeli	K3, K7, K11, K13, K14	5
Kültürel geziler düzenlenmeli	K4, K10, K13	3
Eğitim fakültelerine ders konulmalı	K4, K6, K12	3

Tablo incelendiğinde öğretmenlerin çoğunluğunun hizmet içi eğitim (f:6) ve seminerler verilmesini önerdikleri görülmektedir (f:5). Öğretmenlerin 3'ü farklı kültürel değerleri, yaşam tarzlarını vb. tanımak için çeşitli geziler düzenlenebileceğini belirtirken (f:3), bazı öğretmenler de eğitim fakültelerine ders konularak öğretmen adayları kültürel farklılıklar için hazırlanmalı şeklinde cevap vermişlerdir (f:3).

Öğretmenlere göre göreve başlamadan önce kültürel farklılıklara yönelik çeşitli bilgilendirmeler yapılmalıdır. Bu bilgilendirmeler katılımcıların çoğuna göre hizmetiçi eğitim şeklinde olmalıdır. Örneğin K1 "her öğretmen adayı kendi memleketine ya da kültürünü bildiği bir şehre atanmıyor, hem şehri ve insanları tanıma adına hem de eğitim sürecindeki verimi adına öğretmenlere hizmetiçi eğitimler verilmeli" açıklamasıyla öğretmenlerin farklı kültürlere yönelik eğitim almalarının ders verimini artıracığına değinmiştir. Yine K5 "atama yapıldıktan sonra öğretmene gittiği şehirde hizmetiçi eğitim kapsamında yörenin kültürü, coğrafi şartları, sosyo-ekonomik durumu, genel eğitim düzeyi hakkında ön bilgilendirmeler yapılmalı" şeklindeki görüşüyle öğretmenlerin atandıkları yörenin kültürel özelliklerinin yanısıra coğrafi özellikleri, ekonomik yapısı ve genel eğitim durumu ile ilgili de bilgilendirilmesinin gerekli olduğunu belirtmiştir.

Bazı öğretmenlere göre göreve başlamadan önce farklı kültürlere yönelik bir eğitim olmalı fakat bu eğitim yaparak yaşayarak verilmelidir. Örneğin K4 "farklılıklara yabancı kalmamak adına bir eğitimin alınması gerektiğini düşünüyorum fakat bu seminer şeklinde olmamalı, kültürel geziler bu amaç için faydalı olabilir" sözleriyle gezi programlarının da bu amaç için kullanılabileceğini vurgulamıştır.

Öğretmenlerin üniversiteden çokkültürlülüğe yönelik asgari düzeyde de olsa bilgi sahibi olarak mezun olmaları, görev yerlerinde bu ön bilgileri uygulama fırsatı bulmalarını da sağlar. Bu açıdan K12 "öğretmenlerin ülkemizin her bölgesinin kültürel özelliklerini detaylı şekilde öğrenmeleri



görev yerlerinde uyum sağlama açısından yararlı olur. Bu amaçla eğitim fakültelerinde “kültür” başlığı altında bir ders verilebilir” şeklinde görüş belirterek kültürel farklılıklara yönelik eğitim fakültelerinde ders verilmesinin özellikle ilerde karşılaşılabileceği farklılıklara uyum sağlama açısından önemli olduğu üzerinde durmuştur.

Öğretmenlerin meslekteki ilk yıllarında ve sonraki dönemlerde çokkültürlülüğe yönelik düşüncelerinde olumlu veya olumsuz bir değişiklik olup olmadığına ilişkin görüşlerine Tablo 6’da yer verilmiştir.

Tablo 6. Öğretmenlerin meslekteki yıllarına göre farklılıklara yönelik düşüncelerinde meydana gelen değişikliklere ilişkin görüşleri

Alt Temalar	Katılımcı	Frekans
Her zaman farklılıklara açık olma	K3, K4, K5, K8, K11, K12	6
Zamanla farklı kültürlere uyum sağlamak	K1, K6, K9,, K13	4
Farklılıkları dezavantaj olarak algılama	K1, K13, K14	3
Farklılıklara yönelik farkındalığın artması	K7, K14, K10	3

Tablo 6 incelendiğinde, katılımcıların çoğu her zaman kültürel farklılıklara açık olduklarını belirtmişlerdir (f:6). Bazı katılımcılar mesleklerinin ilk yıllarında farklılıkları dezavantaj olarak gördüklerini söylerken (f:3), bazıları da zamanla farklı kültürlere uyum sağladıklarını belirtmişlerdir (f:4). Katılımcılardan zamanla farklılıklara karşı farkındalığının arttığını vurgulayanlar da mevcuttur (f:3).

Öğretmenlerin birçoğu kültürel farklılıklara her zaman açık olduklarını, farklılıklara yönelik düşüncelerinde mesleki yıllarına göre bir değişiklik olmadığını söylemişlerdir. K3 “düşüncelerimde herhangi bir değişiklik olmadı. Her insan farklıdır ve sınıf ortamında bu farklılıkları önemseyip herkese eşit davranmalıyız” diyerek çokkültürlü eğitim için bireysel farklılıkların benimsenmesi gerektiğine vurgu yapmıştır. K12: “her zaman bütün insanlara değer veren bir anlayışa sahiptim, düşüncelerimde bir değişiklik olmadı hatta zamanla farklı kültürleri tanımak ufku genişletti” şeklinde görüş belirtmiştir.

Öğretmenlerin mesleklerinin ilk yıllarında farklılıklara karşı ön yargılı olmalarından veya farklılıklara yönelik her zaman olumlu bakış açılarına sahip olmalarından ziyade görev yaptıkları illerin kültürüne zamanla uyum sağlamaları eğitim açısından çok önemlidir. Bununla ilgili K13’ün: “...ilk atandığım yerde kültürel farklılıkları dezavantaj olarak görüyordum ama hiçbir zaman dışlayıcı davranmadım hep hoşgörülü yaklaşıma çalıştım, zamanla farklılıklara uyum sağladım, daha iyi iletişim kurmaya başladım ve daha olumlu görüş geliştirdim” şeklindeki ifadesi öğretmenlerin kültürel farklılıklara zamanla uyum sağladıklarını ve olumlu bakış açısı geliştirdiklerini göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenler farklı ırk, dil, din, etnisite, cinsiyet, engelli olma durumu gibi farklılıklara mesleklerinin ilk yıllarında ön yargılı olduklarını ve kültürel farklılıkları dezavantaj olarak gördüklerini ifade etmişlerdir. Örneğin K1: “İlk görev yaptığım ilde kültürel farklılık çok fazlaydı. Bu farklılıklarla ilk karşılaştığımda dezavantaj olarak görüyordum. Zamanla onlarla iyi ilişkiler kurdukça farklılıklara yönelik düşüncelerim olumlu bir hal almaya başladı” şeklinde görüş belirtmiştir.

Bazı öğretmenlere göre farklı kültürleri, farklılıklara sahip bireyleri tanıdıkça ve o kültürlerle iç içe oldukça öğretmenlerin farklılıklara yönelik dikkat düzeyleri ve farkındalığı artıyor ve öğretmen bu şekilde çeşitliliğe sahip öğrencilerle nasıl iletişim kurabileceğini de zamanla öğreniyor. Örneğin K7: “...zamanla değişikliklere ve farklılıklara yönelik daha çok farkındalığım arttı. Karşılaştığım farklılıklara nasıl davranmam gerektiğini zamanla daha iyi kavradım”

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çokkültürlü eğitim uygulamalarının toplumda karşılaşılan sorunların çözümüne katkı sağlayıp sağlamayacağına ilişkin görüşlerine Tablo 7’de yer verilmiştir.

Tablo 7. Çokkültürlü eğitim uygulamalarının toplumsal sorunların çözümündeki rolüne katkısına ilişkin öğretmen görüşleri

Alt Temalar	Katılımcı	Frekans
Sevgi saygı hoşgörü ortamı oluşturma	K1, K3, K4, K5, K7, K8, K12	7
Kültürel çatışmaları engelleme	K1, K6, K11,	3
Farklılıklarla birlikte yaşama becerisi kazandırma	K6, K13, K14,	3
Empatiyle sorunların çözümüne katkı sağlama	K3, K5	2
Kendi kültüründen taviz vermeme.	K2,	1

Tablo 7’ye göre öğretmen görüşleri; “sevgi saygı ve hoşgörü ortamı oluşturur (f:7), kültürel çatışmaları engeller (f:3), farklılıklarla birlikte yaşama becerisi kazandırır (f:3), empatiyle sorunların çözümüne katkı sağlar (f:2) ve kendi kültüründen taviz verilmemelidir (f:1) olmak üzere beş alt temada toplanmıştır.

Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu çokkültürlü eğitim uygulamalarının bireye kazandıracağı sevgi, saygı, hoşgörü değerleri ile toplumsal sorunların azalacağı yönünde görüş belirtmişlerdir. Örneğin K1: “öğrencilere herkesi sevmeyi öğretsek dünya daha yaşanılabilir bir hal alır. Böylece insanlar birbirlerini farklılıklarından dolayı dışlamaz ve kavgalar olmaz. Sevgi beraberinde saygı ve hoşgörüyü de getirecektir.” şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Yine K7: “özellikle küçük yaşlarda kültürel farklılıklara karşı saygılı ve hoşgörülü olunması gerektiği üzerinde durulursa, farklılıkların zenginlik olduğu örneklerle öğrenciye verilirse sorunlar ortadan kalkacaktır.” sözleriyle bu yönde görüş belirtmiştir.

Bazı öğretmenlere göre çokkültürlü eğitim uygulamaları kültürel çatışmaları engeller. K6: "...kültürel farklılıkları doğal kabul etmek toplumsal sorunları engeller" şeklinde ifade etmiştir. K11 bu yöndeki görüşünü "toplumsal uyum sağlanması ve kültürel çatışmaların önlenmesi farklılıklara saygı duymak ve değer vermekle sağlanabilir." sözleriyle belirtmiştir..

Öğretmenlerin verdiği cevaplardan ortaya çıkan bir diğer görüş ise çokkültürlü eğitimin bireylere empati becerisi kazandırarak sorunların çözümüne katkı sağladığı şeklindedir. Bu yönde K3'ün görüşü: "toplumdaki en büyük eksiklik insanların kendilerini bir başkasının yerine koyamamaları, birbirlerini anlayamamalarıdır. Bu sıkıntıların giderilmesinde çokkültürlü eğitimin yeri önemlidir." şeklindedir. K5 ise görüşünü "farklılıklara takılmadan sevgi dili ile eğitim vermek öğrencilerin empati becerisini geliştirecek onların birbirleriyle ilişkilerini de olumlu etkileyecektir." şeklinde ifade etmiştir.

Çokkültürlü eğitim kimi öğretmenlere göre farklı kültürlerle bir arada yaşama becerisi kazandırır. Örneğin K14: "...insanlar birbirlerine karşı hoşgörülü olarak çeşitli kültürlerle bir arada yaşayabilir, tıpkı Osmanlı Devleti'nde olduğu gibi." şeklinde bu yöndeki düşüncesini belirtmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin derslerde ve öğretim programında çokkültürlü eğitime yer verilmesine ilişkin görüşlerine Tablo 8'da yer verilmiştir.

Tablo 8. Derslerde ve öğretim programında çokkültürlü eğitime yer verilmesine yönelik öğretmen görüşleri

Alt Temalar	Katılımcı	Frekans
Programda farklılıklara yönelik kazanımlara yer verme	K1, K2, K6, K7, K9, K13, K14	7
Derslerde farklı kültürleri tanıtmaya	K1, K6, K8, K11, K13, K14	6
Programı herkese göre düzenlememe	K4, K5, K10, K12	4

Tablo 8 incelendiğinde öğretmenlerden alınan cevaplar üç alt temada toplanmıştır. Bu alt temalar programı herkese göre düzenlememe (f:4), programda farklılıklara yönelik kazanımlara yer verme (f:7), Derslerde farklı kültürleri tanıtmaya (f:6) şeklindedir.

Öğretmenlerin çoğu programda çokkültürlü eğitime yer verilmesi gerektiği görüşündedir. K1 bu görüşünü şöyle ifade etmektedir "Evet programda ve derslerde çokkültürlü eğitime yer verilmeli, bunu başarmak öğretmen için zor olacaktır ama farklılıklara alışan öğrenci toplumunda sevginin, saygının, hoşgörünün yayılmasını sağlayacaktır." K6 "Programda çokkültürlü eğitime yer verilmeli ve derslerde de uygulamalar yapılmalı böylece insanlar arasındaki iletişim güçlenir ve daha olumlu ilişkiler kurulur bu da toplumsal sorunların azalmasına katkı sağlar" şeklinde görüşünü belirtmiş ve derslerde yapılacak uygulamaların toplumsal sorunlarla karşılaşmayı azaltacağına vurgu yapmıştır. K14 görüşünü "Derslerde farklı kültürlere saygılı ve hoşgörülü olma öğretilmeli program da buna göre düzenlenmeli böylece toplumda sevgi saygı hoşgörü ortamı oluşur" şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmenlerden bazıları öğretim programlarının herkes için ortak olması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu yönde görüş belirten öğretmenler yine de programın farklılıklara yönelik çok sert olmayıp öğretmenin inisiyatifine göre esnek olması gerektiğini de eklemiştir. Örneğin K4'ün görüşü "hayır, program herkese göre uyarlanmamalı ancak çokkültürlülük açısından esnek olmalı." şeklindedir. K12 ise "Bunun gerekli olmadığını düşünüyorum çünkü yaşadığımız coğrafyada bu durum kötüye kullanılabilir, değişik gruplar farklı taleplerde bulunabilirler" şeklinde görüş belirtmiştir.

Öğretmenlerin sınıftaki farklılıkların derslerin işlenişine olan etkisine yönelik görüşlerine Tablo 9'da yer verilmiştir.

Tablo 98. Öğretmenlerin sınıftaki farklılıkların derslerin işlenişine olan etkisine ilişkin görüşleri

Alt Temalar	Katılımcı	Frekans
Derslerde verilen örnekleri farklılaştırma	K1, K3, K4, K5, K9, K10, K12, K14	8
Kendini değerli hissetme	K1, K6, K10, K13,	4
Görsel öğelere, dinletilere, kültürel etkinliklere yer vererek derse karşı olumlu tutum geliştirme	K2, K7, K8	3

Öğretmenlere, derslerde örnekler verirken sınıftaki farklılıkların dikkate alınması ve farklı kültürden öğrencileri dikkate alarak yapılan eğitim öğretim çalışmalarında öğrencilerden alınan dönütlere ilişkin görüşleri sorulmuştur. Tablo 9 incelendiğinde "derslerde verilen örnekler farklılaştırılmalı (f:8)", "görsel öğelere, dinletilere, kültürel etkinliklere yer verilmeli (f:3)", "kendini değerli hissetme ve anlaşıldığını bilme (f:4)" şeklinde 3 alt tema da toplanmıştır.

Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu sınıflardaki kültürel farklılıkların dikkate alınması gerektiğini ve bu yönde derslerde örneklerin zenginleştirilmesinin faydalı olacağını belirtmişlerdir. Bununla ilgili K4 "Farklılıklara yönelik derslerdeki örneklerde farklı olmalı, her öğrenci farklı bir birey hepsinin farklı düzeyleri, kişilikleri var bu nedenle ders esnasında verdiğim örneklerdeki çeşitliliği artırmak durumunda kalıyorum", K10 "Verdiğim örnekleri farklılaştırmaya ve çoğaltmaya çalışıyorum, farklılıkları olan öğrencilere o konuyla ilgili örnekler vermeleri için söz hakkı veriyorum bunları anlatmasını sağlıyorum." şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir.

Öğretmenler sınıflarında farklı kültürlere yer verilmesinin güzel getirileri olduğunu belirtmişlerdir. Farklı kültürlere yer verildiğinde öğrencilerden olumlu dönütler aldıklarını söylemişlerdir. K13 "farklı kültürleri dikkate alıyorum bu şekilde işlediğim derslerde öğrencilerden olumlu dönütler alıyorum. Farklılıklara sahip öğrenciler onunla ilgili örnekler verince kendini değerli hissediyor ve dersi daha çok seviyor." şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Öğretmenlerden bazıları da işlenen konuya uygun olarak farklı kültürleri yansıtan görsel öğelere, dinletilere, kültürel etkinliklere yer verilmesinin sınıfta olumlu bir hava yaratacağını düşündüklerini söylemişlerdir. Örneğin K7 "Farklılıkları dikkate alıyorum mesela 5. ve 6. Sınıflarda

sosyal bilgiler dersinde düğün, asker uğurlama, bayramlar gibi konularda farklı kültürlere yönelik görsel ve müzikal öğelere yer veriyorum sınıfta farklı kültüre sahip öğrencilere söz hakkı vererek onlarda bu etkinliklerin nasıl gerçekleştiğini anlatmasını istiyorum.” şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

### **Tartışma ve Sonuç**

Çalışmada temel olarak sosyal bilgiler dersinin yürütücüsü olan sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim hakkında tutum ve görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu doğrultu aşağıda tartışma ve sonuçlara yer verilmiştir.

#### **Nicel Verilere İlişkin Tartışma ve Sonuç**

Öğretmenlerin ÖÇETÖ puanları incelendiğinde çokkültürlü eğitim tutumlarının cinsiyetlerine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Toprak'ın (2008) çalışmasında da öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Bu bulgu, çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarda cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir ilişkinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Aslan ve Kozikoğlu (2017) öğretmenlerle yaptığı çalışmada erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha olumlu bir tutuma sahip olduğunu tespit etmişlerdir. Başbay, Kağnıcı ve Sarsar (2013) öğretim elemanları ile yaptığı çalışmada kadın öğretim elemanlarının erkek öğretim elemanlarına göre kültürel farkındalık ve beceri düzeylerinin daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Toprak (2008) ve Yıldırım'ın (2016) çokkültürlü eğitime yönelik tutumun cinsiyet açısından farklılık göstermediği ifade etmiştir. Yıldırım bu sonucu çalışmasını yürüttüğü bölgenin halihazırda kültürel farklılıkları bünyesinde barındırıyor olması ve halkın bu bilinci kazanmış olmasıyla açıklamıştır. Bu bakış açısı bizim çalışmamızın yürütüldüğü bölgenin kültürel yapısı göz önüne alındığında benzer sonuca ulaşmamızı destekler niteliktedir. Aynı şekilde Marangoz'a göre (2014) öğretmen ve okul yöneticilerinin çokkültürlü eğitim algısı ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu sonuçlar dikkate alındığında çokkültürlü eğitimin geleneksel eğitim anlayışına alternatif olarak ortaya çıkan bir eleştirel pedagoji olduğu (Aydın, 2013) ve günümüzde artık her alanda karşılaşılan farklılıkların bilincinde olan kadın ve erkek öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik bakış açısı ve tutumlarının da bu bilinçle olumlu ve birbirine yakın görüşler olması sebebiyle öğretmenlerin cinsiyetleri açısından anlamlı farklılığın olmaması bu çalışma için beklenen bir sonuçtur.

Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumlarının yaşlarına göre 25-35 yaş aralığı lehine anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan 25-35 yaş aralığındaki öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumları diğer yaş aralığındaki öğretmenlere göre daha olumlu olduğu söylenebilir. Bu sonuca göre yeni kuşak öğretmenlerin günümüz dünyasında farklılıklarla daha sık karşılaştıkları ve aldıkları eğitimin onları çokkültürlü sınıf ve toplum yapısına hazırlaması nedeniyle olumlu tutum geliştirmiş olabilecekleri açıklanabilir. Kervan (2017) öğretmenlerin yaş seviyesi düşük

olanların çokkültürlülüğe yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kervan, öğretmenlerin yaş değişkeni bakımından yaşları daha genç olanların olumlu bakış açısına sahip olmalarını aldıkları eğitim ve buldukları bölgedeki toplumsal yapıyla açıklamıştır. Türkiye’de her ne kadar kültürel çeşitliliğe sahip toplumsal yapı olsa da çokkültürlü eğitim kavramı ve içerikleri son yıllarda eğitimde yer almaya başladığı görülmektedir, bu nedenle genç öğretmenlerin bu kavramla daha fazla karşılaştıkları ve bunun da tutumlarını olumlu olarak etkilediği düşünülebilir. Toprak’da (2008) çalışmasında yaş ilerledikçe tutumların azaldığı sonucuna ulaşmıştır. Çalışkan ve Gençler (2016), sosyal bilgiler öğretmen adayların yaşları artıka tutum düzeylerinde de anlamlı bir artış yaşandığı bulunmuştur. Olson’da (2003) yaş değişkeninin çokkültürlükte önemli bir etken olduğunu belirlemiştir. Dyno (2010) ise yaptığı araştırmada çokkültürlülükle yaş arasında pozitif ilişki belirlemiştir. Literatür incelendiğinde yaş değişkeninin öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarda etkili olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre çokkültürlü eğitim tutumlarında bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazın incelendiğinde Bulut ve Başbay (2015) görev yaptıkları okul kademesine göre öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik benzer tutumlar geliştirdikleri sonucuna ulaşmışlardır. Özdemir ve Dil (2013) ise katılımcıların çokkültürlü eğitim tutumlarının mesleki kıdemlerine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar, öğretmenlerin bütün okul kademelerinde benzer öğrenci profili ile karşılaşmaları ve benzer tepkiler göstermeleri ile açıklanabilir.

Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumları sosyo ekonomik durumu iyi olan okullarda en yüksek değeri alırken sosyo ekonomik durumu kötü olan okullarda en düşük değeri almıştır. Bu sonuçlara göre sosyo ekonomik durumun insanların farklılıklara bakış açısını etkilediği söylenebilir. Şartları iyi olan okulların farklılıklara yönelik çeşitli uygulamalar ve düzenlemeler yapmaları çokkültürlü ortamdaki kaynaklanan sorunları minimize edebilmektedir. Ekonomik olarak belli bir düzeye sahip okullar çokkültürlü eğitim ortamını etkinlikler, materyal ve öğretmen öğrenci psikolojisi açılarından hazırlayabilmekte dolayısıyla bu okullarda görev yapan öğretmenler eğitim ortamındaki çeşitlilikle ilgili çok fazla sıkıntı yaşamamaktadırlar. Ekonomik durumu iyi olan öğrencilerin bulunduğu okullar farklılıklara saygı gösterme konusunda daha olumlu bir bakış sergilemelerinin nedeni bu tür okullardaki öğrencilerin velilerinin eğitim düzeylerinin yüksek olması ile açıklanabilir.

### **Nitel Verilere İlişkin Tartışma ve Sonuç**

Araştırmaya katılan öğretmenlerin önemli bir bölümü çokkültürlülüğe yönelik öğretmenlere, göreve başlamadan eğitim verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu eğitimlerin de hizmetiçi eğitim ve seminerler şeklinde olmasının ideal olabileceğini vurgulamışlardır. Öğretmenlerin göreve başlamadan önce farklı kültürlere yönelik eğitim almaları onların görev sırasında çokkültürlü eğitim ortamını sağlamalarına yardımcı olacaktır. Ndemanu (2012) öğrencilerin farklılıklara karşı bakış açılarında

çokkültürlü eğitime dair ders almalarının etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmaya göre öğrencilerin ders başında ve sonunda farklılıklara karşı bakış açılarında olumlu yönde değişim olduğu belirtilmiştir. Demirsoy'un (2013) sosyal bilgiler öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmada katılımcıların yarısına yakını kendini çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim verme konusunda yetersiz görmüşlerdir. Öğretmen adayları çokkültürlülük algılarını geliştirmek için ise kitaplardan, görsel-yazılı basın yayın ürünlerinden faydalandıklarını belirtmişlerdir. Lisans eğitiminde öğretmen adaylarına verilecek çokkültürlü eğitime içeriğin yer aldığı dersler, öğretmen adaylarını çokkültürlü deneyim noktasında bilgilendirebilir, öğretmen adaylarının tutumlarının olumlu yönde değişimi sağlanabilir (Karakas ve Erbaş, 2018).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin önemli bir bölümü her zaman kültürel farklılıklara açık olduklarını belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler mesleklerinin ilk yıllarında farklılıkları dezavantaj olarak gördüklerini sonraki dönemlerde farklı kültürlere uyum sağladıklarını ve zamanla olumlu görüş geliştirmeye başladıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler ayrıca zamanla tüm farklılıklara yönelik farkındalıklarının arttığına ve bu konuda daha dikkatli ve özenli davrandıklarına da vurgu yapmışlardır. Bireyler çokkültürlülükle tanıştıklarında olumsuz tepkiler verebilirler. Ancak bu tepkiler genelde çokkültürlülüğün ve çokkültürlü eğitimin ne olduğunu bilmemekten ve farklılıklara yönelik ön yargılardan kaynaklanmaktadır (Toprak 2008). Bireylerin çokkültürlülüğe ve çokkültürlü eğitime yönelik bu olumsuz tutumunda zamanla değişimler olabilmektedir. Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin farkındalıkları farkındalıkları arttıkça ön yarguları azalabilmektedir. Bu durum özelde çokkültürlü eğitim genelde ise eğitimle ilgili farklı konularda öğretmenlerin gelişim ve değişime açık olduklarını göstermektedir. Öğretmenlerin görev yaptıkları eğitim ortamının çokkültürlü bir yapıda olması farklı kültürleri tanımaları ve farklılıklara hoşgörülü davranmayı öğrenmeleri açısından katkı sağlayacaktır (Ergün, 2017). Mesleğin ilk yıllarında karşılaştıkları farklılıklara yönelik çoğu öğretmen eğer lisans döneminde çokkültürlü eğitimle ilgili bir içerikle karşılaşmamışsa farklılıklara yönelik nasıl davranacağını çoğu defa bilemeyebilir. Mesleki tecrübe arttıkça eğitim ortamında karşılaştıkları tüm farklılıklar öğretmenler için desteklenmesi ve önem verilmesi gereken bir değer, içinde bulunulan toplum yapısını yansıtan zenginlik olarak algılanabilir. Bu çalışmada da öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde meslekte geçirdikleri yıllar boyunca farklı öğrencilerle karşılaştıkça ve onları da eğitim sürecine dahil etmeye çabaladıkça farklılıklara yönelik görüşlerinde olumlu değişimler olduğu ve çokkültürlü bir eğitim ortamında nasıl davranmaları gerektiğini gibi konularda kendilerini geliştirmeye çalıştıkları görülmektedir.

Öğretmenlerin önemli bir kısmı çokkültürlü eğitim uygulamalarının toplumda sevgi, saygı, hoşgörü ortamı oluşturmaya katkı sağlayacağını düşünmektedirler. Farklılıklara karşı ön yargıların azalmasında, gerek eğitim ortamında gerekse toplumda farklılıkları kapsayıcı bir anlayışın yerleşmesinde öğretmenlerin üzerinde durduğu bu sevgi, saygı ve hoşgörü ortamı son derece önemlidir. Öğretmenler çokkültürlü eğitim uygulamalarının toplumdaki kültürel çatışmaları

engelleme ve farklılıklarla birlikte yaşama becerisi kazandırma ve bireylerin farklı özelliklere sahip kişiler karşısında empati kurması noktasında da faydalı olacağını düşünmektedirler (Başarı, Sarı ve Çetin, 2014). Günümüz dünyasında farklı kültürlerin toplumda bir arada yaşaması ve zengin bir toplum yapısının var olması için bireylere kazandırılacak birlikte yaşama ve empati becerisi önem arz etmektedir. Alanay'ın (2015) eğitim fakültesi lisans öğrencileriyle yaptığı çalışmasında çokkültürlülüğü benimsemiş insanların özellikleri; farklı olan şeylere karşı ön yargısız, hoşgörü ve sempati ile yaklaşması, adaletli davranması şeklinde belirtilmiştir. Bu çalışmada öğretmen adayları çokkültürlü eğitimin çok dikkatli uygulanması gerektiğini bu takdirde etnik ve azınlık temelli sorunların çözümü için büyük katkı sağlayacağını belirtmişlerdir. Ulaşılan bu sonuç konunun önemli bir boyutunu da göstermektedir. Yanlış veya eksik uygulanan bir çokkültürlü eğitim bireylerde daha fazla ön yargı veya karşıt düşünce oluşturabilir. Sürekli olarak farklılıkların vurgulanması bu çocuklar arasında biz farklıyız şeklinde bir çatışma da meydana getirebilir (Demirsoy, 2013). Derslerde veya etkinlik planında yerel kültürü aşağılayıcı söylemler veya örneklere yer verilmesi çokkültürlü eğitimle ulaşılmak istenenin tersi bir durum yaratabilir.

Öğretmenler genel olarak derslerin ve öğretim programın çokkültürlü eğitim içeriğine sahip olması gerektiği yönünde görüş belirtmişlerdir. Bazı katılımcılar ise programın farklılıklara sahip bireylere göre düzenlenmesinin mümkün olmayacağını, mümkün olsa dahi doğru uygulanamayacağını düşünmektedirler. Özellikle sosyal bilgiler dersi ve öğretim programı sahip olduğu konu içeriği sebebiyle farklılıkları içinde barındıran bir yapıda olmalıdır (Bahadır, 2016). Marangoz, Aydın ve Adıgüzel (2015) çokkültürlü eğitim uygulamalarının eğitim sistemine ve müfredata aktarılmasının bireylere eleştirel düşünme yetisi kazandırma, olayların çok yönlü değerlendirilmesini sağlama, eğitimde eşitliği ve evrensel değerleri öne plana çıkarma gibi önemli getirileri olduğu görülür. Yine Cole ve Zhou (2014), çokkültürlü eğitim ile ilgili derslere ve farklılıklar ile ilgili etkinliklere katılım arttıkça öğrencilerin çokkültürlülüğe bakış açıları olumlu yönde değişmektedir. Farklı kültürel grupların ihtiyaç ve hassasiyetlerini önemseyen; birlik ve beraberlik oluşturacak; eşitlik, tarafsızlık, hoşgörü ve empati ilkelerini dikkate alan ders ve program içeriği olmalı ve bu kapsamda öğretim yapılması çokkültürlü eğitimin anlamlı şekilde okullarda yer alması bakımından önemlidir. (Demirsoy, 2013).

Öğrenme sürecinde kalıcılığın sağlanmasında örnekler büyük önem taşımaktadır. Öğretmenlerin görüşlerine göre derslerde verilen örnekler farklılaştırılmalı, farklı kültürlere ve bireysel farklılıklara yönelik görsel öğelere, dinletilere, kültürel etkinliklere yer verilmelidir. Böylece öğrenciler kendilerini değerli görecektir, anlaşıldığını hissedecek, derse karşı olumlu tutum geliştirecektir. Çokkültürlü eğitimin amaçlarından biri de farklılıklara yönelik derslerde verilen örneklerle dersin zenginleştirilmesi, öğrencilerin farklılıklara yönelik olumlu tutum geliştirmeleri ve ön yargılarının azalmasını sağlanmasıdır (Gay, 1994 akt. Cırık, 2008). Ders içi etkinliklerde videoların ve tartışma tekniklerinin kullanılması, aile eğitimi, alan uygulamaları, gezi ve seminerlerin öğretmen



eğitiminde kullanılması (Akcaoğlu, 2017), öğretmenlerin bunları kendi öğrenci sınıflarında çökkültürlü ders içerikleri şeklinde yansıtmalarına da katkı sağlayacaktır. Farklı kültürlere yönelik verilecek örneklerle öğretmenlerin de belirttiği gibi kültürel farklılığın zenginlik olarak görülmesi sağlanacak, farklılıkara sahip öğrenciler ders ortamında kendilerinden bir şeyler bulmanın etkisiyle derse karşı olumlu tutum geliştirecekler ve kültüre duyarlı sınıf ortamı oluşacaktır (Başarır, Sarı ve Çetin, 2014) Öğretmenlerin yerinde ve doğru verdiği örneklerle öğrenciler kendileri gibi olmayanlar hakkında farkındalık kazanacaklar ve olumlu bakış kazanmalarında etkili olacaktır.

### **Öneriler**

- Türk Dil Kurumu Sözlüğü'nde çökkültürlülük kavramının tanımının olmaması kelimenin yazımında ikilem oluşturmaktadır. Alinyazında kimi zaman "çok kültürlülük" şeklinde kullanılırken bazı yazarlar da "çökkültürlülük" şeklinde kullanmıştır. Ayrıca Türk Dil Kurumu Sözlüğü'nde tanımının olmaması çökkültürlülük tanımının kapsamının ve içeriğinin farklı yorumlanmasına sebep olmaktadır.
- Küreselleşme ve göç gerçeği göz önünde bulundurularak öğretmen adaylarını çökkültürlü toplum yapısına ve çökkültürlü eğitim ortamına hazırlanmalı ve bu amaçla eğitim fakültelerinde çökkültürlü eğitimle ilgili içeriklere derslerde yer verilmelidir.
- Yeni bir il veya bölgede göreve başlayan öğretmenler için yörenin kültürel yapısını özelliklerini tanıttacak içerikler hazırlanmalı ve oryantasyonu sağlanmalıdır.
- Öğretmenlerin, çökkültürlü eğitimi derslerine yansıtma için ne tür etkinlikler kullanabileceklerine yönelik bir araştırma yapılabilir. Bu araştırma sonucuna göre bir proje çerçevesinde sosyal bilgiler öğretmenleriyle birlikte çökkültürlü eğitime yönelik etkinlikler tasarlanabilir.
- Araştırma farklı/büyük örneklem gruplarında öğretmenlerin çökkültürlü eğitime yönelik tutumlarını ve görüşlerini incelemek üzere yapılabilir.



<http://kefad.ahievran.edu.tr>

# Ahi Evran University Journal of Kırşehir Education Faculty

ISSN: 2147 - 1037

## ENGLISH VERSION

### Introduction

Multiculturalism is a concept that is being visited frequently nowadays due to globalization, scientific and technological changes and developments, migration, and other human-driven actions. With the advance of multiculturalism, the importance of other concepts such as culture, multicultural and multicultural education has also increased, and they have started to be debated often. Understanding the concept of culture bears importance for accurate understanding of multicultural society structures in the first place.

Culture refers to the implication of many elements including “eating, clothing, communication style, value system, and others” in life (Göçer, 2012). Eröz (1992) states that the concept of culture is associated with the value system and feelings of nations by defining it as “... the value system or a set of emotions created by a nation or a community for generations to meet the needs of a human population in every respect.” “The sum of a nation's material and spiritual values, all artistic activities, beliefs, customs and understandings and behaviors is the culture of that nation (Özdemir, 1998)”. Culture, which also means the shared value judgments of people and the behaviors they adopt, has an extremely important part in solving probable problems that may arise in societies. Equally important, culture has a unifying effect on members of a society. It can be said that language, religion, customs, and common lifestyles are the unifying elements of culture.

Not only immigration, asylum, and similar processes but also the development of communication and transportation have turned societies into multicultural bodies. Multiculturalism refers to the recognition of race, ethnicity, language, gender, age, disability, social class, education, religious orientation, and other cultural dimensions (American Psychology Association [APA], 2003). Parekh (2000) argues that almost all societies possess the feature of ethnic diversity and that societies will be increasingly more involved in ethnic diversity in the coming years. He describes multiculturalism as “the existence of all differences, both cultural and non-cultural, fused with culture in social diversity that a group of people display in understanding themselves and the society they live in, for organizing their individual lives”. Ramsey (2018) discusses multiculturalism in a much broader context ranging from personal differences to social and societal context. She sees

multiculturalism as a unifying concept in terms of expressing the coexistence of these diversities. Walter C. Parker (2002) points out that difference and unity should come together and that the separation of these two elements will lead to the cracking of hegemony or the nation-state. He further says, "In a multicultural democratic nation-state, diversity and unity must exist together in a delicate balance" (Parker, 2002: 133).

When a glance is taken at history, it can be seen that empires were the most obvious example of multiculturalism as they contained large masses of different nationalities (Çınar, 2010). As an example, the Ottoman Empire had a people which comprised of a large variety of color, language, religion, ethnic and cultural structure. It saw the ethnic, cultural, and religious variety as wealth and granted them enough room for living their values. In the same historical period, groups of different backgrounds lived within the territory of other states, but they sometimes faced humiliation or even torture; thus, in seeking asylum, they usually migrated to the Ottoman land as the first destination by escaping from the oppression (Anık, 2012). As mentioned earlier, the Ottoman State addressed to its peoples as one single people, and it never applied to assimilation as a way of dealing with these differences and thus different groups lived under the reign of the state for a long time (Kaya, 2013). In the following years, nationalism quickly spread with the French Revolution and threatened the multinational structure of the Ottoman Empire and brought with it the fear of division. Although the Republic of Turkey was established as a nation-state, it also inherited the multicultural society of the Ottoman Empire and the fear of disintegration of the collapse period. When the current situation is examined, it is clearly seen that the Republic of Turkey maintains this multicultural structure on the basis of love, respect, and tolerance as inherited from its precedent (Kaya, 2014). Turkey has an important location that unites the continents of Europe and Asia and has been home to various cultures for centuries, both with its own diversity and with the diversities that come along with migrants (Karaca, 2018).

At this point, multicultural education has a crucial importance for national unity as it aims to teach recognition of differences, enjoyment of equal opportunities by individuals from different cultures, respecting and protecting cultural diversity, the ability to live in different cultural contexts, and multicultural competence (Polat and Kılıç, 2013). Multicultural education is expressed as "a type of education that places importance to diversity and includes the promotion of lifestyles of different social groups" (Santrock, 2001: 171). Multicultural education aims to create educational opportunities for students with different characteristics in the educational environment, as well as to establish healthy communication among them (Bohn and Sleeter, 2000; Cırık, 2008). Schools play an important role in solving societal problems caused by the transformation and conflicts arising from cultural differences in multicultural societies (Bryan, 2009; Portera, 2008). In order to create a multicultural education environment, the curriculum and teacher training programs need to contain multicultural educational content. Banks (2013) defines multicultural education as "the understanding which

advocates that individuals of different gender, social class, race, ethnicity and culture should have equal educational opportunities at school". In the 21<sup>st</sup> century, when the understanding of globalization, multiculturalism, postmodernism and especially constructivism have become widespread in the field of education, Turkey has also experienced developments in the fields concerning differences and diversity and amended its educational curricula accordingly by incorporating cultural differences (Beldağ and Teymur, 2018).

When Turkey's current social diversity is considered in addition to its differences coming from its past, multicultural education inevitably gains even more importance. In practicality, it emerges as an essential need to educate citizens who are equipped with knowledge-based and scientific reasoning, have grasped both what is local and national, and are respectful to universal values as a result of classroom education in the first years of the school and in social studies course in the following years of basic education (Kabapınar, 2009). Schools adopting multicultural education must contribute to the development of democratic and equal values, beliefs, and behaviors of students possessing distinct personal, social, and cultural characteristics. Teachers are at a critical point for the success of multicultural education and for such education to achieve the desired efficiency. Teachers "can better understand their students and their behaviors if they know the extent to which the students associate themselves with their mother tongue, social class, ethnic identity, and their ethnic group (Banks, 2013)".

From these perspectives, life science courses followed by social studies courses taught by primary school teachers and social studies teachers, respectively, in elementary education are the most important school subjects for reinforcing the phenomenon of living together with individuals from different cultures by recognizing differences through respect, tolerance, and love in a rapidly globalizing world (Beldağ and Teymur, 2018). Considering the course contents and the curriculum, social studies teachers and primary school teachers teaching the fourth-grade social studies course are at the focal point of providing a multicultural education environment. Therefore, the main goal of this study is to depict the attitudes and views of social studies and primary school teachers regarding multicultural education as they teach the social studies course in their respective contexts. The significance of the study comes from its attempt to reveal the multicultural education attitudes and views of the teachers who are representative of the field. In line with this goal, answers were sought to the following questions:

1. Do teachers' attitudes towards multicultural education differ by gender, age, professional seniority, and socio-economic status of the school?
2. What are the teachers' views on multicultural education?

## **Method**

### **Research Design**

This study was carried out in mixed-method design which uses both quantitative and qualitative approaches together. Mixed-method research is characterized by the combination of qualitative and quantitative methods, approaches, and concepts in one single study or successive studies (Creswell, 2013; Johnson and Onwuegbuzie, 2004). Among mixed research types, explanatory sequential mixed-method design was used in this study in which quantitative data were collected first and qualitative data were later used to support the data (Creswell, 2013). In the first step, quantitative data were collected from each participant through the Teachers' Multicultural Education Attitude Scale. Secondly, 14 participants were selected, and interviews were held with them.

### **Study Group**

For this study, two different groups of participants were appointed, one for collecting qualitative data and the other for quantitative data. Both groups were selected by means of criterion sampling under purposeful sampling methods. Purposeful sampling allows for in-depth analysis of situations that are thought to shelter rich information. In studies using criterion sampling, observation units can be selected from people, events, or situations possessing certain qualifications. In this case, units that meet the pre-determined criteria (basic qualifications) are accepted to the sample (Büyüköztürk et al., 2012). In selection of the participants in the present study, teachers were supposed to be working in the province of Erzurum, which has a multicultural tissue with different cultures living together and letting in immigrants, primary school teachers were supposed to be teaching the 4<sup>th</sup> grades, and secondary school teachers were supposed to have graduated from the discipline of social studies education. The quantitative study group consisted of 171 teachers working in 19 different schools in the city center of Erzurum, and the qualitative study group consisted of 14 teachers.

### **Data Collection Tools**

The quantitative part of the study was conducted to find out whether the teachers' multicultural education attitudes would differ in terms of the variables of gender, age, professional seniority, and socio-economic status of the school. The data were collected by using the Teachers' Multicultural Education Attitude Scale (TMEAS) developed by Joseph G. Ponterotto et al. and adapted into Turkish by Toprak (2008). The questionnaire consists of 20 items, and each item is answered with one of the five options as "Strongly disagree", "Disagree", "Neutral", "Agree", "Strongly agree". During the development of the instrument, the reliability requirement was satisfied with the Cronbach's alpha coefficient of 0.75. In the same way, the Cronbach's alpha coefficient was calculated to be .75 before using in it the current study. According to Büyüköztürk et al. (2012), the reliability coefficient of  $\alpha = 0.70$  and higher is considered adequate for the reliability of the test scores.

In the qualitative part of the study, interviews were conducted with a number of teachers who were randomly selected from the teachers who were given the TMEAS. Semi-structured interview questions were prepared by the researcher and asked to the teachers in order to determine their views on multicultural education. During the form development stage, the interview form was drafted by reviewing the literature, the opinions of three teachers and two academicians were asked, and the draft form was piloted with five teachers. The form was revised as suggested by the experts. Since the teachers in the pilot study could not usually answer two of the questions, they were omitted, so the number of questions was reduced to six.

### **Data Analysis**

The quantitative data were analyzed using Statistical Program for Social Sciences (SPSS). The analysis was done after choosing the parametric or non-parametric method depending on the normality of the data sets. In cases where the data concerning the variance of the teachers' multicultural education attitudes showed a normal and homogenous distribution in terms of demographic variables, the t-test and One-Way Analysis of Variance (one-way ANOVA) test, among parametric tests, were applied. Otherwise, the Kruskal Wallis H-Test, one of the non-parametric tests, was used to determine the group that caused the difference.

In the qualitative part, the teachers' responses to the semi-structured interview questions were analyzed through descriptive analysis technique. In descriptive analysis, the data set is processed in relation with certain themes. As the first step, a general framework is constructed on the theoretical part and interview questions. Then, the data are classified into themes accordingly. Next, the findings are elicited and reinforced with direct quotations. Finally, the findings are interpreted, explained, correlated, and discussed to give sense to readers (Yıldırım and Şimşek, 2011).

In general, the quality of qualitative research is not measured with the conventional concepts of "reliability" and "validity". Instead, it is assessed based on the criteria of "credibility", "consistency", "transferability" and "verifiability" as they are more applicable to qualitative research by nature (Licolin and Guba, 1985 as cited by Erlandson, Harris, Skipper, and Allen, 1993). This principle was obeyed throughout the qualitative analysis stage. In this scope, the respondents' statements were quoted directly as required. Before the interviews, the participants were contacted for arranging the most comfortable time and place possible so that they could express themselves willingly. Again, during the interviews, care was taken not to propose statements or directions that would guide the responses. At the end of the interviews, collected data were read through to collapse them into specific themes and sub-themes. Then they were condensed and put into tables. Under each table, direct quotations were given from the participants as relevant. In the quotations, the names of the participants were not disclosed, but they were renamed as K1, K2, and so on. The reliability of the themes was ensured by applying the formula  $\text{Reliability} = \frac{\text{Consensus}}{(\text{Agreement} + \text{Disagreement})} \times$

100. The values were entered as following:  $14/(14+9) \times 100$ , and agreement rate of 78% was reached. According to Miles and Huberman, 70% and above is sufficient for interrater agreement (Miles and Huberman, 1994).

### Research Ethics Permissions

In this study, all the rules imposed by the "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive" were complied with. None of the actions listed under the "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics", which is the second of the directive, were performed.

**Ethics Committee Approval Details (Institutional Review Board approval):** Name of the Ethics Approval Committee: Recep Tayyip Erdoğan University Social and Human Sciences Ethics Committee

Date of the Ethics Approval: 01.06.2020

Document Number of Ethics Approval: 2020/40

### Findings

In this part, the results of the teachers' attitudes and views regarding multicultural education are presented in detail. First of all, the findings regarding the study variables obtained from the quantitative analysis are given in tables, then the findings from the qualitative data are again presented in tabular form summarized under sub-themes and frequency along with participant codes.

#### Findings of the Quantitative Data

As a result of the quantitative data analysis, the findings showing the teachers' multicultural education attitudes in terms of the variable of gender are given in Table 1.

Table 1. *t-Test results on teachers' multicultural education attitudes by gender*

Gender	N	$\bar{X}$	sd	Levene Test				
				F	P	t	df	P
Female	83	3.57	0.45	1.81	.180	-.397	169	.692
Male	88	3.59	0.36					

Table 1 shows the results of the t-Test for the independent sample, which was conducted to check whether the participants' TMEAS scores varied significantly by gender. It can be understood from the table that the attitudes regarding multicultural education do not show a statistically significant difference based on the gender of the respondents [ $t_{(169)} = -.397$ ;  $p > .05$ ].

The results showing the relationship between the teachers' attitudes towards multicultural education and their age are given in Table 2.

Table 2. One-Way analysis of variance (ANOVA) results on teachers' multicultural education attitudes by age

Age	N	$\bar{X}$	sd	Homogeneity		SS	df	MS	F	p	Difference	
				Levene	p							
25-35(1)	44	3.70	0.25			B.G	1.767	3	.589	3.69	.013	1>4
36-45(2)	83	3.53	0.44			I.G.	26.664	167	.160			
46-55(3)	34	3.63	0.43	2.342	.075	T.	28.431	170				
56-65(4)	10	3.29	0.35									

The One-Way Analysis of Variance (ANOVA) revealed that the participants differed significantly in terms of their attitude towards multicultural education depending on their age ( $F_{(167)}=3.69; p < .05$ ). In order to determine the groups at both ends of the significant difference, Gabriel analysis was used, which is a post-hoc test that can be applied in cases with unequal sub-groups within the sample (Field, 2013). Significant difference was observed between the groups aged 25 to 35 and aged 56 to 65 years ( $p=.014$ ). While the teachers' multicultural education attitudes were higher between the ages of 25 and 35 ( $\bar{X}=3.70$ ), the lowest values were recorded in the ages between 56 and 65 ( $\bar{X}=3.29$ ).

The findings showing the relation between the teachers' attitudes towards multicultural education and professional seniority are given in Table 3.

Table 3. Kruskal-Wallis-H test results on teachers' multicultural education attitudes by professional seniority

Professional Seniority	N	Mean Rank	Kruskal Wallis H Test				p
			Homogeneity		X <sup>2</sup>	df	
			Levene	p			
1-5 years (1)	10	115.05					
6-10 years (2)	22	99.39					
11-15 years (3)	55	87.97	1.791	.022	7.511	4	.111
16-20 years (4)	42	77.07					
20 years and above	42	78.42					

In order to find out whether the TMEAS scores showed a significant difference for different years of seniority, the Kruskal Wallis-H test was performed for more than two groups. The results are presented in Table 3 above. The significance value of the test was calculated as  $p=.111$ . Since the significance value of the test was greater than 0.05, it was concluded that the participants' TMEAS scores did not vary significantly depending on their professional seniority.

The findings on the relationship between the teachers' attitudes towards multicultural education and the socio-economic status (SES) of the school they work in are shown in Table 4 below.



Table 4. *One-Way Analysis of Variance (ANOVA) results on teachers' multicultural education attitudes by socio-economic status of school*

SES	N	$\bar{X}$	sd	Homogeneity		SS	df	MS	F	p	Difference	
				Levene	p							
High (1)	37	3.80	0.34			B.G	2.574	3	1.287	8.36	.000	1>3
Medium (2)	115	3.54	0.39	1.00	.036	I.G.	25.858	168	.154			
Low (3)	19	3.41	0.48			T.	28.431	170				

The results of the One-Way Analysis of Variance (ANOVA), which was conducted to determine whether the participants varied differently depending on the socio-economic status of their workplace, are given in Table 4. It was found that the teachers obtained significantly different TMEAS scores according to the socio-economic status of the school they work in ( $F_{(168)}= 8.36 ;p<.05$ ). In the Tukey analysis, which indicates the related groups, it was seen that the significant difference was between the groups working in schools with a high and medium socio-economic status ( $p=.00$ ) and between groups with a high and low socio-economic status ( $p=.00$ ). While the teachers working in schools with a good socio-economic status showed the highest attitudes towards multicultural education ( $\bar{X}= 3.80$ ), this value dropped to the lowest levels among the teachers working in schools with a poor socio-economic status ( $\bar{X}=3.41$ ).

#### Findings of the Qualitative Data

This part is devoted to the findings obtained from the teachers' open-ended responses about their views on multicultural education.

The opinions of the participants on the necessity of pre-service teachers' receiving training about different cultures are given in Table 5.

Table 5. *Necessity of training pre-service teachers on education of individuals from different cultural backgrounds*

Sub-theme	Participant	Frequency
In-service training/seminars should be given	P1, P5, P8, P10, P11, P14	6
Seminars should be given to introduce differences	P3, P7, P11, P13, P14	5
Cultural trips should be organized	P4, P10, P13	3
Courses should be taught in education faculties	P4, P6, P12	3

As summarized in Table 5, most of the teachers favored for the arranging of in-service training (f:6) and seminars (f:5) to prepare pre-service teachers for multicultural education. While 3 participants mentioned organizing field trips with the aim of making pre-service teachers acquainted

with different cultural values, lifestyles, and realities (f:3), another 3 participants suggested that relevant courses should be offered in education faculties to train teacher candidates about cultural differences (f:3).

It was also found from the teachers' responses that pre-service teachers must be briefed on cultural differences before being appointed as teachers. Most of the respondents argued that the informative sessions should be in the form of in-service training. For example, a respondent called P1 believed that training teachers on various cultural realities could increase educational efficiency. The participant said, "not every teacher is appointed to his/her hometown or a city whose culture s/he is aware of; (therefore), in-service training should be given to teachers so that they can familiarize themselves with the city and its people and the efficiency of the education also to increase." Likewise, P5 said, "preliminary information should be given about the culture, geographical conditions, socio-economic situation, general education level of the region within the scope of in-service training in the city where the teacher is appointed." As implied by this teacher, it was considered necessary to brief novice teachers about the cultural characteristics of the region as well as geographical features, economic structure, and overall educational level of the region they are appointed in.

According to some participants, teachers must be trained on various cultural contexts before starting to teach, but it must be a hands-on training, that is the teachers must learn by doing and living. For instance, P4 emphasized that trips can be benefited to this end by saying, "I believe that some training should be taken in order not to be unfamiliar with the differences, but this should not be in the form of a seminar; instead cultural trips can be useful for this purpose."

If pre-service teachers graduate from the university with at least minimal knowledge about multiculturalism, they might put this preliminary knowledge into use in their workplaces. In this respect, P12 said, "It would be beneficial for teachers to learn the cultural characteristics of each region of our country in detail for easier adaptation to their workplaces. For this purpose, a course can be given under the title of "culture" in education faculties." The respondent stressed the importance of teaching cultural differences in education faculties, especially for smooth adaptation to the differences that they may encounter in the future.

Table 6 shows the findings regarding whether the participants experienced a positive or negative change in their thoughts towards multiculturalism between their first years and later years of teaching.

Table 6. Teachers' reported changes in their views regarding multicultural education in their first years and later years of teaching

Sub-theme	Participant	Frequency
Have always been open to differences	P3, P4, P5, P8, P11, P12	6
Gradually adapting to different cultures	P1, P6, P9, P13	4
Perceiving differences as disadvantages	P1, P13, P14	3
Increasing awareness of differences	P7, P14, P10	3

As seen in Table 6, most of the participants stated that they had always been open to cultural differences (f:6). On the other hand, some participants saw differences as a disadvantage in the first years of their profession (f:3), and some others could adapt to different cultures over time (f:4). Other participants were found to have increased awareness of differences over time (f:3).

As mentioned above, many teachers said that they had always welcomed differences and their thoughts on cultural differences did not change as their professional experience increased. One of them, P3 underlined the need for recognizing individual differences for multicultural education as following: "There has been no change in my thoughts. Every person is different, and we should care about these differences in the classroom environment and treat everyone equally." As another example, P12 expressed their perspective by saying, "I have always valued all people, there has been no change in my thoughts, and getting to know different cultures has even expanded my horizons in the course of time."

For better education, it is very important for teachers to adapt to the culture of the provinces they work in instead of being prejudiced against differences in the first years of their profession or always having a positive perspective on differences. The remarks of the participant named P13 suggest that teachers gradually harmonize with differences and develop a positive stance: "...I used to see cultural differences as a disadvantage in my first place of teaching, but I never ostracized, I always tried to be tolerant instead, I was able to adapt to differences over time, started to communicate better and developed a more positive opinion."

It was seen that the teachers were prejudiced against different race, language, religion, ethnicity, gender, disability in the first years of their profession and they saw cultural differences as a weakness. For example, P1 said: "There was a high level of cultural difference in my first province of teaching. When I first encountered these differences, I saw them as a disadvantage. Over time, as I established good relations with them, my thoughts on differences began to take a positive form."

According to some teachers, as they get to know different cultures and individuals with differences and get into those cultures, their level of attention and awareness increases, and the teacher learns over time how to communicate with diverse students in this way. For example, P7 said,

"...I have become more aware of changes and differences in the course of time. As time passed, I understood better how I should treat the differences I encounter."

The teachers' views on whether multicultural education practices will contribute to solving the problems in the society are given in Table 7.

Table 7. *Teachers' views on the role of multicultural education practices in settlement of societal problems*

Sub-theme	Participant	Frequency
Creating an environment of love, respect, and tolerance	P1, P3, P4, P5, P7, P8, P12	7
Preventing cultural conflicts	P1, P6, P11,	3
Teaching the ability to live together with differences	P6, P13, P14,	3
Contributing to the solution of problems through empathy	P3, P5	2
Not compromising one's own culture	P2,	1

As in Table 7, the teachers' comments in this context were discussed under five sub-themes: Creating an environment of love, respect, and tolerance (f:7), Preventing cultural conflicts (f:3), Teaching the ability to live together with differences (f:3), Contributes to the solution of problems through empathy (f:2), Not compromising on one's own culture (f:1).

Most of the teachers stated that multicultural education practices would teach the values of love, respect, and tolerance to the individual and thus reduce societal problems. For example, P1 said, "If we teach students to love everyone, the world will become more livable. As a result, people will not ostracize each other because of their differences and there will be no fights. Love will bring about respect and tolerance." P7 also expressed similar views as, "If emphasis is placed on the necessity of being respectful and tolerant towards cultural differences especially at younger ages, and if it is taught to students with examples that differences are richness, the problems will disappear."

According to some teachers, multicultural education practices has the potential to prevent cultural conflicts. As an example, P6 said, "...seeing cultural differences natural prevents societal problems". Also, P11 said, "societal harmony and prevention of cultural conflicts can be achieved by respecting and valuing differences."

As another finding, multicultural education contributes to the solution of problems by helping individuals acquire empathic skills. In this scope, P3 said, "The biggest shortcoming in the society is that people cannot put themselves in the shoes of others and cannot understand each other. Multicultural education has a great part in eliminating these problems." Likewise, P5 said, "providing education with the language of love without minding differences will improve students' empathy skills and positively affect their relations with each other."

Some teachers stated that multicultural education would give the ability to coexist with different cultures. The remarks of P14 can prove this finding: "...People can live together with various cultures by being tolerant towards each other, just like in the Ottoman Empire."

In reply to the next interview question, the analysis of the participants' views yielded the results in Table 8 regarding integration of multicultural education in the lessons and curriculum.

Table 8. *Teachers' views on teaching multicultural education as a part of lessons and curriculum*

Sub-theme	Participant	Frequency
Adding curricular outcomes about (cultural) differences	P1, P2, P6, P7, P9, P13, P14	7
Introducing different cultures in lessons	P1, P6, P8, P11, P13, P14	6
Not tailoring the curriculum to differences	P4, P5, P10, P12	4

When Table 8 is examined, it is seen that the teachers' responses to the relevant question fall under three distinct sub-themes as following: not tailoring the curriculum to differences (f:4), adding curricular outcomes about (cultural) differences (f:7), introducing different cultures in lessons (f:6).

The largest sub-group was comprised of proponents who argued that multicultural education must be included in the school curriculum. In this regard, P1 said, "Yes, there should be multicultural education in the curriculum and lessons; though it will be difficult for the teacher to achieve this, the student who gets used to differences will ensure the spread of love, respect and tolerance in the society." Another participant, P6 pointed out that practical multicultural classes would mitigate possible societal problems by saying, "Multicultural education should be included in the curriculum and practices should be made in the lessons so that interpersonal communication will be strengthened and more desirable relationships will be established, which contributes to the reduction of social problems." Similarly, P14 expressed their views as, "Respect and tolerance for different cultures should be taught in the lessons, and the program should be organized accordingly; in this way, an atmosphere of love, respect and tolerance will be created in the society."

As the last sub-theme emerging under this interview item, some teachers stated that there must be one uniform curriculum for all. Still, they said that the curriculum need not to be too right so that the teacher can accept differences as required in practice. For example, P4's view was, "No, the curriculum should not be tailored to individuals, but it should be flexible in terms of multiculturalism." Also, P12 said, "I do not think it (differentiated curriculum) is necessary because it might be abused in our land, different groups may make different demands."

In response to the last question, the teachers' thoughts about the effect of differences in the class on teaching of the lessons were analyzed. The results are shown in Table 9.

Table 9. Teachers' views regarding the effect of differences within class on teaching of lessons

Sub-theme	Participant	Frequency
Differentiating the examples given in classes	P1, P3, P4, P5, P9, P10, P12, P14	8
Feeling oneself valued	P1, P6, P10, P13,	4
Developing positive attitude towards class by including visual elements, concerts, and cultural activities	P2, P7, P8	3

In this question, the participants were interrogated about their approach to recognizing differences while giving examples in the class and the students' reactions to education and instruction activities covering students from different cultures. The results of the analysis are presented in Table 9. As a result, three sub-themes emerged: differentiating the examples given in classes (f:8), developing positive attitude towards class by including visual elements, concerts, and cultural activities (f:3), feeling oneself valued and understood (f:4).

The most of the respondents stated that cultural differences of the students should be taken into consideration and that it is beneficial to enrich the examples in lessons with those differences. In relation with this, P4 said, "The examples of differences should be different in the class, each student is a unique individual, they all have different levels and personalities, so I have to increase the variety in my examples during the lesson." Also, P10 said, "I try to differentiate and multiply the examples I give, I let the students with differences to give examples on that topic so that they can explain them (the differences)."

According to some of the participants, it is beneficial to give place to different cultures in their classroom. They added that they received positive feedback from their students in this case. The participant named P13 gave an example as follows, "I take different cultures into consideration; as a result, I get positive feedback from the students in the lessons I teach. When students with differences witness examples reflecting themselves, they feel valued and love the lesson more."

Some of the participants think that using visual elements, concerts and cultural activities representing different cultural conventions in the context of the topic will create a positive atmosphere in the classroom. For example, P7 said, "I consider the differences, for example, in the 5<sup>th</sup> and 6<sup>th</sup> grade social studies lessons, I include visual and musical facts showing different local cultures while teaching topics such as weddings, sending off soldiers, and religious holidays. "

### Discussion and Conclusion

In the study, it was aimed to reveal the attitudes and views on multicultural education of social studies and primary school teachers who are the educational staff basically responsible for teaching social studies course. In this part, the study findings are discussed in relation with the literature to reach a conclusion.

### **Discussion and Conclusion of the Quantitative Findings**

In this study, the teachers' scores obtained from the Teachers' Multicultural Education Attitude Scale (TMEAS) showed that the attitudes towards multicultural education did not differ between two genders. In Toprak's (2008) study, there was also no significant difference between male and female teachers' multicultural education attitudes. It can be inferred that there is not any significant relationship between attitudes of female and male teachers' towards multicultural education. Aslan and Pozikoğlu (2017) found that male teachers had a more favorable attitude than female teachers. In another study, Başbay, Pağnıcı and Sarsar (2013) researched university instructors and they found higher levels of cultural awareness and skills among females compared to males. By contrast, Toprak (2008) and Yıldırım (2016) noted no difference between attitudes of males and females' towards multicultural education. Yıldırım explained this result with the demographic features of the research setting. More specifically, the region where the study was carried out contains cultural differences and the residents have already gained awareness. This explanation seems to justify the obtainment of a similar result in the present study considering the cultural structure of the research setting. In terms of gender differences, Marangoz (2014) also found no significant difference between teachers and school administrators' perception of multicultural education based on gender. By taking these findings into consideration, the finding in the current study seems not surprising because multicultural education is a critical alternative to the conventional pedagogy (Aydın, 2013) and both men and women are now aware of the differences in every sphere of life and thus teachers possess desired and similar stances concerning multicultural education.

As another independent variable in this study, the teachers' attitude towards multicultural education showed a significant difference in favor of the age range between 25 and 35. The participants aged 25 to 35 hinted at a more favorable attitude regarding multicultural education compared to their peers in the other age ranges. This finding implies that the new generation of teachers comes across differences more frequently in today's world and they may have developed a positive attitude thanks to the education preparing them for the multicultural classroom and society. Pervan (2017) reported that younger teachers had higher attitudes towards multiculturalism. According to Pervan, the quality of training of the participating teachers and the social structure in their specific region account for this finding. Although Turkey has a culturally diverse social structure, the concept of multicultural education and its contents have started to appear in education only recently. Therefore, it can be suggested that younger teachers have more experience with this concept, which in turn affects their attitudes in a good way. Another support comes from Toprak (2008) who concluded in her study that attitudes decrease in inverse proportion with age. On the contrary, Çalışkan and Gençer (2016) noticed a significant increase in prospective social studies teachers' attitude levels as their age increased. Similarly, Olson (2003) demonstrated that age is an important factor of multiculturalism. Moreover, Dyno (2010) found a positive relationship between

multiculturalism and age in his study. As far as the literature concerns, the variable of age plays a varying role in teachers' attitudes towards multicultural education.

In this study, the teachers did not differ in their attitudes to multicultural education according to their year of professional service. Also, Bulut and Başbay (2015) concluded that teachers developed similar attitudes towards multicultural education depending on the educational level of the school they teach at. Like in the current study, Özdemir and Dil (2013) also found that attitudes towards multicultural education did not differ across different levels of professional seniority. The results above can be explained by the fact that the profile of students does not change much at different educational levels and thus teachers show similar reactions.

As another independent variable in the study, socio-economic status of the participants' schools affected their attitudes to multicultural education. The attitudes were at the highest levels in schools with good socio-economic status, whereas this value was at the lowest level in schools with poor socio-economic status. This result implies that socio-economic status affects people's perspective on differences. Schools in good conditions usually undertake practices and implementations for differences and this is likely to minimize the problems arising from the multicultural environment. Schools enjoying economic prosperity can prepare the multicultural education environment through activities, materials, and teacher and student psychology. Understandably, teachers working in those schools have less difficulty with the diversity in the education environment. As can be understood, schools with better-off students show more respect to differences. The root reason could be the higher educational level of the parents of the students in such schools.

### **Discussion and Conclusion of the Qualitative Findings**

In this study, a considerable portion of the teachers believe that teachers must be trained in multiculturalism before they start teaching. They further suggest that it will be ideal to realize such training in the form of in-service training and seminars. Training pre-service teachers on different cultures may help them concretize a multicultural education environment during their professional years. Ndemanu (2012) concluded that taking courses on multicultural education is effective into pre-service teachers' perspectives on differences. According to this study, it was stated that there was a positive change in students' perspectives towards differences at the beginning and end of the course. In Demirsoy's (2013) study with social studies teacher candidates, nearly half of the participants found themselves unqualified in multiculturalism and offering multicultural education. They used books and visual and written media and publications to improve their perception of multiculturalism. Provided that undergraduate contents are offered on multicultural education, teacher candidates can learn about multiculturalism and experience a positive change in attitudes towards multicultural education (Karakaş and Erbaş, 2018).



Again, many teachers have always been open to cultural differences. While some regarded differences as a disadvantage in the early years of teaching, they were able to adapt to different cultures during the following years and develop positive views over time. The teachers added that their awareness of all differences increased over time and that they acted more carefully and attentively in this regard. Individuals may react unfavorably when they first experience multiculturalism. These reactions are generally caused by not knowing about multiculturalism and multicultural education as well as prejudices towards differences (Toprak, 2008). The negative attitude of individuals towards multiculturalism and multicultural education may change over time. As teachers' awareness of multicultural education increases, their prejudices may decrease. This suggests that teachers are open to development and change in different aspects of multicultural education in particular and education in general. The multicultural educational environment of teachers will improve them by familiarizing them with different cultures and teaching them to be tolerant of differences (Ergün, 2017). Regarding the differences encountered in the first years of teaching, many teachers may not know how to handle differences if they have not learnt contents on multicultural education during undergraduate education. As professional experience increases, all differences in the educational environment can be perceived as a value that should be promoted and valued by teachers, and as a source of richness that reflects the structure of the society with they live in. According to the teachers' opinions in this study, they have gone through a positive change as they met different students during their teaching years and tried to engage them in the education process. In general, they have tried to improve themselves on matters such as how they are supposed to behave in a multicultural education environment.

Most of the teachers think that multicultural education practices will contribute to building a climate of love, respect, and tolerance in the society. As implied by the teachers, a peaceful and welcoming environment is extremely helpful in reducing prejudices against differences and establishing an inclusive understanding both inside and outside school. Furthermore, they believe that multicultural education practices will help prevent cultural conflicts in the society, teach to live with differences, and empathize with different characteristics (Başarır, Sarı, and Çetin, 2014). In today's world, acquiring individuals the ability to live together and empathize with individuals is the key to coexistence of different cultures in the society and the existence of a rich social structure. In Alanay's (2015) study on undergraduate students of education, those who embraced multiculturalism had some aspects in common. These common characteristics included being unprejudiced, tolerant, and sympathetic to what is unusual, and acting justly. According to the pre-service teachers in the abovementioned study, multicultural education is a fragile issue that must be implemented very carefully and could contribute a lot to the solution of ethnic and minority-based problems only on this condition. This result reminds a crucial dimension of the issue. Incorrect or incomplete multicultural education might bear more prejudices or opposing thoughts. For instance, constant emphasis on the

differences may unexpectedly cause a conflict among the pupils based on their differences (Demirsoy, 2013). In the same vein, it might end up with an adverse effect to use discourses or examples that insult the local culture in the lessons or activity plan.

According to this study, most of the teachers believe that the courses and curriculum must have multicultural education content. Contrarily, according to some others, it is not possible to design the curriculum content by considering individuals with differences; even if it is designed, it cannot be implemented properly. In particular, the social studies course and its curriculum need to cover differences due to the content of the subject (Bahadır, 2016). Marangoz, Aydın, and Adıgüzel (2015) posit that transferring multicultural education practices to the education system and curriculum is particularly beneficial in terms of providing individuals with critical thinking skills, achieving multi-faceted evaluation of events, and highlighting equality and universal values in education. Cole and Zhou (2014) also conclude that as participation in multicultural education lessons and activities related to diversity increases, students' viewpoints on multiculturalism change positively. There need to be a course and curriculum that cater to the needs and sensitivities of different cultural groups, create unity and solidarity, respect the principles of equality, impartiality, tolerance, and empathy. What is more, teaching in compliance with these basics is decisive for meaningful inclusion of multicultural education in schools (Demirsoy, 2013).

In learning process, exemplification is of great value for ensuring permanence. According to the teachers in this study, examples given in the classes should be varied and different cultures and individual differences should be acknowledged through visual elements, concerts, and cultural activities. In this way, students will feel valuable and understood, and develop a positive attitude towards the lesson. Among others, the objectives of multicultural education can be listed as enriching the lesson by giving suitable examples in classes about diversity, helping students develop positive attitudes towards differences, and reducing their prejudices (Gay, 1994 as cited in Cırık, 2008). The use of videos and discussion techniques as part of in-class activities, family education, field practices, and the use of excursions and seminars for teacher training (Akcaoğlu, 2017) will encourage teachers to interpret these as multicultural course contents in their own classes. As implied by the teachers; if examples in the class are related to local cultures, cultural diversity will be seen as richness, students with differences will develop a positive attitude towards the lesson thanks to associating themselves with the class, and a culture-sensitive classroom environment will be created (Başarır, Sarı, and Çetin, 2014). As long as teachers share appropriate and to-the-point examples, students will gain consciousness about those who are not like them and eventually develop a positive view.

### **Recommendations**

- The Dictionary of the Turkish Language Society, the authority about the Turkish language in Turkey, lacks a definition of multiculturalism and this causes a dilemma in spelling of

the word. It is spelled differently in the literature (*çok kültürlülük* vs *çokkültürlülük* in Turkish both meaning *multiculturalism*). Besides, because of the lack of a standard definition in the dictionary, multiculturalism is interpreted in various ways in terms of scope and content.

- Considering the reality of globalization and migration, teacher candidates should be prepared for the multicultural societal structure and multicultural education environment. To this end, multicultural education content should be included in the courses in education faculties.
- Teachers who start to teach in a new province or region should be given orientation training on the cultural fabric of the region.
- It would be useful to research specific activities teachers can use to reflect multicultural education in their lessons. Its results could lay foundations of activities for multicultural education in cooperation with social studies teachers on a special project.
- This study could be repeated with a different/larger size of study group to explore the attitudes and views of teachers towards multicultural education.

## References

- Akçaoğlu, M.Ö., (2017). *Çokkültürlü eğitim uygulamasının öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim ile sınıf yönetimi tutum ve yeterliklerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Alanay, H. (2015). *Eğitim fakültesi lisans öğrencilerinin çokkültürlülüğe ve çokkültürlü eğitime dair görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Anık, M. (2012). Çokkültürcülük ve Osmanlı Devleti. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 27, 117-130.
- APA, (2003). Guidelines on multicultural education, training, research, practice, and organizational change for psychologists. *American Psychologist*, 58(5), 377-402.
- Aslan, M. & Kozikoğlu, İ. (2017). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları: Van ili örneği. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Fakültesi Dergisi*, 31, 729-737. doi: 10.14582/DUZGEF.1829
- Aydın, H. (2013). *Dünyada ve Türkiye’de çokkültürlü eğitim tartışmaları ve uygulamaları*. Ankara: Nobel Yayınları
- Bahadır, Ö. (2016). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim algılarının değerlendirilmesi: Kocaeli örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Banks, J. A. (2013). *Çokkültürlü eğitime giriş* (Çev. H. Aydın). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Başarır, F., Sarı, M. & Çetin, A. (2014). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim algılarının incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 4(2), 91-110.
- Başbay, A. & Kağnıcı, D.Y.; Sarsar, F. (2013). Eğitim fakültelerinde görev yapmakta olan öğretim elemanlarının çokkültürlü yeterlik algılarının incelenmesi. *Turkish Studies* 8(3) 47-60. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.4045>
- Beldağ, A. & Teymur, N. (2018). 2018 Sosyal bilgiler öğretim programında çokkültürlü eğitimin yeri. *Tay Journal*, 2(2).117-129.
- Bohn, A.P. & Sleeter, C.E. (2000). Multicultural education and the standards movement: A report from the field. *Phi Delta Kappan*, 82(2), 156–161. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/003172170008200214>
- Bryan, A. (2009). The intersectionality of nationalism and multiculturalism in the Irish curriculum: teaching against racism?. *Race Ethnicity and Education*, 12(3), 297-317. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13613320903178261>
- Bulut, C. & Başbay, A. (2014). Öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algılarının incelenmesi. *K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 957-978.

- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (12. Baskı). Ankara: Pegem Akademi
- Cırık, İ. (2008). Çok kültürlü eğitim ve yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 27-40.
- Cole, D. & Zhou, J. (2014). Do diversity experiences help college students become more civically minded? Applying Banks' multicultural education framework. *Innovative Higher Education*, 39(2), 109-121. doi: 10.1007/s10755-013-9268-x
- Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Çalışkan H. & Gençer R. (2016). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime ilişkin tutum düzeyleri. *V. Sakarya'da Eğitim Araştırmaları Kongresi*, 52-63.
- Çınar, Z. (2010). *Çokkültürlülük ve kültürlerarasıcılığın tarih eğitimine yansımaları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Demirsoy, M. (2013). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çokkültürlülüğe ilişkin görüşleri ve çokkültürlü eğitime yaklaşımları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Dyno, N. (2010). *The relationship of teacher attitudes toward multicultural education to student achievement*. Unpublished Doctoral Dissertation. Dowling College, Oakdale, New York.
- Ergün, Ö. R. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin anadili farklı öğrencilerle yaşadığı sorunlar*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Erlanson, D.A., Harris, E. L., Skipper, B. L., Allen, S. D. (1993). *Doing naturalistic inquiry a guide to methods*. Newbury Park, CA: Sage.
- Eröz, M. (1992). *Türk kültürünün alt kültür unsurlarından Kürtler*. Kayseri: Erciyes Üniversitesi Yayınları
- Göçer, A. (2012). Dil-kültür ilişkisi ve etkileşimi üzerine. *Türk Dili*, 729, 50-57.
- Johnson, R., & Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26. <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0013189X033007014>
- Kabapınar, Y. (2009). *İlköğretimde hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* (2. Baskı). Ankara: Maya Akademi.
- Karaca, F. (2018). Türkiye'de ve dünyada çokkültürlülük ve eğitim. *TheJournal of Academic Social Science Studies*, 72, 25-40. doi: 10.9761/JASSS7929
- Karakaş, H. & Erbaş, Y.H. (2018). Öğretmen adaylarının çokkültürlü deneyimleri ve Türkiye'deki kültürel ve sosyal gruplara yönelik düşünceleri. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*. 5(9), 59-81. <https://doi.org/10.33400/kuje.958056>

- Kaya, Y. (2013). *Öğretmenlerin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi (Diyarbakır İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır
- Kaya, Y. (2014). Öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim hakkındaki bilgi, farkındalık ve yeterliliklerinin belirlenmesi. *Asya Öğretim Dergisi*, 2 (1), 102- 115.
- Kervan, S. (2017), *Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ile epistemolojik inançları ve öğretim yaklaşımları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir
- Marangoz, G. (2014). *Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin çokkültürlü eğitime karşı algısı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Marangoz, G., Aydın, H., & Adıgüzel, T. (2015). Perception of teachers against multicultural education. *TurkishStudies*, 10(7), 709-720. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8025>
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2th ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Ndemanu, M. T. (2012). *Exploring preservice teachers' perspectives about human diversity: Experiences in multicultural education courses*. Unpublished Doctoral Dissertation, Indiana University, Indiana
- Olson, B. (2003). *Attitudes toward multiculturalism and cultural diversity: The effects of multicultural training*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Wisconsin, Wisconsin
- Özdemir, M. & Dil, K. (2013). Öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik tutumları: Çankırı ili örneği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46(2), 215-232. [https://doi.org/10.1501/Egifak\\_0000001302](https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001302)
- Özdemir, S. (1998). *Medya emperyalizmi ve küreselleşme*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Parekh, B. (2000). *Rethinking multiculturalism: Cultural diversity and political theory*. Harvard: Harvard University Press.
- Parker, C. W. (2002). *Teaching for diversity and unity in a democratic multicultural society. Education for democracy* (Ed. W. C. Parker). Connecticut: Information Age Publishing.
- Polat,İ. & Kılıç, E. (2013). Türkiye'de çokkültürlü eğitim ve çokkültürlü eğitimde öğretmen yeterlilikleri, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1),352-372.
- Portera, A. (2008). Intercultural education in Europe: Epistemological and semantic aspects. *Intercultural Education*, 19(6), 481-491. doi: [10.1080/14675980802568277](https://doi.org/10.1080/14675980802568277)
- Ramsey, O.G. (2018). *Çeşitliliklerin olduğu bir dünyada öğrenme ve öğretim: çocuklar için çokkültürlü eğitim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Santrock, J. W. (2001). *Educational psychology*. New York: McGraw-Hill.

- Toprak,G. (2008). *Öğretmenlerin çokkültürlü tutum ölçeğinin güvenilirlik ve geçerlik çalışması*.  
Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat
- Yıldırım A. & Şimşek H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, S. (2016). *Kosova'daki öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik bilgi, inanç, tutum ve özyeterliklerinin sınıf içi uygulamalarıyla ilişkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.



<http://kefad.ahievran.edu.tr>

# Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi

ISSN: 2147 - 1037

## Literacy Skills in Students with Special Needs and Creative Drama

Necla Işıkdöğün Uğurlu

### Article Information



CrossMark

DOI: 10.29299/kefad.1176793

Received: 18.09.2022

Revised: 22.02.2023

Accepted: 28.03.2023

### Keywords:

Child with Special Needs,

Drama,

Literacy Skills

### Abstract

Literacy skills start with acquiring early literacy and are shaped and developed throughout a lifetime. Literacy skills which constitute a base for academic skills, appear in every period of children's lives and play a facilitating role in various aspects such as arranging social participation in social life, gaining knowledge, and sharing. Literacy skills that have great importance for all children have particular importance, especially for the children with special needs and it is necessary to plan the education of these children with individualised education programs according to their needs and interests and imply together with the support services. Students should be supported in terms of literacy skills by taking various development levels, such as physical, intellectual, emotional social into account and should gain literacy skills with appropriate teaching methods/techniques when they are ready to learn. It is seen that the creative drama method has a facilitating effect in the acquisition of literacy skills of children with special needs as well as for all children. It can be used to acquire vocabulary, high levels of repetition, fluent reading, reading comprehension, and many other skills. Besides, the creative drama method that supports the social interaction of children with special needs enables these children to increase their school success and adaptation characteristics thanks to their healthy social-emotional behaviours. This review examines the effect of the creative drama method on the literacy skills of children with special needs.

## Özel Gereksinimli Öğrencilerde Okuma Yazma Becerileri ve Yaratıcı Drama

### Makale Bilgileri



CrossMark

DOI: 10.29299/kefad.1176793

Yükleme: 18.09.2022

Düzelme: 22.02.2023

Kabul: 28.03.2023

### Anahtar Kelimeler:

Özel Gereksinimli Çocuk,

Drama,

Okuma Yazma Becerileri

### Öz

Okuma yazma becerileri çocukların erken okuryazarlık kazanımlarıyla başlayıp bir ömür şekillenip gelişen becerilerdir. Akademik becerilerin temelini oluşturan okuma yazma becerileri, çocukların hayatlarının her döneminde karşılarına çıkarak günlük yaşantıda sosyal katılımlarını düzenleme, bilgi kazanma, paylaşma gibi pek çok konuda kolaylaştırıcı rol üstlenmektedir. Tüm çocuklar için büyük öneme sahip okuma yazma becerileri özellikle özel gereksinimli çocuklarda ayrı bir öneme sahip olup bu çocukların öğretimlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programlarıyla gereksinim ve ilgilerine göre planlanıp destek hizmetlerle beraber uygulanması gerekmektedir. Öğrencilerin okuma yazma becerileri açısından fiziksel, zihinsel, duygusal sosyal gibi pek çok gelişim düzeyine bakılarak erken dönemlerden itibaren desteklenmesi ve öğrenmeye hazır olduğu zaman ona uygun öğretim yöntem/teknikler kullanılarak okuma yazma becerilerinin kazandırılması gerekmektedir. Yaratıcı drama yöntemi tüm çocuklarda olduğu gibi özel gereksinimli öğrencilerin de okuma yazma becerilerinin kazanımında kolaylaştırıcı etkileri olduğu görülmektedir. Sözcük kazanımı, tekrarların çok olması, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri ve daha birçok becerinin kazanımında kullanılabilir. Ayrıca özel gereksinimli öğrencilerin sosyal etkileşimini destekleyen yaratıcı drama yöntemi bu çocukların sağlıklı, sosyal duygusal davranışları sayesinde okul başarılarının ve uyum özelliklerinin artmasını sağlamaktadır. Bu derlemede özel gereksinimli çocukların okuma yazma becerilerinde yaratıcı drama yönteminin etkileri incelenmektedir.

Sorumlu Yazar : Necla Işıkdöğün Uğurlu, Dr. Öğr. Üyesi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Türkiye, [n.ugurlu@beun.edu.tr](mailto:n.ugurlu@beun.edu.tr), ORCID ID: 0000.0002.1795.0470.

Atf için: Işıkdöğün Uğurlu, N. (2023). Özel gereksinimli öğrencilerde okuma yazma becerileri ve yaratıcı drama. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 41-67.



## **Yaratıcı Drama ve Okuma Yazma Becerileri**

Bilgi çağında küreselleşme ve yeni eğitim standartlarının, teknolojinin geliştirilmesi gibi konuların daha fazla önem kazanmasıyla beraber eğitimde çeşitli öğrenme stratejilerinden yararlanan öğrenciler için daha etkili öğretim yöntemleri aranmaktadır. Yaratıcı drama, son zamanlarda pek çok ülkede eğitim öğretim sürecinde yer almaktadır (Adıgüzel, 2019). Günümüzde öğretimin ve öğrenmenin bir parçası olan yaratıcı drama disiplini, tüm yaş grubundaki öğrenciler için daha etkili öğrenme teknikleri, stratejileri ve çözüm geliştirme becerileri açısından fırsatlar sunmaktadır. Öğrencilerin içinde yaşadıkları dünyayı anlamlandırmalarına ve bilgilerini yapılandırmalarına yardımcı olmaktadır. Akademik becerilerde özellikle okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde kendilerini bağımsız olarak ifade edebilmelerine olanak sağlamaktadır. Deneyimli bir lider/öğretmen eşliğinde yürütülen yaratıcı drama, grup üyelerinin yaşantılarından yola çıkarak belirli bir amaca yönelik doğaçlama, rol oynama tekniklerine yer vermektedir. Bu durum okuma yazma gelişimi için ortak çalışmaların yapılmasıyla motivasyonun artmasını, paylaşımda bulunmayı beraberinde getirmektedir. Öğrencilerin bilişsel, sosyal ve dil becerilerinin gelişimini sağlayan, empati becerisini geliştiren, hoşgörü kazanmasını ve kendini tanımasını sağlayan bu etkinlikleri eğitim hizmetlerinde de öğretmenlerin kullanmak istedikleri görülmektedir (Adıgüzel, 2019).

Okuma yazma becerileri bireylerin dünyayı keşfedebilmeleri amacıyla geniş ve zengin bilgi kaynaklarına ulaşmada temel faktör olup eğitim programları ve öğretim süreciyle ilkökul döneminde çocuklara kazandırılmaktadır (Akyol, 2011). Erken çocukluk döneminde çocukların dinleme ve konuşma becerilerini kazanımıyla başlayan öğrenme süreci, ilkökul sürecinde okuma ve yazma becerilerinin de dahil olmasıyla beraber hayat boyu devam eden karmaşık bir süreçtir. Okuma yazma becerileri birbirini tamamlayan, birlikte gelişen beceriler olduğu için birbirinden ayrı düşünülmemektedir. Okuma becerisi; yazılı bir metni önce çözümlemeyi sonrasında ise çözümlediklerine anlam yüklemeyi içermektedir (Rego, 2006). Okuma etkinliklerinin temel amacının anlam çıkarma olduğu düşünüldüğünde doğru çözümleme ve bir takım bilişsel süreçlerin birlikte kullanılmasının gerekli olduğu görülmektedir. Yazılı sembollerin doğru bir şekilde kodlanmasını ifade eden çözümleme becerileri aynı zamanda yazma becerilerinin de gelişmesini sağlamaktadır (Albertini ve Schley, 2003). Okuma becerilerinde uzmanlaşan çocukların yazma becerilerinde de daha doğru bir biçimde kendilerini ifade ettikleri görülmektedir (Andersen ve diğerleri., 2018).

### **Özel Gereksinimli Çocuklarda Okuma Yazma Becerileri ve Yaratıcı Drama**

Özel gereksinimli çocukların müfredatında drama kullanımı, başta bir gruba ait olma duygusu gibi olumlu sonuçlardan yola çıkarak bu tür duyguların üretilmesiyle sosyal kabulü ve ilişkileri olumlu yönde etkilemektedir. Günümüzde drama ve özel gereksinimli öğrencilerle ilgili yapılan çalışmaların yeterli düzeyde olmaması, öğretmenlerin drama etkinlikleri konusunda yeterli bilgi ve deneyime sahip olmaması, bu alanda uygulamaların yetersiz olması nedeniyle eğitim öğretim

etkinliklerinde yaratıcı drama yönteminden çok fazla yararlanılmadığı görülmektedir (Jindal-Snape ve Vettrano, 2007). Adıgüzel (2001), öğretmenlerin eğitimde yaratıcı drama yöntemini uygulama konusunda bilgi eksikliği, plan oluşturmada hangi etkinliklere yer vereceği ile ilgili güçlükler ve hizmetiçi eğitimlerinin yeterli olmamasından kaynaklı olarak zorluklar yaşadıklarını ifade etmektedir. Konuşma ve yazılı dil becerileri çocukların dilsel özgünlük ve üretkenlik gibi dil becerilerinden karşılıklı olarak etkilenmektedir. Bu nedenle erken dönemde konuşma dilinde çocuklarda; sözdizimsel bilgide, anlamsal çeşitlilikte, üretken dil yapısında ortaya çıkan sorunlar okuma yazma becerilerinin kazanımında da önemli güçlüklerin yaşanmasına neden olabilmektedir. Bu durum okuma yazma becerilerinin kazanımını olumsuz yönde etkilemektedir.

Örgün eğitim basamaklarında okuma yazma becerilerini öğrenmede güçlük çeken özel gereksinimli çocuklar akademik başarıda ve yaşamlarının ilerleyen dönemlerinde başarısızlık hissi yaşayarak okuma yazma etkinliklerine aktif katılım gösterememektedir. McMaster (1998), okuma yazma becerilerinin kazanımında yaratıcı drama disiplininin öğrencilere sesli okuma uygulamaları yapmalarını sağlamaları nedeniyle harf-ses ilişkisini sağlayarak kodlama ve akıcı okuma becerilerinin gelişimini sağladığını belirtmektedir. Ayrıca okumanın asıl amacı olan anlama etkinlikleri üzerinde de büyük etkileri olduğunu belirtmektedir. Öğrencilerin sesli okudukları metinlerde uygun yerlerde durarak düşünme, yorumda bulunma, anlam çıkarma, yeni sözcükler öğrenme olanaklarının arttığını belirtmektedir. Yaratıcı drama yönteminin ayrıca okuma yazma becerileri için; amaç oluşturmada, aktif katılımı artırmada, motivasyon oluşturmada, grup etkinliklerine katılmada ayrıca katkıları bulunmaktadır (Özen, 2011).

Okuma yazma becerilerinin kazanımında drama etkinliklerinin kullanımı özel gereksinimli çocukların okuma yazma becerilerine olan merakını güçlendirmekte ve etkinliklere katılımını artırmaktadır (Malley ve Silverstein, 2014). Yaratıcı drama yöntemi eğitim ortamlarında özel gereksinimli öğrencilerin programlarında yer alan amaçlara uygun olarak öğretmenler tarafından planlanmaktadır. Planlanan bu etkinlikler birbiriyle ilişkili hatta birbirini tamamlayan etkinliklerden oluşmaktadır (Üstündağ, 2002). Özel gereksinimli çocuklarda yaratıcı drama yöntemi; iş birliği, sohbet etme, gözlem, taklit, özgüven geliştirme gibi pek çok sosyal beceriyi desteklemenin yanında hayal gücünü kullanabilme, zengin dil ortamlarında bulunabilme, yazma, okunan hikayeyi anlama gibi akademik becerilerin çoğu yönünün gelişimini sağladığı görülmektedir (George, 2000). Özel gereksinimli çocuklarla ilgili yapılan araştırmalarda oyun ve drama etkinliklerinin dil becerilerinin gelişimi, akran etkileşimi, günlük yaşamı anlamlandırma ve taklit, model alma becerilerine oldukça katkısı olduğu vurgulanmaktadır (Malley ve Silverstein, 2014; Goering ve Baker, 2010). Bu nedenle erken dönemden itibaren özel gereksinimi olan öğrenciler için oyun ve drama etkinliklerine yer verilmesi, sosyal, akademik beceri bakımından uyarlamalar yoluyla ebeveyn ve öğretmenlerin bu konuda iş birliği yapması önem taşımaktadır (Piştav Akmeşe ve Kayhan, 2015; 2017). Özel gereksinimli çocuklarda yaratıcı drama yönteminin Türkçe dersi ve anlama etkinlikleri açısından;

karakterlerin yerine kendini koyma, empati yapma, tekrarlara yer verme, örnek modeller görme, akıcı okuma gibi pek çok faydası olduğu belirtilmektedir (Malley ve Silverstein, 2014).

Yaratıcı drama yönteminde tipik gelişim gösteren çocuklara benzer şekilde özel gereksinimli çocuklar da oyunda yer alan karakter gibi yaşayarak duygu durumlarını ya da hislerini ortaya koyabilmektedir. Özel gereksinimli çocuklar için öğretmenler basit, anlaşılır ve çocuğun ilgisine yönelik hikayeler seçmesi durumunda dikkatini sağlayabilmekte ve katılımını artırabilmektedir. Okuma ve yazma becerilerinin gelişiminde öğretmenlerin çocukların bireysel özelliklerine uygun olarak etkinlikleri düzenlemesi ve süreci takip etmesi gerekmektedir (Gönen, Şahin, Yükselen, Tanju ve Aydan-Celep, 2006).

### **Özel Gereksinimli Çocuklarda Okuduğunu Anlama Becerileri ve Yaratıcı Drama**

Öğrenmenin temelini oluşturan okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde öğrencilerin okudukları metinle etkileşimleri çok önemlidir (Adomat, 2009). Öğretmenler okuduğunu anlama etkinliklerinde öğrencilerin katılımını sağladıkları, ilgilerini uyandırdıkları zaman akademik başarının da arttığı görülmektedir. Aslında okuduğunu anlama becerileri ile öğrencilerin katılımını sağlama arasında doğrudan bir ilişki bulunmakla beraber biri olmadan diğersinin olması mümkün görülmemektedir (McElhone, 2012). Yaratıcı drama disiplini temel alan öğretim etkinliklerinde okuduğunu anlama becerilerinde öğrencilerin aktif katılımını hedef almanın yanında okuyucuların tiyatro, rol oynama, sorgulama ve karakterlerle röportaj yapma gibi örnekler uygulanabilmektedir. Yaratıcı drama yöntemiyle öğretim, öğrencilerin hikayeye girmelerini sağlayan yaratıcı bir deneyim içermektedir (Kelin, 2007). Bu sayede öğrenciler karakterin kendisi olabilmekte ve bilinmeyen durumlarla yüzleşip farklı bakış açıları, kültürlerini keşfedebilmektedir. Öğretime katılan öğrenciler okudukları metni daha derin düzeyde inceleme, bedenlerini ve seslerini kullanarak deneyimleme, karmaşık temaları keşfetme ve son olarak karakterlerle kendi deneyimleri arasında bağ kurma fırsatı bulabilmektedir. Bu fırsatlar öğrencilerin daha fazla kavrama, katılımın artması ve güçlü bir deneyimle hikayenin anlaşılmasını sağlayabilmektedir (Kelin, 2007). Brown (2017), yapmış olduğu çalışmada 3-8 yaş arası çocukların yaratıcı drama temelli öğretim deneyimi sayesinde daha yüksek akademik başarı sağladıklarını belirtmektedir. Yaratıcı drama temelli öğretim yoluyla öğrencilerin kazandıkları okuduğunu anlama becerileri öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirme konusunda destek olmanın yanında öğrenmede başarı duygusunun yaşanmasına da destek olmaktadır (Batdı, 2015). Sınıflarda uygulanan yaratıcı drama temelli eğitim, akıcılık ve anlama becerileri üzerinde geleneksel okuma etkinliklerine göre büyük etkiler oluşturmaktadır (Brown, 2017). Artan anlama becerileri ve okumaya karşı gelişen olumlu tutumlarla birlikte öğretmenler drama temelli uygulamaları derslerinde aktif olarak kullanmakta; öğrencilerin katılımını destekleyen bir süreç olduğunu ifade etmektedirler (Certo ve Brinde, 2011). Öğretmenler bir metni anlama etkinliklerinde drama temelli eğitim modeli uyguladıkları zaman öğrenciler; çıkarımda bulunma, metin ve akranlarla

etkileşim kurma ve ön bilgilerini harekete geçirme gibi fırsatlara sahip olmaktadırlar (Adomat, 2012). Öğrenciler yaratıcı drama temelli öğretim modellerinde okuma ve okuduğunu anlama etkinliklerine hem fiziksel hem de zihinsel olarak dahil olmaktadır. Bu durum hikayenin anlaşılabilirliğini artırmaktadır. Özellikle hikaye türü metinlerde öğrenciler hikayedeki karaktere bürünmekte ve hikayenin içindeki dünyayı deneyimleyebilmelerine olanak sağlanmaktadır. Ayrıca öğrenciler farklı bakış açıları kazanmakta, olayları ve durumları daha derinlemesine çözümleyebilmekte, son olarak kendini anlayabilmektedir (Adomat, 2012).

Yaratıcı drama temelli öğretim yöntemi geleneksel öğretimden farklı olarak tek taraflı katılım yerine karşılıklı paylaşıma dayalı öğrenmeyi hedeflemektedir. Bir öğrenci bireysel olarak bir hikayeyi okuduğunda ya da dinlediğinde bilişsel açıdan bireysel bir anlam yükler. Ancak bu durum drama temelli öğretimde farklılık göstermekte ve öğrenciler bir grup içerisinde birlikte çalışarak çoklu bakış açılarını geliştirmekte ve metni daha iyi anlamlandırabilmektedir (Adomat, 2012). Yaratıcı drama temelli öğretim yöntemi aynı zamanda okuma etkinliği yapan ve okuduğunu dinleyen öğrenciler arasında paylaşılan bir deneyimdir. Okuyucu akıcı ve anlamlı okuma etkinliği yaparken dinleyen öğrenci ise hayal gücünü kullanarak metni anlamlandırmaktadır (Goering ve Baker, 2010). Okuma etkinliklerinde harf-ses ilişkisinin sağlanması, yazılı kodların doğru bir şekilde çözümlenmesi, akıcı okuma gibi becerileri desteklemektedir. Metin içerisindeki sözcükleri doğru bir şekilde çözümleyen, dilbilgisi kurallarına uygun olarak ifadeleri kullanan ve akıcı okuyan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin arttığı görülmektedir (Goering ve Baker, 2010). Kod çözme, dilbilgisi kurallarına uygun ve akıcı okuma becerileri ile okuduğunu anlama becerilerini geliştirmekte ve drama temelli öğretim yaklaşımları sözel okuma etkinliklerini geliştirerek öğrencilerin okuma becerilerini desteklemektedir.

Okuduğunu anlama, tahmin etme, metinle etkileşim kurma, metinde yer alan anlamın kodunu çözme gibi etkinliklerle dramatize etmeyi içeren bir süreçtir (Tortello, 2004). Yaratıcı drama disiplini ile ilgili yapılan araştırmalarda bulgular etkinliklerinin öğrencilerin okuma, konuşma ve dinleme gibi becerilerini kazandırırken sözcük hazinelerini de zenginleştirdiğini ortaya koymaktadır (Fennessey, 2006; Kornfeld ve Leyden, 2005). Yaratıcı drama yöntemi okuma yazma becerilerinin gelişimi için önemli fırsatlar sağlamaktadır. Öğrencilerin anlamı çözme, diğer çocukların duygularını anlama, sözcük dağarcığını geliştirme, sözdizime uygun şekilde cümleler oluşturma, söylemi analiz etme, yeni cümleler oluşturma gibi dilbilgisel yapıların doğru kullanımı ve üretimine katkıda bulunmaktadır (Urian, 2000). Yaratıcı drama ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki bağlantı güçlü olmakla beraber öğrencilerin bir metinden okuduklarını kendi deneyimlerine, duygularına, tutumlarına, fikirlerine, değerlerine ve yaşam durumlarına göre gibi okuma sürecine gömülü beceriler geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Etkileşimli drama etkinlikleri sırasında öğrenciler kendilerini hikayedeki bir karakterin yerine koyarak problemleri çözerek hikayeyi yaşamaktadırlar. Daha açık bir ifadeyle öğrenciler yaratıcı drama yoluyla sadece metinde olanı okumakla kalmayıp daha iyi anlayıp akılda tutabilmek için aynı zamanda onu gerçekten yaşamaktadır. Kurdukları hayali dünyada

kendilerini ifade ederek fikirlerini hayal gücüyle gerçekleştirmektedir. Yaratıcı drama yöntemiyle ve okumayı bütünleştirmede olumlu sonuçlara ulaşmak için Kelner ve Flynn (2006) eğitimde başarıda beş aşamaya dikkat çekmektedir. Bunlar; a) Hem yaratıcı drama yönteminde hem de okuduğunu anlama becerilerinde hedefler açık bir şekilde ifade edilmelidir, b) Kullanılacak materyaller, beceri geliştirmede kullanılacak etkinlik ya da beceriye geçmeden önceki ön hazırlıklar önceden belirlenmelidir, c) Yaratıcı drama disiplini ve okuma ile ilgili her ikisini de kapsayan drama yöntemlerine yer verilmelidir, d) Öğrencilerin anlama becerilerini kazandırabilmek için yaratıcı drama yöntemlerinde yansıtma etkinliklerini kullanılmalıdır, e) Hem yaratıcı drama hem de okuduğunu anlama ile ilgili değerlendirme etkinlikleri şeklinde sıralanmaktadır.

Grup etkinlikleri yoluyla bu adımları takip eden öğrenciler sadece başkalarıyla konuşarak ve onları dinleyerek nasıl daha net düşüneceklerini değil, aynı zamanda metni anlamının daha etkili yollarını nasıl bulacaklarını da öğrenmektedir. Öğretmenler öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini güçlendirebilmek amacıyla farklı yöntem ve stratejiler kullanabilmektedir. Yaratıcı drama yöntemi öğrencilerin üstbilişsel bilgi, izleme ve okuduğunu anlama becerilerinin kazanımında özel stratejiler geliştirmelerini sağlayabilmektedir. Başka bir ifadeyle yaratıcı drama yoluyla öğrenciler okuma etkinlikleriyle edindikleri stratejik bilgilerin aynısını geliştirmekle beraber bu durum onların anlama sürecine ilişkin farkındalıklarına yol açmaktadır. Öğrenciler bir metni nasıl daha iyi anlayacaklarının farkında olduklarında daha dikkatli ve yetenekli okuyucu özelliği sergilemektedirler (Kelner ve Flynn, 2006). Yaratıcı drama yönteminde yer alan etkinliklerine katılan çocuklar; karar verme, farklı düşüncelere saygılı olma, sosyal problemleri çözme, diyalog oluşturma gibi stratejilerden yararlanarak gerçeğe uygun deneyimler yaşarlar. Bu durum keşfederek öğrenme becerilerinin gelişimini sağlamaktadır. Yaratıcı drama doğası gereği okuma etkinliklerinden elde edilen bilgi ve becerilerin aktarılmasının yanında belli stratejilerle öğrencilerin yazılı metni görselleştirmelerine, geçmiş ve şimdiki deneyimlerini gözden geçirmelerine olanak sağlamaktadır. Son olarak drama etkinlikleri çocukların okumalarını sağlamak için fırsatlar sunmakta, olumlu tutum geliştirmelerini sağlamakta ve drama yoluyla okumaya karşı olumlu tutum geliştiren çocuklar okul dışında da bu davranışlarına devam etmektedir (Tate, 2005). Okuduğunu anlama becerileri, eğitim hizmetlerinin her aşamasında başarının kilit noktasını oluşturmakta ve eğitim yöntem ve stratejileriyle desteklenmesi gerekmektedir. Bu becerilerini geliştirmek ve etkililiğini artırmak etkili anlama stratejilerinin kullanımıyla mümkün olmaktadır. Yaratıcı drama öğrencilerin bu tür stratejileri kullanmalarına yardımcı olduğu için okuma derslerinde nasıl kullanılabileceği ve geliştirilebileceği ve öğrencilere karşı nasıl olumlu tutum geliştirebileceği konusunda öğretmenlerin gerekli bilgi ve deneyime sahip olması gerekmektedir.

## Yaratıcı Drama Yönteminin Erken Çocuklukta Okuryazarlık Becerileri Üzerine Etkileri

Yaratıcı drama yöntemi erken dönemde çocukların okuryazarlık becerilerinin gelişimini sağlamanın yanında ayrıca dramatik oyun etkinlikleri sayesinde doğal ortamlarda çocuklar için hem kendilerini ifade etmede hem de başkalarıyla etkileşim kurmaları için zengin fırsatlar sunmaktadır (Mages, 2006). Erken çocukluk döneminde küçük çocuklar genellikle kendiliğinden dramatik oyunlara katılmaktadır (Adomat, 2012). Bir metni henüz okuma ve analiz etme becerisine sahip olmayan küçük çocukların oyun ve hayal güçleri çok güçlü olduğu için bir hikayeyi dinleyerek hikayenin bir parçası haline gelebilmektedirler. Öğretmenler öğrencilerin metni daha derinlemesine anlamalarını sağlamak için çocukların oyunlarını geliştirebilmektedir. Öğrencilerin katılımı kendiliğinden yaratıcı drama temelli etkinlikleri içerdiğinde anlama etkinliklerinin de arttığı görülmektedir (Brown, 2017). Çocukların erken yaşlardan itibaren yaratıcı drama sürecine katılmaları okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmekle beraber ne yazık ki bu konuda yetişmiş lider/öğretici olmaması nedeniyle pek çok anaokulu ve birinci sınıf öğrencisinin bu fırsatlardan yararlanamadığı görülmektedir (Cavanaugh, Clemence, Teale, Rule ve Montgomery, 2017). Oysa okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerinde olumlu etkileri olan drama temelli öğretim, sınıf içindeki sosyal ilişkileri geliştirmekte ve empati yapma becerilerini kazandırmaktadır (Clyde, 2003).

## İlkokul, Ortaokul Düzeyinde Yaratıcı Drama Yönteminin Kullanımı ve Öğrenciler Üzerindeki Etkileri

Bu dönemde çocuklar genellikle önceki yıllarda olduğu gibi yaratıcı oyun etkinliklerine kendiliğinden katılım göstermeyi tercih etmezler. Öğretmenlerin okuma derslerine hayal güçlerini dahil edebileceği ve katılımı sağlayabileceği yolları bulması gerekmektedir. Ancak bu dönemde öğretmenler öğrencilerinin okuma etkinliklerine katılımın zor olduğunu dile getirmektedirler. Bu konuda yapılan çalışmalar öğrencilerin okuma etkinliklerinde anlam çıkarma becerilerinden daha çok şifreyi çözümlene sürecinde olduklarını ifade etmektedir. (Adomat, 2009). Yaratıcı drama temelli öğretime katılan öğrenciler anlam çıkarma becerilerine ek olarak metinle ilgili çeşitli bakış açılarını hayal edebilmekte ve bu durum öğrencileri karar verme gibi önemli becerin gelişime destek olabilmektedir (Edmiston, 2000). Bu öğretimde ayrıca öğrenciler, diğer karakterlerin duygularını, hareketlerini sözel olarak canlandırabilmekte ve böylece başkalarına nasıl davranması gerektiği gibi öz değerlendirmeler yapabilmesine olanak sağlayabilmektedir.

Tuluk (2004), ilkokul ve ortaokul düzeyinde yaratıcı drama yönteminin amacını şu şekilde belirtmektedir:

- Öğrencilerin sanatsal yönlerini ortaya çıkarmak
- Öğrencilerin farklı bakış açılarıyla olayları analiz etmesini sağlamak
- Öğrencileri arkadaşları ve öğretmenleriyle iş birliği yapmaya teşvik etmek

- Öğrencilerin Türkçe'yi doğru, etkili ve akıcı kullanmalarını sağlamak
- Okuma yazma becerilerine karşı ilgi uyandırmak ve olumlu tutum gelişimini sağlamak
- Öğrencilerin öz yönetim becerilerini geliştirmek ve sorumluluklarını yerine getirmelerini sağlamak
- Öğrencilerin yaşadığı toplumda olaylara ve durumlara duyarlı olmalarını sağlamak

### **Eğitimde Yaratıcı Drama**

Yaratıcı Drama ile bütünleştirilmiş bir sınıfta öğrenciler akademik, sosyal ve kişisel hedeflere ulaşmak için drama yöntemiyle çalışırlar (Cornett, 2007). Dünyanın pek çok yerinde yaratıcı drama disiplini dinamik bir model olarak kabul edilip eğitim öğretim hizmetlerinde çalışılmaktadır (Okvuran, 2010). Yaratıcı drama yönteminin eğitimde uyarlanması yaygın olarak müfredatın içeriği, metinler, okuyucuların metinle olan ilişkileri, bağlantı alanları gibi yapılar kullanılarak öğrencilerin hayal güçlerini harekete geçirmek hedeflenmektedir (Schneider, Crumpler ve Rogers, 2006). Genel olarak yaratıcı drama yönteminde öğretmenler öğrencileri kendilerini tanımadıkları ve birden fazla rol üstlendikleri kurgusal bir dünyaya çekerler. Öğrenciler bu durumda içinde bulunduğu süreci anlama ve ifade etme üzere iki şekilde çalışırken öğretmenler dramatik bağlam içerisinde öğrenme deneyimleri sağlamak ve öğrencileri desteklemektedir (Baldwin,2008). Yaratıcı drama yönteminin tüm akademik alanları desteklemenin yanında okuryazarlık becerileri üzerinde de olumlu etkileri olduğunu gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Catterall, Chapleau ve Iwanage, 1999). Özellikle ilkökul ve ortaokul düzeyindeki öğrencilerin yaratıcı drama yöntemi sayesinde sözel becerileri gelişmekle birlikte işitsel, görsel ve sözel dil yapılarını tanıma, analiz etme ve kullanma gibi becerilerinde de gelişim gözlenmektedir (Kempe, 2003). Yaratıcı drama ve okuryazarlık üzerine yapılan çalışmalar özel gereksinimli öğrencilerin okuduğunu anlama ve sözlü/yazılı dil becerileri üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermektedir (Mason ve Steedly, 2006). Ayrıca bu tür etkinliklerinin öğrencilerin sosyal becerilerinin, ifade edici dil becerilerinin gelişimini sağlamaktadır (Mason, Steedly ve Thormann, 2005).

Sonuç olarak yaratıcı drama yöntemiyle okuryazarlık becerilerini kazanma öğrencilerin kendi dünyalarını keşfetmelerine, bireysel ve işbirlikçi olarak katılım sağlama, hayal ettikleri gibi gelişimlerini desteklemeyi ve pekiştirmeyi sağlar. Öğrenciler rolleri, karakterleri, ilişkileri ve durumları keşfetmek için hareketleri, sesi, dili ve fikirlerini kullanmaktadır. Öğrencilerin yaratıcı drama yoluyla geliştirdikleri okuma yazma becerileri düşünmeyi, güvenle hareket etmeyi ve konuşmayı öğrenmelerine yardımcı olmaktadır. Metin (senaryo) veya metin öncesi (uyaran) olarak edebiyat dalıyla etkileşim kurmak drama öğreniminin önemli bir bileşenidir. Öğrencilerin sözcük dağarcığı, dil yapılarına ilişkin farkındalık, dilbilgisi ve sözdizimsel bilgi geliştirmeleri için fırsatlar sunmaktadır. Öğrencilerin sorgulama, tartışma ve hayal etme becerilerini geliştirir. Yaratıcı drama

yoluyla öğrenciler metinle etkileşim kurarak anlama becerileri gelişmekte ve okumayı ilgi çekici hale getirmek için fırsatlar sunmaktadır.

### **Sınıfta Okuma Yazma Becerilerinin Kazanımında Yaratıcı Drama Yöntemiyle Örnek Uygulamalar**

Öğrencilere sınıf içerisinde farklı yaratıcı drama uygulamalarıyla okuma yazma becerilerinin kazanımı ve gelişimi desteklenebilmektedir. Öğrenciler dramatik kısa bir metinle çeşitli okuryazarlık becerilerini daha kolay kazanabilmektedir. Yaratıcı drama yöntemi eğlenceli ve dikkat çekici olmanın yanında çocukları öğrenme, keşfetme konusunda teşvik etmekte ve okuryazarlık gelişiminin akıcılık, sözcük bilgisi, sözdizimsel yapı, söylem bilgisi gibi her boyutunda önemli destekleri olmaktadır. Birçok öğretmen akademik becerilerde öğrencileri yaratıcı drama yöntemini kullanarak dramatik etkinliklere yönlendirme konusunda yeterli bilgi ve deneyimi olmadığı gerekçesiyle güçlükler yaşamaktadır. Ancak çoğu dramatik etkinliklerde öğretmenlerin doğrudan deneyime sahip olması gerekmemekte ve belli kalıpların aksine esnek bir yapıda uygulanmaya elverişli olmaktadır.

Okuma yazma becerilerinin kazanımında kullanılabilecek yaratıcı drama yöntemindeki etkinlik örnekleri:

**Dramatik olarak hikayeyi canlandırma etkinlikleri (Çocukların okudukları hikayeleri anlamaları amacıyla):** Dramatik olarak hikayeyi canlandırma etkinliklerinde çocuklar kuklaları kullanabilirler. Öğretmenler öğrencilerin hikaye bileşenlerine uygun olarak hikayeyi kuklalar kullanarak geri anlattırabilir. Bu durum çocukların bağımsız okuma etkinliklerini gerçekleştirmeden önce erken okuryazarlıkta merak uyandırma ve dikkat çekme amacıyla da kullanılabilir. Anlama becerilerinin gelişimi için kullanılan bu etkinliklerde sık tekrarlamalar, tahmin etmeler, çocukların başlattığı ve devam ettirdiği kazanımlara yer verilmektedir (Martinez, 1993). Öğretmenler anlama etkinliklerinde farklı metinler kullanabilecekleri gibi metni çeşitli şekillerde öğrencilerin yaş ve bireysel özelliklerine uygun olarak düzenleyebilmektedir. Sınıf içerisinde okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek amacıyla diğer bir örnek uygulamada ise “*Peter Pan (Uta Hagen,1973)*” hikayesi kullanılmaktadır.

*Peter Pan'ın hikayesinde yer alan Kaptan Hook ve korsan grubu, kayıp çocukların gizli saklanma yerlerini keşfederek onları açığa çıkarmanın yollarını aramaktadır. Kayıp çocukların grubunda yer alan Tiger, Lily yaklaşan tehlikeyi fark edip kaçarlar.*

**Starkey:** *Kaptan, kayıp çocuklardan birini gördüğüme yemin edebilirim. Onun peşinden gitmeli miyim?*

**Hook:** *Hayır, yakalamak için çıkaracağın ses çok fazla olur ve Tiger, Lily'nin arkadaşlarını uyandırıp sayıca üstün olmalarına neden olabilirsin.*

**Smee:** *Bu doğru. Sessizce peşlerine düşeyim mi Kaptan? Onu Johnny'nin Tirbuşanu ile gıdıklayacağım*



(kılıcını işaret ederek).

**Hook:** Şimdi olmaz, Smee. O sadece bir çocuk ve ben hepsini almak istiyorum. En çok da kaptanları Peter Pan'ı istiyorum. Elimi kesti (kancasını tutar).

**Smee:** Evet, sık sık kancanın bir düzine ele bedel olduğunu söylüyorsun. Saç taramak, diş toplamak, yemek yemek. Asla çatal kullanmana gerek yok.

Şekil 1: Peter Pan hikayesinden bir bölüm (Harrington, 2018)

Bu kısa sahne tek başına öğrencilerin okuryazarlık becerilerini uygulamaları için pek çok fırsat sunmaktadır. Her korsan Kaptan Kanca'ya katılmak için kendi motivasyonunu ve kişiliğini oluşturmaktadır. Uta Hagen (1973), metinlerde karakterlerin oluşturulmasında oyuncuların kendilerine birtakım sorular sorular sorarak üstbilgi becerileri ile kendine en uygun karakteri bulmalarını beklemektedir. Bunlar; Ben kimim?, Olay ne zaman gerçekleşiyor?, Çevremde neler var?, Verilen koşullar nelerdir?, Herhangi bir karakter ya da olayla ilişkim nedir?, Ne istiyorum?, Hangi problemlerle karşılaşıyorum?, İstedığimi elde etmek için neler yapabilirim? gibi. Bu sorular çok daha fazla çeşitlendirilebilmekle beraber okuma ve okuduğunu anlama becerileriyle doğrudan ilişkili olmanın yanında öğrenciler metin içerisinde bir karakter seçtiklerinde bu soruları üst bilgi becerilerini kullanarak cevaplamaya başlamaktadır. Bu sorular her yaş grubu ve özel gereksinimli çocuklar için farklı şekillerde oluşturulup uygulanabilecek yapıda olmalıdır. Ayrıca öğretmenler bu soruları öğrencilerin öğrenme hedeflerini iletirmek ve anlama becerilerini değerlendirmek amacıyla da kullanabilmektedir. Sınıf düzeyine uygun olarak cevaplarını yazma becerileri öğrencilerden istenebilmektedir (Harrington, 2018).

**Sözcük gelişimini destekleyen dramatik etkinlikler:** Sözcük bilgisi çocukların okuryazarlık gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır. Dramatik etkinlikler yeni sözcüklerin etkili bir şekilde tanıtılıp öğretilmesinde kolaylaştırıcı bir rol üstlenmektedir. Örneğin; "anlamsız/mantıksız" sözcüğünün çocuklara kazandırılmasında öğretmenler "unutulmaz bir etkinlik yaratmak" etkinliğini kullanabilir. Derse hazırlanan öğrencilere "tamam biraz çalışma zamanı, Kedini al, sıranı salla ve tavandaki ağaçlar hakkında yazmaya başla." yönergesinin ardından öğrencilerin "ne?" ya da "Bu hiç mantıklı değil" ile cevap vermeleri beklenmektedir. Öğretmen tüm öğrencilerin dikkatini çekene ve kafasını karıştıran kadar bu oyuna devam edebilir. Daha sonra öğrencilere "üzgünüm mantıksız/anlamsız davranıyorum. Peki sizce mantıksızlık/anlamsızlık ne demektir?" şeklinde anlam çıkarmayı sağlayabilir. İlerleyen durumlarda yeni öğrenilen sözcüklerle ilgili anlamayı genişletmek ve güçlendirmek için hikayeler okuyabilir. Ayrıca öğrencilerden ilgili sözcüğü canlandırmaları veya yeni sözcük kutusundan bir sözcük çekmeleri ve diğer çocuklardan tahmin etmesi için anlatmaları istenebilir. Çocukların sınıf düzeyi arttıkça yeni sözcükle ilgili bir skeç yazmaları istenebilir. Yeni sözcükler arttıkça bu kelimeleri bir arada kullanılarak yeni hikayeler oluşturulması istenebilir (Albert ve Foil, 2003).

**Yazma öğretiminde yaratıcı dramayı bir süreç olarak kullanmak:** Öğretmenler sınıf düzene göre belirleyecekleri bir hikayeyi ya da metni çocuklara okurlar. Örneğin; birinci ve ikinci sınıf için öğretmenler *“Vahşi Şeyler Ülkesinde (Sendak, 1963)”* kitabını okuyarak öğrencileri bu kitaptaki rollere yerleştirir. Bu sayede öğrenciler hikayede yer alan karakterlerin gözünden bakma imkanı bulurlar. Öğretmen daha sonra öğrencilere *“Bu hikayede adada nasıl hayatta kaldılar?”* gibi bir takım sorular sorar. Sorular öğrencilerin canlandırdığı karakteri detaylandırmalarına yardımcı olmaktadır. Çocuklar yeni karakterler geliştirebileceği gibi eklemeler de yapabilmektedir. Öğretmen daha sonra çocuklara *“İssiz bir adaya yolculuk yaparken neler gerekir?”* *“Adaya geldikten sonra orada neler görüyorsun?”* sorusunu yönelterek açıklamalarını isteyebilir. Bu etkinlik tamamlandıktan sonra on dakika düşünme ve tartışma arası verilebilir. Daha sonra öğretmen çocuklara *“Adaya yolculuğunuzu düşünün ve orada sevdiğiniz, hatırladığınız şeylerin resmini çizip yazın.”* yönergesini vererek öğrencilerin okuyucu/yazar, karakter/oyuncu kimlikleri arasında anlamsal ilişkileri kurmasını, karmaşık görünen metin yapılarını gelişen yazarlar olarak kolaylaştırmasını destekleyebilir. Üçüncü, dördüncü sınıflarda metin yapısı biraz daha farklılaşır örneğin *“göç ve göçmenler”* ele alınabilir. Bununla ilgili hikayeler ve bilgi verici metinler okunup tartışılabilir. Göçmenlerin deneyimlerinden karakterler oluşturmaları ve rolleriyle ilgili düşündüklerini yazmaları istenebilir. Öğrenciler ayrıca göçmenlerle ilgili pasaport, fotoğraf albümü gibi yazılı belgeler de hazırlayabilirler. Bu durum öğrencilere sadece göçmenlerin deneyimleri değil aynı zamanda başkalarının bakış açılarından roller yazmayı, çeşitli amaçlar için yazı yazabilme becerisini kazandırmaktadır. Ayrıca yazma etkinliklerinin öğrencilerin hayatlarındaki yeri ve önemi hakkında daha sağlam bir anlayış kazanmalarını sağlamaktadır (Schneider ve Jackson, 2000).

### **Yaratıcı Drama Yöntemi ile Okuma Yazma Becerileri Kazanımı Konusunda Öğretmenlere Öneriler**

Okuma yazma becerilerinin gelişiminde yaratıcı drama yönteminin sınıf ortamında kullanılmasında öğretmenlerin dikkat etmesi gereken faktörleri Harste (2014) aşağıdaki şekilde ifade etmektedir:

**Katılımı sağlamak için elinizden geleni yapın:** sınıfta tiyatro uygulamaları, sınıftan seçilen temsilciler, sohbetler gibi etkinliklerle öğrencilerin katılım özelliklerini destekleyin. Öğrencilerden oluşturacağınız topluluklarda öğrenci seslerine daha çok yer verin. Fırsat buldukça öğrencilerinizle birlikte drama etkinliklerine katılın. Bu etkinliklere öğrencilerinizle birlikte deneyimleyebilirsiniz. Etkinliklerde *“ben yaparım, biz yaparız, siz yaparsınız”* yapıları içinde anlam oluşturun. Öğrencilerinde bu anlamaları oluşturmada iş birliği yapmalarına hikayeleri farklı bakış açıları ya da farklı araçlarla ele alıp büyütüp değiştirmesine izin verin. Öğrencilerin katılımlarını desteklemek ve tüm öğrencileri etkinliklere katmak için müfredatta zaman ayırın.

**Fiziksel ortamı düzenleyin:** Öğrenciler için oluşabilecek olumsuz şartları en aza indirin. Drama temelli birçok aktivitede çevre, öğrenme alanı büyük önem taşımaktadır. Drama temelli okuma yazma

becerilerini sınıf ortamlarına dahil ederken kendiniz ve öğrencinize ait bir okuma yazma çevresi düzenleyebilirsiniz. Ayrıca sınıfı spor salonu, kafeterya gibi farklı ortamlara taşıyarak çalışma ortamını zenginleştirebilirsiniz.

**Çalışmalarda esnek olun:** Yaratıcı drama temelli okuma yazma öğretim yöntemlerinde çocukların hayal güçlerini temel alarak sayısız tür ve birçok yöntem kullanılabilir. Öğrencilerin bireysel farklılıklarına odaklanarak ilgilerine yönelik etkinliklerle katılımlarını en üst seviyede destekleyebilirsiniz. Ayrıca öğrenme planlarına çok çeşitli etkinlikleri dahil edilebilir. Belli dönemsel aralıklarla yaratıcı drama temelli okuma yazma becerilerini değerlendirerek planlarınızda nasıl farklılıklar oluşturacağınıza karar verin.

### **Sonuç ve Öneriler**

Uluslararası Okuryazarlık Derneği (International Literacy Association, 2016) okuryazarlığı; disiplinler arası ya da herhangi bir bağlam içerisinde görsel, işitsel ve dijital materyalleri kullanarak tanıma, anlama, yorumlama, oluşturma, hesaplama ve iletişim kurma yeteneği olarak tanımlamaktadır. Okuma yazma becerilerinin kazanımında yaratıcı drama yönteminin kullanımı son yıllarda artış gösterdiği görülmektedir. Sözcüklerin derin anlamlarının kazanımında, karmaşık okuma materyallerinin anlaşılmasında, yazma becerilerinin gelişiminde ve daha birçok okuma yazma bileşeninde yaratıcı drama yöntemiyle etkinlikler kullanılabilir. Bu becerilerin temelini atıldığı küçük yaşlarda öğrencilerin ilgi, merak duyguları etkinliklerle uyandırılıp öğretimden en üst düzeyde faydalanması sağlanabilir.

Sonuç olarak yaratıcı drama yöntemi günümüzde eğitim ortamlarında farklı alanlarda hızla kullanılmaya başlanmış olmakla birlikte özel gereksinimli çocukların okuma yazma becerilerini kazanmada aynı hızla kullanımının yaygın olmadığı görülmektedir. Tipik gelişim gösteren çocuklar üzerinde önemli etkileri bulunan yaratıcı drama yönteminin özel gereksinimli çocukların akademik, sosyal ve dil becerilerini kazanımında yaygın etkileri bulunmaktadır. Özellikle özel gereksinimli çocukların okuma yazma, okuduğunu anlama becerilerini geliştirebilmek amacıyla kullanılan etkinliklerin; dil becerileri, okumada akıcılık, harf-ses ilişkisinin sağlanması, sözcük bilgisinin zenginleşmesi, ön bilgilerin harekete geçirilmesi, dikkatin sağlanması gibi pek çok konuda güçlü etkilerinin bulunduğu görülmektedir. Dolayısıyla bu kadar güçlü etkilerinin özel gereksinimli çocukların okuma yazma becerilerini geliştirmesi bakımından önemli olduğu düşüncesinden yola çıkarak öğretmenlerin yaratıcı drama yönteminin nasıl kullanılacağı konusunda bilgi sahibi olması ve uygulama yapmaları gerekmektedir. Bu sayede eğitim programlarında yaratıcı drama yöntemine yer verilerek çocukların tüm gelişim alanlarını desteklenmesi ve akademik başarılarının artması için belirleyici olacaktır.

### **Araştırmanın Etik İzinleri**

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.



<http://kefad.ahievran.edu.tr>

# Ahi Evran University Journal of Kırşehir Education Faculty

ISSN: 2147 - 1037

## ENGLISH VERSION

### **Creative Drama and Literacy Skills**

With the increasing importance of the subjects such as globalisation, new education standards, development of technology in the information era, more effective teaching methods have been sought for the students who benefit from various learning strategies. Creative drama has been included in the education processes of many countries recently (Adıgüzel, 2019). Creative drama that is a part of teaching and learning today provides opportunities for students in all age groups to develop more effective learning strategies and solution development skills. It helps students interpret the world they live in and construct their knowledge. It enables them to express themselves independently, especially in reading and reading comprehension skills. The creative drama process with an experienced leader/instructor includes improvisation and role-playing techniques for a definite purpose based on group members' experiences. This is accompanied by an increase in motivation and sharing with joint studies for the development of literacy. It is seen that teachers desire to use these activities that enable students' cognitive, social, and language development, develop their ability for empathy, and provide tolerance and self-recognition in education services (Adıgüzel, 2019). Literacy skills are the main factor in reaching large and rich information sources for individuals to discover the world and are taught to children during the primary school through educational programs and the teaching process (Akyol, 2011). The learning period that starts with the listening and speaking skills in the early childhood period continues through a lifetime, including, literacy skills when the child starts primary school. Literacy skills are skills that complete each other and develop together, so they are not considered separate from each other. Reading skills include decoding a written text and attributing meaning to what is decoded. Thus, it is expected that the comprehension activities are correct due to the correct decoding of written text by readers (Rego, 2006). Besides, when thinking that the primary purpose of reading activities is to infer meaning, it can be seen that it is necessary to use correct decoding process and some cognitive processes together. Decoding skills which mean the correct decoding of written symbols also ensure the development of writing skills (Albertini and Schley, 2003). It is seen that children who major in reading skills express themselves more correctly (Andersen et.al., 2018).

## Literacy Skills in Children with Special Needs and the Creative Drama

With the production of some feelings resulting from positive outcomes, such as the sense of belonging to a group, using drama in the curriculum of children with special needs positively affects social acceptance and relationships. It is seen that the creative drama method cannot be used much in educational activities today because the studies on drama and students with special needs are insufficient, the teachers do not have sufficient knowledge and experience about drama activities, and practice in this field is insufficient (Jindal-Snape and Vettraino, 2007). Adıgüzel (2001) stated that the teachers experienced difficulties resulting from the lack of knowledge about implementing creative drama in education, difficulties about which activities to include in the plan, and lack of in-service education. The children's spoken and written language skills are affected by the language skills such as linguistic originality and productivity mutually. Thus, problems in syntactic knowledge, semantic diversity, and productive language structure in children's spoken language in the early period can cause significant difficulties in literacy acquisition. This situation affects the acquisition of literacy skills negatively.

Students with special needs who have difficulty learning literacy skills in formal education stages do not participate in literacy activities because they experience a sense of failure in academic success and the following periods of their lives. McMaster (1998) stated that the creative drama discipline developed coding and fluent reading skills by providing the letter-sound relationship as it enabled students to practice reading out loud in the acquisition of literacy skills. Besides, it is known that it greatly affects comprehension activities which are the primary purpose of reading. It is stated that students' opportunities to stop and think at appropriate spots, interpret, infer meaning, and learn new words increase in the texts they read out loud. For literacy skills, the creative drama method also contributes to creating a purpose, increasing active participation, motivating, and participating in group activities (Ozen, 2011).

Using drama activities to acquire literacy skills strengthens the curiosity of students with special needs for literacy skills and increases their participation (Malley and Silverstein, 2014). The creative drama method is planned by the teachers in accordance with the purposes included in the programs for students with special needs in education environments. These activities consist of activities that are related to each other and even complete each other (Ustundag, 2002). In children with special needs, besides supporting many social skills such as cooperation, conversation, observation, imitation, and development of self-confidence, it is seen that the creative drama method provides the development of various aspects of academic skills such as using imagination, involving in rich language environments, writing, and comprehension of the story read (George, 2000). Studies conducted about children with special needs emphasise that play and drama activities contribute significantly to the development of language skills, peer interaction, giving meaning to daily life,

imitation, and modelling skills (Malley and Silverstein, 2014; Goering and Baker, 2010). Thus, including play and drama activities and parent-teacher cooperation through adaptations in terms of social and academic skills are important for children with special needs in the early period (Pıştav Akmeşe and Kayhan, 2015; 2017). It is stated that the creative drama method had many benefits for children with special needs, such as putting yourself into the place of the characters, empathising, including repetitions, seeing sample models, and fluent reading in terms of Turkish course and comprehension skills (Malley and Silverstein, 2014).

Similar to children with typical development, children with special needs can reveal their emotional states or feelings by behaving like the character in the play in the creative drama method. When the teachers choose stories that are simple, understandable, and appeal child's interest for children with special needs, they can catch children's attention and increase participation. In developing literacy skills, teachers must arrange activities appropriate for children's individual characteristics and monitor the process (Gönen, Şahin, Yükselen, Tanju and Aydan-Celep, 2006).

### **Reading Comprehension Skills in Children with Special Needs and the Creative Drama**

Students' interaction with the text they read is highly important for their reading and reading comprehension skills, constituting a basis for learning (Adomat, 2009). When the teachers enable participation and attract the attention of the students in reading comprehension activities, it is seen that academic success also increases. While there is a direct relationship between reading comprehension skills and enabling students' participation, it is not possible to have one without the other (McElhone, 2012). In teaching activities based on creative drama discipline, besides aiming at the active participation of students, samples such as theatre, role play, questioning, and interview with the characters can be applied to the readers' reading comprehension skills. Teaching with the creative drama method provides a creative experience that allows students to enter the story (Kelin, 2007). Thus, the students can become a character, face unknown situations, and discover different viewpoints and cultures. Students who participate in teaching can find the opportunity to examine the text they read thoroughly, experience them using their bodies and voices, discover complex themes, and make connections between the character and their experiences. These opportunities can provide students with greater comprehension and increase their participation and comprehension of the story with a strong experience (Kelin, 2007). In a study, Brown (2017) stated that 3-8-year-old children had higher academic success thanks to creative drama-based teaching experience. Reading comprehension skills gained by the students through creative drama-based teaching support experiencing a sense of success in learning besides supporting the development of a positive attitude towards learning (Batdı, 2015). Creative drama-based education to be applied in the classrooms constitutes a greater effect on fluency and comprehension skills than traditional reading activities (Brown, 2017).

With the increasing comprehension skills and positive attitude developed towards reading, teachers actively use drama-based activities in their courses. It supports student participation (Certo and Brinde, 2011). When the teachers implement a drama-based education model in a reading comprehension activity, students have an opportunity to make inferences, interact with the text and their peers, and activate their prior knowledge (Adomat, 2012). Students get physically and mentally involved in reading and reading comprehension activities in creative drama-based teaching models. This increases the comprehensibility of the story. Especially in the texts such as stories, students take up the character in the story and are provided with an opportunity to engage in the world in the story. Besides, students can gain different viewpoints, analyse the situations and events thoroughly, and lastly, find themselves (Adomat, 2012).

Unlike traditional teaching, the creative drama-based teaching method aims at learning based on mutual sharing instead of unilateral participation. When a student reads or listens to a story individually, they attribute an individual meaning in a cognitive sense. However, this situation differs in drama-based teaching. Students develop multiple viewpoints and can better understand the text by working together (Adomat, 2012). The creative drama-based teaching method is also an experience shared by students who carry out reading activities and listen to what they read. While the reader carries out a fluent and meaningful reading activity, the listener attains meaning to the text by using their imagination (Goering and Baker, 2010). Reading activities support the skills such as providing letter-sound relationships, correctly decoding written codes, and fluent reading. It is seen that the reading comprehension skills of the students who decode the words in the text correctly, use the expressions in compliance with grammar rules, and read fluently increase (Goering and Baker, 2010). Their ability to decode, read fluently, and in compliance with grammar rules and reading comprehension skills develop; drama-based teaching approaches develop verbal reading activities and support students' reading skills.

Reading comprehension is a process that includes dramatising with activities such as guessing, interacting with the text, and decoding the codes in the text (Tortello, 2004). The studies conducted on the creative drama discipline show that while the activities provide skills such as reading, speaking, and listening, they also enrich students' vocabulary (Fennsessey, 2006; Kornfeld and Leyden, 2005). The creative drama method provides significant opportunities for the development of literacy skills. It contributes to children's using and creating correct grammatical structures such as decoding the meaning, understanding other children's feelings, developing vocabulary, forming sentences following syntax, analysing the discourse, and forming new sentences (Urian, 2000). While the relationship between creative drama and reading comprehension is strong, it helps students develop skills embedded in the reading process such as interpreting what they read in a text according to their own experiences, feelings, attitudes, opinions, and values. During interactive drama activities, students live the story by putting themselves into the place of a character in the story



and solving the problems. To put a more apparent point on it, students not only read the text in creative drama but also live it to comprehend and keep it in mind. They express themselves in the imaginary world they created and realise their opinions with imagination. Kelner and Flynn (2006) drew attention to five stages to successfully integrate creative drama methods and reading. These are; a) Objectives should be clearly stated in both creative drama method and reading comprehension skills, b) Materials to be used, activities to build skills, or warm-up activities should be predetermined, c) A drama strategy that encompasses both creative drama discipline and reading should be included, d) Reflection activities should be used in creative drama methods to provide students with comprehension skills, e) Assessment activities should be carried out for both drama and reading comprehension.

Students who follow these steps through group activities learn how to think more clearly by talking to and listening to others and find more effective ways of understanding the text. Teachers may use different methods and strategies to strengthen students' reading comprehension skills. The creative drama method may enable students to develop special strategies for gaining metacognitive knowledge, monitoring, and reading comprehension skills. In other words, while students develop the same strategic knowledge acquired in reading activities through creative drama, this situation creates awareness regarding comprehension. When students are aware of how to understand a text better, they show the characteristics of a more careful and talented reader (Kelner and Flynn, 2006). Children participating in the creative drama method activities experience realistic experiences by benefiting from strategies such as making decisions, respecting different opinions, solving social problems, and making dialogues. This situation provides the development of learning by discovery skills. By its nature, creative drama allows students to visualise written texts, and review their past and current experiences with certain strategies besides conveying knowledge and skills gained from reading activities. Finally, drama activities provide opportunities for children to read and develop positive attitudes, and children who develop positive attitudes toward reading through drama continue these behaviors outside of school (Tate, 2005). Reading comprehension skills constitute a key position for success in every stage of education services and should be supported with educational methods and strategies. Developing these skills and increasing their effectiveness is possible with the use of effective comprehension strategies. As creative drama helps students use these kinds of strategies, teachers should have essential knowledge and experiences in how to use and develop these skills in reading courses and how to develop a positive attitude towards students.

### **Effects of the Creative Drama Method on Literacy Skills in Early Childhood**

Besides allowing children to develop literacy skills in the early period, the creative drama method provides rich opportunities for the children to express themselves and interact with others in natural environments thanks to dramatic play activities (Mages, 2006). In early childhood, young

children usually spontaneously engage in dramatic plays (Adomat, 2012). Young children who do not yet have reading and analysing skills can become a part of the story by listening to it because their game and imagination are highly strong. Teachers may develop the children's games to provide the students a deeper understanding of the text. When the participation of the students spontaneously includes creative drama-based activities, it is seen that the comprehension activities also increase (Brown, 2017). It is seen that while the participation of children in the creative drama process starting from early ages develops their reading and reading comprehension skills, many kindergarteners and first graders cannot benefit from these opportunities because of the lack of leaders/teachers who are trained in this area (Cavanaugh, Clemence, Teale, Rule and Montgomery, 2017). Yet, drama-based teaching that positively affects reading and reading comprehension skills also develops social relationships in the classroom and provides empathy skills (Clyde, 2003).

### **The Use of Creative Drama Method at Primary and Secondary School Levels and Its Effects on Students**

In this period, children do not usually prefer engaging in game activities spontaneously as in previous years. Teachers must find ways of including imagination in the reading courses and providing participation. However, teachers state that it is difficult for the students to participate in reading activities in this period. Studies on this subject state that students are more in a decoding process than inferring meaning skills in reading activities (Adomat, 2009). Students who engage in creative drama-based teaching can imagine various viewpoints related to the text in addition to inferring meaning skills and this situation can support students in developing essential skills such as decision-making (Edmiston, 2000). In this teaching, students can also interpret other characters' feelings and movements verbally, and thus, they can make self-assessments such as how to treat other people.

Tuluk (2004) states the purpose of the creative drama method at primary and secondary school levels as follows:

- To reveal students' artistic aspects
- To allow students to analyse events from different viewpoints
- To promote students' cooperation with their friends and teachers
- To enable students to use Turkish correctly, effectively, and fluently
- To arouse interest towards literacy skills and to provide development of positive behaviours
- To develop students' self-management skills and enable them to fulfil their responsibilities
- To enable students to be sensitive towards the events and situations in the society they live

in

## **Creative Drama in Education**

In a creative drama-integrated classroom, students study with the drama method to reach academic, social, and personal objectives (Cornett, 2007). Creative drama is accepted as a dynamic model and studied in education services worldwide (Okvuran, 2010). In the educational adaptation of the creative drama method, it is aimed to activate students' imagination by using structures such as the content of the curriculum, the relationship of the reader with the text, and connection areas (Schneider, Crumpler and Rogers, 2006). Teachers generally engage students in a fictional world where they do not know themselves and take more than one role in the creative drama method. In this situation, while students study in two ways: understanding and expressing the process they are in, teachers provide learning experiences and support students in the dramatic context (Baldwin, 2008). Some studies show creative drama method has positive effects on literacy skills besides supporting all academic areas (Catterall, Chapleau and Iwanage, 1999). While the students' verbal skills, especially at primary and secondary school levels, develop thanks to the creative drama method, they show characteristics such as recognising, analysing, and using auditory, visual, and verbal language structures (Kempe, 2003). Studies on creative drama and literacy show that it has positive effects on reading comprehension and verbal/written language skills (Mason and Steedly, 2006). Besides, these activities enable students to develop their social skills and expressive language skills (Mason, Steedly and Thormann, 2005).

In conclusion, gaining literacy skills through the creative drama method enables students to discover their own worlds, participate individually and cooperatively, and support and reinforce their development as they imagine. Students use sounds, language, and ideas to discover roles, characters, relationships, and situations. Literacy skills that are developed by the students through creative drama help them think, act with confidence, and learn how to speak. Forming an interaction with a branch of literature, text (scenario) or pre-text (stimulus), is an important component of drama learning. It provides opportunities for the students to develop their vocabulary and awareness regarding language structures, grammar, and syntactic knowledge. It develops students' questioning, discussion, and imagination skills. Students develop their comprehension skills by interacting with a text and provide opportunities to make reading enjoyable through creative drama.

## **Examples of Practices with Creative Drama Method in Acquisition of Literacy Skills in Classroom**

Students' acquisition and development of literacy skills can be supported with different creative drama practices in the classroom. Students can more easily acquire various literacy skills with a short dramatic text. Besides being entertaining and attraction-grabbing, the creative drama method encourages children to learn and discover and supports children in every aspect of literacy development, such as fluency, vocabulary, syntactic structure, and discourse. Many teachers

experience difficulties in directing students to activities using the creative drama method in academic skills because they do not have sufficient knowledge and experience. However, teachers do not need to have direct experience in most dramatic activities and these activities are suitable to be implemented in a flexible structure contrary to certain patterns.

Examples of activities in the creative drama method that can be used in the acquisition of literacy skills:

**Story dramatization activities (For the students to understand the story they read):** Children can use puppets in story dramatization activities. Teachers can have students re-tell the story following the components of the story. This can be used to arouse curiosity and draw attention in early literacy before children carry out independent reading activities. These activities used for the development of comprehension skills include frequent repetitions, guessing, and acquisitions started and continued by the children (Martinez, 1993). Teachers can use different texts in comprehension activities or they can arrange the text in various ways in accordance with the age and individual characteristics of the students. In another example of practice to develop reading and reading comprehension in the classroom, the "Peter Pan (Uta Hagen,1973)" story is used.

*Captain Hook and his band of pirates who are included in Peter Pan's story discover the secret hideout of lost boys, and they plot ways to lure them into the open. Tiger Lily in the group of lost boys notices the danger and runs away.*

**Starkey:** *Captain, I could have just sworn I saw one of those lost boys. Should I go after him?*

**Hook:** *No, the sound you make to catch him would be too much, you can wake Tiger Lily's friends up, and then we will be outnumbered.*

**Smee:** *That is true, Shall I go after him in silence, Captain? I'll tickle him with Jhonny's Corkscrew (motioning his sword).*

**Hook:** *Not now, Smee. He is just one boy, and I want to get all of them. Most of all, I want their captain, Peter Pan. He cut off my hand (holds up his hook).*

**Smee:** *Yes, you often say your hook was worth a dozen hands. Combing your hair, picking your teeth, eating food. You never need to use a fork.*

Figure 1. A scene from the Peter Pan story (Harrington, 2018)

This short scene alone provides many opportunities for the students to apply literacy skills. Each pirate creates their motivation and character to join Captain Hook. Uta Hagen (1973) expect players to find the most appropriate characters for themselves with their metacognitive skills by asking themselves a series of question in creating characters in the texts. These are: Who am I? When does the event occur? What surrounds me? What are the given circumstances? What is my

relationship with a character or event? What do I want? What problems do I face? What can I do to get what I want? These questions can be diversified; besides directly correlating to reading and reading comprehension skills, students answer these questions using their metacognitive skills when choosing a character in the text. These questions can be in a structure that can be created and applied in different forms for each age group and children with special needs. The teacher can also use these questions to improve the students' learning objectives and evaluate their comprehension skills. Students can be expected to show the ability to write appropriate answers according to their grade levels (Harrington, 2018).

**Dramatic activities that support vocabulary development:** Vocabulary knowledge plays an important role in developing children's literacy skills. Dramatic activities have a facilitating role in introducing and teaching new words effectively. For example, teachers can use "to create an unforgettable activity" activity to teach children the "nonsense/irrational" word. The following direction is given to the students who have prepared for the course: "Okay, it is time to study, take your cat, shake your desk, and start writing about the trees on the ceiling". After this direction, students are expected to say "what?" or "this doesn't make any sense". The teacher may continue this game until he/she draws the attention of all students or confuse them all. Then the teacher can enable students to infer meaning by saying "sorry, I behave nonsense/irrational. So, what do you think nonsense/irrational mean?". He/she can read stories to expand and strengthen comprehension regarding the new words in the following period. Students can also be asked to dramatise the related word or pull a new word out of the word box and explain it for their friends to guess. As the grade level of the children increases, they may be asked to write a skit about the new words. As the number of new words increases, they may be asked to create new stories by using these words together. (Albert and Foil, 2003).

**Using creative drama as a process in teaching writing:** Teachers read a story or text they determine in accordance with the grade level of the children. For example, teachers read "Where the Wild Things Are (Sendak, 1963)" to the first and second graders and give the roles in the book to the students. Thus, students have the opportunity to look through the eyes of the characters in the story. Then, the teacher asks questions such as "How did they survive on the island in this story?" to the students. The questions help students give details to the characters they dramatize. Students can develop new characters as well as make additions. Then, the teacher asks "What do we need when we travel to a deserted island?" "What do you see after you come to the island?" and may want children to explain. After completing this activity, a 10-minute break can be given to think and discuss. Then, the teacher can give the direction "Think about your journey to the island and draw and write the things you liked there and remembered." and can support children to form semantic relations between reader/writer, character/player identities, facilitate complex text structures as the developing writers. The structure of the text differs for the third and fourth graders and "migration and migrants" can be discussed. Stories and informative texts

on this subject can be read and discussed. The students may be asked to create characters based on the experiences of the migrants and write down their thoughts about their roles. Students may also prepare written documents such as passports and photo albums about the migrants. This situation enables students to write roles and texts for various purposes not only from the experiences of the migrants but also from other people's viewpoints. Besides, it gives students a more solid understanding of the place and importance of writing activities in their lives (Schneider and Jackson, 2000).

### **Suggestions for Teachers About Acquisition of Literacy Skills With the Creative Drama Method**

Harste (2014) expressed the factors that teachers should take into account in the use of the creative drama method in the classroom environment to develop literacy skills as follows:

**Do your best to ensure participation:** support students' participation characteristics with the activities such as theatre practices, choosing classroom representatives, and conversations. Include more student voices in the communities you create from students. Engage in drama activities with your students when you have the chance. Take part in the events with the students without needing to be an expert to participate in these activities. Create meaning in the structures of "I do, we do, you do" in the activities. Allow students to cooperate in creating this comprehension and develop and change the stories with different viewpoints or different tools. Allocate time in the curriculum to support the participation of the students and engage all students in the activities.

**Arrange physical environments:** Minimize the adverse conditions that may occur for the students. Environment and learning areas have great importance in many drama-based activities. Arrange your and your students' studying area when including drama-based literacy skills in classroom environments; you can arrange tables and desks in a way that will not pose a danger. You can also move your class to different environments such as the sports hall and cafeteria and enrich the studying environment.

**Be flexible in studies:** Numerous types and many methods may be used in creative drama-based literacy teaching methods based on the children's imagination. You can support your students' participation at the highest level with activities related to their interests by focusing on the students' individual differences. Various activities may also be included in learning plans. Evaluate creative drama-based literacy skills regularly and decide how to create differences in your plans.

### **Conclusion and Suggestion**

Besides defining literacy as the ability to identify, understand, interpret, create, compute, and communicate using visual, audible, and digital materials across disciplines and in any context, International Literacy Association (2016) stated that there has been an increase in using creative drama method in acquisition of literacy skills in recent years. Activities in the drama method can be used to

acquire profound meanings of words, comprehend complex reading materials, develop writing skills, and many other literacy components. Students' interest and curiosity can be aroused at young ages when the foundation of these skills is laid, and it can be ensured that they benefit from teaching at the highest level.

In conclusion, while the creative drama method has begun to be used rapidly in different fields in educational environments today, it is seen that its use in the acquisition of literacy skills of children with special needs is not becoming common at the same pace. The creative drama method, which has significant effects on children with typical development, has widespread effects on the acquisition of academic, social, and language skills of children with special needs. It is seen that activities that are used to develop literacy and reading comprehension skills of especially children with special needs have substantial effects on various aspects such as language skills, fluency in reading, providing letter-sound relationships, enrichment of vocabulary knowledge, activating prior knowledge, and gaining attention. Based on the idea that its strong effects are significant in terms of the development of literacy skills of children with special needs, teachers who will work with these children must know how to use the creative drama method, and they must practice. Thus, the creative drama method will be included in educational programs and it will be a determinant in supporting children's all developmental areas and increasing their success.

#### **Ethical Permissions of Research**

In this study, all the rules specified to be followed within the scope of the “Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive” were complied with. None of the actions specified under the heading “Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics”, which is the second part of the directive, have been taken.

### Kaynakça

- Adıgüzel, Ö. (2001). Niçin yaratıcı drama?. *Öğretmen Dünyası Dergisi*, Mayıs (257), 13-16.
- Adıgüzel, Ö. (2019). *Eğitimde yaratıcı drama (5. Baskı)*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Adomat, D. S. (2009). Actively engaging with stories through drama: Portraits of two young readers. *Reading Teacher*, 62, 628–636.
- Adomat, D. (2012). Drama's potential for deepening young children's understandings of stories. *Early Childhood Education Journal*, 40(6), 343–350.
- Akyol, H. (2011). *Türkçe öğretim yöntemleri (5.Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Albert, S. R., & Foil, Carolyn R. (2003). Drama activities that promote and extend your students' vocabulary proficiency. *"Intervention in School & Clinic"*, 39(1), 22-29.
- Albertini, J. A., & Schley, S. (2003). Writing, characteristics, instruction and assessment. In M.Marschark, & E. P. Spencer (Ed.) *Oxford handbook of deaf studies, language and education*. (pp. 97-109) New York, NY: Oxford University Press, Inc.
- Andersen, S. C., Christensen, M. V., Nielsen, H. S., Thomsen, M. K., Østerbye, T., & Rowe, M. L. (2018). How reading and writing support each other across a school year in primary school children. *Contemporary Educational Psychology*, 55, 129-138. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.09.005>
- Baldwin, P. (2008). *The practical primary drama handbook*. London, UK: SAGE.
- Batdı, V., & Batdı, H. (2015). Effect of creative drama on academic achievement: a meta-analytic and thematic analysis. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(6), 1459–1470.
- Brown, V. (2017). Drama as a valuable learning medium in early childhood. *Arts Education Policy Review*, 118(3), 164–171.
- Catterall, J. S., Chapleau, R., & Iwanaga, J. (1999). Involvement in the arts and human development: General involvement and intensive involvement in music and theater arts. In E. B. Fiske (Ed.), *Champions of change: The impact of the arts on learning* (pp. 1-18). Washington, DC: The Arts Education Partnership.
- Cavanaugh, D., Clemence, K., Teale, M., Rule, A., & Montgomery, S. (2017). Kindergarten scores, storytelling, executive function, and motivation improved through literacy-rich guided play. *Early Childhood Education Journal*, 45(6), 831–843.
- Certo, J., & Brinda, W. (2011). Bringing literature to life for urban adolescents: artistic, dramatic instruction and live theater. *Journal of Aesthetic Education*, 45(3), 22– 37.
- Clyde, J. A. (2003). Stepping inside the story world: the subtext strategy a tool for connecting and comprehending. *Reading Teacher*, 57(2), 150–160.
- Cornett, C. (2007). *Creating meaning through literature and the arts*. Saddle River, NJ: Pearson.



- Edmiston, B. (2000) Drama as ethical education, research in drama education: *The Journal of Applied Theatre and Performance*, 5(1), 63-84.
- Fennessey, S. (2006). Using theater games to enhance language arts learning. *The Reading Teacher*, 59(7), 688–691.
- George, N.J. (2000). Beneficial use of dramatics in the classroom. *New England Reading Association Journal*, 36(2), 6-10.
- Goering, C. Z., & Baker, K. F. (2010). “Like the whole class has reading problems”: A study of oral reading fluency activities in a high intervention setting. *American Secondary Education*, 39(1), 61–77.
- Gönen M., Şahin S., Yükselen A. I, Tanju, E. & Aydan-Celep S. (2006). *Özel eğitime gereksinimi olan çocuklar için yaratıcı drama*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Hagen, U. (1973). *Respect for acting*. New Jersey: John Wiley & Sons., Inc.
- Harste, J. C. (2014). *Transmediation: What art affords our understanding of literacy*. In P. J.
- Harrington, A. B. (2018). Using theater to promote the development of literacy and reading comprehension. *New York: Bank Street College of Education*. Retrieved from <https://educate.bankstreet.edu/independent-studies/236>
- International Literacy Association. (2016). *Why literacy?* Retrieved from <http://www.literacyworldwide.org/why> literacy
- Jindal-Snape, D., & Vettraino, E. (2007) Drama techniques for the enhancement of social-emotional development in people with special needs: review of research, *International Journal of Special Education*, 22(1), 107-117.
- Kelin, D. A., II. (2007). The perspective from within: drama and children’s literature. *Early Childhood Education Journal*, 35(3), 277–284.
- Kelner, L. B., & Flynn, R. M. (2006). *A dramatic approach to reading comprehension strategies and activities for classroom teachers*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Kempe, A. (2003). The role of drama in the teaching of speaking and listening as the basis for social capital. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 8(1), 65-78.
- Kornfeld, J., & Leyden, G. (2005). Acting out: Literature, drama, and connecting with history. *The Reading Teacher*, 59(3), 230–238.
- Mages, W. (2006). Drama and imagination: A cognitive theory of drama’s effect on narrative comprehension and narrative production. *Research in Drama Education*, 11, 329-340. <https://doi.org/10.1080/13569780600900750>
- Malley, S.M. & Silverstein, L.B. (2014). Examining the intersection of arts education and special education. *Arts Education Policy Review*, 115, 39-43. DOI: 10.1080/10632913.2014.883894

- Martinez, M. (1993). Motivating dramatic story reenactments. *The Reading Teacher*, 46(8), 682- 688.
- Mason, C. Y., & Steedly, K. M. (2006). Rubrics and an arts integration community of practice. *Teaching Exceptional Children PLUS*, 39(1), 36-43.
- Mason, C., Steedly, K., & Thormann, M. (2005). *The impact of arts integration: Voice, choice and access*. Washington, DC: VSA Arts
- McElhone, D. (2012). Tell us more: reading comprehension, engagement, and conceptual press discourse. *Reading Psychology*, 33(6), 525-561.
- McMaster, J. C. (1998). "Doing" literature: Using drama to build literacy. *The Reading Teacher*, 51(7), 574-584.
- Okvuran, A. (2010). The relationship between arts education, museum education and drama education in elementary education. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 5389-5392.
- Özen, Z. (2011). *Dorothy Heatchcote'un yaratıcı drama yaklaşımları*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Piştav-Akmeşe, P., & Kayhan, N. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimine ilişkin öz yeterlik düzeylerinin incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 29(2), 42-60
- Piştav Akmeşe, P. & Kayhan, N. (2017). Özel eğitim öğretmenlerinin oyun öğretimine ilişkin öz yeterlik düzeylerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(01), 1-26. Retrieved <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ozelegitimdergisi/issue/28499/274303>
- Rego, A. M. P. (2006). The alphabetic principle, phonics, and spelling. J. S. Schumm (Ed.). *Reading assessment and instruction for all learners* (pp. 118-162). New York: The Guilford Press.
- Schneider, J., Crumpler, T., & Rogers, T. (2006). *Process drama and multiple literacies: Addressing social, cultural, and ethical issues*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Schneider, J. J., & Jackson, S. A. W. (2000). Process drama: A special space and place for writing. *The Reading Teacher*, 54(1), 38-51. [EJ 614 497]
- Tate, K. J. (2005). A conceptual lens for observing, analyzing, and interpreting data when exploring preservice drama. *Youth Theatre Journal*, 19, 151-167.
- Tortello, R. (2004). Tableaux vivants in the literature classroom. *The Reading Teacher*, 58(2), 206-208.
- Tuluk, N. (2004). Yaratıcı Drama. *Pivolka*, 3-15. Ankara.
- Urian, D. (2000). Drama in education: From theory to "study cases." *Contemporary Theatre Review*, 10(2), 1-9.
- Üstündağ, T. (2002). *Yaratıcı drama öğretmenimin günlüğü*. Ankara: Pegem Yayınları.



<http://kefad.ahievran.edu.tr>

# Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi

ISSN: 2147 - 1037

## Developmental Examination of Reading Performance of Readers with and without Reading Difficulties in Terms of Reading Components

Tevhide Kargın  
Birkan Güldenoğlu  
Reşat Alatlı

### Article Information



DOI: 10.29299/kefad.1177181

Received: 19.09.2022

Revised: 19.01.2023

Accepted: 31.01.2023

### Keywords:

Reading Disability,  
Learning Disability  
Components of Reading

### Abstract

The purpose of the study is to compare the developmental reading performance of readers with and without reading disabilities. In this direction, data were obtained from 444 readers in grades 2, 4, 6, and 8, including 240 with normal development and 204 with learning disabilities. The participants' reading comprehension, reading fluency, and decoding skills were evaluated and compared. In addition, the links between the reading component performances of readers with learning disabilities were investigated. According to the results, the group with learning disabilities performed lower than their normally developed peers in all reading components across all grade levels. In addition, it was determined that the decoding skills of the group with learning difficulties were associated with reading fluency and comprehension in the 2<sup>nd</sup> grade, but only with reading fluency in the 4<sup>th</sup> grade. At all grade levels, there was a substantial correlation between reading fluency and reading comprehension. The findings revealed that readers with learning disabilities displayed severe deficits in the components of reading and carried these deficits into secondary education. The results are discussed in light of the relevant literature.

## Okuma Güçlüğü Olan ve Olmayan Okuyucuların Okuma Performanslarının Okumanın Bileşenleri Açısından Gelişimsel Olarak İncelenmesi

### Makale Bilgileri



DOI: 10.29299/19.09.2022

19.01.2023

31.01.2023kefad.1177181

Yükleme:

Düzeltilme:

Kabul:

### Anahtar Kelimeler:

Okuma Güçlüğü,  
Öğrenme Güçlüğü,  
Okumanın Bileşenleri

### Öz

Araştırmada okuma güçlüğü olan ve olmayan okuyucuların gelişimsel olarak okumanın bileşenlerinde sahip oldukları performansların karşılaştırılması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda 2, 4, 6 ve 8. sınıfa devam eden 240 normal gelişim gösteren ve 204 öğrenme güçlüğü olan toplamda 444 okuyucudan veri toplanmıştır. Katılımcıların performansları okumanın çözümü, akıcı okuma ve okuduğunu anlama boyutunda karşılaştırılmıştır. Ayrıca öğrenme güçlüğü olan okuyucuların okumanın bileşenlerinde sahip oldukları performanslar arası ilişkiler incelenmiştir. Sonuçlara bakıldığında öğrenme güçlüğü olan grubun her sınıf düzeyinde okumanın tüm bileşenlerinde normal gelişim gösteren akranlarından daha düşük performans sergiledikleri gözlenmiştir. Ayrıca öğrenme güçlüğü olan grubun çözümü becerilerinin 2. sınıfta akıcı okuma ve okuduğunu anlamayla, 4. sınıfta sadece akıcı okumayla ilişkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Akıcı okuma becerilerininse tüm sınıf düzeylerinde okuduğunu anlamayla anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu görülmüştür. Elde edilen sonuçlar öğrenme güçlüğü olan okuyucuların okumanın bileşenlerinde önemli sınırlılıklar sergiledikleri ve bu sınırlılıkları ortaokul düzeyine de taşıdıklarını göstermiştir. Elde edilen sonuçlar alanyazın temelinde tartışılmıştır.

Yazar1: Tevhide Kargın, Prof. Dr., Ankara Üniversitesi, Türkiye, tkargin@gmail.com , ORCID ID: 0000-0002-1243-8486

Yazar2: İsa Birkan Güldenoğlu, Prof. Dr., Ankara Üniversitesi, Türkiye, birkanguldenoglu@yahoo.com, ORCID ID: 0000-0002-9629-1505.

Sorumlu Yazar (Yazar3): Reşat Alatlı, Öğr. Gör. Dr., Ankara Üniversitesi, Türkiye, resatalatli@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-7504-5746

Atıf için: Kargın, T., Güldenoğlu, İ. B. & Alatlı, R. (2023). Okuma güçlüğü olan ve olmayan okuyucuların okuma performanslarının okumanın bileşenleri açısından gelişimsel olarak incelenmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 68-105.

## Giriş

Okuma, öğrencilerin hem akademik hem de günlük yaşamlarının kalitesini artırmada sahip olmaları gereken önemli becerilerden biridir. Okuma güçlüğü olan öğrenciler, okuma becerisini kazanmada güçlük yaşayan ve yaşanan güçlükler nedeniyle akranlarının sahip oldukları akademik performanslara ulaşmada da sınırlılıklara sahip bir grup olarak karşımıza çıkmaktadır.

Genel şekliyle yazılı sembollerden anlam çıkarma süreci olarak tanımlanan okuma becerisi, çözümleme ve anlama olmak üzere iki bileşenden oluşmaktadır (Gough ve Tunmer, 1986; Hoover ve Gough, 1990). Çözümleme yazılı kelimelerin ses birimlerine dönüştürülerek kelime düzeyinde semantik bilgilere ulaşılması olarak tanımlanırken, anlama, dil becerilerinin yardımıyla, çözümlenen kelimelerden anlam çıkarma becerisi olarak tanımlanmaktadır (Hoover ve Gough, 1990). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin genellikle okumanın çözümleme bileşeninde güçlükler yaşadıkları ve bu güçlüklerden kaynaklı olarak akıcı okuma ve okuduğunu anlama bileşenlerinde de güçlüklerle karşılaştıkları belirtilmektedir (Güldenöglü, Kargın ve Miller, 2012; Siegel, 2006). Konuya ilişkin yapılan çalışmalardan elde edilen bulgularda, okumanın çözümleme bileşeninde güçlüğü olan okuyucuların sesbilgisel süreçlerde sınırlılıklar yaşadıklarını ve harf-ses dönüşümü yapmada zorlandıklarını vurgulamaktadır (Hulme ve Snowling, 2016; Knoop-van Campen, Segers ve Verhoeven, 2018; Pratt ve Brady, 1988; Swank ve Catts, 1994). Okuyucular tarafından harf ses dönüşüm sürecinde uygun hız ve doğruluğa ulaşamaması ortografik ve akıcı okuma becerilerinin gelişiminin önünde duran en büyük engel olarak karşımıza çıkmaktadır (Coltheart, 2006).

Okuma ve okumada karşılaşılan güçlükleri anlamamızda önemli bir yeri olan *çift yönlü okuma kuramına* göre okuyucular, okuma sürecinde iki farklı yolu kullanmaktadırlar (Coltheart, 2006). Bunlardan ilki *sözcük dağarcığına dayalı olmayan* yoldur. *Sözcük dağarcığına dayalı olmayan* yol okumaya yeni başlayan öğrenciler tarafından ağırlıklı olarak kullanılmakla birlikte akıcı okuma becerisine sahip olan okuyucuların da ilk kez karşılaştıkları bir sözcüğü harf ya da hece birim boyutunda çözümleyerek okuma eylemini gerçekleştirdikleri yol olarak karşımıza çıkmaktadır. Sözcüklerin yazılı formlarıyla belirli bir deneyim kazanan okuyucular harf ya da hece birim boyutunda çözümlemeye gereksinim duymadan ikinci yol olan *sözcük dağarcığına dayalı yolu* tercih ederek okuma eylemini gerçekleştirmektedirler. Daha önceden okudukları sözcüklerin görsel formlarını ortografik dağarcıklarından geri çağırarak okuma işlemini çok kısa bir sürede akıcı bir biçimde gerçekleştirebilmektedirler (Coltheart, 2006).

Yapılan çalışmalarda okumanın çözümleme bileşeninde zor olan okuyucuların genellikle sözcük dağarcığına dayalı olmayan yolu seçtikleri ve normal gelişim gösteren okuyuculara oranla daha yavaş ve hatalı oldukları belirtilmektedir (Coltheart, 2005; Stotard, Snowling ve Hulme, 1996). Okuma güçlüğü olan okuyucuların sözcük çözümleme süreçlerinde harf atlama-ekleme, hece atlama-ekleme yanlış sözcük kullanımı gibi birçok sistematik hata yaptıkları da ayrıca vurgulanmaktadır

(Sarıpınar ve Erden, 2010). Özellikle anlamsız sözcük (pseudoword) okuma görevlerinde okuma güçlüğü olan okuyucuların normal gelişim gösteren akranlarına oranla daha başarısız oldukları ve ortaya çıkan bu performansın da okuma güçlüğü olan okuyucuların sesbilgisel süreçlerde sahip oldukları sınırlılıklardan kaynaklandığı belirtilmektedir (Rack, Snowling ve Olson, 1992; Suarez-Coalla ve Cuetos, 2015; Welbourne ve Lambon Ralph, 2007). Bu bağlamda sözcük okumada uygun hız ve doğruluğa ulaşamayan okuma güçlüğü olan okuyucuların metin okuma sürecinde akıcı okuma anlamında güçlükler yaşadıkları ifade edilebilir.

Akıcı okuma, özellikle son zamanlarda sesbirim farkındalığı ve çözümleme becerilerinin yanı sıra ilgi duyulan bir alan olarak dikkatleri çekmeye başlamıştır (Hudson, Pullen, Lane ve Torgesen, 2008). Perfetti (1985), sözel yeterlik teorisinde okuyucuların bilişsel sistemlerini anlama sürecinde etkili şekilde kullanabilmeleri için çözümleme süreçlerinde ortografik okuma becerileri sergilemelerinin önemli olduğunu vurgulamaktadır. Bu teoriye ilişkin de okuyucunun sadece doğru çözümleme yapmasının yeterli olmadığı, bununla birlikte ortografik okumanın da muhakkak gerçekleşmesi gerektiği, aksi halde var olan bilişsel kaynakların anlama davranışına aktarılma sürecinde yetersiz kalınacağı ve böylelikle okuduğunu anlama performansının olumsuz yönde etkileneceğine yönelik aktarımlar dikkati çekmektedir (Ehri, 2005; Silverman, Speece, Haring ve Ritchey, 2013). Genel olarak bakıldığında akıcı okuma, metnin uygun prozodi ile konuşma hızında ve doğru okunması şeklinde tanımlanırken, doğru okuma becerisinin de dakikada okunan doğru sözcük sayısı ile hesaplandığı görülmektedir (Rasinski, 2004). Farklı bir tanım olarak da Samuels (2006), çözümleme ve anlamanın eş zamanlı olarak gerçekleşmesi durumunu akıcı okuma olarak tanımlarken; bu durumun görülmesinin doğruluk, hız ve prozodik okuma gibi göstergelerin oluştuğuna dair kanıt olduğunu aktarmaktadır. Bu tanımlarla birlikte Fuchs, Fuchs, Hosp ve Jenkins (2001) akıcı okumanın, harfleri otomatik olarak tutarlı ses temsillerine çevirme, ses bileşenlerini tanımlanabilir bütünler halinde birleştirme ve ortografik olarak sözcüksel temsillere erişme, cümleler içindeki ve arasındaki anlamlı bağlantıları işleme, metnin anlamını önceki bilgilerle ilişkilendirme ve eksik bilgileri sağlamak için çıkarımlar yapma konusunda algısal beceriler gerektiren karmaşık ve çok yönlü bir performansı temsil ettiğini vurgulamaktadır. Okuma güçlüğü olan okuyucuların akıcı okuma becerilerinin değerlendirildiği çalışmalarda normal gelişim gösteren akranlarına göre dakikada daha az doğru sözcük okudukları, okuma sırasında daha fazla hata yaptıkları (Akyol ve Kodan, 2016; Sarıpınar ve Erden, 2010; Seçkin-Yılmaz ve Baydık, 2017) ve prozodik okuma süreçlerinde daha başarısız oldukları sonucuna ulaşılmıştır (Alves, Reis ve Pinheiro, 2014; Goswami, Gerson ve Astruc, 2009). Elde edilen bu sonuçların genel olarak okuma güçlüğü olan okuyucuların sözcük çözümleme süreçlerinde yaşadıkları güçlüklerle açıklandığı görülmektedir. Buna göre öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin, metin okuma süreçlerinde, sözcükleri sesbilgisel çözümleme yaparak okudukları bu sebeple de daha yavaş ve prozodiye dikkat etmeden okudukları belirtilmektedir (Suarez-Coalla, Alvarez-Canizo, Martinez, Garcia ve Cuetos, 2016).

Hudson, Torgesen, Lane ve Tunmer (2012), akıcı okuma ve sözcük çözümleme becerileri arasındaki ilişkiyi akıcı okumanın *sözcük okuma (single word reading)* ve *çözümleme akıcılığı (decoding fluency)* olmak üzere iki bileşenden oluştuğu vurgusuyla açıklamışlardır. *Sözcük okuma* okuyucuların gerçek sözcükleri okuma hızlarını ve doğruluklarını ifade etmektedir. Buna göre sözcük okumada başarılı olan okuyucuların ortografik olarak okuma davranışı sergiledikleri ve metin okuma süreçlerini daha kısa sürede ve daha az hatayla tamamladıkları belirtilmektedir (Hudson ve diğerleri, 2012). *Çözümleme akıcılığı* ise, okuyucuların anlamsız sözcükleri okuyabilmek için kullandıkları analitik çözümleme becerileri olarak tanımlanmaktadır (Hudson ve diğerleri., 2008). Çözümleme akıcılığının akıcı okuma davranışlarını doğrudan etkilediği ve çözümleme akıcılığında başarılı performans sergileyen okuyucuların daha akıcı okudukları, başarısız performans sergileyenlerinse akıcı okuma becerilerindeki performanslarının da olumsuz etkilendiği vurgulanmaktadır (Hudson ve diğerleri., 2008). Buna ek olarak çözümleme akıcılığı etkisinin bilinmeyen kelime sayısının fazla olduğu metinlerde çok daha etkili şekilde görüldüğü ve çözümleme akıcılığı becerilerinde sınırlılığı olan okuyucuların hem akıcı okuma hem de anlama süreçlerinde güçlüklerle karşılaşmalarının kaçınılmaz olduğu belirtilmektedir (Hudson ve diğerleri., 2008). Bu bilgiler doğrultusunda okuyucunun sözcük okuma ve çözümleme akıcılığı süreçlerinde başarılı olmasının onun bilinmeyen kelimelerle karşılaşma sıklığını azaltacağı gibi karşılaştığı bilinmeyen kelimeleri çözümleme hızı ve doğruluklarını doğrudan etkileyeceği böylelikle de daha etkili akıcı okuma davranışları sergileneceğini söylemek çok da yanlış olmayacaktır. Buna göre akıcı okuma davranışları sergilemek için okuyucuların etkili çözümleme becerilerine sahip olmalarının kaçınılmaz olduğu görülmektedir (Garcia ve Cain, 2014).

Okuma süreçlerinden beklenen en önemli çıktının okuduğunu anlama olduğu düşünüldüğünde (Gough ve Tunmer, 1986) okumada belirli bir düzeye ulaşıldıktan sonra okuyucuların okudukları metinlerden etkili anlam çıkarma süreçlerine sahip olmaları beklenmektedir. Alanyazına bakıldığında okuduğunu anlama süreçlerinde etkili performans elde edebilmek için okuyucuların öncelikle karşılarına çıkan yazıları etkili şekilde çözümleyerek okumaları ve sonrasında okudukları kelimeleri var olan sözcük dağarcıklarını kullanarak anlamlandırmaları gerekmektedir (Güldenöglü, Kargın ve Miller, 2013). Basit Okuma Kuramı'na göre okuma güçlüğü olan okuyucuların kelime çözümleme süreçlerinde önemli güçlükleri olduğu (Hoover ve Gough, 1990; Kendeou, Savage ve van den Broek, 2009) ve bu nedenle bağımsız yaptıkları okumalar sonrasında okuduklarını anlamada sınırlılıklar sergiledikleri belirtilmektedir (Miller ve Smith, 1989; Robinson, Meisenger ve Joyner, 2019). Etkili olmayan çözümleme becerilerinden dolayı okuma güçlüğü olan okuyucuların normal gelişim gösteren akranlarına göre daha yavaş ve hatalı okumalar gerçekleştirdikleri vurgulanmaktadır (Kunert ve Scheepers, 2014; Schiff, Katzir ve Shoshan, 2013; Serrano ve Defior, 2008). Ayrıca sahip oldukları bilişsel kaynakları kelime çözümleme süreçlerinde kullanmaları sebebiyle anlamada düşük performanslar sergiledikleri de önemle vurgulanan bilgiler

içerisinde yer almaktadır (Perfetti ve Hogaboam, 1975). Ayrıca ortografik dağarcığın gelişmemesi ya da hatalı okumaların da okuduğunu anlama süreçlerini olumsuz etkilediği belirtilmektedir (Perfetti, 2007). Özellikle bağımsız okuma süreçlerinde var olan dil becerilerinin anlama ulaşmada kullanılabilmesi için öncelikle okunan sözcüklerin doğru ve uygun bir hızda okunup sonrasında dil becerilerinin anlama için kullanılması gerekmektedir (Catts, Adlof ve Weismer, 2006; Gough ve Tunmer, 1986; Hoover ve Gough, 1990). Okuma güçlüğü olan okuyucuların henüz etkili çözümler yapamadığı düşünüldüğünde anlama ulaşmak için öncelikle doğru ve akıcı bir okuma davranışının kazandırılması gerektiğinin vurgulanması pek de yanlış olmayacaktır.

Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma performansları genel olarak değerlendirildiğinde okumanın çözümler, akıcılık ve anlama bileşenlerinde önemli sınırlılıkları olduğu görülmektedir. Okumada güçlük yaşayan gruplar düşünüldüğünde öğrenme güçlüğü olan okuyucular bu grubun belki de en başında gelmektedir (Snowling, Hulme ve Nation, 2020). Özellikle öğrenme güçlüğü (ÖG) olan öğrencilerin okumadaki performanslarının tanılama sürecinde en önemli rollerden bir tanesine sahip olduğu ve tanılama süreçlerini doğrudan etkilediği düşünüldüğünde ÖG olan okuyucuların okuma becerilerinin tüm bileşenleri anlamında dikkatli şekilde değerlendirilmesi ve izlenmesi gerekmektedir. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin genellikle 2. sınıfın ilk döneminde ya da ikinci döneminde ağırlıklı olarak tanılanabildikleri göz önüne alındığında örgün öğretim sürecinin önemli bir kısmını destek eğitim hizmetlerinden yoksun olarak geçirdikleri söylenebilir. Ayrıca sahip oldukları okuma performanslarının belirlenerek uygun müdahalelerin sunulmaması akademik başarı ve okuma performansı anlamında akranlarıyla aralarındaki farkın açılmasına sebep olabilir. Türkçe'nin saydam bir ortografiye sahip olduğu düşünüldüğünde her harfe karşılık gelen tek bir sesin olması okuma öğretimi ve öğrenimi süreçlerinde avantajlı bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Uluslararası alanyazın incelendiğinde öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okumanın bileşenleri boyutunda elde ettikleri performanslara yönelik birçok çalışmanın yer aldığı (Jones, Ashby ve Branigan, 2013; Jones, Branigan ve Kelly, 2009; Katzir, Shaul, Breznitz ve Wolf, 2004; Kitz ve Tarver, 1989; Martin, Pratt ve Fraser, 2000; Miller, 2007; Nation ve Snowling, 1998; Pae ve diğerleri., 2017; Ransby ve Lee Swanson, 2003; Rijthoven, Kleemans, Segers ve Verhoeven, 2018; Tressoldi, Vio ve Iozzino, 2007; Verhoeven ve Keuning, 2018; Ziegler, Perry ve Zorzi, 2014) buna karşın Türkiye'de yapılan çalışmaların sınırlı olduğu (Balcı, 2019; Görgün ve Melekoğlu, Özmen, 2005; Seçkin-Yılmaz ve Yaşaroğlu, 2020) ve gelişimsel açıdan tüm bileşenlerle birlikte değerlendiren çalışmaya rastlanmadığı görülmüştür. Yapılacak çalışmayla birlikte öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okumanın bileşenlerinde sahip oldukları performanslar akran performanslarıyla karşılaştırılacak ve okumanın bileşenleri arasındaki ilişkiler incelenerek Türkçe'de öğrenme güçlüğü ve okuma alanına önemli katkılar sunulacaktır. Böylelikle hem uygulamaya ilişkin öneriler sunulacağı gibi ileri dönem bilimsel araştırmaların planlanmasına ve araştırma sonuçlarının yorumlanmasına da katkı sağlanmış olacaktır. Bu önemler doğrultusunda araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır.

1. ÖG olan ve olmayan 2. ve 4. sınıf okuyucuların çözümlene performansları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. 2, 4, 6 ve 8. sınıf ÖG olan ve olmayan okuyucuların akıcı okuma performansları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. 2, 4, 6 ve 8. sınıf ÖG olan ve olmayan okuyucuların okuduğunu anlama performansları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. ÖG olan okuyucuların elde ettikleri performanslar doğrultusunda okumanın bileşenleri arasında sınıf düzeylerine göre anlamlı bir ilişki var mıdır?

### Yöntem

Bu çalışma nedensel karşılaştırma türünde betimsel bir çalışma olup 2, 4, 6 ve 8. sınıfa devam eden ÖG olan okuyucuların okumanın bileşenleri boyutunda elde ettikleri performanslar ile bu performansların akran performanslarıyla karşılaştırılması ve okumanın bileşenleri arasında ilişki düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

### Katılımcılar

Katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenmiş olup Ankara İlinde yedi merkez ilçede 2, 4, 6 ve 8. sınıfa devam eden ÖG ve ortalama akademik başarıya sahip okuyuculardan oluşmaktadır. Ortalama akademik başarıya sahip okuyucular 15 ilkokul, 15 ortaokuldan seçilmiş ve araştırmaya her okuldan, sınıf düzeyinde, dört katılımcı dahil edilmiştir. Okul içerisinde katılımcıların belirlenme sürecinde hedef sınıf düzeyindeki sınıfların sayısı dikkate alınarak seçim yapılmıştır (Örn: dört tane 2. sınıf varsa her sınıftan bir tane öğrenci/ iki tane 2. sınıf varsa her sınıftan iki tane öğrenci gibi). Ortalama akademik başarıya sahip okuyucuların belirlenmesi sürecinde sınıf öğretmeni ve Türkçe öğretmenlerinden alınan görüşler temel alınmış ve akademik olarak ortalama başarıya sahip olan katılımcılar seçilmiştir. ÖG olan öğrencilerin araştırmaya dahil edilme sürecinde öğrenme güçlüğünden başka bir tanılarının olmaması, tanılamanın 2. sınıf sürecinde yapılmış olması ve okumada tüm ses gruplarını öğrenmiş ve metin okuma süreçlerine geçilmiş olması kriterleri belirlenmiştir. Bu kriterler doğrultusunda Milli Eğitim Bakanlığına bağlı özel ve devlet kurumlarından ulaşılabilen tüm ÖG olan okuyucular araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırmaya katılım gönüllülük esasına dayalı olup ailelerden Aile Onam Formu'nu doldurmaları istenmiştir. Bu süreçler sonrasında elde edilen katılımcı grubuna ait bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcılara ait bilgiler

Sınıf	Öğrenme Güçlüğü		Ortalama		Toplam
	Kız	Erkek	Kız	Erkek	
2. sınıf	17	23	30	30	100
4. sınıf	16	37	25	35	113
6. sınıf	26	34	31	29	120
8. sınıf	21	30	23	37	111
<b>Toplam</b>	80	124	109	131	444



## Veri Toplama Aracı

**Okuma becerileri değerlendirme aracı (OBDA):** OBDA, TÜBİTAK 1001 projesi kapsamında 117K976 numaralı proje içerisinde geliştirilmiş, geçerliği ve güvenilirliği sağlanmış, 2, 4, 6 ve 8. sınıf düzeyindeki okuyucuların okuma becerilerini değerlendiren bir araçtır (Atlı, Güldenoğlu ve Kargın, 2022). Araçta 2. sınıflara yönelik olarak *hece okuma, sözcük okuma, akıcı okuma* ve *okuduğunu anlama* olmak üzere dört, 4. sınıflarda *sözcük okuma, akıcı okuma ve okuduğunu anlama* olmak üzere üç boyut yer almaktadır. 6 ve 8. sınıflar için ise araçta *akıcı okuma ve okuduğunu anlama* olmak üzere iki boyut yer almaktadır. Araştırmada sözcük okuma performansları sadece 2. ve 4. sınıf düzeyindeki okuyucularla ve anlamlı-anlamsız sözcük okuma alt boyutlarıyla, akıcı okuma ve okuduğunu anlama performansları ise 2., 4., 6. ve 8. sınıf düzeylerinde ilgili boyutlarla değerlendirilmiştir.

**Anlamlı Sözcük Okuma Alt Boyutu:** Bu alt boyutta okuyuculara en az bir ve en çok dört heceden oluşan toplamda 42 sözcük sunulmaktadır. Sözcüklerin en kısıtı iki en uzununu ise 10 harften oluşmaktadır. Okuyucular sözcükleri bilgisayar ekranından okurken okuma hızları DmDX paket programı tarafından milisaniye boyutunda kaydedilmekte ve yanlış tepkiler de uygulamacı tarafından uygulama formuna kaydedilmektedir. Anlamlı sözcük okuma alt boyutunun geçerlik çalışmaları kapsam geçerliği ile yürütülmüştür. Alt boyutun 2 ve 4. sınıflar için güvenilirlik katsayısı sırasıyla .72 ve .53 olarak bulunmuştur.

**Anlamsız Sözcük Okuma Alt Boyutu:** Anlamsız sözcük okuma alt boyutunda toplam 42 sözcük bulunmaktadır. Anlamsız sözcükler anlamlı sözcük grubunda yer alan sözcüklerin, hece yapısı korunarak, harflerinin yer değiştirilmesiyle elde edilmiştir (örn, pazartesi-zirestapa). Sözcük okuma boyutunda 2 ve 4. sınıflar aynı anlamlı ve anlamsız sözcükleri okumaktadırlar. Okuyucular anlamsız sözcükleri yine DmDX programı üzerinden bilgisayarda okumakta ve program okuma sürelerini milisaniye boyutunda kaydederken uygulayıcı da yanlış tepkileri uygulama formuna kaydetmektedir. Geçerlik çalışması kapsam geçerliği ile yapılmış olan anlamsız sözcük okuma alt boyutunun güvenilirlik katsayısı 2. sınıflar için .78 ve 4. sınıflar için de .82 olarak bulunmuştur.

**Akıcı Okuma:** Akıcı okuma boyutunda okuyucuların performanslarını değerlendirmek için iki öyküleyici ve iki bilgi veren olmak üzere, her sınıf düzeyine uygun, toplam dört metin bulunmaktadır. Okuyucular metinleri sesli şekilde okumakta ve okuma sırasında ses kaydı alınmaktadır. Kayıt alınmasının ardından ses kayıtları üzerinden yapılan analizlerde dakikada okunan doğru sözcük sayısına ulaşılmaktadır. Dakikada okunan doğru sözcük sayısı hesaplanırken dört metinden elde edilen sonuçların ortalaması alınmaktadır. 2. sınıflarda en fazla 142 en az 118 ( $\bar{x}=129$ ), 4. sınıflarda en fazla 319 en az 261 ( $\bar{x}=284$ ), 6. sınıflarda en fazla 692 ve en az 410 ( $\bar{x}=541$ ) ve 8. sınıflarda en fazla 611 ve en az 528 ( $\bar{x}=558$ ) kelimedenden oluşan metinler yer almaktadır. Akıcı okuma boyutuna ilişkin geçerlik çalışmaları kapsam geçerliği çalışmaları ile yapılmıştır. Akıcı okuma

boyutunun güvenilirlik katsayısı 2. sınıflar için .95, 4. sınıflar için .97, 6. sınıflar için .76 ve 8. sınıflar için de .97 olarak bulunmuştur.

**Okuduğunu Anlama Boyutu:** Aracın okuduğunu anlama boyutunda akıcı okuma boyutu için geliştirilmiş olan metinlere yönelik hazırlanmış çoktan seçmeli sorular kullanılmaktadır. 2. sınıflar için dört metinde toplam 19, 4. sınıflar için toplam 22, 6. sınıflar için 24 ve 8. sınıflar için de 24 soru bulunmaktadır. Çoktan seçmeli sorular içerisinde bilgi, düzenleme, çıkarım, tahmin ve değerlendirme türlerinde sorular yer almaktadır. Okuduğunu anlama soruları 2. sınıflar için üç, 4, 6 ve 8. sınıflar için de dört seçenekli çoktan seçmeli sorulardan oluşmaktadır. Okuyucu metni okuduktan sonra soruları cevaplamakta ve soruları cevaplarırken metne geri dönüşler yapabilmektedir. Okuyucular cevapları önündeki soru kağıdına kodlarken uygulayıcı da öğrenci cevaplarını veri toplama formuna kaydetmektedir. Okuduğunu anlama boyutunun geçerlik çalışmaları kapsam geçerliği, madde güçlük ve ayırt edicilik analizleri ve sonrasında yapı geçerliği çalışmaları ile yapılmıştır. Güvenirlik çalışmalarında test-tekrar test tekniği kullanılmış ve korelasyon katsayısı 2. sınıflar için .80 4. sınıflar için .70, 6. sınıflar için .76 ve 8. sınıflar için de .75 olarak bulunmuştur.

### Verilerin Toplanması

Katılımcıların belirlenmesi ve veri toplama sürecine geçilmeden önce velilere onam formu gönderilmiş ve veli onayı olan katılımcılar sürece dahil edilmiştir. Verilerin toplanması sürecinde okulun ya da kurumun içerisinde sessiz bir ortam belirlenmiş (boş sınıf, kütüphane, resim atölyesi vb.) ve ortam içerisinde gerekli düzenlemeler (yeterli ışık kaynağının ve karşılıklı oturma düzenin sağlanması vb.) yapılmıştır. Veri toplama sürecinde katılımcılar uygulama ortamına tek tek alınmıştır. Veri toplamaya başlamadan önce katılımcının kaygı düzeyini en aza indirmek için tanışma, ilgi alanlarını sorma gibi günlük sohbetler yapılmış ve sonrasında neden burada olduğu ve kendisinden neler beklendiği açıklanmıştır.

Veri toplama sürecinde katılımcılar (2. ve 4. sınıf) öncelikle anlamlı, sonrasında anlamsız sözcük okuma alt boyutuna yönelik uygulamaları tamamlamışlardır. Anlamlı ve anlamsız sözcük okuma alt boyutuna yönelik uygulama bilgisayar programı üzerinde yapılmıştır. Asıl uygulamaya başlamadan önce katılımcıların hem programın kullanımını hem de kendisinden beklenen daha iyi anlayabilmeleri için örnek uygulama yapılmıştır. Öğrenciden süreci anladığına ilişkin yanıt alındıktan sonra asıl uygulamaya geçilmiştir. Eğer katılımcı süreci anlamadığını belirttiyse örnek uygulama tekrar ettirilmiştir. Asıl uygulamaya başlamadan önce katılımcıya uygulama bitmeden farklı bir konu hakkında konuşmaması/soru sormaması vb. gerektiğine ilişkin açıklama yapılmış ve uygulama bittikten sonra konuşma ve soru sorma davranışları için kendisine fırsat verileceği belirtilmiştir. Anlamlı ve anlamsız sözcük okuma çalışmasından sonra katılımcılara (2., 4., 6. ve 8.sınıf) akıcı okumada kullanılan metinler sunulmuş ve katılımcıların metinleri sesli şekilde okumaları istenmiştir. Katılımcılar, metni okumalarının ardından metne ilişkin soruları cevaplamışlardır. Sesli okuma ve

soruları cevaplama sürecinin tamamlanmasının ardından diğer metne geçmeden önce katılımcılara dinlenmeleri için 5 dakikalık bir zaman verilmiştir. Diğer metinleri okuyup soruları cevapladıktan sonra uygulama tamamlanmış ve katılımcıya teşekkür edilerek diğer katılımcı uygulama için çağırılmıştır.

### **Araştırmanın Etik İzinleri**

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

**Etik kurul izin bilgileri:** Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı = Hasan Kalyoncu Üniversitesi

Etik değerlendirme kararının tarihi= 20.07.2017

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası= 6

### **Bulgular**

#### **ÖG Olan ve Olmayan 2. ve 4. Sınıf Okuyucuların Çözümleme Performansları Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır?**

Çalışmada öncelikle 2 ve 4. sınıf okuyucuların çözümleme becerilerine ilişkin performansları değerlendirilmiştir. Okuyucuların çözümleme becerilerindeki performansı anlamlı sözcük okuma doğruluğu, anlamlı sözcük okuma hızı, anlamsız sözcük okuma doğruluğu ve anlamsız sözcük okuma hızı boyutlarında incelenmiştir. İnceleme aynı sınıf düzeyinde bulunan ÖG olan ve normal gelişim (NG) gösteren okuyucularla yapılmıştır. Sınıf düzeyleri içinde ilk olarak her iki grubun anlamlı sözcük okuma boyutundan elde ettiği puanlara ulaşılmış ve puanlar arası karşılaştırma İlişkisiz Örneklem için T-testi ile yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 2 de verilmiştir.

Tablo 2 incelendiğinde, hem 2 hem de 4. sınıflarda ÖG olan okuyucuların anlamlı sözcük okuma doğruluğu ve süresinde normal gelişim gösteren akranlarına göre anlamlı şekilde daha düşük performanslar sergiledikleri görülmektedir. Buna göre ÖG olan okuyucular anlamlı sözcükleri hem daha yanlış hem de daha yavaş okumaktadırlar. Tablo 2'ye bakıldığında 2. sınıf normal gelişim gösteren okuyucularla 4. sınıf ÖG olan okuyucuların elde ettikleri performansların dikkat çektiği görülmektedir. 2. sınıf normal gelişim gösteren okuyucuların 4. sınıf ÖG olan okuyuculara göre elde ettikleri performansların daha iyi olduğu görülmektedir. Bu iki grup arasında elde edilen puanlar T-testiyle incelendiğinde,  $t(111)=4.28$ ,  $p=.00$ , 2. sınıf normal gelişim gösteren okuyucuların anlamlı sözcükleri 4. sınıf ÖG olan okuyuculardan daha doğru okudukları sonucuna ulaşılmıştır. Her iki grubun anlamlı sözcük okuma sürelerinden elde ettikleri puanlar arasındaki farka bakıldığında,  $t(111)=-6.22$ ,  $p=.00$ , 2. sınıf normal gelişim gösteren okuyucuların 4. sınıf ÖG olan gruptan anlamlı şekilde daha başarılı oldukları görülmüştür. Bu sonuçla birlikte 4. sınıf ÖG olan okuyucuların anlamlı

sözcükleri 2. sınıf normal gelişim gösteren okuyuculara göre daha yavaş ve daha hatalı okudukları sonucuna ulaşmıştır.

Tablo 2. ÖG ve NG 2 ve 4. sınıf okuyucuların anlamlı sözcük okuma puanları arasındaki farklar

Sınıf	Boyut	Grup	N	Ort	SS	sd	t	P
2. sınıf	Doğruluk	1	60	41.71	1.15	98	7.62	.00**
		2	40	32.50	9.28			
4. sınıf	Süre	1	60	51.27	12.64	98	-10	.00**
		2	40	92.23	27.72			
	Doğruluk	1	60	41.90	.48	111	4.64	.00**
		2	53	38.77	5.19			
Süre	1	60	43.94	9.03	111	-8.23	.00**	
	2	53	72.01	22.04				

1=Normal gelişim, 2=Öğrenme Güçlüğü, \*\*p≤.01

2 ve 4. sınıf ÖG olan ve normal gelişim gösteren okuyucuların anlamsız sözcük okuma performansları İlişkiz Örneklem için T-testiyle karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. ÖG ve NG 2 ve 4. sınıf okuyucuların anlamsız sözcük okuma puanları arasındaki farklar

Sınıf	Boyut	Grup	N	Ort	SS	sd	t	P
2. sınıf	Doğruluk	1	60	38.33	2.74	98	12.42	.00**
		2	40	22.43	9.35			
4. sınıf	Süre	1	60	90.11	16.46	98	-4.68	.00**
		2	40	107.33	20.18			
	Doğruluk	1	60	39.77	2.55	111	9.99	.00**
		2	53	28.49	8.32			
Süre	1	60	75.63	13.02	111	-8.82	.00**	
	2	53	100.10	16.42				

1=Normal gelişim, 2=Öğrenme Güçlüğü, \*\*p≤.01

Tablo 3 incelendiğinde, 2. sınıf düzeyinde ÖG olan ve NG gösteren okuyucuların anlamsız sözcük okuma doğruluğu ve anlamsız sözcük okuma süreleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Buna göre 2. sınıf düzeyinde ÖG olan okuyucular anlamsız sözcükleri okumada NG gösterenlere göre hem daha fazla hata ile hem de daha yavaş okumaktadırlar. Bu durumun 4. sınıf ÖG olan ve NG gösteren okuyucuların arasında da aynı olduğu ve ÖG olanların anlamsız sözcükleri NG gösterenlere göre daha yavaş ve daha çok hatayla okudukları sonuçlarına ulaşmıştır. Ayrıca, elde edilen sonuçlara bakıldığında 2. sınıf NG gösteren okuyucuların anlamsız sözcükleri okuma doğrulukları ve okuma sürelerinin 4. sınıf ÖG olanlardan daha iyi olduğu göze çarpmaktadır. Anlamsız sözcük okuma performansları arasındaki farkın anlamlılığına bakıldığında,  $t(111)=8.65$ ,  $p=.00$ , 4. sınıf ÖG olanların 2. sınıf NG gösterenlere göre daha hatalı okumalar yaptığı sonucuna ulaşmıştır. Anlamsız sözcük okuma süreleri arasındaki farka bakıldığında,  $t(111)=-3.22$ ,  $p=.00$ , yine 4. sınıf ÖG olanların 2. sınıf NG gösterenlerden daha yavaş okudukları sonucuna ulaşmıştır.

## 2, 4, 6 ve 8. Sınıf Okuyucuların Akıcı Okuma Performansları Arasında Anlamlı Bir Farklılık Var mıdır?

Akıcı okuma becerilerinin değerlendirilmesinde ÖG olan ve NG gösteren okuyuculardan öyküleyici ve bilgi veren metinlere yönelik veriler toplanmıştır. ÖG olan ve NG gösteren okuyucuların akıcı okuma performansları dakikada okunan doğru sözcük sayısı ile hesaplanmış olup karşılaştırma hem öyküleyici hem bilgi veren hem de genel akıcı okuma performansları doğrultusunda yapılmıştır. Dakikada okunan doğru sözcük ortalamalarının karşılaştırılmasında İlişkisiz Örneklem için T-testi kullanılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 4'te verilmiştir.

ÖG olan ve NG gösterenlerin dakikada okudukları doğru sözcük sayıları öyküleyici metinlerde iki, bilgi veren metinlerde iki metinden elde ettikleri performansların ortalamasıyla, genel performansları ise hem öyküleyici hem de bilgi veren metinlerde elde ettikleri toplam performansın ortalamasıyla elde edilmiştir.

Tablo 4. ÖG ve NG'lerin akıcı okuma (dakikada okunan doğru sözcük) performanslarının karşılaştırılması

Sınıf	Metin Türü	Grup	N	Ort	SS	sd	t	p
2.sınıf	Öyküleyici	1	60	77.36	18.41	98	10,51	.00*
		2	40	37.60	18.72			
	Bilgi Veren	1	60	75.45	20.05	98	10.23	.00*
		2	40	34.86	18.44			
	Genel	1	60	76.40	18.77	98	10,60	.00*
		2	40	36.23	18.24			
4.sınıf	Öyküleyici	1	60	100.42	15.60	111	12.15	.00**
		2	53	58.31	21.09			
	Bilgi Veren	1	60	89.54	14.68	111	5.46	.00**
		2	53	57.48	42.74			
	Genel	1	60	94.98	14.56	111	9.12	.00**
		2	53	57.90	27.44			
6.sınıf	Öyküleyici	1	60	118.93	14.03	118	15.35	.00**
		2	60	69.04	20.91			
	Bilgi Veren	1	60	102.74	13.04	118	16.04	.00**
		2	60	56.50	18.12			
	Genel	1	60	110.84	11.95	118	16.43	.00**
		2	60	62.77	19.26			
8.sınıf	Öyküleyici	1	60	133.18	15.86	109	15.49	.00**
		2	51	79.74	20.47			
	Bilgi Veren	1	60	119.85	14.80	109	14.52	.00**
		2	51	72.81	19.30			
	Genel	1	60	126.52	15.00	109	15.30	.00**
		2	51	76.27	19.56			

1=Normal gelişim, 2= Öğrenme güçlüğü, \*\*p<.01

Buna göre Tablo 4 incelendiğinde, ÖG olan okuyucuların NG gösterenlere göre hem öyküleyici hem bilgi veren metinlerde hem de genel olarak dakikada okudukları doğru sözcük sayısına ilişkin performansları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda ÖG olanların, NG gösterenlere göre dakikada daha az doğru sözcük okudukları açık şekilde görülmektedir.

## 2, 4, 6 ve 8. Sınıf ÖG ve NG Okuyucuların Okuduğunu Anlama Performansları Arasında Anlamlı Bir Farklılık Var mıdır?

ÖG olan ve NG gösteren okuyucuların okuduğunu anlama performansları öyküleyici metinlerde, bilgi veren metinlerde ve genel okuduğunu anlama performansları doğrultusunda karşılaştırılmıştır. Okuyucuların performansları 2. sınıf düzeyinde toplam 19 (10 öyküleyici, 9 bilgi veren), 4. sınıf düzeyinde toplam 22 (11 öyküleyici ve 11 bilgi veren), 6 sınıf düzeyinde 24 (12 öyküleyici, 12 bilgi veren) ve 8. sınıf düzeyinde toplam 24 (11 öyküleyici, 13 bilgi veren) çoktan seçmeli soru ile belirlenmiştir. ÖG ve NG okuyucuların elde ettikleri performanslar İlişkiz Örneklemeler için T-testiyle karşılaştırılmış ve sonuçlar Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. ÖG ve NG'lerin okuduğunu anlama performanslarının karşılaştırılması

Sınıf	Metin Türü	Grup	N	Ort	SS	sd	t	p
2.sınıf	Öyküleyici	1	60	8.87	.81	98	12.03	.00*
		2	40	5.13	2.20			
	Bilgi Veren	1	60	8	.74	98	15.93	.00**
		2	40	3.63	1.93			
	Genel	1	60	16.87	.87	98	16.26	.00**
		2	40	8.75	3.73			
4.sınıf	Öyküleyici	1	60	10.28	.72	111	10.56	.00**
		2	53	7.13	2.18			
	Bilgi Veren	1	60	8.83	1.17	111	10.75	.00**
		2	53	5.25	2.27			
	Genel	1	60	19.12	1.12	111	12.29	.00**
		2	53	12.38	4.08			
6.sınıf	Öyküleyici	1	60	10.45	.91	118	15.85	.00**
		2	60	5.65	20.91			
	Bilgi Veren	1	60	10.47	1.14	118	21.20	.00**
		2	60	4.65	1.79			
	Genel	1	60	20.92	1.29	118	25.02	.00**
		2	60	10.30	3.02			
8.sınıf	Öyküleyici	1	60	8.65	1.47	109	12.32	.00**
		2	51	5.55	2.93			
	Bilgi Veren	1	60	10.57	1.35	109	13.82	.00**
		2	51	6.04	2.08			
	Genel	1	60	19.22	1.47	109	17.69	.00**
		2	51	11.59	2.93			

1=Normal gelişim, 2= Öğrenme güçlüğü, \*\*p<.01

ÖG olan ve NG gösteren okuyucuların okuduğunu anlama performansları öyküleyici metinler, bilgi veren metinler ve tüm metinlerden elde ettikleri toplam performanslar özelinde karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçlara bakıldığında ÖG olan okuyucuların okuduğunu anlama puanlarının öyküleyici, bilgi veren ve genel toplam alanlarında NG gösterenlerden anlamlı şekilde farklılaştığı ve daha sınırlı okuduğunu anlama becerilerine sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

## Öğrenme Güçlüğü Olan Okuyucular Özelinde Okumanın Bileşenleri Arasında Anlamlı Bir İlişki Var mıdır?

Okumanın bileşenleri arasındaki ilişkiler ÖG olan okuyucuların okumanın bileşenlerinden elde ettikleri performanslar özelinde incelenmiştir. Bileşenler arası ilişkiler Pearson Korelasyonu ile incelenmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Okumanın bileşenleri arasındaki ilişkiler

Sınıf	Bileşenler	ASDO	ANSDO	ASS	ANSS	AO	OA
<b>2. sınıf</b>	ASDO	1					
	ANSDO	.77**	1				
	ASS	-.87**	-.67**	1			
	ANSS	-.68**	-.69**	.78**	1		
	AO	.76**	.72**	-.83**	-.77**	1	
	OA	.57**	.41**	-.40**	-.36*	.50**	1
<b>4.sınıf</b>	ASDO	1					
	ANSDO	.62**	1				
	ASS	-.49**	-.46**	1			
	ANSS	-.43**	-.60**	.72**	1		
	AO	.40**	.55**	-.67**	-.65**	1	
	OA	.20	.23	-.24	-.11	.34*	1
<b>6.sınıf</b>	AO					1	
	OA					.61**	1
<b>8.sınıf</b>	AO					1	
	OA					.47**	1

ASDO: anlamlı sözcük doğruluk, ANSDO: anlamsız sözcük doğruluk, ASS: anlamlı sözcük süre, ANSS: anlamsız sözcük süre, AO: akıcı okuma, OA: okuduğunu anlama, \*\*p≤.01, \*p≤.05

Tablo 6’da ÖG olan okuyucuların okumanın bileşenlerinden elde ettikleri performanslar arası ilişkiler yer almaktadır. Buna göre, 2. sınıf düzeyindeki ÖG olan okuyucuların anlamlı sözcük okuma doğruluklarının anlamsız sözcük okuma doğruluğu ile pozitif yönlü yüksek, anlamlı ve anlamsız sözcük okuma süresiyle negatif yönlü sırasıyla yüksek ve orta, akıcı okumayla pozitif yönlü yüksek ve okuduğunu anlamayla pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişkiye sahip olduğu görülmüştür. Anlamsız sözcük okuma doğruluklarının anlamlı ve anlamsız sözcük okuma süreleriyle negatif yönlü orta, akıcı okumayla pozitif yönlü yüksek ve okuduğunu anlamayla pozitif yönlü orta düzeyde ilişkiye sahip olduğu görülürken anlamlı sözcük okuma süresinin anlamsız sözcük okuma süresiyle pozitif yönlü yüksek, akıcı okumayla negatif yönlü yüksek ve okuduğunu anlamayla negatif yönlü orta düzeyde ilişkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Anlamsız sözcük okuma süresinin akıcı okumayla negatif yönlü yüksek ve okuduğunu anlamayla pozitif yönlü orta düzeyde ilişkili olduğu da elde edilen bir diğer sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır. Akıcı okuma ile de okuduğunu anlama arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda 2. sınıf düzeyindeki çözümlenme, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin birbirleriyle önemli düzeyde ilişkilere sahip oldukları görülmektedir. Buna göre etkili çözümlenme yapan okuyucular hem daha akıcı okuma davranışları sergileyebilecekler hem de okuduklarını daha iyi anlayacaklardır. Özellikle okuma öğretiminin çok kısa bir süre önce tamamlandığı 2. sınıf düzeyinde çözümlenme becerileriyle hem akıcı hem de okuduğunu anlama arasında doğrudan ilişkilerin olduğu da elde edilen sonuçlar arasında yer almaktadır.

4. sınıf ÖG olan okuyucuların sahip oldukları okumanın bileşenleri arasındaki ilişkilere bakıldığında çözümleme becerilerinin (anlamli ve anlamsız sözcük okuma doğruluğu ve süresi) kendi aralarında orta ve yüksek düzeyde anlamlı ilişkilere sahip oldukları görülmektedir. Çözümleme ve akıcı okuma becerileri arasında orta düzeyde anlamlı ilişkilere rastlanırken, çözümleme becerileri ile okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir. 4. sınıflara ilişkin son olarak akıcı okumayla okuduğunu anlama arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 6'dan elde edilen son bulguda, 6 ve 8. sınıf düzeyinde ÖG olan okuyucuların akıcı okuma becerileriyle okuduğunu anlama becerileri arasındaki, her iki grupta da, akıcı okuma ve okuduğunu anlama arasında pozitif yönlü orta düzeyde ilişki olduğu görülmektedir.

### Tartışma

Öğrenme güçlüğü olan okuyucuların akademik süreçlerde yaşadıkları güçlüklerin altında yatan en önemli etkenlerden birinin okumada sahip oldukları performanslar olduğu düşünüldüğünde (Frederickson ve Jacobs, 2001), farklı sınıf düzeylerinde okumanın bileşenleri boyutunda sahip oldukları performansların belirlenerek güçlük yaşanan alanlara uygun müdahalelerin yapılması son derece önemlidir. Bu doğrultuda bu çalışmada ÖG olan okuyucuların normal gelişim gösteren akranlarına göre okumanın çözümleme, akıcı okuma ve okuduğunu anlama boyutlarındaki performansları belirlenmiş ve ÖG olan okuyucuların bu alanlarda sergiledikleri performanslar arasındaki ilişkiler incelenmiştir.

ÖG olan 2. ve 4. sınıf okuyucuların çözümleme becerilerine bakıldığında normal gelişim gösteren akranlarına göre daha düşük performanslar sergiledikleri görülmektedir. Buna göre bu sınıf düzeyindeki ÖG olan okuyucular anlamlı ve anlamsız sözcükleri hem daha yanlış hem de daha yavaş okumaktadırlar. ÖG olan okuyucuların çözümlemede yaşadıkları bu güçlüklerde sesbilgisel bilgi ve becerilerde yaşadıkları sorunların önemli rol oynadığı belirtilmektedir (Elbro ve Petersen, 2007; Friend ve Olson, 2008; Snowling, 1998). Buna göre ÖG olan okuyucular sesbilgisel süreçlerde yaşadıkları güçlükler sebebiyle harf ses dönüşümü yapmada istenen performansı sergileyememekte ve karşılaştıkları kelimeleri uygun sürelerde ve uygun doğrulukta okuyamamaktadırlar (Bernstein, 2009; Chen, Schneps, Masyn ve Thomson, 2016). Çözümleme becerilerine yönelik yapılan değerlendirmelerde 2. sınıf normal gelişim gösteren okuyucuların tüm alanlarda elde ettikleri performansların anlamlı şekilde daha iyi olduğu bulgusu elde edilen çarpıcı bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır. Buna göre ÖG olan 4. sınıf okuyucuların çözümleme süreçlerinde 2. sınıf normal gelişim gösteren okuyucuların performansını yakalayamadığı açık şekilde görülmektedir. ÖG olan okuyucuların tümünün 2. sınıfın ilk ya da ikinci döneminde tanılandıkları, 4. sınıfa kadar özel eğitim destek hizmetlerinden yararlandıkları, örgün öğretime devam ettikleri ve saydam bir ortografiye sahip bir dili öğrendikleri göz önüne alındığında elde edilen bu sonucun kabul edilebilir



olmadığı düşünülmektedir. Elde edilen bu sonuç ÖG olan okuyuculara sunulan destek hizmetlerin ve örgün öğretim süreçlerinin içeriğinin etkili olmadığına düşünülmesine sebep olmaktadır.

ÖG olan okuyucuların çözümleme becerilerinde sahip oldukları sınırlıkların etkileri akıcı okuma becerilerinde de karşımıza çıkmaktadır. ÖG olan okuyucuların akıcı okuma becerilerine bakıldığında tüm sınıf düzeyindeki ÖG olan okuyucuların normal gelişim gösteren akranlarından daha düşük performans elde ettikleri görülmektedir. Akıcı okumada yaşanan güçlüklerin en önemli sebebi ÖG olan okuyucuların çözümleme becerilerinde sergiledikleri sınırlı performanslardan kaynaklandığı bu sebeple de uygun süre ve doğrulukta çözümleme yapılamadığını gösteren önemli bir kanıttır. Bu sonuç da ÖG olan okuyucuların ortografik okuma süreçlerinde her sınıf düzeyinde önemli güçlükleri olduğunu kanıtlar niteliktedir (Alatlı ve diğerleri, 2022).

Okuduğunu anlama, okumanın son aşaması ve okuma davranışının tam anlamıyla gerçekleştiğinin göstergesi olarak kabul edilmektedir (Cain ve Oakhil, 2007; Gough ve Tunmer, 1986; Güldenoğlu ve diğerleri., 2013; Tunmer, 2008). Araştırma sonuçlarında ÖG olan okuyucuların tüm sınıf düzeylerinde okuduğunu anlama performanslarının NG gösteren akranlarından daha düşük olduğu açıkça görülmektedir. Elde edilen bu sonucun ÖG olan okuyucuların çözümleme ve akıcı okuma süreçlerinde yaşadıkları güçlüklerin bir çıktısı olduğunun söylenmesi çok da yanlış olmayacaktır. ÖG olan okuyucuların sahip oldukları bilişsel kaynakları çözümleme ve akıcı okuma süreçlerinde kullanmaları sebebiyle okuduklarından anlam çıkarma aşamasında beklenen performansı sergileyemedikleri hem bu çalışmada hem de alanyazında açıkça görülmektedir (Kim, Wagner ve Lopez, 2012; Schiff, Schwartz-Nahshon ve Nagar, 2011; Shaywitz ve Shaywitz, 2005). Genel olarak değerlendirildiğinde ÖG olan okuyucuların tüm sınıf düzeylerinde ve tüm alanlarda NG gösteren akranlarından daha düşük performanslar sergiledikleri ve okumada bütüncül olarak güçlükler yaşadıkları görülmektedir. Bu aşamada, bütüncül olarak yaşanan güçlüklerde, okumanın bileşenlerinin birbirleriyle olan ilişkileri okuma becerilerine müdahale sürecinin daha etkili şekilde planlanmasında önemli rol oynayacaktır.

Çalışmada son olarak okumada öğrenme gücü olan katılımcıların okumanın bileşenlerinden elde ettikleri puanların ilişkisi incelenmiştir. Buna göre 2. sınıf düzeyinde çözümleme becerilerinin hem akıcı hem de okuduğunu anlama becerileriyle ilişki olduğu gözlenmiştir. Çözümleme becerileriyle akıcı okuma arasındaki yüksek ilişki çözümleme becerilerine gereken önemin verilmesiyle akıcı okuma süreçlerinde daha başarılı olunacağını bizlere göstermektedir. Buradan hareketle 2. sınıfta ya da daha erken dönemlerde okuyucuların çözümleme becerilerinin desteklenmesine gereken önem verilmeli, gerekirse yapılandırılmış çalışmalarla bu becerilerin öğretimi planlanmalıdır. 4. sınıf düzeyine geçildiğinde çözümleme becerilerinin akıcı okumayla ilişkisi olduğu fakat okuduğunu anlama ile ilişkili olmadığı, akıcı okuma becerileriyle okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre de çözümleme

becerilerinin akıcı okumayla doğrudan ve okuduğunu anlama becerileriyle de dolaylı yönden ilişkili olduğu söylenebilir. Böylelikle iyi çözümleme becerilerinin akıcı okumayı, akıcı okumanın da okuduğunu anlamayı destekleyeceği belirtilebilir. 6 ve 8. sınıf düzeyinde ÖG olan okuyucuların sahip oldukları akıcı okuma becerileriyle okuduğunu anlama arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda ÖG olan okuyucuların okuma süreçlerinde gelişim sergileyebilmeleri için bütüncül bir bakış açısının geliştirilmesinin gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Okuduğunu anlama becerilerinde gelişimin beklenmesi için okuyucuların öncelikle çözümleme sonrasında da akıcı okuma becerilerinin gelişimine odaklanılması gerekmektedir.

Genel olarak bakıldığında elde edilen sonuçların alanyazınla paralellik gösterdiği açıkça görülmektedir. Sonuçlara bakıldığında ÖG olan okuyucuların okumanın bileşenlerinde normal gelişim gösteren akranlarından anlamlı şekilde sınırlılıklara sahip olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda ÖG olan okuyucuların okuma becerilerindeki performansını artırmak için erken dönemlerde özellikle çözümleme becerilerine gereken önemin verilmesi gerekmektedir. Archer, Gleason ve Vachon (2003) çözümleme becerilerindeki yeterliklerin kısa ve uzun dönemli sonuçları olduğunu, sözcükleri doğru şekilde çözümleyemeyen okuyucuların metinde yer alan sözcüklerin anlamına ulaşmada ve okudukları metinden anlam çıkarmada (Perfetti, 1986) güçlükler yaşayacağını belirtmiştir. Uzun dönemli sonuçlar olarak da ortaokulda akademik olarak güçlükler yaşanabileceği, okulu bırakma davranışlarının gözlenebileceği, iş bulma süreçlerinde güçlükler yaşanabileceği, sosyal ve duygusal güçlüklerle karşılaşılabilir ve liseden sonra yüksek öğretime katılma şanslarının daha düşük olabileceği belirtilmektedir (Archer, Gleason ve Vachon, 2003). Özellikle 1. sınıfta akıcı okuyamayan okuyucuların %70'inin 8. sınıfta zayıf okuyucular olduğu (Landerl ve Wimmer, 2008) bilgisi de çözümleme becerilerinin akademik yaşam için önemine dikkat çekmektedir. Bu sebeple okuma öğretimi süreçlerinin ilk dönemlerinde çözümleme becerilerinin desteklenmesi hatta yapılandırılmış stratejilerin etkililiği düşünüldüğünde (Swanson, 1999; Vaughn, Gersten ve Chard, 2000) eğitim programlarında özel hedeflerin alınması gerektiği düşünülmektedir. Türkiye'deki okuma yazma programı incelendiğinde (MEB, 2020) 1. sınıfta çözümleme becerilerine atf yapan "T.1.3.2. Harfi tanır ve seslendirir., T.1.3.3 Hece ve kelimeleri okur., T.1.3.4. Basit ve kısa cümleleri okur." kazanımlarının yer aldığı görülmektedir. 2. sınıfa geçildiğinde ise çözümleme becerilerine atf yapan kazanımların yer almadığı ve okuma ile ilgili kazanımlara akıcı okuma öğrenme alanıyla başlandığı görülmektedir. Ses Temelli İlk Okuma Yazma Öğretim yönteminin tercih edildiği programın tanıtım içeriğinde seslerin öğretim süreçlerine ilişkin kısa örnekler verildiği de görülmektedir. Fakat çözümleme süreçlerinde karşılaşılabilecek güçlükler, farklı teknikler ve etkinlik örneklerine yer verilmemektedir. Bu sonuç da inisiyatifin öğretimi yapan öğretmene bırakıldığını göstermekte olup risk grubunda yer alabilecek okuyucuların çözümlemede yaşadıkları güçlüklerin belirlenerek etkili müdahale programlarının geliştirilmesinin öğretmen yeterliğiyle sınırlandırıldığını düşündürmektedir. Öğrenme güçlüğü olan okuyucuların eğitsel değerlendirme süreçleri sonunda

kaynaştırma ortamlarına yerleştirildikleri düşünüldüğünde ve genel eğitim müfredatından sorumlu oldukları göz önüne alındığında, okuma öğretimi sunacak öğretmenlere çözümleme süreçlerinin önemini fark etmelerini kolaylaştıracak ve gerektiğinde müdahale için yol gösterecek program içeriğinin sunulması gerekmektedir. Böylelikle öğretmen, öğrenci performansına en uygun bireyselleştirilmiş Eğitim Planı hazırlama ve programı daha etkili kullanma yönünden desteklenmiş olacaktır. Daha önce de belirtildiği gibi okumanın nihai amacı okuduğunu anlama süreçlerinin gerçekleşmesidir. Okuduğunu anlama becerilerinin gelişimi sadece çözümleme ve akıcı okuma becerilerine bağlı olmadığı, bilişsel becerilerin ve dil becerilerinin de önemli yordayıcılar olduğu belirtilse de okuyucuların bilişsel ve dil becerilerini etkili şekilde kullanabilmeleri için öncelikle karşılaştıkları kelimeleri belirli doğruluk ve hızda okumaları, sonrasında var olan bilişsel ve dil becerilerini kullanmaları beklenmektedir. Bu öncelik göz önüne alındığında öğretimi sunan uzmanların çözümleme ve akıcı okuma becerilerinin desteklenmesine yönelik çalışmalara önem vermeleri gerekmektedir.

Sonuç olarak, öğrenme gücü olan okuyucuların okumanın bileşenlerinde farklı sınıf düzeylerinde akranlarına göre daha sınırlı yeterliklere sahip oldukları görülmektedir. Çözümleme becerilerinin hem akıcı okuma hem de okuduğunu anlamının gelişiminde ilkokulun ilk yıllarında önemli bir bileşen olduğu sonrasında akıcı okuma becerileriyle doğrudan, okuduğunu anlamayla dolaylı olarak ilişkili olduğu görülmüştür. Öğrenme gücü olan okuyucuların akıcı okuma becerilerindeki sınırlılıkların orta okul düzeyinde de devam ettiği ve akıcı okumanın okuduğunu anlama için tüm sınıf düzeylerinde önemli bir bileşen olduğu da açık şekilde ulaşılan sonuçlardandır.

Yapılan çalışmanın belirli sınırlılıkları bulunmaktadır. Öncelikle çalışmaya dahil edilen katılımcılar Ankara ili merkez ilçeleriyle sınırlıdır. Ayrıca katılımcıların bilişsel ve dil becerilerine ilişkin bilgilerin bulunmaması araştırmanın bir diğer sınırlılığı olarak kabul edilebilir.



<http://kefad.ahievran.edu.tr>

# Ahi Evran University

## Journal of Kırşehir Education Faculty

ISSN: 2147 - 1037

### ENGLISH VERSION

#### Introduction

One of the key abilities students should possess to enhance their academic and personal lives is reading. Students with reading difficulties appear as a group that has difficulties acquiring reading skills and has limitations in reaching the academic performances of their peers due to the difficulties experienced.

Reading skill, commonly defined as the process of deriving meaning from written symbols, has two components: decoding and comprehension (Gough and Tunmer, 1986; Hoover and Gough, 1990). Decoding is defined as attaining semantic information at the word level by translating written words into phoneme. In contrast, comprehension is the ability to make sense of decoded words using language abilities (Hoover and Gough, 1990). It is stated that students with reading disabilities typically struggle with the decoding component of reading and, due to these challenges, also struggle with the fluency and comprehension components (Güldenöglü, Kargin and Miller, 2012; Siegel, 2006). Studies on the topic have revealed that readers who struggle with the decoding component of reading have limits in phonological processing and have difficulty with letter-sound conversion (Hulme and Snowling, 2016; Knoop-van Campen, Segers and Verhoeven, 2018; Pratt and Brady, 1988; Swank and Catts, 1994). The greatest challenge to the development of orthographic and fluent reading skills is the inability of readers to convert letters into sounds with the required speed and accuracy.

According to the dual route cascaded model of reading, which plays a significant role in our knowledge of reading and the obstacles encountered, readers use two distinct methods during the reading process (Coltheart, 2006). The first of these is *the non-lexical route*. *The non-lexical route* is primarily utilized by children who are new to reading. In contrast, fluent readers read by decoding a word encountered for the first time in letter or syllable unit size. Readers who acquire a certain level of familiarity with the written forms of words choose the second route, *the lexical route*, without needing letter or syllable unit decoding. By retaining the visual forms of previously-read words from their orthographic repertoire, they may complete the reading process fluently in a relatively short time (Coltheart, 2006).

Studies have revealed that readers with difficulty in decoding take the non-lexical route and are slower and less accurate than readers with typical development (Coltheart, 2005; Stotard, Snowling and Hulme, 1996). In addition, it is stressed that readers with reading difficulties make several systematic errors in the word decoding process, such as letter skipping-adding, syllable skipping-adding, and misuse of words (Sarıpınar and Erden, 2010). It is stated that, particularly in pseudoword reading activities, students with reading difficulties perform worse than their normally developing peers and that this is related to the phonological limitations of readers with reading difficulties (Rack, Snowling and Olson, 1992; Suarez-Coalla and Cuetos, 2015; Welbourne and Lambon Ralph, 2007). In this context, it can be argued that readers with reading difficulties who cannot attain the proper speed and accuracy in word reading struggle with reading fluency during text reading.

As well as phoneme awareness and decoding skills, fluent reading has recently gained interest as a subject of study (Hudson, Pullen, Lane and Torgesen, 2008). In the verbal efficiency theory, Perfetti (1985) emphasizes that readers must demonstrate orthographic reading skills in decoding processes to utilize their cognitive systems efficiently. Regarding this theory, it is essential to note that it is not sufficient for the reader to decode correctly; orthographic reading must also occur, or else the process of transferring existing cognitive resources to comprehension will be insufficient, resulting in a decline in reading comprehension performance (Ehri, 2005; Silverman, Speece, Harring and Ritchey, 2013). In general, fluent reading is described as the correct reading of the text with the proper prosody and at the speaking rate, and it can be seen that the correct reading skill is determined by the correct number of words read per minute (Rasinski, 2004). As an alternative definition, Samuels (2006) describes simultaneous decoding and comprehension as fluent reading; he states that this circumstance proves that reading indicators such as accuracy, speed, and prosody are present.

Along with these definitions, Fuchs, Fuchs, Hosp and Jenkins (2001) emphasized that fluent reading is a complex and multifaceted performance that requires perceptual skills such as automatically translating letters into coherent sound representations, combining sound components into recognizable wholes and accessing orthographically lexical representations, processing meaningful connections within and between sentences and correlating the meaning of the text with the context of the text. In research testing the reading fluency of individuals with reading difficulties, it was determined that they read fewer correct words per minute, made more errors when reading (Akyol and Kodan, 2016; Sarıpınar and Erden, 2010; Seçkin-Yılmaz and Baydık, 2017), and were less successful in prosodic reading processes (Alves, Reis and Pinheiro, 2014; Goswami, Gerson and Astruc, 2009). In general, these results can be explained by the challenges encountered by readers with reading impairments while decoding words. According to this, students with reading difficulties analyze the words in a text using phonological decoding, so they read more slowly and without regard for prosody (Suarez-Coalla, Alvarez-Canizo, Martinez, Garcia and Cuetos, 2016).

Hudson, Torgesen, Lane, and Tunmer (2012) demonstrated the relationship between reading fluency and word decoding skills, emphasizing that reading fluency comprises two components: *single word reading* and *decoding fluency*. Single word reading refers to the speed and accuracy of a reader reading real words. Accordingly, it is asserted that successful single word readers demonstrate orthographic reading behaviour and finish their text reading processes more quickly and with fewer errors (Hudson et al., 2012). Decoding fluency is defined as the analytical decoding skills that readers use to read nonsense (pseudowords) words (Hudson et al., 2008). It is stressed that decoding fluency directly influences fluent reading behaviours and that readers who score well in decoding fluency read more fluently than those who perform poorly have less fluent reading performance (Hudson et al., 2008). In addition, it is suggested that the influence of decoding fluency is significantly more pronounced in texts with a large number of unknown words and that readers with low decoding fluency skills will inevitably struggle with both fluent reading and comprehension processes (Hudson et al., 2008). In light of this information, it would not be incorrect to assert that the reader's success in single word reading and decoding fluency processes will not only reduce the frequency of encountering unknown words but will also directly influence the speed and accuracy with which he decodes the unknown words he encounters, resulting in more effective fluent reading behaviours. Therefore, readers must have proficient decoding skills to demonstrate fluent reading behaviors (Garcia and Cain, 2014).

Considering that reading comprehension is the most essential output expected from the reading processes (Gough and Tunmer, 1986), after a particular level of reading, readers are expected to have effective meaning-making processes from the texts they read. To attain good performance in reading comprehension, readers must first effectively decode and read the texts they encounter, then interpret the words they read using their existing vocabulary (Güldenöglü, Kargin and Miller, 2013). According to the Simple View of Reading Theory, students with reading challenges have major difficulties with word decoding (Hoover and Gough, 1990; Kendeou, Savage and van den Broek, 2009) and, as a result, struggle to comprehend what they read in their readings (Miller and Smith, 1989; Robinson, Meisenger and Joyner, 2019). Due to their inadequate decoding abilities, readers with reading difficulties read more slowly and incorrectly than their typically developed peers (Kunert and Scheepers, 2014; Schiff, Katzir and Shoshan, 2013; Serrano and Defior, 2008). In addition, it is underlined that individuals perform poorly in comprehension since they devote much of their cognitive resources to word decoding processes (Perfetti and Hogaboam, 1975). In addition, it is believed that a limited orthographic repertoire or incorrect readings have a negative impact on reading comprehension processes (Perfetti, 2007). First, the words must be read correctly, and at an acceptable rate before language abilities may be used for comprehension in independent reading processes (Catts, Adlof and Weismer, 2006; Gough and Tunmer, 1986; Hoover and Gough, 1990). It

would not be inappropriate to underline that accurate and fluent reading behavior should be taught first to readers with reading difficulties who cannot do successful decoding.

When evaluating the overall reading performance of students with reading difficulties, it is evident that decoding, fluency, and comprehension limitations are significant. Compared to other groups with reading difficulties, readers with learning disabilities are at the top of the list (Snowling, Hulme and Nation, 2020). Given that the reading performance of children with learning disabilities (LD) plays one of the essential roles in the diagnostic process and directly affects the diagnostic procedures, readers with LD should be carefully evaluated and monitored regarding all components of their reading skills. In light of the fact that students with learning disabilities are typically identified during the first or second semester of the 2nd grade, it may be stated that they spend a considerable portion of their formal education without support education services. In addition, if their reading performances are not identified and appropriate interventions are not provided, the academic success and reading performance gap between them and their peers may worsen. Given that Turkish has a transparent orthography, the fact that each letter corresponds to a single sound is advantageous in instruction and learning to read. Examining the international literature, there are several studies on the performance of students with learning difficulties in the dimension of reading components (Jones, Ashby and Branigan, 2013; Jones, Branigan and Kelly, 2009; Katzir, Shaul, Breznitz and Wolf, 2004; Kitz and Tarver, 1989; Martin, Pratt and Fraser, 2000; Miller, 2007; Nation and Snowling, 1998; Pae et al., 2017; Ransby and Lee Swanson, 2003; Rijthoven, Kleemans, Segers and Verhoeven, 2018; Tressoldi, Vio and Iozzino, 2007; Verhoeven and Keuning, 2018; Ziegler, Perry and Zorzi, 2014); however, there are few studies in Turkey (Balcı, 2019; Görgün and Melekoğlu; Özmen, 2005; Seçkin-Yılmaz and Yaşaroğlu, 2020) and none that analyze the development of all components. Comparisons will be conducted between the reading performance of students with learning disabilities and their peers. By investigating the relationships between the reading components, major contributions will be made to the field of learning disabilities and reading in Turkish. Thus, both practical advice and a contribution to planning future scientific studies and interpreting research results will be provided. In light of these factors, the study will seek answers to the following questions.

1. Is there a significant difference between the decoding performances of 2nd and 4th grade readers with and without LD?
2. Is there a significant difference between the fluent reading performances of 2nd, 4th, 6th and 8th grade readers with and without LD?
3. Is there a significant difference between the reading comprehension performances of 2nd, 4th, 6th and 8th grade readers with and without LD?
4. Is there a significant correlation between the components of reading according to the grade levels in line with the performances of the readers with LD?

## Method

The purpose of this descriptive causal comparison study is to compare the performance of 2nd, 4th, 6th, and 8th grade readers with LD in the dimension of components of reading, to compare these performances with those of their peers, and to investigate the correlation levels between the components of reading.

### Participants

Participants were identified using a method of purposive sampling and consisted of 2nd, 4th, 6th, and 8th grade students in seven central districts of Ankara with learning disabilities and average academic achievement. Participants with average academic achievement were selected from 15 primary schools and 15 secondary schools, and 4 participants from each school were included in the study. In selecting the school's participants, the number of classrooms at the intended grade level was considered (for example, if there are four 2nd graders, one student from each grade/ if there are two 2nd graders, like two students from each grade). Participants with average academic achievement were selected based on the judgments of classroom teachers and Turkish teachers. In the process of including students with LD, it was determined that there could be no other diagnosis besides learning disability, that the diagnosis must have been made during the second grade, and that students must have mastered all sound groups in reading and begun text reading processes. Following these criteria, the research includes all readers with LD who can be contacted through private and public institutions associated with the Ministry of National Education. Families were invited to complete the Family Consent Form in order to participate in the research voluntarily. The participant group information gathered through these approaches is given in Table 1.

Table 1. *Demographic informations about participants*

Grade	Learning Disability		Average		Total
	Female	Male	Female	Male	
2nd	17	23	30	30	100
4th	16	37	25	35	113
6th	26	34	31	29	120
8th	21	30	23	37	111
<b>Total</b>	80	124	109	131	444

### Data Collection Tool

**Reading Skills Assessment Tool (RSAT):** RSAT is a tool developed within the TÜBİTAK 1001 project with the number 117K976 that examines the reading skills of 2nd, 4th, 6th, and 8th grade students (Alatlı, Güldenöğlü ve Kargın, 2022). Its validity and reliability have been confirmed. For 2nd graders, the tool has four dimensions: *syllable reading*, *word reading*, *fluent reading*, and *reading comprehension*. For 4th graders, the tool has three dimensions: *word reading*, *fluent reading*, and *reading comprehension*. The tool has two components for 6th and 8th graders: *fluent reading* and *reading comprehension*. The study evaluated word reading performances only with readers at the 2nd and 4th grade levels and with real-



pseudo word reading sub-dimensions. Fluent reading and reading comprehension performances were evaluated with the relevant dimensions at the 2nd, 4th, 6th and 8th grade levels.

**Real Word Reading Sub-dimension:** In this sub-dimension, the reader is given a total of 42 words containing between one and four syllables. The shortest word contains two letters, while the longest contains ten. While the participants read the text on the computer screen, the DmDX package program records their reading speed in milliseconds and the applicator records incorrect responses on the application form. The real word reading sub-dimension validity investigations were conducted with content validity. The sub-dimension reliability coefficient for the 2nd and 4th grades is 0.72 and 0.53, respectively.

**Pseudo Word Reading Sub-dimension:** There are a total of 42 words within the pseudo word reading sub-dimension. By modifying the letters of the words in the real word group while retaining their syllable structure, pseudo words were generated. Both 2nd and 4th graders read the same real and pseudo words in the word reading dimension. Readers read pseudo words on the computer via the DmDX program. While the program records the reading times in milliseconds, the practitioner records the incorrect responses on the application form. The reliability coefficient of the sub-dimension of pseudo word reading for which a content validity analysis was done was found to be .78 in the 2nd grade and .82 in the 4th.

**Fluent Reading Dimension:** There are a total of four texts, two of which are narrative and two of which are expository, appropriate for each grade level to assess the readers' performance on the fluent reading dimension. Texts are read aloud, and audio is recorded during the reading process. After recording, voice recording analyses reveal the correct number of words per minute read. The findings from the four texts are averaged when calculating the correct number of words per minute. There are texts with a maximum of 142 and a minimum of 118 words ( $\bar{x}=129$ ) in 2nd grade, at most 319 and a minimum of 261 words ( $\bar{x}=284$ ) in 4th grade, at most 692 and a minimum of 410 words ( $\bar{x}=541$ ) in 6th grade, and at most 611 and a minimum of 528 words ( $\bar{x}=558$ ) in 8th grade. Validity studies on the dimension of fluent reading were conducted alongside content validity investigations. The reliability coefficient for the dimension of fluent reading was determined to be 0.95 for the 2nd grade, 0.97 for the 4th grade, 0.76 for the 6th grade, and 0.97 for the 8th grade.

**Reading Comprehension Dimension:** In the tool's reading comprehension dimension, multiple-choice questions are utilised based on the texts developed for the reading fluency dimension. There are 19 questions for second graders in four texts, 22 for fourth graders, 24 for sixth graders, and 24 for eighth graders. There are questions pertaining to literal, reorganization, inference, prediction, and evaluation among the multiple-choice questions. Reading comprehension questions for 2nd graders consist of three multiple-choice questions, while those for 4th, 6th, and 8th graders consist of four multiple-choice questions. After reading the text, the reader answers the questions and can look at the text

while answering the questions. While the readers code the answers on the question paper, the practitioner notes the student responses on the data collecting form. The reading comprehension validity investigations included content validity, item difficulty analyses, and index of distinctiveness, followed by construct validity research. Test-retest technique was used in the reliability studies and the correlation coefficient was .80 for the 2nd graders, .70 for the 4th grade, .76 for the 6th grade and .75 for the 8th grade.

### **Collection of Data**

The consent form was delivered to the parents prior to participant identification and data collection, and only those participants with parental consent were included in the procedure. During the data collection process, a calm location was identified in the school or institution (empty classroom, library, etc.), and the environment was prepared accordingly (providing a sufficient light source and facing seating, etc.). Each participant was led individually to the application environment during the data collection process. In order to reduce the participant's anxiety level prior to data collection, everyday dialogues such as meeting and asking about hobbies were used, followed by an explanation of why she/he was here and what was expected of her/him.

During data collection, the participants (grades 2 and 4) first completed the real word sub-dimension and then the pseudo word sub-dimension. A computer program was used to create the application for the reading sub-dimension of real and pseudo words. Since the data collection technique for the real word reading and pseudo word reading sub-dimensions were conducted on a computer, sample applications were created so that the participant could understand what was expected of her/him. The sample study was repeated if the participant could not comprehend the procedure. Before beginning the real exercise, it was emphasized to the participant that he/she should not speak/ask questions about a different topic until the end of the practice and that he would have the opportunity to speak and ask questions following the conclusion of the practice. After the real and pseudoword reading exercise, the participants (2nd, 4th, 6th, and 8th grades) were given reading texts for fluency and instructed to read them aloud. The participants answered questions about the text after reading it. After reading aloud and answering the questions, the participants rested for five minutes before moving on to the next text. After reading the additional texts and answering the questions, the application was completed, the participant was thanked and the other participant was called for the application.

### **Ethical Research Permissions**

In accordance with the Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive, all specified rules were followed in this study. None of the actions specified in the second section of the directive, titled "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics,"

were not carried out. The study was conducted as part of the TÜBTAK 1001 supported project numbered 117K976.

**Ethics committee permission information:** The name of the ethical committee: Hasan Kalyoncu University

Date of ethics review decision: 20.07.2017

Ethics review certificate issue number: 6

## Results

### Is there a significant difference between the decoding performances of 2nd and 4th grade readers with and without LD?

First, in the study, readers' decoding skills in the 2nd and 4th grades were tested. In terms of real-word reading accuracy, real-word reading speed, pseudoword reading accuracy, and pseudoword reading speed, the readers' decoding skills were evaluated. The examination was conducted with readers with LD and normal development (ND) at the same grade level. Specific to grade levels, firstly, the scores obtained by both groups in the meaningful word reading dimension were reached, and the scores were compared with the T-test for Unrelated Samples. The results are given in Table 2.

Table 2. Differences between the real-word reading scores of LD and ND 2nd and 4th grade readers

Grade	Dimension	Group	N	Mean	SD	sd	t	P
2nd	Accuracy	1	60	41.71	1.15	98	7.62	.00**
		2	40	32.50	9.28			
	Speed	1	60	51.27	12.64	98	-10	.00**
		2	40	92.23	27.72			
4th	Accuracy	1	60	41.90	.48	111	4.64	.00**
		2	53	38.77	5.19			
	Speed	1	60	43.94	9.03	111	-8.23	.00**
		2	53	72.01	22.04			

1=Normal Development 2=Learning Disability, \*\*p≤.01

According to Table 2, both 2nd and 4th grade readers with learning disabilities score significantly lower in terms of reading accuracy and speed than their typically developing peers. Thus, readers with LD respond incorrectly and slowly to real words. The performance of the 2nd grade readers with normal development and the 4th grade readers with LD stands out when examining Table 2. When the scores of these two groups were compared using the T-test, it was determined that 2nd grade readers with normal development read more accurately than 4th grade LD readers ( $t(111) = 4.28, p = .00$ ). Analyzing the difference in reading real-word speed scores between the two groups ( $t(111) = -6.22, p = .00$ ) revealed that 2nd grade readers with normal development were considerably more effective than the 4th grade LD group. These findings determined that 4th grade LD readers read real words more slowly and incorrectly than 2nd grade ND readers.

The T-test for Unrelated Samples was used to compare the pseudoword reading performances of 2nd and 4th grade LD and ND readers. The findings are presented in Table 3.

Table 3. *Differences between the pseudoword reading scores of LD and ND 2nd and 4th grade readers*

Grade	Dimension	Group	N	Mean	SD	sd	t	P
2nd	Doğruluk	1	60	38.33	2.74	98	12.42	.00**
		2	40	22.43	9.35			
	Süre	1	60	90.11	16.46	98	-4.68	.00**
		2	40	107.33	20.18			
4th	Doğruluk	1	60	39.77	2.55	111	9.99	.00**
		2	53	28.49	8.32			
	Süre	1	60	75.63	13.02	111	-8.82	.00**
		2	53	100.10	16.42			

1=Normal Development 2=Learning Disability, \*\*p≤.01

According to Table 3, readers with LD in the 2nd and 4th grades read pseudowords with more errors and at a slower rate than those with ND in reading. In addition, when the findings are analyzed, it is noticeable that the reading accuracy and reading speed of pseudowords for those with NDs in the 2nd grade are superior to those with LDs in the fourth grade. Considering the significance of the difference in pseudoword reading performances, it was determined that 4th grade LD students had more inaccurate ( $t(111)=8.65$ ,  $p=.00$ ) and slower readings ( $t(111)=-3.22$ ,  $p=.00$ ) than 2nd grade ND students.

#### **Is there a significant difference between the fluent reading performances of 2nd, 4th, 6th and 8th grade readers with and without LD?**

To evaluate fluent reading skills, data were gathered from readers with LD and ND using narrative and expository texts. Fluent reading performances were determined by the number of right words reads per minute, and a comparison was conducted between narrative texts, expository texts, and overall fluency performances. The findings of comparing the means of reading fluency with the T-test for Unrelated Samples are shown in Table 4.

The correct number of words per minute read by individuals with LD and ND was determined by averaging their performance on two narrative texts and two expository texts. Their overall performance was determined by averaging their entire performance on both narrative and expository texts. In accordance with this information, Table 4 demonstrates that those with LD read fewer correct words per minute than those with ND, indicating that LDs struggle with reading fluency.

Table 4. Comparison of fluent reading (correct word read per minute) performances of LDs and NDs

Grade	Text Genre	Group	N	Mean	SD	sd	t	p
2nd	Narrative	1	60	77.36	18.41	98	10,51	.00*
		2	40	37.60	18.72			
	Expository	1	60	75.45	20.05	98	10.23	.00*
		2	40	34.86	18.44			
	Overall	1	60	76.40	18.77	98	10,60	.00*
		2	40	36.23	18.24			
4th	Narrative	1	60	100.42	15.60	111	12.15	.00**
		2	53	58.31	21.09			
	Expository	1	60	89.54	14.68	111	5.46	.00**
		2	53	57.48	42.74			
	Overall	1	60	94.98	14.56	111	9.12	.00**
		2	53	57.90	27.44			
6th	Narrative	1	60	118.93	14.03	118	15.35	.00**
		2	60	69.04	20.91			
	Expository	1	60	102.74	13.04	118	16.04	.00**
		2	60	56.50	18.12			
	Overall	1	60	110.84	11.95	118	16.43	.00**
		2	60	62.77	19.26			
8th	Narrative	1	60	133.18	15.86	109	15.49	.00**
		2	51	79.74	20.47			
	Expository	1	60	119.85	14.80	109	14.52	.00**
		2	51	72.81	19.30			
	Overall	1	60	126.52	15.00	109	15.30	.00**
		2	51	76.27	19.56			

1=Normal Development 2= Learning Disability, \*\*p<.01

#### Is there a significant difference between the reading comprehension performances of 2nd, 4th, 6th and 8th grade readers with and without LD?

LD and ND readers' comprehension of narrative and informational texts, as well as their overall comprehension, were compared. 19 multiple-choice questions (10 narrative and 9 expository) in the 2nd grade, 22 (11 narrative and 11 expository) in the 4th grade, 24 (12 narrative and 12 expository) in the 6th grade, and 24 (11 narrative and 13 expository) in the 8th grade were used to evaluate the performance of the readers. The results of comparing the performance of LD and ND readers using the T-test for Unrelated Samples are presented in Table 5.

The comprehension abilities of readers with LD and NG were compared in terms of narrative texts, informational texts, and their overall comprehension abilities. When the data were analyzed, it was determined that the reading comprehension scores of readers with LD differed considerably from those of readers with ND in the narrative, expository, and overall domains and that their reading comprehension skills were more limited.

Table 5. Comparison of reading comprehension performances of LDs and NDs

Grade	Text Genre	Grup	N	Mean	SD	sd	t	p
2nd	<i>Narrative</i>	1	60	8.87	.81	98	12.03	.00*
		2	40	5.13	2.20			
	<i>Expository</i>	1	60	8	.74	98	15.93	.00**
		2	40	3.63	1.93			
	<i>Overall</i>	1	60	16.87	.87	98	16.26	.00**
		2	40	8.75	3.73			
4th	<i>Narrative</i>	1	60	10.28	.72	111	10.56	.00**
		2	53	7.13	2.18			
	<i>Expository</i>	1	60	8.83	1.17	111	10.75	.00**
		2	53	5.25	2.27			
	<i>Overall</i>	1	60	19.12	1.12	111	12.29	.00**
		2	53	12.38	4.08			
6th	<i>Narrative</i>	1	60	10.45	.91	118	15.85	.00**
		2	60	5.65	20.91			
	<i>Expository</i>	1	60	10.47	1.14	118	21.20	.00**
		2	60	4.65	1.79			
	<i>Overall</i>	1	60	20.92	1.29	118	25.02	.00**
		2	60	10.30	3.02			
8th	<i>Narrative</i>	1	60	8.65	1.47	109	12.32	.00**
		2	51	5.55	2.93			
	<i>Expository</i>	1	60	10.57	1.35	109	13.82	.00**
		2	51	6.04	2.08			
	<i>Overall</i>	1	60	19.22	1.47	109	17.69	.00**
		2	51	11.59	2.93			

1=Normal Development 2= Learning Disability, \*\*p<.01

### Is there a significant correlation between the components of reading according to the grade levels in line with the performances of the readers with LD?

The links between the components of reading were investigated based on the performance of readers with learning disabilities. The findings of the Pearson Correlation Analysis of the component relationships are presented in Table 6.

According to Table 6, there is a high positive correlation between the accuracy of real word reading and the accuracy of pseudoword reading for readers with LD in the 2nd grade. In addition, there was a high negative correlation between real word reading accuracy and real word reading speed, while a moderate negative correlation was found between pseudoword reading speed. Finally, there is a high positive correlation between real word reading accuracy and fluent reading, and a moderate positive correlation between reading comprehension. According to the statistics gathered based on pseudoword reading accuracy, there is a moderately negative correlation between pseudoword reading accuracy and real word reading speed and pseudoword reading speed.

Moreover, there is a high positive association between pseudoword reading accuracy, fluency, and comprehension. It was determined that real word reading time had a strong positive correlation

with pseudoword reading speed, a strong negative correlation with fluency, and a moderate negative correlation with reading comprehension.

Table 6. *Relationships between components of reading*

Grade	Components	RWA	PWA	RWS	PWS	FR	RC
2nd	RWA	1					
	PWA	.77**	1				
	RWS	-.87**	-.67**	1			
	PWS	-.68**	-.69**	.78**	1		
	FR	.76**	.72**	-.83**	-.77**	1	
	RC	.57**	.41**	-.40**	-.36*	.50**	1
4th	RWA	1					
	PWA	.62**	1				
	RWS	-.49**	-.46**	1			
	PWSS	-.43**	-.60**	.72**	1		
	FR	.40**	.55**	-.67**	-.65**	1	
	RC	.20	.23	-.24	-.11	.34*	1
6th	FR					1	
	RC					.61**	1
8th	FR					1	
	RC					.47**	1

RWA: real word accuracy, PWA: pseudoword accuracy, RWS: real word speed, PWS: pseudoword speed, FR: fluent reading, RC: reading comprehension, \*\* $p \leq .01$ , \* $p \leq .05$

Similarly, pseudoword reading speed is negatively correlated with fluent reading and moderately positively correlated with reading comprehension. There is a moderate positive correlation between reading fluency and reading comprehension. According to these findings, second graders' decoding, fluent reading, and reading comprehension skills have substantial correlations with one another. Therefore, readers who undertake effective decoding will demonstrate more fluent reading behaviors and better comprehend what they read. There are also direct relationships between decoding skills and reading fluency and comprehension, especially at the 2nd grade level, where reading instruction has recently finished.

When examining the correlations between the reading components of 4th grade LD readers, moderate and high significant relationships exist between decoding (real word reading/pseudoword reading skills accuracy/speed). While there is a moderately significant correlation between decoding and fluent reading skills, there is no significant correlation between decoding and reading comprehension skills. Finally, it was concluded that a moderately significant correlation exists between fluent reading and reading comprehension in the 4th grade. Table 6's last finding indicates a moderate positive correlation between 6th and 8th grade readers' reading fluency and comprehension skills.

## Discussion

Given that reading performance is one of the most important factors underlying the academic difficulties experienced by readers with learning disabilities (Frederickson and Jacobs, 2001), it is crucial to determine their performance in the dimension of reading components at different grade

levels and to implement appropriate interventions in the areas of difficulty. Accordingly, in this study, the performance of LD readers in the decoding, fluent reading, and reading comprehension dimensions of reading was compared to that of their typically developing peers, and the links between these performances were investigated.

Examining the decoding skills of readers with LD in the 2nd and 4th grades reveals that they perform less effectively than their typically developing peers. Consequently, LDs at this grade level read both real words and pseudowords more incorrectly and slowly. It is said that deficiencies in phonological knowledge and skills play a significant role in these reading difficulties encountered by individuals with LD (Elbro and Petersen, 2007; Friend and Olson, 2008; Snowling, 1998). Due to their issues with phonological processes, readers with LD cannot achieve the desired performance in letter-sound conversion and cannot read the words they encounter with the necessary speed and accuracy (Bernstein, 2009; Chen, Schneps, Masyn, and Thomson, 2016). In all measures of decoding skills, the performance of 2nd grade NDs are strikingly superior to that of 4th grade LDs. Consequently, it is evident that 4th grade readers with LD cannot catch up to the decoding skills of 2nd grade readers with normal development. Because all readers with LD were identified in the first or second semester of the second grade, received special education support services through the fourth grade, continued their formal education, and learned a language with a transparent orthography, this result is deemed unacceptable. This finding suggests that the support services provided to readers with learning disabilities and the substance of formal education processes are ineffective.

The limitations in the decoding skills of readers with learning disabilities are also reflected in their reading fluency. Examining the reading fluency skills of readers with LD reveals that at all grade levels, readers with LD achieve lower performance than their typically developing peers. It is a crucial piece of evidence demonstrating that the most significant cause for the difficulties experienced in fluent reading is the limited performance of readers with LD in their decoding skills. As a result, the decoding cannot be performed with the necessary time and accuracy (Alatlı et al., 2022). This research demonstrates that readers with LD struggle significantly with orthographic reading processes across all school levels.

It is generally considered that reading comprehension is the final stage of reading and a sign of the full manifestation of reading behaviour (Cain and Oakhill, 2007; Gough and Tunmer, 1986; Güldenoğlu et al., 2013; Tunmer, 2008). According to the research findings, the reading comprehension performance of LD readers at all grade levels is significantly lower than that of their peers with ND. It would not be incorrect to claim that this outcome is a consequence of the decoding and fluent reading challenges encountered by LD readers. It is evident from both this study and the existing literature (Kim, Wagner and Lopez, 2012; Schiff, Schwartz-Nahshon and Nagar, 2011; Shaywitz and Shaywitz, 2005) that readers with LD do not perform as predicted at the comprehension



stage because they devote cognitive resources to decoding and fluent reading. Readers with LD perform less well than their peers with ND at all grade levels and in all subject areas, and they struggle with reading holistically. At this level, in the challenges faced holistically, the interrelationships between the components of reading will play a crucial role in effectively structuring the reading skills intervention process.

The study concluded by examining the association between the scores obtained from the reading components by participants with reading learning difficulties. Accordingly, it was shown that 2nd grade decoding skills were related to both fluency and reading comprehension. The high correlation between decoding skills and fluency demonstrates that by giving decoding skills the attention they deserve, fluent reading processes will be more successful. From this perspective, it is important to assist the decoding skills of readers in the 2nd grade or earlier, and if necessary, structured studies should be created to teach these skills. At the 4th grade level, decoding skills are related to fluent reading but not reading comprehension, and there is a considerable association between fluency and reading comprehension. According to these findings, it can be said that decoding skills are directly associated with reading fluency and indirectly associated with reading comprehension. Thus, it may be claimed that good decoding skills will facilitate fluent reading and that fluent reading will facilitate reading comprehension. It is observed that 6th and 8th grade LD students have a significant association between their fluent reading and comprehension. According to the findings, it is necessary to establish a comprehensive perspective for readers with LD to progress in their reading processes. To expect growth in reading comprehension, it is vital to concentrate first on the readers' decoding abilities and subsequently on their fluency development.

Comparing readers with LD to their peers with normal development reveals that those with LD have severe difficulties in reading components. In accordance with these findings, to improve the reading performance of individuals with LD, it is vital to put early emphasis on the development of decoding skills. According to Archer, Gleason, and Vachon (2003), proficiency in decoding abilities has both short- and long-term repercussions, and readers who cannot accurately decode words will have difficulty determining the meaning of the words in the text and understanding what they read (Perfetti, 1986). As for long-term effects, it is stated that academic difficulties may be encountered in secondary school, dropout behaviours may be observed, difficulties may be encountered in finding a job, social and emotional problems may be encountered, and their chances of attending college after high school may be reduced (Archer, Gleason, & Vachon, 2003). The fact that 70% of readers who cannot read fluently, particularly in the first grade, are poor readers in the eighth grade (Landerl & Wimmer, 2008) highlights the significance of decoding skills for academic success.

For this reason, it is believed that particular goals should be established in education programs when the usefulness of decoding skills and even the effectiveness of structured tactics are

addressed (Swanson, 1999; Vaughn, Gersten and Chard, 2000) during the earliest stages of reading instruction. When the literacy curriculum in Turkey is evaluated (MEB, 2020), it is discovered that there are “T.1.3.2. Recognizes and vocalizes the letter.”, “T.1.3.3 Reads syllables and words.” and “T.1.3.4. Reads simple and short sentences.” objectives for first-grade decoding skills. Examining the second grade curriculum reveals that the acquisition of decoding skills is not covered, whereas the acquisition of reading begins with fluency. In the program's introduction, where the Sound-Based Primary Reading and Writing Teaching approach is favored, it is also observed that brief instances of sound-based instruction methods are provided. However, challenges that may arise throughout the decoding procedures, various approaches, and instances of activities are not covered. This result demonstrates that the initiative rests with the teacher and suggests that the establishment of successful intervention programs by identifying the challenges experienced by readers who may be in the risk group is constrained by the teacher's competency. Because readers with learning disabilities are placed in inclusive environments following educational evaluation processes and are responsible for the general education curriculum, the program's content should be presented to the teachers to facilitate their understanding of the significance of decoding processes and as a guide for intervention when necessary. Thus, the teacher will be assisted in developing the most effective Individualized Education Program based on student performance and utilizing the program more efficiently. As stated previously, the ultimate objective of reading is to achieve reading comprehension. Even though it is stated that the development of reading comprehension skills is dependent not only on decoding and fluent reading skills but also on cognitive skills and language skills, for readers to use their cognitive and language skills effectively, they must first read the words they encounter with precise accuracy and speed and then apply their cognitive and language skills. Considering the priority, instructors should emphasise studies that support decoding and fluent reading skills.

Consequently, readers with learning difficulties are less proficient in reading-related skills than their grade-level normally developing peers. While decoding abilities are crucial to developing both fluent reading and reading comprehension in the early elementary years, they are directly related to fluent reading skills and indirectly related to reading comprehension in the upper grades. It is also evident that the limitations in fluent reading skills of readers with learning difficulties persist throughout secondary school. That fluent reading is a crucial component of reading comprehension at all grade levels.

The research has certain limitations. To begin with, the study only includes participants from the central districts of Ankara. In addition, the absence of information regarding the cognitive and linguistic abilities of the participants is another limitation of the study.

## References

- Akyol, H., & Kodan, H. (2016). Okuma güçlüğü olan bir öğrencinin okuma güçlüğüne giderilmesine yönelik bir uygulama: Akıcı okuma stratejilerinin kullanımı. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 35(2), 7-21.
- Alatlı, R., Güldenoğlu, İ., & Kargin, T. (2022). Examination of the reading comprehension skills of good and poor readers in the dimension of reading components developed by a reading skills assessment tool. *Education and Science*, 47(211), 273-295. Doi: [10.15390/eb.2022.11080](https://doi.org/10.15390/eb.2022.11080)
- Alves, L. M., Reis, C., & Pinheiro, A. (2015). Prosody and reading in dyslexic children. *Dyslexia*, 21(1), 35-49. <https://doi.org/10.1002/dys.1485>
- Archer, A. L., Gleason, M. M., & Vachon, V. L. (2003). Decoding and fluency: Foundation skills for struggling older readers. *Learning disability quarterly* 26, 89-101. <https://doi.org/10.2307/1593592>
- Balcı, E. (2019). Özel öğrenme güçlüğü olan ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma beceri düzeylerinin incelenmesi. *Yaşadıkça eğitim* 33(2), 262-274.
- Bernstein, S. E. (2009). Phonology, decoding, and lexical compensation in vowel spelling errors made by children with dyslexia. *Reading and Writing*, 22(3), 307-331. <https://doi.org/10.1007/s11145-008-9116-z>
- Cain, K., & Oakhill, J. (2007). Cognitive bases of children's language comprehension difficulties. In Cain K., & Oakhill J. (Ed.), *Children's comprehension problems in oral and written language: a cognitive perspective*, 283-295. New York: The Guilford Press
- Catts, H. W., Adlof, S. M., & Weismer, S. E. (2006). Language deficits in poor comprehenders: A case for the simple view of reading. *Journal of speech, language, and hearing research* 49(2), 278-293. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2006\)023](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2006)023)
- Coltheart, M. (2005). Modeling reading: The dual-route approach. In NJ. Snowling, Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 6-23). Oxford, England: Blackwell.
- Coltheart, M. (2006). Dual route and connectionist models of reading: An overview. *London Review of Education*, 4(1), 5-17. Doi: 10.1080/13603110600574322
- Ehri, L. C. (2005). Learning to read words: Theory, findings, and issues. *Scientific Studies of reading*, 9(2), 167-188. [https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0902\\_4](https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0902_4)
- Elbro, C., & Petersen, D. K. (2004). Long-term effects of phoneme awareness and letter sound training: An intervention study with children at risk for dyslexia. *Journal of educational psychology*, 96(4), 660-670. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.4.660>
- Frederickson, N., & Jacobs, S. (2001). Controllability attributions for academic performance and the perceived scholastic competence, global self-worth and achievement of children with dyslexia. *School Psychology International*, 22(4), 401-416. <https://doi.org/10.1177/01430343012240>

- Friend, A., & Olson, R. K. (2008). Phonological spelling and reading deficits in children with spelling disabilities. *Scientific studies of reading*, 12(1), 90-105. <https://doi.org/10.1080/10888430701773876>
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hosp, M. K., & Jenkins, J. R. (2001). Oral reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical, and historical analysis. In *The Role of Fluency in Reading Competence, Assessment, and instruction* (pp. 239-256). Routledge.
- García, J. R., & Cain, K. (2014). Decoding and reading comprehension: A meta-analysis to identify which reader and assessment characteristics influence the strength of the relationship in English. *Review of educational research*, 84(1), 74-111. <https://doi.org/10.3102/0034654313499616>
- Goswami, U., Gerson, D., & Astruc, L. (2010). Amplitude envelope perception, phonology and prosodic sensitivity in children with developmental dyslexia. *Reading and Writing*, 23(8), 995-1019. <https://doi.org/10.1007/s11145-009-9186-6>
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and special education*, 7(1), 6-10. <https://doi.org/10.1177/074193258600700104>
- Görgün, B., & Melekoğlu, M. A. (2019). Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye yönelik bir okuma destek programının geliştirilmesi. *İlköğretim Online*, 698-713. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.562034>
- Güldenoğlu, İ. B., Kargin, T., & Miller, P. (2012). İyi ve zayıf okuyucuların kelime işleme ve okuduğunu anlama becerilerinin karşılaştırılması olarak incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2807-2828.
- Güldenoğlu, B., Kargin, T., & Miller, P. (2015). Okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin cümle anlama becerilerinin incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 30(76), 82-96.
- Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and writing*, 2(2), 127-160. <https://doi.org/10.1007/BF00401799>
- Hudson, R. F., Pullen, P. C., Lane, H. B., & Torgesen, J. K. (2008). The complex nature of reading fluency: A multidimensional view. *Reading & Writing Quarterly*, 25(1), 4-32. <https://doi.org/10.1080/10573560802491208>
- Hudson, R. F., Torgesen, J. K., Lane, H. B., & Turner, S. J. (2012). Relations among reading skills and sub-skills and text-level reading proficiency in developing readers. *Reading and Writing*, 25(2), 483-507. <https://doi.org/10.1007/s11145-010-9283-6>
- Hulme, C., & Snowling, M. J. (2016). Reading disorders and dyslexia. *Current opinion in pediatrics*, 28(6), 731. Doi: 10.1097/MOP.0000000000000411
- Jones, M. W., Ashby, J., & Branigan, H. P. (2013). Dyslexia and fluency: parafoveal and foveal influences on rapid automatized naming. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 39(2), 554-567. <https://doi.org/10.1037/a0029710>

- Jones, M. W., Branigan, H. P., & Kelly, M. L. (2009). Dyslexic and nondyslexic reading fluency: Rapid automatized naming and the importance of continuous lists. *Psychonomic bulletin & review*, 16(3), 567-572. <https://doi.org/10.3758/PBR.16.3.567>
- Katzir, T., Shaul, S., Breznitz, Z., & Wolf, M. (2004). The universal and the unique in dyslexia: A cross-linguistic investigation of reading and reading fluency in Hebrew-and English-speaking children with reading disorders. *Reading and Writing*, 17(7), 739-768. <https://doi.org/10.1007/s11145-004-2655-z>
- Kendeou, P., Savage, R., & Van den Broek, P. (2009). Revisiting the simple view of reading. *British Journal of Educational Psychology*, 79(2), 353-370. <https://doi.org/10.1348/978185408X369020>
- Kim, Y. S., Wagner, R. K., & Lopez, D. (2012). Developmental relations between reading fluency and reading comprehension: A longitudinal study from Grade 1 to Grade 2. *Journal of experimental child psychology*, 113(1), 93-111. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2012.03.002>
- Kitz, W. R., & Tarver, S. G. (1989). Comparison of dyslexic and nondyslexic adults on decoding and phonemic awareness tasks. *Annals of dyslexia*, 39(1), 196-205. <https://doi.org/10.1007/BF02656909>
- Knoop-van Campen, C. A., Segers, E., & Verhoeven, L. (2018). How phonological awareness mediates the relation between working memory and word reading efficiency in children with dyslexia. *Dyslexia*, 24(2), 156-169. <https://doi.org/10.1002/dys.1583>
- Kunert, R., & Scheepers, C. (2014). Speed and accuracy of dyslexic versus typical word recognition: an eye-movement investigation. *Frontiers in Psychology*, 5(1129), 1-16. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01129>
- Landerl, K., & Wimmer, H. (2008). Development of word reading fluency and spelling in a consistent orthography: an 8-year follow-up. *Journal of educational psychology*, 100(1), 150-161. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.1.150>
- Martin, F., Pratt, C., & Fraser, J. (2000). The use of orthographic and phonological strategies for the decoding of words in children with developmental dyslexia and average readers. *Dyslexia*, 6(4), 231-247. [https://doi.org/10.1002/1099-0909\(200010/12\)6:4<231::AID-DYS175>3.0.CO;2-3](https://doi.org/10.1002/1099-0909(200010/12)6:4<231::AID-DYS175>3.0.CO;2-3)
- Miller, P. (2007). The role of phonology in the word decoding skills of poor readers: Evidence from individuals with prelingual deafness or diagnosed dyslexia. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 19(4), 385-408. <https://doi.org/10.1007/s10882-007-9057-5>
- Miller, S. D., & Smith, D. E. (1989). Relations among oral reading, silent reading and listening comprehension of students at differing competency levels. *Literacy Research and Instruction*, 29(2), 73-84. <https://doi.org/10.1080/19388079009558006>
- Milli Eğitim Bakanlığı (2020). İlkokul Türkçe Öğretim Programı. Ankara

- Nation, K., & Snowling, M. J. (1998). Individual differences in contextual facilitation: Evidence from dyslexia and poor reading comprehension. *Child development*, 69(4), 996-1011. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06157.x>
- Özmen, R. G. (2005). Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma hızlarının metinlerde karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 30(136), 25-30.
- Pae, S., Shin, G., Seol, A., Pae, S., Shin, G., & Seol, A. (2017). Developmental characteristics of word decoding and text reading fluency among Korean children with developmental dyslexia. *Communication Sciences & Disorders*, 22(2), 272-283. <https://doi.org/10.12963/csd.17385>
- Perfetti, C. A. (1985). Reading skills. *Psychiatry* 50,1125-1129.
- Perfetti, C. A. (1986). Continuities in reading acquisition, reading skill, and reading disability. *Remedial and special education*, 7(1), 11-21. <https://doi.org/10.1177/074193258600700105>
- Perfetti, C. (2007). Reading ability: Lexical quality to comprehension. *Scientific studies of reading*, 11(4), 357-383. <https://doi.org/10.1080/10888430701530730>
- Perfetti, C. A., & Hogaboam, T. (1975). Relationship between single word decoding and reading comprehension skill. *Journal of educational psychology*, 67(4), 461-469. <https://doi.org/10.1037/h0077013>
- Pratt, A. C., & Brady, S. (1988). Relation of phonological awareness to reading disability in children and adults. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 319-323.
- Rack, J. P., Snowling, M. J., & Olson, R. K. (1992). The nonword reading deficit in developmental dyslexia: A review. *Reading Research Quarterly* (27(1), 29-53. <https://doi.org/10.2307/747832>
- Ransby, M. J., & Lee Swanson, H. (2003). Reading comprehension skills of young adults with childhood diagnoses of dyslexia. *Journal of learning disabilities*, 36(6), 538-555. <https://doi.org/10.1177/00222194030360060501>
- Rasinski, T. V. (2004). Assessing reading fluency. *Pacific Resources for Education and Learning (PREL)*.
- Robinson, M. F., Meisinger, E. B., & Joyner, R. E. (2019). The influence of oral versus silent reading on reading comprehension in students with reading disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 42(2), 105-116. <https://doi.org/10.1177/0731948718806665>
- Samuels, S. J. (2006). Toward a Model of Reading Fluency. In S. J. Samuels & A. E. Farstrup (Eds.), *What research has to say about fluency instruction* (pp. 24-46). International Reading Association.
- Sarıpınar, E. G., & Erden, G. (2010). Okuma güçlüğünde akademik beceri ve duyuşal-motor işlevleri değerlendirme testlerinin kullanılabilirliğı. *Türk Psikoloji Dergisi*, 25(65), 56-66.

- Schiff, R., Katzir, T., & Shoshan, N. (2013). Reading accuracy and speed of vowelized and unvowelized scripts among dyslexic readers of Hebrew: The road not taken. *Annals of Dyslexia*, 63(2), 171-185. <https://doi.org/10.1007/s11881-012-0078-0>
- Schiff, R., Schwartz-Nahshon, S., & Nagar, R. (2011). Effect of phonological and morphological awareness on reading comprehension in Hebrew-speaking adolescents with reading disabilities. *Annals of dyslexia*, 61(1), 44-63. <https://doi.org/10.1007/s11881-010-0046-5>
- Seçkin Yılmaz, Ş., & Yaşaroğlu, H. (2020). Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuma, Sözcük Bilgisi ve Sözel Bellek Performanslarının İncelenmesi. *Journal of Faculty of Educational Sciences*, 53(2), 751-780. Doi: 10.30964/auebfd.588849
- Serrano, F., & Defior, S. (2008). Dyslexia speed problems in a transparent orthography. *Annals of dyslexia*, 58(1), 81-95. <https://doi.org/10.1007/s11881-008-0013-6>
- Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2005). Dyslexia (specific reading disability). *Biological psychiatry*, 57(11), 1301-1309. <https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2005.01.043>
- Siegel, M. (2006). Rereading the signs: Multimodal transformations in the field of literacy education. *Language arts*, 84(1), 65-77.
- Silverman, R. D., Speece, D. L., Harring, J. R., & Ritchey, K. D. (2013). Fluency has a role in the simple view of reading. *Scientific Studies of Reading*, 17(2), 108-133. <https://doi.org/10.1080/10888438.2011.618153>
- Snowling, M. (1998). Dyslexia as a phonological deficit: Evidence and implications. *Child Psychology and Psychiatry Review*, 3(1), 4-11. <https://doi.org/10.1111/1475-3588.00201>
- Snowling, M. J., Hulme, C., & Nation, K. (2020). Defining and understanding dyslexia: past, present and future. *Oxford Review of Education*, 46(4), 501-513. <https://doi.org/10.1080/03054985.2020.1765756>
- Stothard, S. E., Snowling, M. J., & Hulme, C. (1996). Deficits in phonology but not dyslexic? *Cognitive Neuropsychology*, 13, 641-672. <https://doi.org/10.1080/026432996381872>
- Suárez-Coalla, P., & Cuetos, F. (2015). Reading difficulties in Spanish adults with dyslexia. *Annals of dyslexia*, 65(1), 33-51. <https://doi.org/10.1007/s11881-015-0101-3>
- Suárez-Coalla, P., Álvarez-Cañizo, M., Martínez, C., García, N., & Cuetos, F. (2016). Reading prosody in Spanish dyslexics. *Annals of dyslexia*, 66(3), 275-300. <https://doi.org/10.1007/s11881-016-0123-5>
- Swank, L. K., & Catts, H. W. (1994). Phonological awareness and written word decoding. *Language, speech, and hearing services in schools*, 25(1), 9-14. <https://doi.org/10.1044/0161-1461.2501.09>

- Swanson, H. L. (1999). Reading research for students with LD: A meta-analysis of intervention outcomes. *Journal of learning disabilities*, 32(6), 504-532. <https://doi.org/10.1177/002221949903200605>
- Tressoldi, P. E., Vio, C., & Iozzino, R. (2007). Efficacy of an intervention to improve fluency in children with developmental dyslexia in a regular orthography. *Journal of learning disabilities*, 40(3), 203-209. <https://doi.org/10.1177/00222194070400030201>
- Tunmer, W. E. (2008). Recent developments in reading intervention research: Introduction to the special issue. *Reading and Writing*, 21(4), 299-316. <https://doi.org/10.1007/s11145-007-9108-4>
- van Rijthoven, R., Kleemans, T., Segers, E., & Verhoeven, L. (2018). Beyond the phonological deficit: Semantics contributes indirectly to decoding efficiency in children with dyslexia. *Dyslexia*, 24(4), 309-321. <https://doi.org/10.1002/dys.1597>
- Vaughn, S., Gersten, R., & Chard, D. J. (2000). The underlying message in LD intervention research: Findings from research syntheses. *Exceptional children*, 67(1), 99-114. <https://doi.org/10.1177/001440290006700107>
- Verhoeven, L., & Keuning, J. (2018). The nature of developmental dyslexia in a transparent orthography. *Scientific Studies of Reading*, 22(1), 7-23. <https://doi.org/10.1080/10888438.2017.1317780>
- Welbourne, S. R., & Lambon Ralph, M. A. (2007). Using parallel distributed processing models to simulate phonological dyslexia: The key role of plasticity-related recovery. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 19(7), 1125-1139. <https://doi.org/10.1162/jocn.2007.19.7.1125>
- Yılmaz, Ş. S., & Baydık, B. (2017). Okuma Performansı Düşük Olan ve Olmayan İlkokul Öğrencilerinin Okuma Akıcılıkları. *İlköğretim Online*, 16(4), 1652-1671. Doi: 10.17051/ilkonline.2017.342983
- Ziegler, J. C., Perry, C., & Zorzi, M. (2014). Modelling reading development through phonological decoding and self-teaching: Implications for dyslexia. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 369(1634), Article 20120397. <https://doi.org/10.1098/rstb.2012.0397>




<http://kefad.ahievran.edu.tr>

# Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi

ISSN: 2147 - 1037

## Pedagogical Examination of In-Class Situations and Process Management in Teaching Turkish as a Foreign Language

Tarik Demir

### Article Information



CrossMark

DOI: 10.29299/kefad.1201280

Received: 08.11.2022

Revised: 08.03.2023

Accepted: 12.03.2023

### Keywords:

Turkish

Foreign Language

Teaching

Pedagogy

Process Management

### Abstract

Teaching classes of language are complex trainings that include different groups from other disciplines surrounding it, with various limitations/deficiencies in the language, which is the main communication too between the learner and the teacher. Because the learner can start the process without having any knowledge about the target language or with very limited knowledge. If language is the main tool through which the teacher can give information and perform the teaching, it is a purpose beyond being a tool. The success of this complex process is directly proportional to the teacher's field, method, technical/technological and pedagogical knowledge that will exceed these limits. As in every teaching discipline, in teaching of language, there are many people and teaching elements in the classroom teaching of language. As a differentiating dimension in teaching of language, learners are members of different languages and cultures from the basic components of teaching of language, namely the target language and culture. This makes the process management of classroom situations, possible misunderstandings, crises, in short, more sensitive from a pedagogical point of view. Teachers need to have the necessary equipment to carry out this sensitive process successfully. The aforementioned requirements were analyzed by document analysis and reflected in the study. Based on the results, the things that teachers should pay attention to in classroom management and the qualifications that they should have were shared.

## Türkçe'nin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Sınıf İçi Durumlar ve Süreç Yönetiminin Pedagojik Açından İncelenmesi

### Makale Bilgileri



CrossMark

DOI: 10.29299/kefad.1201280

Yükleme: 08.11.2022

Düzeltilme: 08.03.2023

Kabul: 12.03.2023

### Anahtar Kelimeler:

Türkçe

Yabancı Dil

Öğretim

Pedagoji

Süreç Yönetimi

### Öz

Dil öğretim sınıfları, öğrenen-öğreten arasındaki temel iletişim aracı olan dildeki çeşitli kısıtlılıklarla/eksiklerle birlikte yürütülmesi sebebiyle diğer disiplinlerden farklı zorlukları içeren karmaşık süreçlerdir. Çünkü öğrenen, hedef dil hakkında hiç bilgi sahibi olmadan veya çok sınırlı bir bilgiyle sürece başlayabilmektedir. Öğretmenin bilgi verebileceği, öğretimi gerçekleştireceği temel araç dil, araç olmanın ötesinde bir amaçtır. Bu karmaşık sürecin başarısı öğretmenin bu sınırlılıkları açacak alan, yöntem, teknik/teknolojik ve pedagojik bilgisi ile doğru orantılıdır. Her öğretim disiplininde olduğu gibi dil öğretiminde de sınıf içinde çok sayıda kişi ve öğretim unsuru bulunmaktadır. Dil öğretiminde farklılaşan bir boyut olarak öğrenenler, dil öğretimine konu olan temel bileşenlerden yani hedef dil ile kültürden farklı dil ve kültürlerin mensubudur. Bu, sınıf içi durumların, olası yanlış anlaşılmalara, krizlerin, özetle süreç yönetimini pedagojik açıdan daha hassas bir hâle getirmektedir. Bu hassas süreci öğretmenlerin başarılı biçimde yürütebilmeleri için gerekli donanımlara sahip olması gerekmektedir. Söz konusu gereklilikler doküman analizi ile incelenerek çalışmaya yansıtılmıştır. Erişilen sonuçlardan hareketle sınıf yönetiminde öğretmenlerin dikkat etmesi gerekenler ve taşınmaları gereken nitelikler paylaşılmıştır.

## Giriş

Günlük hayatta en sık kullanılan sözcüklerden ikisi “eğitim” ve “öğretim” dir. Bu iki kavrama yakından bakıldığında eğitim, hayat boyu süren bir gelişim süreci olarak açıklanırken; öğretim, okullarda yürütülen faaliyetlerle sınırlandırılmış, planlı ve kontrollü süreçlerdir. Öğrenme-öğretme faaliyetinin söz konusu olduğu alan “dil” olduğunda eğitim ve öğretimin sınırlarını çizmek zorlaşmaktadır. Çünkü dil öğrenim süreci özellikle hedef dilin içinde öğrenim gerçekleşiyorsa planlanmış kısmın yani öğretimin dışında edinimle de yoğun biçimde etkileşime girmektedir. Hedef dil konuşurlarından uzakta yabancı dil öğrenen birey teknolojik veya sosyal imkânlarını kullanarak bu edinim sürecini herhangi bir şekilde telafi ediyorsa yine sınırları çizmek zorlaşmaktadır.

Dil öğretiminin gerçekleştirildiği kurumlarda, okullarda sınırlar belirginleştiği için öğretim olarak netleşen süreç aynı netliği sürecin bileşenlerinde de taşımayı hedefler. Bu bileşenlerin en temel insan faktörü öğreten ve öğrenen bir diğer ifadeyle öğretmen ile öğrencidir. Psikososyal bir varlık insanın öğrenim süresince ve özellikle başlangıçta yürütülmesi gereken en önemli aşama psikolojik ve sosyal etkileşim sürecidir. Bunun eğitimdeki profesyoneller yani öğretmenler için terminolojik karşılığı pedagojidir. Öğretmen profesyonel olmasına rağmen süreçte pedagojik hatalar yapabilmekte, sürecin ve öğrenenin bundan olumsuz etkilenmesine sebep olabilmektedir. Bu hatalar özellikle dil öğretim sınıflarında derin ve kalıcı hasarlar, olumsuzluklar oluşturabilmektedir. Dil öğreticisi olduğu kadar kültür temsilcisi ve eğitim diplomatu sorumluluğunu da taşıyan yabancı dil öğretmenlerinin süreci hatasız ve tam başarı ile yürütmesi büyük önem arz eder. Bu yüzden Türkçe öğretmeninin tüm boyutlarda olduğu gibi pedagojik yeterliklerinin de gelişmiş olması gerekir, beklenir. Bu beklentilerden biri de tüm disiplinlerde olduğu gibi dil öğretiminde de sınıf içindeki çok boyutlu süreçlerin tüm değişkenlerine rağmen başarıyla yönetilmesi ve mümkün olan en yüksek derecede hedefe erişilmesi, eriştirilmesidir.

## Yöntem

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2013, s. 45), nitel araştırmayı, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, alguların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlamıştır. Bu kapsamda araştırmacının deneyimleri doğrultusundaki doğal gözlemlerin yansımaları taşıyan örnek olaylar geliştirilmiş olmakla birlikte çalışmada ulusal ve uluslararası alanyazın konu odağında ele alınarak doküman analizi yönteminden yararlanılmıştır.

### Araştırmanın Etik İzinleri

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel

Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

### Yabancı Dil Öğretiminin Dünyadaki Yeri ve Önemi

Yabancı dil öğretimi artan küresel etkileşimin doğal sonucu ve bu sürecin yönetim kaygısı neticesinde ortaya çıkan yumuşak güç oluşu da göz önünde tutularak geçmişe kıyasla günümüzde daha çok önemsenir hâle gelmiştir. Bunu nitelik artırıcı çabaların sonucu ortaya çıkan çalışmalara ve yayınlara dahi bakarak somutlaştırmak mümkündür. En somut örneği ise CEFR(D-AOBM), ACTFL gibi metinler ve bu metinlerin ışığında gerçekleştirilen çalışmalardır. Bu noktada çok dillilik ve çoğul dillilik kapsamındaki özellikle İngilizce merkezli alanyazındaki gelişmeler çoğu zaman lokomotif olmuştur ki D-AOBM bu noktada büyük önem arz eder. Ancak söz konusu metnin başvuru kılavuzu ve içeriğindeki tanımların örnek tanımlayıcı olduğunu göz önünde tutarak kılavuzda da belirtildiği üzere ulusal ve yerel dinamiklere göre yeniden değerlendirmenin, yorumlamanın önemini hatırlamak gerekir. Bu kapsamda Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretim Programı özellikle Türkçe bağlamında önem arz eden başarılı bir örnektir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi hem öğretim alanı hem de akademik araştırma alanı olarak son yılların yükselen bir değeridir. UNESCO (2022) verilerine göre Türkiye uluslararası öğrenci barındıran ilk 10 ülkeden biridir. Diğer dillerde olduğu gibi Türkçenin bu yönü dikkat çekicidir çünkü küreselleştiği varsayılan dünyada dil; kültürler, toplumlar arası bir iletişim aracı olma özelliğini son yıllarda daha da güçlendirmiştir.

Dil genellikle sadece bir iletişim aracı olarak düşünülür. Bununla birlikte dil, yeni bilginin keşfedilmesinde, tanımlanmasında ve depolanmasında da merkezî bir role sahiptir (Beacco, Fleming, Goullier, Thürmann ve Vollmer 2016, s. 19). Bu keşif, tanımlama ve depolama işlevi yabancı dil öğrenimine gösterilen ilgi ve öğretime ilişkin yapılan çalışmalar sayesinde uluslararası boyutta ve birçok dilde artmış, yerel ve küresel önemi büyük bir değer hâlini almıştır.

Uluslararası dil politikaları kapsamında, yabancı dil becerilerini öğrenmek, öğretmek ve değerlendirmek için ACTFL Yeterlik Kılavuzu, ILR Beceri Seviyesi Tanımlamaları, Kanada Dil Standartları, Avrupa Ortak Başvuru Metni gibi birçok temel çerçeve geliştirilmiştir. Bu çerçeveler test geliştirme ile belgelendirme/sertifika sistemlerinin temelinin oluşturmakta ve ders kitabı geliştirme, müfredat geliştirmenin yanı sıra eğitim standartlarının oluşturulması için de kullanılmaktadır (Tschirner, 2012, s. 262). Söz konusu standartlaşma ve gelişim sürecinde eğitim-öğretim sürecinin planlanmasından uygulanmasına, ölçme-değerlendirme araçlarının geliştirilmesinden işletilmesine varıncaya kadar her noktada birincil unsur, alan uzmanları yani öğretmenler olmuştur. Öğretmenlerin, öğretim faaliyetini yürüttüğü fiziksel veya dijital sınıflardaki en önemli uğraşı ise sürecin yönetimidir. Bu yönetim sürecinde bilgi aktarımı, değer kazandırma gibi temel hedefleri gerçekleştirirken sosyal etkileşim ortamındaki bireylerden müteşekkil sınıfın yönetimi de öğretmenin önemli bir sorumluluk

alanını oluşturmaktadır. Bu da öğretmene başarılı bir iletişim uzmanı ve kriz yöneticisi olma sorumluluğunu yüklemektedir.

Günümüzde öğretmenin bilgi aktaran değil, bilginin keşfini sağlayan; merkezde olan değil, öğrenciyi merkeze çeken rolü önem kazanmıştır ve bu bir gerekliliktir. Sınıflar sadece öğretmen dinlenen yerler değil, öğrencilerin; etkin katılım esasıyla yaparak yaşayarak öğrenmenin gerçekleştirildiği alanlardır. Bu alanda öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci arasında yoğun bir iletişim ve etkileşim gerçekleşir. TÖMER gibi öğrenim ortamlarında çok dilli/kültürlü sınıflar olduğu için etkileşimin kendine has dinamikleri ortaya çıkar ve öğretmenin bu süreci başarılı bir şekilde yürütmesi beklenir. Çünkü dillerin farklılığı anlaşmayı zorlaştırırken kültürlerin farklılığı yanlış anlaşılmaları artırabilmektedir. Bu durum çok dilli, çok kültürlü sınıflarda öğretmenliğin özgün, karmaşık ve uzmanlık isteyen boyutlarını oluşturur. Bugün en özgün yaklaşım ise öğrenci merkezli biçimde eylem odaklı, yaparak yaşayarak öğrenme ortamlarının gizil aktörü olarak öğretmenden beklenenler değişmiş ve artmıştır.

Tüm konularda öğrenme üzerine düşünceler, yaklaşık son elli yılda önemli ölçüde gelişmiştir. Öğrenmeyi oldukça pasif alıcılara bilgi aktarma süreci olarak gören görüş, yerini öğrenenlerin öğrenme sürecinde aktif katılımcılar olma ihtiyacını tanıyan bir yaklaşıma bırakmıştır. Bu da görevler, farklı türlerde grup çalışmaları, sunumlar, tartışmalar vb. dâhil olmak üzere pedagojik yaklaşımların genişlemesine yol açmıştır (Beacco, Fleming, Goullier, Thürmann ve Vollmer, 2016, s. 82). Açılan yolda, öğrenen merkeze alınmış ve öğrenmeyi öğrenmesi hedeflenmiştir. Öğrenmenin amacı salt bilgiye ulaşmak veya ona sahip olmanın ötesine geçmiş ve küreselleşen dünyada sahip olunan bilgilerle diğer bilgi sahiplerine ulaşarak birlikte çalışma, yaşama ve üretme kültürü önem kazanmıştır. Dil öğretimi söz konusu olduğunda dil araç olduğu kadar amaç da olmuş ve iletişim, etkileşim, arabuluculuk gibi kavramlar ayrı bir önem arz eder hâle gelmiştir. Çok dilli ve kültürlü toplumların olduğu günümüzde dil sadece iletişim aracı olmaktan çıkmış ve başka dünyalara açılan kapılar olarak iletişim ve keşfin yol açıcısı konumuna gelmiştir.

Bu kadar bileşene sahip dil öğretim süreçlerinde aşamaların başarılı olmanın ötesinde eksiksiz ve standart biçimde gerçekleştiriliyor olması gerekir. Çünkü dil öğretme/öğrenme sürecindeki verimlilik kişinin öğrenim hayatı boyunca muhatapı olacağı tüm disiplinlerin ve öğreniminde, ifade edilmişinde/transferinde ve işlenmesinde etkilidir. Özellikle TÖMER vb. dil okullarında hedef kitle çok dilli, çok kültürlü olduğu gibi çok disiplinli yani farklı disiplinlerin alt beslemesinden gelip üst aşamalarına geçecek kişilerden müteşekkildir. Bu da Türkçe öğretim sınıflarında bireyin hedef dile motive edilip dili olabildiğince eksiksiz ve yetkin biçimde öğrenmesi, kazanmasının önünü açmanın önemini işaret etmektedir. Öğretim/öğrenim sürecinde lokomotif öğretmendir ve sürecin en etkin bileşeni motivasyondur. Süreç yöneticisi, lider olan öğretmenin motivasyon söz konusu olduğunda en çok öne çıkan yeterlik alanı ise psikoloji biliminden önemli düzeyde beslemelerle inşa edilen pedagoji, pedagojik alan bilgisidir.

## **Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretmenlerinin Pedagojik Eğitimi**

Uluslararası öğrencilerin Türkiye’de karşılaştıkları ilk eğitim-öğretim kurumları genelde dil öğretim merkezleri, yaygın adı ile TÖMER’ler olmaktadır. TÖMER’ler ve faaliyetlerinin icracısı, görünen yüzü olan öğretmenler, öğretim görevlileri ise öğrencinin yoğun ve sürekli iletişimde olduğu ilk kişilerdir. Türkçe öğretmenleri, hedef dilin kullanıcısı, profesyonel temsilcisi olduğu kadar kültür temsilcisi olarak da anlam bulmaktadır. Öyle ki öğretmenlerin söz, tutum, tavır, davranış, tepki, ses şiddeti, kıyafeti ve daha birçok bileşen mensubu olduğu kültürün birer yansıması olarak algılanmakta ve genele yayılarak Türklere, Türkiye’ye atfedilmektedir. Bu yönüyle yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin temsil sorumluluğu (söz konusu faaliyetin bir tür kamu diplomasisi faaliyeti de olduğu) göz önünde tutulduğunda öğretmenlerin pedagojik yeterliklerinin ne kadar önem arz ettiği daha da iyi anlaşılacaktır. Sınıf içi iletişim ve süreç yönetimine doğrudan etkisi olan ve bu denli öneme sahip olmasına rağmen alanda çalışacak kişilerin yetiştirildiği net tanımlanmış ve yetkilendirilmiş öğretim programı, bölüm bulunmamaktadır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yaşanan pek çok gelişmeye rağmen birtakım eksiklikler hâlâ bulunmakla beraber alanda çalışacak uzman öğretici açığı karşımızda duran önemli sorunlardan biridir. Geçici bir çözüm olarak yabancı dil olarak Türkçe öğretecek öğretmenler çok geniş bir alan yelpazesinden öğretmen kabulüyle ve genel olarak üniversitelerin düzenlediği kısa süreli sertifika programlarıyla yetiştirilmeye çalışılmaktadır. Ancak öğretim sürecinde yaşanan aksaklıklar dikkate alındığında yabancı dil olarak Türkçe öğretmenliği lisans programının kurulması bir zorunluluk hâlini almıştır (Kana, Boylu ve Başar, 2016, s. 1136).

Türkçe öğretmenliği bölümünde Yabancılar Türkçe Öğretimi dersi zorunluken iki dilliler, Türk soylularla ilgili seçmeli derslerin olması, sertifika programlarının artışının yanı sıra içerikte kalite artışına yönelik kaygıların varlığı önem arz etmektedir. Bunlar kendi iç sorunlarını da taşımakta ancak bu arayışlar veya geçici çözümler kalıcı ve nitelikli çözüme giden yolun kilometre taşlarını oluşturduğu düşünülmektedir. Özellikle sertifika programları sayesinde çağın ve çağdaş öğrenenin istek ve ihtiyaçlarına cevap verebilecek öğretmenlerin yetiştirilmesine önemli katkılar sunmaktadır.

Yavuz (2013, s. 1464) son yıllarda dünyada yabancı dil olarak Türkçe öğrenmek isteyenlerin sayısındaki artış, ilgili eğitim kurumlarının bu alanda daha çok arzda bulunmasını, bu arzı sağlayabilmek için de donanımlı öğretmen yetiştirmesini zorunlu kıldığını ifade ederken; Orhan (2015, s. 36) etkili öğretmenlerin kişilik özellikleri öğretmenin kendini geliştirmesini, sınıf ortamında adil ve sistematik bir düzen oluşturmasını, çağımızın gerektirdiği yenilikleri ve eğitim teknolojilerini izleyen ve sınıf kültürüne taşıyabilen, eğitimin kalitesini artıran kişiler olması beklendiğini vurgulamaktadır.

Alana, uzman personelin yetiştirileceği programın yeri, yapısı ve derecesi devam eden bir literatür tartışmasıdır ve bu kaygının üniversitede eğitim veren akademik personelin geneli için de güdülmesi gerekmektedir. Ancak çalışma bağlamında TÖMER’lerde Türkçe öğretmenler için önem arz

eden yönüyle öğretmenlerin pedagojik yeterlilikleri üzerinde durulmaktadır. TÖMER'ler gibi uluslararası öğrencilerin yer aldığı sınıflarda öğretmenlerin pedagojik yeterlikleri sadece eğitim-öğretim süreçlerinin yönetiminde değil, öğrencilerin yaşadıkları kültürel şokların atlatılmasına destek olma, uyum da önem arz etmektedir. Bu önemli konuda henüz bir çözüm sağlanmamış olsa da iyileştirici faaliyetler görülmektedir.

### **Dil Öğretim Sınıflarında Süreç, Bileşenleri ve Yönetimi**

Dil öğretimi parçalardan oluşan kapsamlı bir süreçtir. Sürecin bütünü Türkçede A1'den C1'e kadar programın yoğunluğuna göre değişmekle birlikte ortalama 8-9 ay, bir kur ortalama 1,5-2 ay kadar sürmektedir. Bu büyük sürecin bir de küçük parçalara ayrılmış alt süreçleri vardır. Alt süreçler haftalık, günlük ve ders süresi boyutunda ele alınabilir.

Çok bileşenli sürecin süre yayılımı, yayılım alanları ve paydaşları çok farklı ve fazla biçimde değişkenlik gösterebilir. Somutlamak gerekirse Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenecek bir kişi hedefine az bir çabayla ve ayırdığı zamanla ters orantılı biçimde uzun zamanda erişebileceken, aksi bir şekilde dil öğretimi/öğrenimi için kısa sayılabilecek sürede erişebilir. Bu süre birkaç ay olabileceği gibi birkaç yıl da olabilir. Bu süre zarfında kurumlar, mekânlar değişebilir. Örneğin A1-A2 düzeyini Yunus Emre Türk Kültür Merkezindeki Türkçe kurslarında veya Türkiye Maarif Vakfında öğrenen bir kişi kalan kurlara Türkiye'deki bir Türkçe Öğretim Merkezinde (TÖMER) devam edebilir. Kurs ve materyallerin D-AOBM'ye uyumluluğu ve akreditasyonu bu noktada önem arz eder. Bu uzun soluklu sürecin değişken faktörleri kadar değişmeyen ana bileşenleri de vardır. Bunlar öğretmen, öğrenci, ortam ve sınıf içi durumlar olarak özetlenebilir. Bu bileşenlere aşağıda detaylı bir şekilde değinilmiştir.

#### **Öğretmen**

Öğretmenler, tüm bileşenleri ahenk içerisinde bir araya getirerek öğrenim/öğretim sürecini yürütmekle yükümlü profesyonellerdir. Yabancı dil öğretimi söz konusu olduğunda öğretmenin rol model olması, hedefe giden yolun zorluğu, öğretimin aracı olan iletişim unsurlarının aynı zamanda hedef olması gibi değişkenler daha büyük önem arz etmektedir. Bir başka deyişle öğretimde hâlâ çok yaygın kullanılan anlatma, açıklama yolu tıkanmakta ve bu tıkanıklığın aşama aşama açılarak geçilmesi gerekmektedir. Bunun için yabancı dil öğretmeni için özellikle temel düzeylerde rol yapma, gösterim, drama, gezi gözlem gibi öğretim yolları daha işlevsel hâle gelmektedir. Bu noktada öğretmenin web 5.0 derecesinde teknoloji okuryazarı olması ve bunu sürece yansıtması gerektiğinden bahsedilebilir.

Özelde Türkçe öğretiminde olduğu gibi döngüsel bir şekilde etkileşimli olduğu yabancı dil öğretimi ile ilgili evrensel sınıf içi ve dışı süreçlerde büyük benzeşim ve kesişimler ihtiva etmektedir. Bu ihtivadan hareketle süreç yönetimi ve Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni (D-AOBM, 2021, s. 117) şu önerileri sunmaktadır:

Lider rolü üstlenen (örneğin öğretmen, atölye yöneticisi, eğitici veya toplantı yöneticisi gibi) eğitim süreci yöneticilerinin, süreçte iletişimsel etkinlikleri düzenlemesi gereken durumlar

bulunmaktadır. Bu iletişim aşamaları, tüm grubun genel iletişimini ve/veya alt grupların kendi içinde ve başka alt gruplarla iletişiminin idaresini içerir. Bu çerçevede işlevsel hâle getirilen anahtar kavramlar şunlardır:

\*Genel etkinliğe öncülük etme,

\*Yönergeler verme ve iletişimsel görev hedeflerinin anlaşılmasını kontrol etme,

\*Grup katılımcıları arasındaki iletişim akışını engellemeden grup veya alt gruplar içindeki iletişimi izleme ve kolaylaştırma,

\*Grup veya alt gruplardaki iletişimi yeniden yönlendirme, bir grubu göreve geri döndürmek için müdahale etme,

\*İhtiyaca göre, grup iletişimini desteklemek için kendi katkılarını ve etkileşimli rolünü uyarlama.

Görüldüğü üzere sınıf içindeki liderin, öğretmenin etkinliklere katılımı ve sürekliliği sağlayacak öncülük rolü, içerik ve yönergelerin anlaşılmasını sağlama, öğrenenler arasındaki iletişimi kolaylaştırma yaklaşımı ile izleme ancak bu noktada aşırı müdahil olarak süreci aksatmamak, süreçteki ihtiyacı görmek, buna göre katkı sunarak etkileşimi yönlendirmek gibi etkin ve yoğun bir görev listesi bulunmaktadır. Bu ifadeler aslında alanyazındaki pedagojik muhakeme becerisine işaret etmektedir. Çünkü öğretmenin vazifesi kendindeki bilgiyi öğrencinin anlamasını sağlaması olarak algılanır, tanımlanır. Bunun dil öğretiminde sıklıkla kullanılan yolları şunlardır:

\*Anlatma, açıklama

\*Rol yapma

\*Gösterip yaptırma

\*Örnek olay

\*Akran iş birliği

\*Tartışma

\*Gezi Gözlem

Öğretmen bu klasik yolları, güncel gelişmeler ışığında ve öğrenen özelliklerini dikkate alarak her seferinde özgün biçimde yeniden yürür. Özgünlüğü, öğrenenlerin değişimi ile birlikte pedagojik muhakeme sürecini etkileyen temel faktörlerin değişmiş olmasından kaynaklanır. Bu da öğretimi ve öğretim faaliyetlerini tekrarlanan eylemler gibi görünmesine rağmen biricik ve özel bir ihtisas alanı hâline getirir. Söz konusu öğretim faaliyeti yabancı dil alanında gerçekleştirildiğinde anlatma ve anlama noktasından öğretimin birincil aracı olan dil, araç olma özelliğinin yanı sıra amaç olmasıyla da önemini artırır. Artan bu öneme rağmen ortaya çıkan bir engel vardır. Amacınız ve aracınız olan dilde öğrenenlerin hazırbulunuşluğu yok denecek kadar azdır. Oysaki öğretmenin en temel görevi anlaşılır

olmak, anlatmak ve anlamayı sağlamaktır. İşte bu noktada öğretim materyallerinin rolü ve önemi ortaya çıkar. Dil öğretim süreçlerinde en az öğretmen kadar etkili olan öğretim araçları, materyallerdir.

### **Ortam**

Dil öğrenme ortamı her unsuru ve anıyla dil öğretiminin temel platformu, araçtır. Yabancı dil öğretmeni daha alfabeyi öğretirken yakından uzağa ilkesiyle hareket ederek bireysel alandan çıktığı anda sınıftaki eşyaları öğretmekle başlar. Bu ortamın hayattaki ve öğrenimin hedefindeki her şeyi ihtiva edemeyeceği gerçeği ortamın farklılaştırılmasını gerektirmektedir. Bu farklılaştırma gerektiğinde ortam değişimini sağlayarak gerçek ortama gitmek olabileceği gibi ekonomiklik ve işlevsellik bakımından gösteri yöntemine elverişli hâle getirilmesi olarak da algılanmalıdır. Bu yüzden dil öğretim sınıflarında yansı cihazı, akıllı tahta gibi gösteri tekniğini destekleyecek unsurların varlığı elzemdir. Gelecekte sanal gerçekliğin de yerini alacağı öngörülmektedir ancak geleceği beklemenin yanlış olduğunu özellikle belirtmek gerekir.

McLeod, Fisher ve Hoover (2003, s. 62) öğretmenin sınıfta başarılı olması gerekir der bunun için sınıfın sosyal, entelektüel ve fiziksel yapısına ve organizasyonuna dikkat edilmesi gerektiğini belirterek öğretmenlerin müfredatı uygulamak, rutin prosedürleri düzenlemek, kaynak temini, öğrenme verimliliğini en üst düzeye çıkarmak için ortamı düzenlemek ve sorunları öngörüp çözmek gibi yükümlülükleri olduğunu belirtir. Başar (2004, s.112) okulun, öğrenmenin büyük ölçüde düzenli bir şekilde gerçekleştiği; öğrenci, öğretmen etkileşiminin gerçekleştiği en önemli yerin ise sınıf olduğunu belirtir. Ayrıca bunun için öğrenme-öğretme etkinliklerinin önceden belirlenen amaçlara ulaşabildiği, uygun bir sınıf ortamının hazırlanması, bu uygun iklimli sınıf atmosferinin devamı ancak sınıfların etkili ve verimli bir biçimde yönetilmesi ile mümkün olduğunu ifade eder.

Bilgi, verilen açıklamalar, onu pekiştirmeye yardımcı olan tartışmalar ve öğrencilerin onu kullandığı etkinlikler yoluyla sınıfta edinilir. Bütün bu faaliyetler sözel bir yönü içermektedir. Bilgiye erişim ve akademik ifade sağlamak için öğretim düzenlemeleri, bu nedenle, sınıftaki sözlü iletişim biçimlerine dayanmalıdır (Beacco, Fleming, Goullier, Thürmann ve Vollmer, 2016, s. 29).

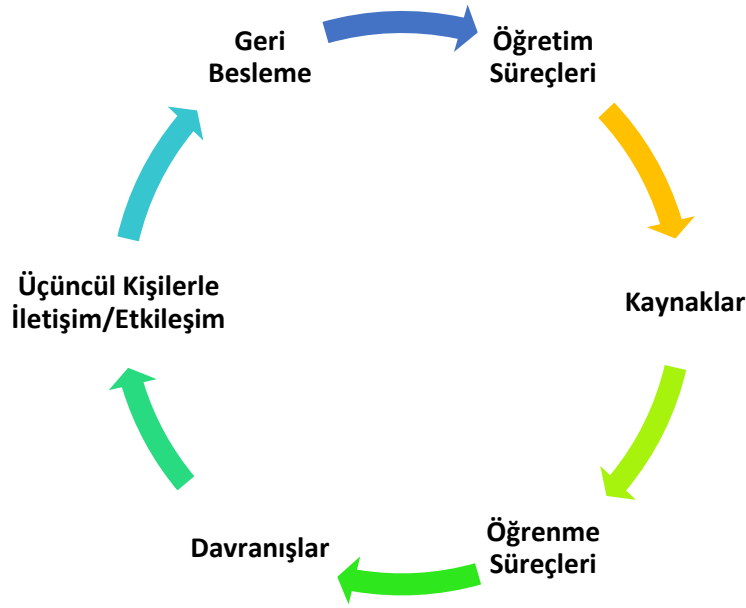
Öğrenme ortamları, iki temel aktörü de insan olan eğitim öğretim faaliyetlerinde sayısız söze, eyleme, davranışa ve bunların oluşturduğu psikososyal durumlara sahne olur. Bu sahnede hem ana rollerden birini üstlenen hem de sürecin yöneticisi olan öğretmenin pedagojik muhakeme yeteneği ve bunları eyleme dökme hızı, şekli, stratejisi ve yaklaşımları sürecin başarısını doğrudan etkilemektedir. Bunun için eğitim öğretim süreçlerinin lideri olan öğretmenler sınıf içi durumları başarıyla yönetebilmelidir.

### **Sınıf İçi Durumlar, Örnek Olaylar ve Olası Çözümler**

Ortalama 40-50 dakikalık sürelerden oluşan ders, öğretmenin planlama ve sınırlamalara uygun biçimde kısa sürede yoğun öğrenim/öğretim faaliyeti gerçekleştirmesi için ayrılmış özel bir süreçtir. Sınıf içindeki süreçte her öğretim faaliyetinde olduğu gibi yabancı dil olarak Türkçe öğreten



öğretmenlerinde yönetmesi, organize etmesi gereken bir süreç ve bu sürecin yönetim, organizasyon alanları bulunmaktadır. Bunlar şu şekilde gruplandırılabilir:



Şekil 1. Öğretim süreçlerinin yönetimi

Bu özel süreçte öğretmen öğrenci ile yoğun etkileşim içinde olduğu için sürecin psikososyal yönleri önem arz etmektedir. Farklı bir ülkede dil öğrenen bireylerin kültür, dil ve yaşam biçimi farklılaşmalarından dolayı farklılıkları, hassasiyetlerle bunların öğretmen tarafından bilinmesi, görülmesi ve tahmin edilebilir olması gerekir. Bu gereklilik öğretmenin sınıf içi durumları yönetmesi açısından önem arz eder.

Kendi spontane kavramlarına ve sıradan günlük iletişim deneyimlerine dayanarak, dersler öğrencilere normal repertuarlarının parçası olmayan türleri deneyimleme, nasıl çalıştıklarını anlama ve bazılarını (alımlama veya üretim) benimseme fırsatı sunar. Bu süreç, bilgi edinme koşullarının ve bu bilginin metinlerde temsil edildiği şekliyle inşa edilme biçiminin yaratılmasına yardımcı olur. Bu artan söylemsel repertuar yelpazesi tarafından gerçekleştirilen işlev, öğrenenleri, onlarla ilişkili çeşitli türlere hâkimiyet yoluyla bu özel uygulama topluluklarına doğru yönlendirmek için kendileri için yeni olabilecek konu “kültürleri”ne başlatmaktır (Beacco, Fleming, Goullier, Thürmann ve Vollmer, 2016, s. 22).

Sınıf içinde öğrenme kültürü oluşturulmaya çalışılırken çok dilli ve kültürlü sınıflarda sürece dâhil olan her söz ve eylem bu dillerin ve kültürlerin temsilcileri tarafından farklı farklı algılanmaktadır. Söz konusu farklılıklar bazen öğrenme sürecine yaklaşım, öğretmene yaklaşım, öğrenme ortamında davranışları da farklılaştırmakta ve süreci doğrudan etkileyebilmektedir. Bu noktada yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenin öğretici yeterliklerinin gelişmişliği daha da önem arz eder bir hâle gelmektedir. Bahsedilen önemi ve durumu somutlamak için aşağıdaki olaylar ve olası çözümler sunulmuştur.

## Örnek olay 1

Temel düzeyde Türkçe öğrettiğiniz grup yakında sınava girecek. Grupta homojen bir dağılım yok. Bazı öğrenciler Türkçeyi çok hızlı ve kolay öğrenirken bazıları zorlanmaktadır. Zorlanan öğrenciler dersi takip etmekte zorlanıyor ve sorularla, tekrar talepleriyle sık sık akışı yavaşlatıyorlar. Hızlı kavrayan öğrenciler bu durumdan rahatsız oluyor hatta bu durumu söylem ve eylemlerine de yansıtıyorlar. Dersi takip etmekte zorlanan öğrenciler tekrar istiyor ve diğer öğrencilerden biri yine tekrar istedi ve bir öğrenci bu duruma tepki verdi.

### Süreç yönetiminde yapılabilecekler:

- \*Örnekleri ve açıklamaları çeşitlendirme
- \*Öğrenen özelliklerine göre içerik düzenleme/farklılaştırma
- \*Materyal de farklılaştırma
- \*Dijital araçlardan destek alma
- \*Bireyselleştirilmiş görev/ödev verme
- \*Ders sonrasında destek olma
- \*Tekrar etme
- \*Kaygıları giderecek bir güncelleme yapma
- \*Akran öğrenmesine yönlendirme
- \*Güven talep etme, sakinliğe çağırma, yönlendirme
- \*Demokratik ortam oluşturma
- \*Motive etme
- \*Otorite kurma/tazeleme
- \*Akran zorbalığını önleme
- \*Demokratik bir ortam oluşturma
- \*Ara değerlendirme ile durum ve ihtiyaç analizi yapma
- \*Hata kaynağını araştırma (Seviye tespit vb.) sorunlu mu?
- \*Sınıf değişikliği yapma
- \*Öğrenciler arasında empatik yaklaşım geliştirme
- \*Hoşgörülü bir yaklaşım benimse(t)me

## Örnek olay 2

Türkiye’de lisans okumak isteyen öğrencilerden oluşan bir gruba Türkçe öğretmektесiniz. Sayısal, sözel ve sanatsal becerilerine göre homojen olmayan grubunuzda 7 aydır süren yoğun bir Türkçe öğretim sürecini yürütmektesiniz. Öğrencileriniz motivasyonunu o gün için kaybetmiş durumda. İzlence ve akademik takvime göre geride kalmak istemiyorsunuz ancak öğrenciler dinlenmek istediklerini dile getiriyor.

### **Süreç yönetiminde yapılabilecekler:**

- \*Öğrenme ortamını değiştirme
- \*Örnek çeşitlendirme (Öğrenen merkezli içerik güncellemesi yapma)
- \*Somutlama (Örnek-Video-Görsel vb.)
- \*Konuyu derinleştirerek keşfi yolları açma
- \*Görev odaklı araştırma ödevleri verme
- \*Özetleme (Önemli ve dikkat çekici noktalara değinme)
- \*Ödül bildirerek motive etme
- \*Konunun önem ve gerekliliğine farkındalık oluşturarak motive etme
- \*Erken teneffüs uygulaması, tazelenme fırsatı sunma
- \*Empatik yaklaşım sergileme
- \*Materyalden uzaklaşarak hedef ve anahtar kavramlar çerçevesinde yeni \*içerik sunma
- \*Dil geliştirici etkinliklerle süreci rahatlatma (hikâye, şarkı, bilmece, oyun vb.)
- \*Sokrat, beyin fırtınası, yuvarlak masa tartışması vb. tekniklerle öğrenciyi aktifleştirme
- \*Öğrencinin talebini koşulsuz yerine getirme
- \*Sorunun kaynağını araştırma (Materyal ve ders planını gözden geçirme vb.)
- \*Daha kolay/basit bir etkinlikle süreci devam ettirme
- \*Ödev verme ve gelecek derse erteleme

### **Örnek olay 3**

A1 düzeyinde Türkçe öğrenen grubunuzda yardım etme ve istemeye yönelik bir metni işlemektesiniz. Fakat öğrenciler metni ve aktarımlarınızı anlamıyor. Bazı öğrencileriniz anlamadıkları kelimeleri sorarken bazıları çeşitli dil bilgisi yapılarını sorgulamaktadır. Kelime ve dil bilgisinden kaynaklı anlamama sorunu sınıfın genelinde sorun teşkil edecek düzeye geldi. Bazı öğrenciler bu durumdan dolayı dersten uzaklaşmaya başladı. Sınıfta öğrenmeye karşı isteksizlik oluştu.

### **Süreç yönetiminde yapılabilecekler:**

- \*Sakin bir tutum takınarak güven verme
- \*Önceki başarılar üzerinden motive etme
- \*Yazma, çizme ve görselleştirme ile somutlama yoluna gitme
- \*Yeniden açıklama, içerik yapılandırma
- \*Materyali, içeriği kontrol etme, kusur/hata olup olmadığını belirleme
- \*Drama yöntemine başvurma
- \*Öğrenen özelliklerini gözden geçirme
- \*Herkes için ortak ve anlamlı bir durum/örnek üzerinden ilerleme
- \*Ödevle eksikliklerin tespitini yapma
- \*Metni basitleştirerek yeniden açıklama
- \*Aynı amaçlara uygun daha basit metin hazırlama
- \*Soruyu/Sorunu erteleme, zamanını bekleme
- \*Meslektaşlarla işbirliği, istişare ve müzakereye başvurma
- \*Metni yapılandırma/revizyon
- \*Sorunun önemsendiğini gösterme ancak içeriğe göre yerinde veya sonra cevaplama
- \*Oyun ve aktivite ile olumsuz atmosferi dağıtma
- \*Muhtemel kafa karışıklığını mahal vermemek için soru sorulmasını engelleme, erteleme
- \*Ders sonrası bire bir ilgilenme
- \*Bilgiyi değil dil işlevlerini ve iletişimi ön plana çıkarma
- \*Odağı yapı bilgisinden anlama çekme
- \*Teknolojiden yararlanma (Akıllı tahta, sunum vb.)
- \*Dersi baştan alma
- \*Beden dilini daha etkin kullanarak anlatımı destekleme

#### **Örnek olay 4**

Yaşadığı sorun sebebiyle mesleğini geçici bir süre icra edemeyecek meslektaşınızın yerine derse girmeniz gerekiyor. Bundan sonra sorumluluğu sizde olan grupta daha önce derse girmiştiniz. Bir öğrenci sizi başarısızlık isnat ederek idareye şikâyet etmiş ve daha sonra diğer öğrencileri de örgütleyerek yazılı şikâyette bulununca idare sorunun büyümemesi için öğretmen değişikliği yapmıştı. Öğrencilerden biri geçmişteki bu durumdan dolayı özür diledikten sonra bütün suçun kendilerini şikâyet dilekçesi yazma noktasında örgütleyen öğrencide olduğunu iddia etti. Bu durum üzerine iki

öğrenci arasında sözlü münakaşa başladı ve birisi sizin iyi öğretmen olduğunuzu savunurken diğeri aksini savunmaktadır.

### Süreç yönetiminde yapılabilecekler:

- \*Sorunun kendisi dışında geliştiğini açıklama
- \*Sınıfı geleceğe motive etme
- \*Hâkimiyet göstergesi tutum ve davranışlar sergileme
- \*Sorunu sakinçe ve açıkça konuşup çözüme yoluna gitme
- \*Soruna kriz yönetimi gerektirdiği kabulüyle yaklaşım
- \*Duygusal paydaşlık oluşturma
- \*Öğrenciyi ikaz edip, uyarma
- \*Sorunu ve kişiyi idareye sevk etme
- \*Sorunu yok sayıp derse devam etme
- \*Duygusallıkla yeni bağ kurma, tepkileri azaltma
- \*Şakalaşma ile geçmişi normalleştirmeye çalışma
- \*Gerilim ve çatışmadan kaçınma
- \*Öğrenciyle birebir görüşme
- \*İletişime açıklık ve çözüm odaklılık
- \*Sürecin ve öğrencinin sorunlara sahip olabileceği kabulüyle yaklaşma, normalleştirme
- \*Sorunu şahsileştirmeme, soruna odaklanma
- \*İdareyi bilgilendirerek çözüm arama
- \*Tam kabulde yaklaşarak iletişim kanallarını açma
- \*Saygı halkası ile yetinme/sınır çizme
- \*İkaz etme, disiplinli davranış ortamı oluşturma
- \*Ders içeriğini sosyal mesaj aktarımı için kullanma
- \*Taraf etme ve tarafları ödüllendirme veya cezalandırma
- \*Sorun çıkarıcıları sınıftan çıkarma/uzaklaştırma
- \*Yönetim/meslektaş desteğine başvurma
- \*Geçmişin olumsuzluklarını yok sayma ve yeni bir süreç inşa etme
- \*Hedefler uğruna sürece katlanma

- \*İdeal tutum ve değerlere uygun tavır sergileme
- \*Açık sözlü yaklaşım sergileme
- \*Eleştiriye açıklığı beyan etme
- \*Sorunun kaynağını araştırma
- \*Sınıf/süreç yönetim sürecinde öğrenciyi kazanmaya çalışma
- \*Olumlu davranış pekiştirmesi ile iletişimi kuvvetlendirme/Set yıkma
- \*Sorunlu öğrencinin sınıf değişikliği yapmasını sağlama/uzaklaştırma

### Örnek olay 5

B2 düzeyinde Türkçe öğrettiğiniz grupta “Türkiye’de sizin için ilginç veya tuhaf gelen şeyler nelerdi?” sorusu ile etkileşim ortamı oluşturmak istediniz. Müslüman olmayan öğrencilerinizden biri “Ramazan çok tuhaf. Aslında Ramazan değil insanlar. “dedi. “Tuhaf olduğunu düşündüğün şey ne?” diye sordunuz. Öğrenci: “Ramazan sabır için var diyorsunuz ancak oruçta çok sabırsız, sinirli ve eve giderken aceleci oluyorsunuz! Ayrıca bu kadar uzun süre susuz kalmak bence hiç sağlıklı değil! Bu çok tuhaf!” dedi. Başka bir Müslüman olmayan başka bir öğrenci de arkadaşıyla benzer şeyler söyledi. Bunun üzerine Afrikalı ve Müslüman bir öğrenci beden dili ile bir hareket yaptı. Bu hareket Türkiye’de argo bir anlam taşımakta. Bu anlamı bilen öğrenciler gülerken Afrikalı öğrenciler ne olduğunu anlamaya çalışmakta ve hareketi garipselemektedir. Bazı Müslüman öğrenciler olanları hiç umursamayıp Müslüman olmayan öğrencilerinizin Ramazan ayıyla ilgili yorumlarına cevap vermek istemektedir.

### Süreç yönetiminde yapılabilecekler:

- \*Kültürlerarası farklılıktan kaynaklı yanlış anlaşılmayı fark ettirme/açıklama
- \*İnanç sistemleri arasındaki farklılıkları ve benzerlikleri açıklama/bilgilendirme
- \*Sorunları yok sayma, görmezden gelme
- \*Durumları konu dışı sayıp sadece dil öğretimine odaklanma/sorunun muhatabı olmama
- \*Herkesi görüş ve fikrini beyan etmesini sağladıktan sonra son sözü söyleme
- \*Farklılıklardan kaynaklı yanlış anlaşılabilen durumlara ilişkin örnekler sunarak durumu normalleştirme
- \*Farklılıklara karşı hoşgörülü olmayı telkin etme
- \*Farklı geleni konuşmadan önce düşün araştır öğren yaklaşımı
- \*Değerlere ilişkin bilgilendirme ve bilgi paylaşımına açık ortam oluşturma
- \*Farklılıkları konuşma, anlaşma ve sıradanlaştırma

\*Nötr tutum ve iletişime, etkileşime açıklık

\*Farklılıklara ilişkin durumların öğrenciler arasında ders sonrasında konuşulmak üzere ötelenmesi

\*Farklılıkların sosyal öğrenme ortamlarını, akışa bırakılması

\*Durumu fırsata çevirip paylaşım, etkileşim ortamı oluşturma yaklaşımı

\*Eylemin amacını belirleyip negatifse sert dille ikaz etme ve özre zorlama

\*Kültürel etkileşim için fırsat olarak görme

\*Duygusal hâkimiyet kurma (Ebeveyn tutumu sergileme)

\*Davranışı, beden dilini anlama ve açıklama yoluna başvurma

\*Saygılı ve hoşgörülü olamaya davet etme

Maddelenmiş biçimde sunulan öneriler sınıf değişkenleri gözetilerek çok yönlü ve sınırlayıcı olmayacak şekilde genel bir şekilde ifade edilmiştir. Bu örnek olaylar ve yapılabilecekler farklı yıl, kurum ve sınıflardaki deneyimlerin yanı sıra daha önce yapılan araştırmalar ışığında sunulmuştur.

Bütün bu örnekler ve olası süreçlere Kumaravadivelu (2001, s. 542)'in olabilirlik değişkeni esasıyla yaklaşılmasında fayda görülmektedir. Kumaravadivelu'ya göre, olabilirlik değişkeni bireylerin sınıf ortamına beraberlerinde getirdikleri deneyimlerle uyumlu uygulama ve kuram geliştirme ihtiyacına dikkat çekmektedir. Buna göre öğretmen ve öğrencilerin sınıf, ana dili ve kültürü, cinsiyet gibi özellikleri dikkate alınarak gerekli düzenlemeleri yapmalıdır. Söz konusu bu üç değişken, sürekli bir etkileşim hâlinde olduğundan, üçünün bir arada gözetilmesinin öğrenim kazanımları açısından daha faydalı olabileceği düşünülmektedir.

Yabancı dil öğrenimi aynı zamanda kültürel karşılaşmalar ve etkileşimlere de ortam hazırladığı için kültürel şok ve çatışmaları da beraberinde getirebilmektedir. Bu yönleri sebebiyle farklı bir karmaşıklık barındıran dil öğretiminin yöneticilerinin taşıması gereken belli başlı özellikler vardır. Bu özellikler aşağıda açıklanmıştır.

**Liderlik:** Yabancı dil öğretmeni sürecin lideri olmayı başarabilmelidir. Bunun için French ve Raven (1959)'ın da ifade ettiği gibi; öğretmen, alanında donanımlı, bilgili (Uzman Liderliği), öğrencileri ile oluşturduğu saygı ve sevgiye dayalı iletişim sahibi (Benzeşim Liderliği), hak ve sorumluklarını bilip sürece yansıtabilen (Yasal Liderlik) ve öğrenmeyi destekleyip gayret ve başarıları ödüllendiren (Ödüllendirme Liderliği) olması gerekir.

**Etkili İletişim:** İletişim becerilerini öğreten dil öğretmenleri süreçteki psikolojik ve pedagojik süreçleri etkin ve başarılı biçimde yönetebilmek için etkili iletişim kurabilmelidir. Bunun da en büyük faktörü aktif dinlemedir. Öğretmen, dil öğrenenini aktif biçimde dinleyebilmelidir.

**Olumlu Sınıf Ortamı:** Öğretmenden beklenen durumlardan biri de öğrenmeye, iletişime, keşfe ve eğlenmeye açık, demokratik öğrenme ortamları oluşturmaktır. Özellikle Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği gibi yabancı dil öğretim sınıflarında sorunların tespiti, çözümü ve öğrenmeye karşı istekliliğin sağlanması açısından olumlu sınıf ortamı oluşturmanın önem arz etmektedir.

**Dikkat/İlgi Yönetimi:** Hedef dilin tamamını anlamayan, anlama süreçlerindeki noksanlıkları gidermek için sözlük/materyal, dijital araçlar ve akran bilgisine başvuran bireyin süreçten zihnen uzaklaşması, yani dikkatini vermemesi söz konusu olabilmektedir. Bu durumun başarılı biçimde yönetilebilmesi için öğretmenin öğrenen ve grup özelliklerini bilip dikkat ve ilgiyi yönetmeye yönelik taktiklere sahip olması gerekir.

**Öğrenci Aktifleştirme:** Öğrencinin dikkatini en üst dereceye çıkarmanın ve korumanın yegâne yolu onu sürece dâhil etmek ve aktifleştirmektir. Dil öğreniminin gerçekleştiği sınıflarda bireyin hedef dil davranışlarını tekrar ve taklidi sürecin doğal bir parçasıdır. Bunun için öğretmenin bu doğal parçayı göz ardı etmeyip öğrenciyi aktifleştirecek fırsatları görmesi, planlaması, oluşturması beklenir. Burada öğretmen kademeli sorumluluk aktarım modeli gibi modellerle dersini öğrenciyi merkeze çekecek biçimde planlaması gerektiği söylenebilir.

Kademeli sorumluluk aktarım modelinin başlangıç aşamasında/aşamalarında öğretene bağımlılığı bir tezat oluşturuyor gibi görünse de bu dil öğreniminin/öğretiminin doğası gereği kaçınılmaz bir gerekliliktir. Öğretene giderek azalan oranda ihtiyaç duyulmasını sağlayan bu model dil öğrenim ve edinim sürecinde ekonomikliği de sağlar (Demir, 2021, 57).

**Zaman ve Süreç Yönetimi:** Dil öğretim sınıfları hem ders saati hem de kur ve akademik takvim yönünden zaman baskısının yaşandığı öğretim ortamlarıdır. Genellikle eğitim alınabilmesi için şart koşulan ve sınırlı bir zaman dilinde yetkinlik gösterecek düzeye gelinmesi gerektiği için dil öğrenen bireyin zaman, emek ve ekonomik maliyet bakımından hızla ilerlemesi kaygısı varken; öğretmenin de içeriği yetiştirme ve tüm öğrenenlerin aynı düzeyde öğrenim ve başarı göstermesine yönelik hedefleri vardır. Ortak hedeflere rağmen uzun soluklu bir maraton olan dil öğrenim sürecinde öğrenen ve öğretmenin olası bir rehaveti süreçte aksaklıklara sebep olabilmektedir. Genellikle öğrenenden kaynaklanan bu tür aksamalar öğretmenin ve öğretim programının da çıktısı olması yönünden önemlidir. Öğretmen ve öğretim programı yani sürecin yürütüldüğü öğretim organizması açısından gerek ders gerek kur gerekse yılsonunda kısa, orta ve uzun vadeli hedeflerin her öğrenen için eşit fırsat ve başarıyla geçilmiş olması gerekir. Bu gereklilik ve beklentiler öğretmenin başarılı bir zaman/süreç yöneticisi olmasını gerektirir. Bunun da tecrübeyle doğru orantılı olduğu söylenebilir.

### Tartışma ve Sonuç

Dil öğretim süreçleri her öğretim sürecinde olduğu kadar çok bileşenli ve biraz daha karmaşık, kompleks süreçlerdir. Çünkü öğretime konu ve hedef olan dil yabancı/ikinci dil olarak öğrenildiğinde/öğretildiğinde öğrenen, hedef hakkında neredeyse bir şey bilmemekle birlikte bu hedefe



götürecek olan kadim öğretim yolu anlatılarını da anlayabilecek durumda değildir. Diğer disiplinlerde öğretene öğrenene öğretim hedefini dil aracılığı ile açıklayıp anlatabilirken yabancı dil öğretmeni için bu durum başlangıçta yok sayılabilecek düzeydedir. Bu durum öğrenenin öğrenme isteğini sağlama ve diri tutma, süreci etkin biçimde yürütme, etkinlikleri çeşitlendirme, öğrenciyi aktifleştirme, zaman yönetimi gibi öğretim faaliyetlerini daha önemli kılmaktadır. Bu açıdan bakıldığında dil öğretmeni;

- Başarılı bir lider olmalı,
- Etkili iletişim kurabilmeli,
- Olumlu öğrenme ortamı sağlamalı,
- Algı ve dikkati yönetebilmeli,
- Süreci iyi planlamalı/ zamanı iyi yönetmeli,
- Öğrenciyi sürece dâhil etmeli,
- Pedagojik muhakeme yeteneğini geliştirmelidir.

Öğretmen eğitiminde alan derslerinin yanı sıra meslek eğitimi dersleri de önem taşımaktadır, çünkü alan dersleri ne öğretilmesi gerektiği üzerinde dururken meslek eğitimi dersleri nasıl öğretilmesi gerektiğine, dolayısıyla nasıl iyi öğretmen olunacağına odaklanmaktadır. (Hacettepe, 2017, S.46)

Öğretmenlerin sınıf içi durumlara yönelik özel olarak hazırlanması gerekir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğretecek öğretmenlerin yetiştirildiği bir lisans programı olmamakla birlikte Alyılmaz (2010, s. 729), Türkçe öğretimi yurt içinde üniversitelerin veya farklı kurumların yabancılar için Türkçe öğretim merkezleri/birimleri tarafından, büyük oranda da Eğitim Fakültelerinin Türkçe Eğitimi Bölümleri tarafından yürütülmektedir diyerek karmaşık süreci ifade etmektedir. Hâlihazırda Türkçe öğretmenliği bölümleri ana dili olarak Türkçe öğretecek öğretmenleri yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik de yetiştirmeye çalışmaktadır. Ancak gerek alandaki gelişmeler gerekse öğretmen eğitimi için açılan sertifika programları gözetilerek yabancı dil olarak Türkçe öğretmeni yetiştirmeye yönelik özgün veya yeniden yapılandırılmış lisans programına ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Söz konusu öğretmenlerin sınıf içi durumları gözlemesi ve sınıf içi uygulamalara katılarak kendini geliştirme imkânları da oluşturulmalıdır. Bunun için staj uygulamalarında da yapılacak düzenleme ile Türkçe öğretmenlerine TÖMER'lerde staj yapma sorumluluğu getirilmelidir.



<http://kefad.ahievran.edu.tr>

# Ahi Evran University

## Journal of Kırşehir Education Faculty

ISSN: 2147 - 1037

### ENGLISH VERSION

#### Introduction

Two of the most frequently used words in daily life are “education” and “teaching”. When these two concepts are examined closely, education is explained as a lifelong development process; it is seen that teaching is expressed as planned and controlled processes that are limited to the activities carried out in schools. When the field of learning teaching activity is "language", it becomes difficult to draw the boundaries of education and training. Because the language learning process, especially if learning takes place in the target language, interacts with the acquisition outside the planned part, namely teaching. If the individual who learns a foreign language away from the target language speakers somehow compensates for this acquisition process by using his technological or social opportunities, it becomes difficult to draw the boundaries again.

Since the boundaries become clear in the institutions where teaching of language is carried out in schools, the process that becomes clear as teaching aims to carry the same clarity in the components of the process. The most basic human factor of these components is the teacher and the learner, in other words, the teacher and the student. Therefore, he is human. Psychosocial being is the most important process that should be carried out throughout the process and especially at the beginning in the participation of people in the learning processes, the process of psychological and social interaction. The terminological equivalent of this for professionals in education, namely teachers, is pedagogy. Although the teacher is a professional, he can make pedagogical mistakes in the process, causing the process and the learner to be adversely affected. These mistakes can create deep and permanent scars especially in teaching of language classes. It is of great importance that foreign language teachers, who carry the responsibility of cultural representative and education diplomat as well as language instructors, carry out the process without errors and with full success. Therefore, as in all dimensions, it is expected that the Turkish teacher should be fully competent and developed in pedagogy. As in all disciplines, one of these expectations is the successful management of multidimensional processes in the classroom, despite all the variables, and reaching and achieving the highest possible goal in teaching of language.

## **Method**

Qualitative research method was used in the research of Yıldırım and Şimşek (2013, p. 45) defined qualitative research as a research in which qualitative data collection methods such as observation, interview and document analysis are used and a qualitative process is followed to reveal perceptions and events in a realistic and holistic way in the natural environment. In this context, although case studies that reflect the natural observations of the researcher's experiences have been developed, in the study, the document analysis method has been applied by considering the national and international literature in the focus of the subject.

### **Ethical Permissions of Research**

In this study, all the rules specified to be followed within the scope of "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive" were complied. None of the actions specified under the title of "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics", which is the second part of the directive were not carried out.

### **The Place and Importance of Foreign Teaching of language in the World**

Teaching of foreign language has become more important than in the past, considering the natural result of increasing global interaction and the soft power that emerged as a result of the management anxiety of this process. It is possible to embody this even by looking at the studies and publications that emerged as a result of efforts to increase quality. The most concrete examples are the texts such as CEFR(D-AOBM), ACTFL and the studies carried out in the light of these texts. At this point, developments within the scope of multilingualism and multilingualism, especially in the English-centered literature, have often been the locomotive, and D-AOBM is of great importance. However, as stated in the guide, considering that this text's reference guide and the definitions in its content are exemplary descriptors, it is necessary to remember the importance of re-evaluation and interpretation according to national and local dynamics. In this context, the curriculum of Turkish as a foreign language is a successful example that is especially important in the context of Turkish.

Teaching Turkish as a foreign language has been a rising value in recent years in this context. According to UNESCO (2022) data, Turkey is one of the top 10 countries hosting international students. As in other languages, this aspect of Turkish is remarkable because it is assumed to be a globalized language in the world; In recent years, cultures have seriously strengthened its feature of being an inter-communal communication tool.

Language is often thought of only as a means of communication. However, language also plays a central role in the discovery, description and storage of new knowledge. (Beacco, Fleming, Goullier, Thürmann and Vollmer, 2016, p. 19). This discovery, identification and storage function have increased internationally and in many languages, thanks to the interest shown up in the learning of foreign language and the studies on teaching have become a value with great local and global importance.

Within the scope of international language policies, many basic frameworks such as the ACTFL Qualification Guide, ILR Skill Level Definitions, Canadian Language Standards, and the Common European Framework of Reference have been developed to learn, teach and evaluate foreign language skills. These frameworks form the basis of test development and certification/certification systems are used for textbook development, curriculum development and the creation of educational standards (Tschirner, 2012, p.262). In this standardization and development process, the primary element at every point, from the planning of the education process to its implementation, from the development of measurement-evaluation tools to its operation, has been field experts, namely teachers. The most important occupation of the teachers in the physical or digital classrooms, where they teach, is the management of the process. In this management process, the management of the classroom, which consists of individuals in the social interaction environment, is an important area of responsibility of the teacher, while realizing the basic objectives such as transferring knowledge and adding value. This also imposes the responsibility of being a successful communication specialist and crisis manager on the teacher.

Today, the teacher is seen as not transferring knowledge, but providing the discovery of knowledge, not being in the center, but pulling the student to the center, and this is a necessity. Classrooms are not only places where the teacher rests, but also areas where learning by doing is carried out on the basis of active participation and activity. In this area, intense communication and interaction takes place between teacher-student and student-student. Since teaching of language classes like TÖMER are multilingual/cultural classes, unique dynamics of interaction emerge and the teacher is expected to carry out this process successfully. Because the difference of languages makes it difficult to understand, while the difference of cultures can increase misunderstandings. This creates unique, complex and specialized dimensions of teaching in multilingual, multicultural classrooms. Today, the most original approach is student-centered, action-oriented, and the expectations from the teacher, as the latent actor of learning by doing, have changed and increased.

Reflections on learning in all subjects have developed considerably over the past fifty years or so. The view that sees learning as a process of transferring information to rather passive recipients has been replaced by an approach that recognizes the need for learners to be active participants in the learning process. This, including tasks, different types of group work, presentations, discussions, etc. led to the expansion of pedagogical approaches, (Beacco J.-C. et al 2016, p. 82). In the path opened, the learner is placed in the center and it is aimed to learn the learning. The purpose of learning has gone beyond mere reaching or possessing knowledge, and the culture of working, living and producing together by reaching other knowledge holders with the knowledge gained in the globalizing world has gained importance. When it comes to teaching of language, language has become the goal as well as the tool, and concepts such as communication, interaction, and mediation have become particular importance. Today, when multilingual and multicultural societies are formed, language has ceased to

be a means of communication and has become a way of communication and discovery as doors opening to other worlds.

In teaching of language processes with such a special area, the stages should be carried out in a complete and standard way beyond being successful. Because the efficiency in the teaching of language/learning process is effective in the learning, expression/transfer and processing of all disciplines that the person will be in contact with throughout his education life. Especially TÖMER etc. The target audience in language schools is not only multilingual, multicultural but also multidisciplinary, that is, it consists of people who come from the sub-field of different disciplines and move on to the upper stages. This points out the importance of motivating the individual in Turkish teaching classes to learn the language as completely and competently as possible, paving the way for him to gain. The locomotive in this business is the teacher and the most active component of the process is motivation. The most prominent competence area of the teacher, who is the process manager and leader, when it comes to motivation, is pedagogy, pedagogical content knowledge, which is built with significant feeds from the science of psychology.

### **Pedagogical Education of Teachers of Turkish as a Foreign Language**

The first educational institutions that international students encounter in Turkey are generally teaching of language centers, commonly known as TÖMERs. These institutions and the performers of the activities of these institutions, the teachers who are the visible face, and the lecturers are the first persons with whom the student is in intense and constant communication. These people find meaning as a user of the target language, as a professional representative, as well as as a cultural representative. So much so that teachers' words, attitudes, behaviors, reactions, loudness, clothing and many other components are perceived as a reflection of the culture they belong to, and they are widely attributed to Turks and Turkey. In this respect, when the responsibility of representation of those who teach Turkish as a foreign language (the said activity is also a kind of public diplomacy activity), its importance will be better understood. There is no clearly defined and authorized curriculum or department, which has a direct impact on in-class communication and process management, and which trains people to work in the field, although it is of such importance.

Despite the many developments in the field of teaching of Turkish as a foreign language, there are still some serious deficiencies, and the shortage of expert teachers to work in the field is one of the important problems we face. As a temporary solution, teachers who will teach Turkish as a foreign language are being trained by accepting teachers from a wide range of fields and generally by short-term certificate programs organized by universities. However, considering the disruptions experienced in the teaching process, the establishment of the undergraduate program of teaching of Turkish as a foreign language has become a necessity (Kana, Boylu and Başar, 2016, p. 1136).

While YTO course is compulsory in Turkish teaching department, it is important that there are elective courses about bilinguals, Turkish nobles, the increase in certificate programs as well as the existence of concerns about an increase in the quality of the content. They also have their own internal problems, but these pursuits or temporary solutions are considered to be the milestones of the road to a permanent and qualified solution. Especially thanks to its certificate programs, it makes significant contributions to the training of teachers who can meet the demands and needs of contemporary learners.

Yavuz (2013, p. 1464) states that the increase in the number of people who want to learn Turkish as a foreign language in the world in recent years necessitates the relevant educational institutions to offer more in this field and to train well-equipped teachers in order to provide this supply; Orhan (2015, p. 36) emphasizes that the personality traits of effective teachers are expected to improve the teacher's self-development, to establish a fair and systematic order in the classroom environment, to follow the innovations and educational technologies required by our age and to carry them into the classroom culture, and to increase the quality of education.

Although the place, structure and degree of the program in which the expert personnel will be trained is an ongoing literature debate, another important point that should be followed within the general staff teaching at the university, but which is important for those who teach Turkish in TÖMERs in the context of the study, is the pedagogical competencies of the teachers. There is no requirement for pedagogical formation for the personnel teaching at the university. In classrooms with international students like TÖMERs, the pedagogical competencies of teachers are important not only in the management of educational processes, but also in helping students overcome the cultural shocks they experience with adapting. Although a solution has not been provided yet in this important issue, remedial activities are observed.

### **Process, Components and Management in Teaching of Language Classes**

Teaching of language is a comprehensive process consisting of parts. Although the whole process varies according to the intensity of the program from A1 to C1 in Turkish, it takes an average of 8-9 months, a course takes an average of 1.5-2 months. This big process also has sub-processes that are divided into smaller parts. Sub-processes can be handled in terms of weekly, daily and course duration.

The time span, scope and stakeholders of the multi-component process can vary widely. To sum up, a person who will learn Turkish as a foreign language will be able to reach his goal with little effort and in a long time inversely proportional to the time he or she dedicates, on the contrary, while he can achieve it in a short time for teaching of language/learning. This period may be a few months or several years. Institutions and venues may change during this time. For example, a person who learns A1-A2 level in Turkish courses at Yunus Emre Turkish Cultural Center or at the Turkish Maarif Foundation can continue the remaining courses at a Turkish Teaching Center (TÖMER) in Turkey. Compliance and

accreditation of courses and materials with D-AOBM is important at this point. This long-running process has main components that do not change as well as variable factors. These can be summarized as teacher, student, environment and classroom situations. These components are discussed in detail below.

### **Teacher**

Teachers are professionals who are responsible for carrying out the learning/teaching process by bringing all the components together in harmony. When it comes to teaching of foreign language, variables such as the role model of the teacher, the difficulty of the path to the goal, and the fact that the communication elements that are the mediators of the teaching are also the target are of greater importance. In other words, the way of explaining, which is still widely used in education, is blocked, and this blockage should be gradually opened and overcome. For this reason, teaching ways such as role-playing, demonstration, drama, travel observation become more functional for the foreign language teacher, especially at lower levels. At this point, it can be mentioned that the teacher should be technology literate at the level of web 5.0 and reflect this to the process.

In particular, as in Turkish teaching, it contains great similarities and intersections in the universal in-class and out-of-class processes related to teaching of foreign language, which is interactive in a cyclical way,. Based on this content, the Common European Framework of Reference for Process Management and Languages (D-AOBM, 2021, p.117) offers the following recommendations:

There are situations where educational process managers who assume the role of leader (for example, teacher, workshop manager, trainer or meeting manager) need to organize communicative activities in the process. These communication stages include the general communication of the whole group and/or the management of the communication of the subgroups within themselves and with other subgroups. Key concepts made functional in this framework are as follows:

- \* Leading the general event,
- \*Giving directions and checking understanding of communicative task objectives.
- \*Monitoring and facilitating communication within the group or subgroups without impeding the flow of communication between group participants,
- \*Redirecting communication in groups or subgroups, interfering to return a group to duty,
- \*Adapting own contributions and interactive role to support group communication as needed.

As it can be seen, the leadership role of the leader in the classroom, which will ensure the participation and continuity of the teacher in the activities, is to ensure that the content and instructions are understood, to follow with the approach of facilitating the communication between the learners, but not to hinder the process by being overly involved at this point, to see the need in the process and to direct the interaction by contributing accordingly. There is an extensive task list. These statements

actually point to the pedagogical reasoning skill in the literature. Because the duty of the teacher is perceived and defined as providing the student's understanding of the knowledge in himself/herself. The ways those are frequently used in teaching of language are:

- \*Description, explanation
- \*Role play
- \* To have it done by showing
- \*Case study
- \*Peer collaboration
- \*Argument
- \*Travel Observation

The teacher re-walks these classical paths in the light of current developments and taking into account the learner characteristics, each time in an original way. Its originality results from the fact that the basic factors affecting the pedagogical reasoning process have changed with the change of learners. This makes teaching and teaching activities a unique and special area of specialization, even though they seem like repetitive actions. When the said teaching activity is carried out in the field of foreign language, which is the primary tool of teaching from the point of explaining and understanding, increases its importance as a goal as well as a tool. Despite this increasing importance, there is an emerging obstacle. The readiness of learners in the language that is your purpose and tool is negligible. However, the most basic task of the teacher is to be understandable, to explain and to provide understanding. At this point, the role and importance of teaching materials emerge. Teaching tools and materials are at least as effective as the teacher in teaching of language processes.

### **Environment**

Learning of language environment is the basic platform and tool of teaching of language with every element and moment. The foreign language teacher, while teaching the alphabet, starts by teaching the items in the classroom as soon as he leaves the individual area, acting on the principle of close to far. The fact that this environment cannot contain everything in life and in the aim of learning requires differentiation of the environment. This differentiation should be perceived as going to the real environment by changing the environment when necessary, or making it suitable for the show method in terms of economy and functionality. For this reason, it is essential to have elements that will support the demonstration technique, such as projectors and smart boards in teaching of language classes. It is predicted that virtual reality will take its place in the future, but it should be noted that it is wrong to wait for the future.

McLeod, Fisher, and Hoover (2003, p. 62) state that the teacher should be successful in the classroom, stating that attention should be paid to the social, intellectual and physical structure and



organization of the classroom, and that teachers should implement the curriculum, organize routine procedures, provide resources, and maximize learning efficiency, stating that they have obligations such as arranging the environment and predicting and solving problems. Başar (2004, p.112) states that school and learning occur on a regular basis to a large extent; The student states that the most important place where teacher interaction takes place is the classroom. In addition, it means that learning-teaching activities can reach predetermined goals, preparing a suitable classroom environment, and maintaining this appropriate climate class atmosphere is only possible if the classrooms are managed effectively and efficiently.

Knowledge is gained through explanations which is given in the class, discussions that help reinforce it, and activities where students use it. All these activities involve a verbal aspect. Teaching arrangements to provide access to information and academic expression must therefore be based on oral forms of communication in the classroom. (Beacco, Fleming, Goullier, Thürmann and Vollmer, 2016, p. 29).

Learning environments are the scene of countless words, actions, behaviors and the psychosocial situations they create in educational activities, whose two main actors are human beings. In this scene, the pedagogical reasoning ability of the teacher, who both assumes one of the main roles and is the manager of the process, and the speed, form, strategy and approaches of putting them into action directly affect the success of the process. For this reason, teachers, who are the leaders of educational processes, should be able to successfully manage classroom situations.

### **Classroom Situations, Case Studies and Possible Solutions**

The course, which consists of an average of 40-50 minutes, is a special process reserved for the teacher to carry out intensive learning/teaching activities in a short time in accordance with planning and limitations. In the classroom process, as in every teaching activity, teachers who teach Turkish as a foreign language have a process that they need to manage and organize, and this process has management and organization areas. These can be grouped as follows:

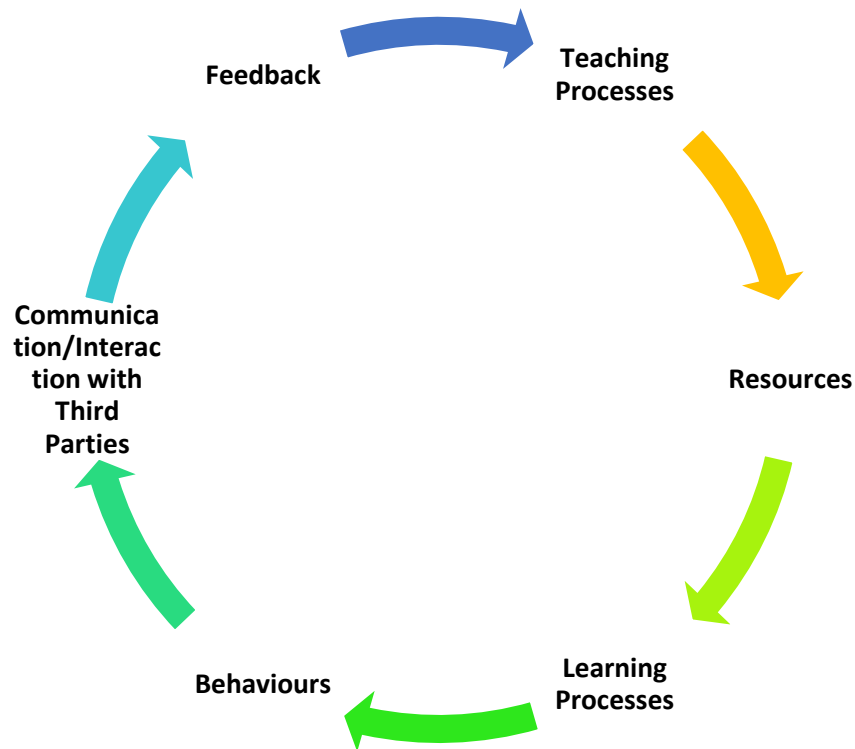


Figure 1. Management of teaching processes

Since the teacher is in intense interaction with the student in this special process, the socio-psychological aspects of the process are important. Due to the differences in culture, language and lifestyle of individuals learning a language in a different country, their differences and sensitivities should be known, seen and predicted by the teacher. This requirement is important for the teacher to manage classroom situations.

Based on their own spontaneous concepts and ordinary everyday communication experiences, the courses offer students the opportunity to experience genres that are not part of their normal repertoire, understand how they work, and adopt some (reception or production). This process helps create the conditions for acquiring knowledge and the way this knowledge is constructed as represented in texts. The function performed by this growing range of discursive repertoires is to initiate subject 'cultures' that may be new to them to guide learners towards these particular communities of practice through mastery of the various genres associated with them (Beacco, Fleming, Goullier, Thürmann and Vollmer, 2016, p. 22).

While trying to create a learning culture in the classroom, every word and action involved in the process in multilingual and multicultural classrooms is perceived differently by the representatives of these languages and cultures. These differences sometimes differentiate the approach to the learning process, the approach to the teacher, and the behaviors in the learning environment and can directly affect the process. At this point, the development of the teaching competencies of the teacher who

teaches Turkish as a foreign language becomes even more important. The following events and possible solutions are presented to illustrate this importance and situation.

### **Case Study 1**

The group that you teach Turkish at a basic level will take the exam soon. There is no homogeneous distribution in the group. Some students learn Turkish very quickly and easily, while others find it difficult. Students find it difficult to follow the lesson and often make slow down the flow with questions and repetition requests. Students with a quick grasp are uncomfortable with this situation and even reflect this situation in their discourse and actions. Students who find it difficult to follow the lesson want it again, and one of the other students asked again and one student reacted to this situation.

#### **What can be done in process management:**

- \*Diversification of examples and explanations
- \*Organizing/differentiating content according to learner characteristics
- \*Differentiation in material
- \*Getting support from digital intermediaries
- \*Individualized task/assignment
- \*Supporting after class
- \*Repeating
- \* Making an update to resolve any concern
- \*Orientation to peer learning
- \*Demanding trust, calling for being calm, and directing
- \*Creating a democratic environment
- \*Motivation
- \*Authority building/renewal
- \*Preventing bullying
- \*Creating a democratic environment
- \*Making analysis of situation and needs with interim evaluation
- \*Searching for the source of error (level detection etc.) Whether the situation is problematic?
- \*Making class change
- \*Developing an empathetic approach among students

\*Taking a tolerant approach

### **Case Study 2**

You teach Turkish to a group of students who want to study in Turkey. You have been carrying out an intensive Turkish teaching process for 7 months in your group, which is not homogeneous in terms of numerical, verbal and artistic skills. Your students have lost their motivation for that day. You don't want to be left behind according to the syllabus and academic calendar, but students say they want to rest.

#### **What can be done in process management:**

- \*Change the learning environment
- \*Sample diversification (Learner-centered content update)
- \*Concretization (Example-Video-Visual etc.)
- \* Opening paths of discovery by deepening the subject
- \*Assigning task-oriented research assignments
- \*Summarizing (mentioning important and salient points)
- \*Motivation by announcing awards
- \* Motivating by raising awareness of the importance and necessity of the subject
- \*Appllication of early break, offering the opportunity to refresh
- \* Demonstrating an empathetic approach
- \* Presenting new content within the framework of targets and key concepts by moving away from the material
- \*Relaxing the process with language enhancing activities (story, song, riddle, game, etc.)
- \* Activating the student with techniques like sokrat, brainstorming, roundtable discussion, etc.
- \* Fulfilling the student's request unconditionally
- \* Researching the source of the problem (reviewing the material and lesson plan, etc.)
- \*Continue the process with an easier/simple activity
- \*Giving homework and postponing the rest of the class to the next one.

### **Case Study 3**

You are processing a text aimed at helping and asking for help in your A1-level Turkish learner group. But students do not understand the text and things/ideas you want to convey. Some of your students ask for words they do not understand, while others question various grammatical structures.

The problem of not understanding vocabulary and grammar has become the same problem for all class. Some students started to stay away from the course because of this situation. There was a reluctance to learn in the classroom.

**What can be done in process management:**

- \*Confidence with a calm demeanor
- \*Motivation over previous achievements
- \*Going to embodiment with writing, drawing and visualization
- \*Re-explanation, content structuring
- \* Checking the material, content, determining whether there are defects / errors
- \*Referring to the drama method
- \*Reviewing learner's traits
- \*Progressing through a common and meaningful situation/example for all
- \* Identifying deficiencies with homework
- \*Re-explaining by simplifying the text
- \*Preparing simpler text for the same purposes
- \* Postponing the question/problem, wait for your time
- \* Applying for cooperation, consultation and negotiation with colleagues
- \*Texting structure/revision
- \* According to its content, showing that the question is considered important, but Answering it on the spot or later
- \* Distracting the negative atmosphere with games and activities
- \*Preventing or delaying to be asked questions to avoid possible confusion
- \* One-on-one attention after class
- \* Emphasizing language functions and communication, not knowledge
- \*Taking the focus from structure knowledge to understanding
- \* Utilizing technology (Smart board, presentation, etc.)
- \*Resuming the lesson
- \*Supporting expression by using body language more effectively

**Case Study 4**

You have to attend the class instead of your colleague, who will not be able to perform his profession for a temporary period due to the problem he is experiencing. After that, you had previously attended the class with the group under your responsibility. A student complained to the administration, accusing you of failure, and later organized a written complaint by organizing other students, and the administration changed teachers so that the problem would not grow. One of the students, after apologizing for this situation in the past, claimed that all the blame was on the student who organized them to write a complaint petition. Upon this situation, a verbal argument started between the two students and one of them argues that you are a good teacher, while the other argues the opposite.

**What can be done in process management:**

- \* Explaining that the problem developing outside of herself/himself,
- \*Motivating the class for the future
- \* Demonstrating attitudes and behaviors that are indicators of dominance
- \* Talking calmly and openly to solve the problem
- \* Approach to the problem with the assumption that it requires crisis management
- \*Creating emotional partnership (We are a family, etc.)
- \* To warn the student by alerting about it.
- \* Referring the problem and the person to the administration
- \* Ignoring the problem and continuing the lesson
- \* Establishing new communication with emotion, reducing reactions (showing affection)
- \* Trying to normalize the past with jokes
- \* Avoiding tension and conflict
- \*One-on-one meeting with the student
- \* Openness to communication and solution orientation (Raising the White Flag)
- \* Approaching, normalizing with the acceptance that the process and the student may have problems
- \* Not personalizing the problem, focusing on the problem
- \*Searching for a solution by informing the administration
- \*Opening communication channels by approaching with full acceptance
- \* Being content with respect. / Drawing borders
- \*Warning, creating a disciplined behavior environment

- \*Using course content for social messaging
- \*Taking sides and rewarding or punishing parties
- \*Removing/Sending out troublemakers from class
- \*Applying for management/colleague support
- \* Ignoring the negativities of the past and building a new process
- \* Enduring the process for the sake of goals
- \* Demonstrating an attitude in accordance with ideal attitudes and values
- \* Demonstrate an outspoken approach
- \*Declaring to become openness to criticism
- \*Investigating the source of the problem
- \*Trying to win the student in the classroom/process management process (communicating with the right to speak, etc.)
- \*Strengthening communication with positive behavior reinforcement/Set demolition
- \*Ensuring the problematic student to make a class change/removal

### **Case Study 5**

In the group where you teach Turkish at B2 level, “What were the interesting or strange things for you in Turkey?” You wanted to create an environment of interaction with the question. One of your non-Muslim students said, “Ramadan is very strange. Actually, it's not Ramadan but people said he/she “What do you think is weird?” you asked him/her. Student: “You say that Ramadan is for patience, but you are very impatient and nervous during fasting and in a hurry to go home! I don't also think it's healthy to stay dehydrated for that long! This is so weird!” said he/she. Another non-Muslim student said similar things to his friend with similar expressions. Thereupon, an African and Muslim student made a gesture with his body language. This movement has a slang meaning in Turkey. While the students who know this meaning were laughing, African students tried to understand what was happening and did not find the movement strange. Some Muslim students do not care at all and want to respond to the comments of your non-Muslim students about Ramadan.

### **What can be done in process management?**

- \*Recognizing/explaining the misunderstanding caused by intercultural differences
- \*Explaining/informing differences and similarities between belief systems
- \* Ignoring problems, ignoring them

\* Considering situations irrelevant and focusing only on teaching of language/not being the addressee of the problem

\* Saying the last word after making everyone express their views and opinions.

\*Normalizing the situation by providing examples of misunderstandings caused by differences

\* Suggesting to be tolerant of differences

\* Approach of researching and learning that is "Think about it before you talk what is different"

\*Creating an environment open to informing and sharing information about values

\* Talking, negotiating and mundane differences

\* Neutral attitude and openness to communication and interaction

\* Postponing the situations related to the differences to be discussed between the students after the lesson

\*Leaving social learning environments of the differences as they are

\* Turning the situation into an opportunity and approaching to create a sharing interaction environment.

\*Determine the purpose of the action and if it is negative, warn with harsh language and force for an apology

\* Seeing it as an opportunity for cultural interaction

\*Emotional dominance (Exhibiting parental attitude)

\* Seeking to understand and explain behavior and body language.

\* Inviting to be respectful and tolerant

Taking into account class variables, suggestions presented in itemized form are expressed in a multifaceted and non-limiting general way. These case studies and what can be done are presented in the light of previous research as well as experiences in different years, institutions and classes.

It is beneficial to approach all these examples and possible processes on the basis of Kumaravadivelu's (2001, p.542) probability variable. According to Kumaravadivelu, the likelihood variable draws attention to the need for individuals to develop practices and theories that are compatible with the experiences they bring with them to the classroom environment. Accordingly, teachers and students should make the necessary arrangements by taking into account the characteristics of the class, mother tongue and culture, and gender. Since these three variables are in constant interaction, it is thought that considering all three together may be more beneficial in terms of learning outcomes.



**Leadership:** The foreign language teacher should be able to be the leader of the process. For this reason, as French and Raven (1959) stated; The teacher should be well-equipped, knowledgeable in his field (Expert Leadership), communicate with his students based on respect and love (Affinity Leadership), know and reflect his rights and responsibilities to the process (Legal Leadership), and support learning and reward effort and success (Reward Leadership).

**Effective communication:** Language teachers who teach communication skills should be able to communicate effectively in order to effectively and successfully manage the psychological and pedagogical processes in the process. The biggest factor in this is active listening. The teacher should be able to actively listen to the language learner.

**Positive classroom environment:** One of the situations expected from the teacher is to create democratic learning environments that are open to learning, communication, discovery and fun. Especially, as Turkish is taught as a foreign language, it is important to create a positive classroom environment in terms of identifying and solving problems in foreign teaching of language classes and ensuring the willingness to learn.

**Attention/Interest management:** It is possible that the individual who does not fully understand the target language and who resorts to dictionary/material, digital tools and peer knowledge to eliminate the deficiencies in the comprehension processes, becomes mentally distant from the process, that is, does not pay attention. In order to manage this situation successfully, the teacher should know the learner and group characteristics and have tactics to manage attention and interest.

**Student activation:** The only way to maximize and maintain the student's attention is to involve and activate the student. Repetition and imitation of the target language behaviors of the individual in the classrooms where language learning takes place is a natural part of the process. For this, the teacher is expected to see, plan and create opportunities that will activate the student by not ignoring this natural part. Here, it can be said that the teacher should plan the lesson in a way that draws the student to the center with models such as the gradual responsibility transfer model.

Although the dependency on the teacher in the initial stage/stages of the gradual responsibility transfer model seems to be a contradiction, this is an inevitable necessity due to the nature of language learning/teaching. This model, which provides a decreasing need for the teacher, also provides economy in the language learning and acquisition process (Demir, 2021, 57).

**Time and process management:** Teaching of language classrooms are teaching environments where time pressure is experienced both in terms of course hours, exchange rate and academic calendar. While there is a concern that the language learner will progress rapidly in terms of time, effort and economic cost, since it is generally required to be able to receive education and to be able to show proficiency in a limited time; The teacher also has goals to cultivate content and ensure that all learners learn and achieve the same level of success. In the language learning process, which is a long-term marathon

despite common goals, a possible laziness of the learner and the teacher may cause disruptions in the process. Such disruptions, which are usually caused by the learner, are important in terms of being the output of the teacher and the curriculum. In terms of the teacher and the teaching program, that is, the teaching organism in which the process is carried out, short, medium and long-term goals must be met with equal opportunity and success for each learner, both at the end of the course, at the end of the course, and at the end of the year. These requirements and expectations require the teacher to be a successful time/process manager. It can be said that this is directly proportional to experience.

### **Conclusion and Discussion**

Teaching of language processes are complex processes with many components and a little more complex, as in any teaching process. Because when the language that is the subject and the target of the teaching is learned/taught as a foreign/second language, the learner knows almost nothing about the target and is not in a position to understand the narratives of the ancient teaching method that will lead to this target. While the teacher in other disciplines can explain and explain the teaching goal to the learner through language, this situation is at a level that can be ignored at the beginning for the foreign language teacher. This makes teaching activities such as providing and keeping the learner's desire to learn alive, conducting the process actively, diversifying activities, activating the student, and time management more important.

Learning of foreign language can also bring cultural shocks and conflicts, as it also prepares the environment for cultural encounters and interactions. Due to these aspects, there are certain characteristics that the administrators of teaching of language, which has a different complexity, should have. Language teacher;

- must be a successful leader,
- be able to communicate effectively,
- provide a positive learning environment,
- be able to manage perception and attention,
- should plan the process well / manage time well,
- involve the student in the process,
- develop pedagogical reasoning ability.

... In teacher education, besides the field courses, vocational training courses are also important because the field courses focus on what should be taught, while the vocational training courses focus on how to be taught and therefore how to be a good teacher. (Hacettepe, 2017, p.46)

Teachers need to be specially prepared for these situations. Although there is no undergraduate program in which teachers to teach Turkish as a foreign language are trained, Alyılmaz (2010, p. 729)

states that Turkish teaching is carried out by Turkish teaching centers/units of universities or different institutions for foreigners, and mostly by the Turkish Education Departments of Education Faculties. Currently, Turkish teaching departments are trying to train teachers who will teach Turkish as their mother tongue for teaching Turkish as a foreign language, but it is observed that there is a need for an original or restructured undergraduate program to train Turkish teachers as a foreign language, both for the developments in the field and for the certificate programs opened for teacher training. Opportunities for self-development should be created for these teachers to observe classroom situations and participate in classroom practices. For this, Turkish teachers should be responsible for doing internships at TÖMERs, with the arrangement to be made in internship practices.

## References

- Alyılmaz, C. (2010) Türkçe öğretiminin sorunları. *Turkish Studies*, 5(3), 728-749.
- Başar, H. (2004). *Sınıfyönetimi*. Ankara: Pegem A Publishing.
- Beacco J.-C., Fleming M., Goullier F., Thürmann E. & Vollmer H. (2016), *A handbook for curriculum development and teacher education: the language dimension in all subjects* [Öğretim programları geliştirme ve öğretmen eğitimi için bir el kitabı: tüm derslerde dil boyutu], Council of Europe Publishing, Strasbourg, <https://rm.coe.int/16806af387>.
- Demir, T. (2022). Türkçe öğretimi için etkileşimsel bir yöntem: kademeli sorumluluk aktarım modeli. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 50-60. DOI: 10.21666/muefd.1025897
- French J. R. P. Jr. & Raven B. H. (1959). "The Bases Of Social Power", (Ed: D. Cartwright), *Studies In Social Power*, (150-167), Institute for Social Research, Ann Arbor, MI.
- Hacettepe (2017). *Hacettepe üniversitesi, eğitim fakültesi, Türkiye'de öğretmen eğitimi ve istihdamı: mevcut durum ve öneriler*. Web: [http://www.egitim.hacettepe.edu.tr/belge/OgretmenEgitimi-istihdam\\_Raporu.pdf](http://www.egitim.hacettepe.edu.tr/belge/OgretmenEgitimi-istihdam_Raporu.pdf).
- Kana, F., Boylu, M. & Başar, U. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretmeni yetiştirmenin gerekliliği ve lisans programı önerisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 12(5), 1125-1138.
- Karen E. Johnson (2009). *Second language teacher education: a sociocultural perspective*. New York, NY: Routledge.
- Kumaravadivelu, B. (2001). Toward a postmethod pedagogy. *Tesol Quarterly*, c. 35, S. 4, s. 537-560.
- McLeod, J., Fisher, J., & Hoover, G. (2003). *The key elements of classroom management: Managing time and space, student behavior, and instructional strategies*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Orhan, G. (2015). *Öğretmenlerin üst bilişsel pedagojik anlayışları ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: geçerlik ve güvenirlik çalışması*. Unpublished Master's Thesis, Gaziosmanpaşa University.
- Tschirner, E. (ed.) (2012). *Aligning frameworks of reference in language testing: the actfl proficiency guidelines and the common european framework of reference*, Tübingen: Stauffenburg.
- UNESCO (2022). *Global flow of tertiary-level students*. Retrieved from <http://uis.unesco.org/en/uis-student-flow>
- Yavuz S. (2013) Yabancı dil Türkçe öğreten İngilizce öğretmenleri ile bir durum incelemesi: "Türkçe balta girmemiş orman" *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8/8, p. 1463-1474.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. Baskı). Ankara: Seçkin Publishing.



<http://kefad.ahievran.edu.tr>

# Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi

ISSN: 2147 - 1037

## Effects of the Emergency Distance Education Process on First Literacy Teaching: Experiences of First Grade Teachers and Parents

Nurhan Aktaş  
Ülkü Çoban Sural

### Article Information



CrossMark

DOI: 10.29299/kefad.1160758

Received: 11.08.2022

Revised: 03.11.2022

Accepted: 08.03.2023

### Keywords:

Emergency Distance Education,

First Literacy,

First Grade Teachers,

First Grade Parents

### Abstract

The aim of this study is to examine the effects of the emergency distance education process on first literacy teaching during the COVID-19 pandemic, within the framework of the experiences and opinions of first grade teachers and parents. In the study carried out with the qualitative research method, the data were collected using criterion sampling, one of the purposive sampling methods. The study group consists of 16 first grade teachers working in public and private primary schools in different provinces of Turkey and 9 parents of first graders. Two different semi-structured interview forms prepared by the researchers were used to obtain the opinions of teachers and parents. The content analysis technique was used for the analysis of the obtained data. As a result of the study, three different themes were found, namely "benefits", "difficulties" and "solutions", regarding the emergency distance education process. First grade teachers and parents stated that the benefits of the emergency distance education environment for the process of teaching literacy were access to various opportunities through technology and educational portals, and strengthening the communication between teachers and parents. The difficulties experienced in this process outweighed the benefits and included the negative psychological effects on students, problems arising from technology and educational portals, difficulties in the reading and writing processes, and negative effects on teacher-parent-student communication. The solutions used by first grade teachers and parents to overcome the problems were aimed at increasing literacy achievement and motivation and eliminating the problem of inadequate internet access.

## Acil Uzaktan Eğitim Sürecinin İlkokuma Yazma Öğretimine Yansımaları: Birinci Sınıf Öğretmen ve Veli Deneyimleri

### Makale Bilgileri



CrossMark

DOI: 10.29299/kefad.1160758

Yüklem: 11.08.2022

Düzelme: 03.11.2022

Kabul: 08.03.2023

### Anahtar Kelimeler:

Acil Uzaktan Eğitim,

İlkokuma Yazma,

Birinci Sınıf Öğretmenleri,

Birinci Sınıf Velileri

### Öz

Bu çalışmanın amacı, Covid-19 salgın döneminde acil uzaktan eğitim sürecinin ilkökuma yazma öğretimine yansımalarını birinci sınıf öğretmen ve velilerinin deneyim ve görüşleri çerçevesinde incelemektir. Nitel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilen çalışmada veriler, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılarak toplanmıştır. Çalışma grubu, Türkiye'nin farklı illerinde devlet ilkokullarında ve özel ilkokullarda görev yapan 16 birinci sınıf öğretmeni ve 9 birinci sınıf velisinden oluşmaktadır. Öğretmenlerin ve velilerin görüşlerini almak için araştırmacılar tarafından hazırlanan iki farklı yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda, acil uzaktan eğitim sürecine ilişkin "faydalar", "güçlükler" ve "çözüm yolları" şeklinde üç farklı temaya ulaşılmıştır. Birinci sınıf öğretmenleri ve velileri acil uzaktan eğitim ortamının ilkökuma yazma öğretimi sürecine sağladığı faydaları; teknoloji ve eğitim portallar aracılığıyla çeşitli olanaklara ulaşmaları ve öğretmen ile veli arasındaki iletişimi güçlendirmesi olarak belirtmişlerdir. Bu süreçte yaşanan güçlükler ise faydalara göre daha fazla olup acil uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin psikolojik açıdan olumsuz etkilenmesi, teknoloji ve eğitim portallarından kaynaklanan sorunlar yaşanması, okuma ve yazma sürecinde güçlüklerin ortaya çıkması ve öğretmen-veli-öğrenci iletişiminin olumsuz etkilenmesidir. Birinci sınıf öğretmenlerinin ve velilerinin sorunların giderilmesinde kullandıkları çözüm yolları ise okuma yazma başarısı ile motivasyonu artırmaya ve internet yetersizliği sorununu gidermeye yöneliktir.

Sorumlu Yazar : Nurhan Aktaş, Dr. Öğr. Üyesi, Selçuk Üniversitesi, Türkiye, nurhan.aktas@selcuk.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-0264-5120

Yazar 2: Ülkü Çoban Sural, Arş.Gör, Gazi Üniversitesi, Türkiye, ulkusural75@gmail.com , ORCID ID: 0000-0002-9766-2443

Alt Bilgi: Bu çalışma araştırmacıların 19. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunduğu "Acil Uzaktan Eğitim Sürecinin İlkokuma Yazma Öğretimine Yansımaları: Birinci Sınıf Öğretmen Deneyimleri" adlı çalışmanın yeniden düzenlenmiş biçimidir.

Atıf için: Aktaş, N. & Çoban Sural, Ü. (2023). Acil uzaktan eğitim sürecinin ilkökuma yazma öğretimine yansımaları: Birinci sınıf öğretmen ve veli deneyimleri. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 142-209.

## Giriş

Covid-19 hastalığının başlamasıyla birlikte, dünya genelinde 191 ülkede eğitim-öğretime ara verilmiş ve Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu'na (UNICEF) (2020) göre dünyada tüm eğitim düzeylerindeki öğrenci nüfusunun yaklaşık yarısına karşılık gelen 1.6 milyar öğrencinin eğitimi kesintiye uğramıştır. Bu kapsamda ülkeler öğrenme kaybını engelleyebilmek amacıyla çeşitli tedbirler almış ve uzaktan eğitim sürecini işe koşmuşlardır. Dünyada bu gelişmeler yaşanırken virüsün Türkiye'de de görülmeye başlanmasıyla benzer önlemler alınmış ve 16 Mart 2020 tarihinde okullar geçici olarak kapatılmıştır. Eğitim öğretimin aksamaması için alternatif bir çözüm olarak dijital teknolojiler aracılığıyla uzaktan eğitim sistemine geçilmiştir.

Uzaktan eğitim genel olarak, dijital ve yazılı iletişim kaynakları kullanılarak gerçekleştirilen, zaman ve mekân kaynaklı sınırlılıkları ortadan kaldıran oldukça çeşitli öğrenme faaliyetlerini kullanıcılara sunan, planlı ve tasarlanmış, disiplinler arası bir öğrenme faaliyetidir (Altıparmak, 2011). Türkiye'de uzaktan eğitim faaliyetleri çeşitli dijital platformlar (EBA, Zoom, Skype vb.) aracılığıyla ve aktif olarak 2012 yılında kurulan Eğitim Bilişim Ağı (EBA) ile gerçekleştirilmiştir. Bir yandan EBA TV İlkokul, Ortaokul ve Lise olmak üzere üç ayrı kanal üzerinden, bir yandan da EBA Canlı Ders Platformu aracılığıyla uzaktan eğitim süreçleri yürütülmeye başlanmıştır.

Okulların kapatılmasının öğrenci başarısı ve gelişimindeki etkisi kısa sürede fark edilmiştir (Rundle, Park, Herbstman, Kinsey ve Wang, 2020; Wang, Zhang, Zhao, Zhang ve Jiang, 2020). Yapılan son araştırmalar, okulların kapatılmasının çocuklarda, düzensiz yeme ve uyuma alışkanlığına, ekran karşısında geçirilen sürenin ve stresin artmasına, fiziksel aktivitenin ve sosyal etkileşimin azalmasına ve bu doğrultuda fiziksel ve zihinsel sağlıklarının bozulmasına neden olduğunu ortaya çıkarmıştır (Wang ve diğerleri, 2020). Bu etkilerinin yanı sıra Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu okulların kapatılmasının en önemli olumsuz etkisini "kesintiye uğramış öğrenme" (interrupted learning) olarak ifade etmiştir. Eğitimin kesintiye uğraması öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumsuz etkiye sebep olmuştur (United Nations Educational Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2020).

Okulların kapatılmasının öğrencilerin akademik başarılarındaki olumsuz etkileri genellikle yaz aylarında ortaya çıkmaktadır. Bu aylarda okuldan birkaç aylık dahi olsa uzaklaşan öğrenciler "yaz unutmaları" ile karşı karşıya kalmakta ve özellikle birinci sınıfı tamamlayarak ikinci sınıfa geçmiş öğrencilerin okuryazarlık becerilerinde gerilemeler meydana gelmektedir (Cooper, Nye, Charlton, Lindsay ve Greathouse, 1996). Benzer bir durum salgın sürecinde okulların kapatılmasıyla yaşanmaya başlamış ve öğrencilerin hem mevcut okuryazarlık becerilerini korumalarını hem de henüz birinci sınıfta ilkokula yazmayı öğrenme sürecinde olan öğrencileri olumsuz şekilde etkilemiştir. Bielinski, Brown ve Wagner (2020), öğrenme kayıplarının sınıf düzeyine göre değişebileceğini, okumadaki kaybın ise ilkokul sınıflarında daha çok olacağını söylemektedir. Nitekim ABD'de üçüncü sınıftan

yedinci sınıfa kadar öğrencilerin katılım gösterdiği bir araştırmada uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin sınıf düzeylerine göre beklenen okuma yazma performansını ancak %68 oranında kazanabildikleri sonucuna ulaşılmıştır (Kuhfeld, 2020).

Türkiye’de öğrenciler temel okuryazarlık becerilerini genellikle ilkokula başlangıç sınıfı olan birinci sınıfta edinmektedir. İlkokuma yazma sürecinin birinci sınıfta başarılı bir şekilde tamamlanmasının üst sınıflardaki ve diğer derslerdeki öğrenmeleri kolaylaştıracağı düşünülmektedir. Kong’a (2020) göre eğitim sürecini yeni bir öğrenme ortamı olan çevrimiçi uzaktan öğretime dönüştürmek öğretmenler açısından zordur. Bilgisayar karşısında eğitim-öğretim sürecine alışık olmayan öğretmenler kendilerini ifade etmekte zorlanmakta ve bu durum esneklikten yoksun, basit ve biçimsiz bir öğretim dilinin oluşmasına yol açmaktadır. Gerçek zamanlı öğretmen-öğrenci etkileşiminin olmayışı da öğretim faaliyetlerini öğretmenlerin kendi kendine konuşma performansına dönüştürmektedir. Ancak Kong’dan farklı olarak uzaktan eğitimin, zaman ve ortam serbestliğinin yanı sıra kullanılan uygulamalara göre farklı etkileşim düzeyleri sunduğunu belirten çalışmalar da (Akdemir, 2011; İşman, 2011) bulunmaktadır. Bu kapsamda uygulayıcılar olarak birinci sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde ilkokuma yazma öğretiminin nasıl gerçekleştiğine ve etkililiğine ilişkin görüş ve deneyimlerini öğrenmek önemli görülmektedir.

Uzaktan eğitim süreci ile birlikte öğrenciler vakitlerinin oldukça önemli bir kısmını evde geçirmeye ve eğitimlerine evde devam etmeye başlamışlardır. Bu durumun etkilediği diğer bir kesim, çocukları ile normalden daha uzun vakit geçiren velilerdir. Her ne kadar birlikte uzun vakit geçirmenin aile bağlarını güçlendirdiğine ilişkin genel bir kanı bulunsa da veliler bu süreçte çeşitli zorluklarla da karşılaşmaktadır (Wang ve diğerleri, 2020). Örneğin, veliler artık çocuklarının sağlık ve güvenliklerinin yanı sıra fiziksel, duygusal gelişimleri ve evde eğitim süreçleri ile de daha fazla ilgilenmek durumunda kalmışlardır (Cluver ve diğerleri, 2020). Velilerin çocuklarının eğitim-öğretim faaliyetleri ile ilgilenmeleri öğrenci başarısını artırabilir. Özellikle birinci sınıf öğrencilerinin velilerinin uzaktan eğitim sürecinde aktif rol almaları ilkokuma yazma edinim sürecinin daha sancısız geçmesine olanak sunabilir. Nitekim birinci sınıf öğrencileri henüz ilkokul düzeyindeki eğitim-öğretim faaliyetleri ile karşılaşmadığından kendilerinden istenen beklenti ve yeterlilikleri karşılayabilecek seviyede olmayabilir. Bu noktada velilerin eğitim-öğretim süreçlerine ve bu çalışma özelinde ilkokuma yazma öğretim faaliyetlerine ilişkin bilişsel yeterlilikleri ile duyuşsal ve davranışsal yönelimleri önemli görülmektedir. Velilerin ilkokuma yazma öğretim sürecine ilişkin bilgi düzeyleri ve bu süreçte çocuklarına destek olmalarına fırsat sunacak olanakları birbiri ile eşit olmayabilir. Bu kapsamda birinci sınıf velilerinin uzaktan eğitim ile ilkokuma yazma sürecine ilişkin görüş ve deneyimlerinin farklılık gösterebileceği düşünülmektedir.

Alanyazında yer alan çalışmalar incelendiğinde, Türkiye’de sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinin yer aldığı bazı çalışmalar bulunmakta (Saygı, 2021; Şenel-Çoruhlu ve

Uzun, 2021; Yılmaz, Yılmaz ve Savaş, 2021) ve ilkokuma yazma özelinde birinci sınıf öğretmenlerinin görüşlerini ve karşılaştıkları sorunları ele alan birkaç çalışmaya (Arçay-Koyuncu, 2022; Atik ve Avcı, 2021; Erbaş, 2021; Gürbüz ve Yılmaz, 2021; Kargın ve Karataş, 2021; Kırmızı ve Büyükdağ, 2022; Özcan ve Saydam, 2021; Uğur-Göçmez ve Ünal, 2021) da rastlanmaktadır. Ancak bu çalışmaların amaç ve kapsamı incelendiğinde mevcut çalışmadan çeşitli yönleri ile ayrıldıkları görülmüştür. Örneğin Atik ve Avcı (2021) çalışmalarını uzaktan eğitim sürecinde ilkokuma yazma öğretiminde eğitim teknolojilerinin kullanımı, bu teknolojilerin yarattığı fayda ve zorluklar ile yine bu teknolojilerden kaynaklı zorluklara ilişkin çözüm önerileri üzerine odaklanılmışlardır. Bu sürecin eğitim teknolojileri dışında kalan diğer boyutları ise kapsam dışında bırakılmıştır. Arçay-Koyuncu (2022), Gürbüz ve Yılmaz (2021), Kargın ve Karataş (2021) ile Uğur-Göçmez ve Ünal (2021) ise çalışmalarında doğrudan uzaktan eğitim sürecinde sınıf öğretmenlerinin yaşadığı sorunlara odaklanmıştır. Bu sürecin faydaları ve yaşanan sorunlara ilişkin çözüm önerileri çalışma kapsamına alınmamıştır. Özcan ve Saydam'ın (2021) çalışmasında sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitimde ilkokuma yazma öğretimine ilişkin düşünceleri, bu süreci yönetme biçimleri ve bu sürecin öğrenci başarısına etkisi araştırılmıştır. Çalışma dâhilinde uzaktan eğitimin olumlu ve olumsuz yönlerine değinilse de süreçte yaşanan zorluklar karşısında sınıf öğretmenlerin kullandıkları çözüm yollarına yer verilmemiştir. Kapsam bakımından mevcut çalışma ile en çok örtüşen çalışmalar Erbaş (2021) ile Kırmızı ve Büyükdağ'a (2022) aittir. Ancak diğer çalışmalarda olduğu gibi bahsi geçen bu çalışmalarda da yalnızca sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin alınmış olması, sürecin diğer bir paydaşı olan ve uzaktan eğitim sürecine en az öğretmenler ve öğrenciler kadar dâhil olan birinci sınıf velilerinin görüşlerine yer verilmemesi mevcut çalışmayı bu çalışmalardan ayırmakta ve önemli kılmaktadır. Yapılan incelemede velilerin uzaktan eğitime (Arslan, Görgülü-Arı, Hayır-Kanat, 2021; Erol ve Erol, 2020; Günbaş ve Gözüküçük, 2020; Yılmaz, Mutlu, Güner, Doğanay ve Yılmaz, 2020) ve uzaktan eğitimde ilkokuma yazma sürecine ilişkin görüşlerini ele alan çalışmalara (Altuğ ve Kumral, 2021) da rastlanmıştır. Ancak bu çalışmalar, çocuğu farklı kademelerinde öğrenim gören velilerle yapılmış olup ilkokuma yazma süreci ile ilgili veri sunmamaktadır. İlkokuma yazma süreci özelinde yapılan Altuğ ve Kumral'ın (2021) çalışmasında ise velilerin yalnızca ilkokuma eğitime yönelik görüşlerine yer verilmiştir. İlkokuma yazma sürecinin diğer boyutları ve öğretmen görüşleri çalışma kapsamına alınmamıştır. Genel olarak değerlendirildiğinde alanyazında, mevcut çalışma ile tüm boyutları ile örtüşen ve uzaktan eğitimde ilkokuma yazma sürecini hem sınıf öğretmenlerinin hem de velilerin görüşleri doğrultusunda değerlendiren bir çalışmaya rastlanmadığından bu çalışmanın ilgili boşluğun kapatılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Buradan hareketle bu çalışmanın amacı; Covid-19 salgını sonucunda uygulanmaya başlanan acil uzaktan eğitim sürecinin ilkokuma yazma öğretimine yansımalarını birinci sınıf öğretmen ve velilerinin deneyim ve görüşleri çerçevesinde incelemektir. Bu amaç doğrultusunda; *"Birinci sınıf*



öğretmenlerinin ve çocuğu birinci sınıfta öğrenim gören velilerin uzaktan ilkokuma yazma öğretim sürecine ilişkin deneyim ve görüşleri nelerdir?" sorusuna cevap aranmıştır.

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada; temel nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. *"Temel nitel araştırma; insanların yaşamlarını nasıl yorumladığıyla, dünyalarını nasıl inşa ettikleriyle ve deneyimlerine ne anlam kattıklarıyla ilgilenirler. Burada amaç, insanların hayatlarını ve deneyimlerini nasıl kavradığını anlatmaktır"* (Merriam, 2018, s.23). Bu çalışmada da birinci sınıf öğretmenlerinin ve velilerinin acil uzaktan eğitim sürecinin ilkokuma yazma öğretimindeki deneyimlerini nasıl anlamlandırdıklarını ortaya çıkarmak amaçlandığı için temel nitel araştırma yönteminin kullanılması uygun görülmüştür.

### Çalışma Grubu

Çalışma grubunu, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Türkiye'nin farklı illerinde devlete bağlı ve özel ilkokullarda görev yapan on altı birinci sınıf öğretmeni ve dokuz birinci sınıf velisi oluşturmaktadır. Katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Çalışmada yer alan öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde birinci sınıf okutma ve ilkokuma yazma becerisini öğrencilerine çevrim içi ortamda kazandırma konusunda deneyime sahip olmalarına dikkat edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin uzaktan eğitim süreci ile kıyaslama yapabilmelerine imkân tanımak için yüz yüze eğitim sürecinde de en az bir kez birinci sınıf okutmuş olmaları ölçüt olarak dikkate alınmıştır. Bununla beraber, katılımcı velilerin ilkokul 1. sınıfa giden ve ilkokuma yazma becerisini çevrim içi ortamda öğrenmeyi deneyimlemiş çocuklarının olması şartı gözetilmiştir. Çalışma grubuna ait veriler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcıların betimsel özelliklerine ait bilgiler

Öğretmen	Cinsiyet	Görev yeri	Kıdem	Okul türü (Devlet/Özel)	Daha önce 1. sınıf okutma durumu	Cinsiyet	Öğretmenin cinsiyeti	İl	Okul türü (Kamu/Özel)	Okul öncesi eğitim alma	Çocuğun okula başlamadan önce okuma yazma bilme durumu
	Cinsiyet	Görev yeri	Kıdem	Okul türü (Devlet/Özel)	Daha önce 1. sınıf okutma durumu						
	K	Bitlis	1-5 yıl	K	1 kez						
	K	Ankara	11-15 yıl	K	2 kez						
	K	Hatay	6-10 yıl	K	3 kez						
	K	Ankara	11-15 yıl	K	2 kez						
	K	Ankara	16-20 yıl	K	3 kez						
	K	Bursa	16-20 yıl	K	5 kez						
	K	Ankara	11-15 yıl	K	2 kez						
	K	Ankara	16-20 yıl	K	6 kez	K	E	Ankara	K	3,5 yıl	Biliyor
	K	Ankara	11-15 yıl	Ö	3 kez	K	E	Ankara	K	3 yıl	Harfleri tanıyor
	K	İstanbul	6-10 yıl	Ö	1 kez	K	K	Ankara	K	1yıl	Bilmiyor
	K	Bursa	6-10 yıl	Ö	2 kez	K	K	Ankara	K	1yıl	Bilmiyor
	K	Ankara	6-10 yıl	Ö	2 kez	K	K	Ankara	K	--	Harfleri tanıyor
	K	Ankara	11-15 yıl	K	3 kez	K	K	Ardahan	K	1 yıl	Bilmiyor
	K	Konya	11-15 yıl	K	4 kez	K	K	Bursa	Ö	2 yıl	Harfleri tanıyor
	E	Ankara	20-35 yıl	K	13 kez	K	K	Konya	Ö	2 yıl	Biliyor
	K	Tokat	16-20 yıl	K	4 kez	K	K	Ankara	Ö	2 yıl	Biliyor

### Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından öğretmenler ve veliler için ayrı olarak hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Görüşme soruları hazırlandıktan sonra sınıf eğitimi alanında iki uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmış ve sorulara son hali verilmiştir. Asıl uygulama yapılmadan önce soruların anlaşılabilirliğini görmek amacıyla bir sınıf öğretmeni ve bir birinci sınıf velisi ile ön görüşme gerçekleştirilmiştir. Ön görüşmeler doğrultusunda formda gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra asıl uygulamaya geçilmiştir. Hazırlanan formlar iki kısımdan oluşmaktadır. Formların birinci kısmında öğretmenler ve veliler için kişisel bilgilerin yer aldığı sorular yer almakta, ikinci kısmında ise uzaktan eğitimde ilkokuma yazma eğitimi sürecine ilişkin katılımcıların görüş ve deneyimlerini aktaracakları sorular yer almaktadır.

### Verilerin Toplanması

Çalışmanın veri toplama süreci, 2020-2021 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde Mayıs ayında başlamış, 2021-2022 eğitim öğretim yılının Ekim ayına kadar devam etmiştir. Çalışmaya

katılım gönüllülük esasına dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler katılımcılarla ortalama yarım saatlik periyotlarda dijital platformlar üzerinden veya telefon görüşmeleri yoluyla gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşmelerde veri kaybını önlemek amacıyla ses kaydı alınmış ve bu konuda katılımcılar bilgilendirilerek onayları alınmıştır. Çalışma kapsamında katılımcıların kimlikleri gizli tutularak öğretmenler için Ö1, Ö2 ... veliler için ise V1, V2 ... şeklinde kodlama yapılmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Verilerin analizinde katılımcıların görüşme sorularına verdikleri cevaplar içerik analizi yöntemine göre çözümlenmiştir. İçerik analizi yönteminde birbirine benzeyen veriler, belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilir ve okuyucunun anlayabileceği bir biçimde organize edilerek yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 224). Çalışmanın verileri öncelikle iki araştırmacı tarafından bağımsız olarak kodlanmıştır. Daha sonra araştırmacılar bir araya gelmiş ve görüş ayrılığı olan kısımlar gözden geçirilmiştir. Görüş birliğine varıldıktan sonra bir çerçeve oluşturulmuş, katılımcıların verdikleri cevaplar belirli temalar ve kategoriler altında toplanmıştır. Oluşturulan tema ve kategoriler tekrar gözden geçirilmiş, ardından ilkökuma yazma öğretimi alanındaki iki uzmanın görüşüne sunulmuş, bu görüşler dikkate alınarak gerekli düzeltmelerin yapılmasıyla tema ve kategorilere son şekli verilmiştir.

### **Geçerlik ve Güvenirlik**

Geçerliği sağlamak amacıyla çalışmada aktarılabirlik ve ayrıntılı betimleme; güvenirliliğini sağlamak amacıyla tutarlık ve teyit edilebilirlik yöntemleri kullanılmıştır. Katılımcılar gönüllülük esasına uygun olarak çalışmaya katkı sağlamıştır. Görüşme yapılırken kişisel yorum ve çıkarımlar yapılmamıştır. Çalışmanın verileri kodlandıktan sonra sınıf eğitimi alanında çalışan iki akademisyenin görüşüne sunulmuştur. Katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

### **Araştırmanın Etik İzinleri**

Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

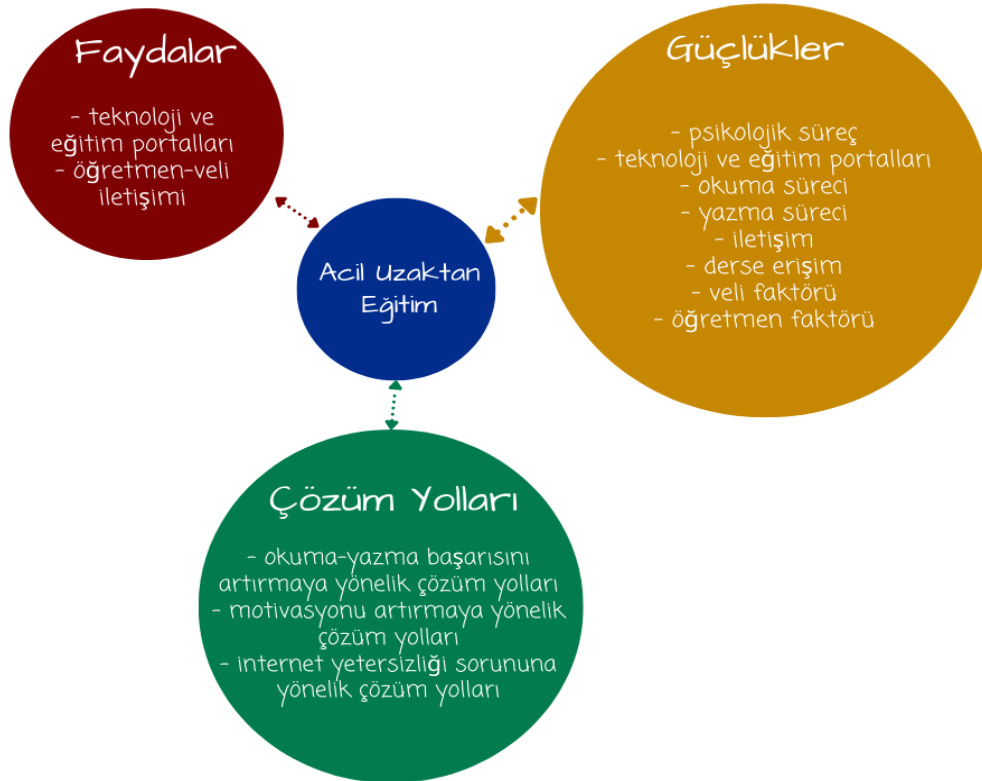
**Etik kurul izin bilgileri:** Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı = Selçuk Üniversitesi

Etik değerlendirme kararının tarihi= 11.03.2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası= 44672

## Bulgular

Birinci sınıf öğretmenlerinin ve velilerinin uzaktan eğitim ortamında ilkokuma yazma öğretimi sürecine yönelik deneyim ve görüşleri, açık uçlu sorulara verdikleri cevapların analiz edilmesi sonucu üç tema altında toplanmıştır. Bu temalar; (1) acil uzaktan eğitim: faydalar, (2) acil uzaktan eğitim: güçlükler ve (3) acil uzaktan eğitim: çözüm yolları şeklindedir. Her bir temanın altında çeşitli kategoriler yer almaktadır. *Acil uzaktan eğitim: faydalar* temasının altındaki kategoriler; “teknoloji ve eğitim portalları” ile “öğretmen-veli iletişimi”dir. *Acil uzaktan eğitim: güçlükler* teması “psikolojik süreç”, “teknoloji ve eğitim portalları”, “okuma süreci”, “yazma süreci”, “iletişim”, “derse erişim”, “veli faktörü” ve “öğretmen faktörü” olmak üzere sekiz kategoriye ayrılmıştır. Son olarak *acil uzaktan eğitim: çözüm yolları* teması ise “okuma-yazma başarısını artırmaya yönelik çözüm yolları”, “motivasyonu artırmaya yönelik çözüm yolları” ve “internet yetersizliği sorununa yönelik çözüm yolları” olmak üzere üç kategori altında toplanmıştır. Birinci sınıf öğretmenleri ve velilerine göre “teknoloji ve eğitim portalları” kimi açılardan eğitim sürecine fayda sağlarken kimi açılardan ise çeşitli güçlükler sebebiyet vermiştir. Bu nedenle bu kategori hem *faydalar* hem de *güçlükler* teması altında yer almaktadır. Benzer şekilde acil uzaktan eğitim sürecinde öğretmen-veli iletişimi hem fayda hem de güçlük olarak (iletişim kategorisi altında) ele alınmıştır. Tema ve kategorilere ilişkin şema, Şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1. İçerik analizi sonucunda elde edilen tema ve kategoriler.

Öğretmenler ve veliler ile yapılan görüşmelerin içerik analizi ayrı ayrı yapılmıştır. Ancak her iki gruptan elde edilen bulguların benzer olması nedeniyle bulgular başlığı altında bir arada sunulmuşlardır.

## Tema 1: Acil Uzaktan Eğitim: Faydalar

Acil uzaktan eğitim sürecinin faydaları teması altında; öğretmenlere göre bu süreç teknoloji ve eğitim portalları aracılığıyla çeşitli olanaklar sunmuş ve öğretmen ile veliler arasındaki iletişimi güçlendirmiştir. Veliler açısından bakıldığında ise ortaya çıkan tek fayda öğretmen-veli iletişiminin güçlenmesidir.

**Kategori 1: Teknoloji ve eğitim portallarının sunduğu faydalar:** Birinci sınıf öğretmenlerine göre teknoloji ve eğitim portalları, uzaktan eğitimde ilkokuma yazma öğretimi sürecine en önemli faydayı sağlayan unsurdur. Bu kategoride yer alan kodlar aşağıdaki şemada gösterilmiştir.



Şekil 2. Teknoloji ve eğitim portallarının sunduğu faydalara ilişkin kodlar.

Öncelikle öğretmenler EBA'da yer alan *videoların*, öğretim sürecinde öğrencilerin sıkılmasını engellediğini, ilgilerini çektiğini, dikkatlerini canlı tuttuğunu ve öğretimi kolaylaştırdığını ifade etmiştir. Öğretmenler özellikle ses öğretiminin yüz yüze eğitimle kıyaslandığında daha kolay gerçekleştiğini, bu durumun temel sebebinin video içerikleri olduğunu belirtmişlerdir. Aşağıdaki örnekler, öğretmenlerin video kullanımının sağladığı faydalara ilişkin görüş ve deneyimlerini yansıtmaktadır.

“Eğitim olarak da videolardan yararlandım. Şu an okulumda bilgisayarımla projeksiyonum yok. Yani ben normal eğitim veriyorum, hâlâ eski usul. Akıllı tahtamız öyle şeylerimiz yok. O teknolojiyi kullanmak, önce görselden sesi hissetme, nelerin içinde ses var vesaire. Onlar uzaktan eğitimde daha rahat oldu, sesi kavrama açısından. Bence ses verme rahat oldu. (Ö3-Devlete bağlı köy okulu-Hatay)

“... Avantaj olarak da videolar hazırlamışlardı mesela. Hazır videolarımız vardı ya da biz videolar yükleyebiliyorduk EBA sistemine. Onları okuma yazma öğretiminde kullandık. Harfin mesela seslendirilişi, harfin yazılış yönü, hece, harflerin birleştirilmesi, heceye dönmesi, kelimeye dönmesi, onlarla ilgili videolar hazırlanmış. Onlar çocukların dikkatini çekiyordu. O açıdan olumluydu.” (Ö5-Devlet okulu-Ankara/Kahramankazan)

Öğretmenler video kullanımının yanı sıra teknolojinin ve eğitim portallarının sunduğu *eğlenceli etkinliklerin*, bu portalların *farklı duyulara hitap etmesinin* ve *etkileşimli olmasının* da ilkokuma yazma öğretimini kolaylaştırdığını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler EBA dışında farklı eğitim portallarını da (Ör: Okulistik, Morpa Kampüs vb.) kullandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin bu konuya ilişkin örnek ifadeleri aşağıdaki gibidir.

“EBA'da da çok güzel harflerle alakalı etkinlikler vardı. Onları da kullandım. Okulistik var ya hani eğitim portalı orayı kullandım. ... Yani okulda internet olsa sınıfta da sık sık

kullanabilirim. Çünkü çok seviyorlar. Animasyonla izleyerek bir şeyleri daha iyi anlıyorlar.” (Ö2-Devlet okulu-Ankara/Kahramankazan)

“Eğitim portallarından rahat yararlandım, çok da faydasını gördüm. Hem görsel olarak hem işitsel olarak çocuklara hitap ettiği için. ... EBA ve eğitim portallarında aynı zamanda etkinlikleri de birlikte yapıyorduk, çocuklar yapıyordu. O yönden onlar da katılmış oluyordu.” (Ö7-Devlet okulu-Ankara/Sincan)

Teknoloji ve eğitim portallarının öğretmenlere sağladığı bir diğer fayda ise *ödevlendirme* konusunda kolaylık sağlamasıdır. Öğretmenler EBA’daki ilkokuma yazma öğretimi ile ilgili video ve dokümanları ödev olarak göndermenin işlerini kolaylaştırdığına yönelik söylemlerde bulunmuştur.

“Ses öğretim videolarını EBA üzerinden ödevlendirme olarak gönderdim. Onlar çok etkili oldu.” (Ö3-Devlete bağlı köy okulu-Hatay)

**Kategori 2: Öğretmen-veli iletişimine sağladığı faydalar:** Öğretmenler ile veliler arasındaki iletişimin yüz yüze eğitimle kıyaslandığında uzaktan eğitim sürecinde çok daha fazla ve etkili olduğu hem öğretmenler (N: 8) hem de veliler (N: 6) tarafından sıklıkla ifade edilmiştir. Öğretmenler, yüz yüze eğitim sürecinde velileri çok fazla görmediklerini, veli toplantılarına katılımın dahi sınırlı olduğunu, velilerin öğretmenle iletişim kurmaktan çekindiğini belirtmişlerdir. Ancak uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin okuma yazmayı ve eğitim portallarını kullanmayı henüz bilmemeleri nedeniyle velilerin neredeyse tamamı çocuğu ile birlikte derslere katılmış ve bu durum öğretmenler ile veliler arasındaki buzları kırarak zorunlu bir iletişim başlatmıştır. Öğretmenler verdikleri ödevleri çoğunlukla velilere telefon aracılığıyla göndermiş, veliler de çocuklarının yaptıkları ödevleri öğretmenlerine iletilmişlerdir. Yine öğretmenler, yapılan ödevlere veliler aracılığıyla dönüt vermişlerdir. Bu durum öğretmenler ile veliler arasındaki iletişimi artırmıştır. İletişime yönelik örnek öğretmen ve veli görüşleri aşağıda sırasıyla sunulmuştur.

“Normal süreçten çok çok fazlaydı, neredeyse iki-üç kat. Çünkü çocuğa ulaşmada zorluk yaşadığımız her noktada veliye ulaşmak durumunda kaldık. Veli zorluk yaşadığı noktada bize daha çok ihtiyaç duydu. Bizim tamamlamanız gereken noktalarda çocuğun ihtiyacı olduğu alanlarda veli ile çok fazla iletişim kurmamız gerekti.” (Ö10-Özel okul-İstanbul/Zeytinburnu)

“Öğretmeniyle gerçekten sürekli diyalog içindeydik. Konuşuyorduk telefonda. Ödevini soruyorduk, devamlı mesaj yazıyorduk birbirimize. Hep olumluydu, o anlamda herhangi bir sorun yaşamadık.” (V6-Devlete bağlı köy okulu-Ardahan)

### **Tema 2: Acil Uzaktan Eğitim: Güçlükler**

“Okul gibi olmuyor. Okuldaki eğitim gibi olmuyor. Daha zor, süre sıkıntısı var, otuz dakika sonra hemen bitiyor.” (V5-Devlet okulu-Ankara/Bala)

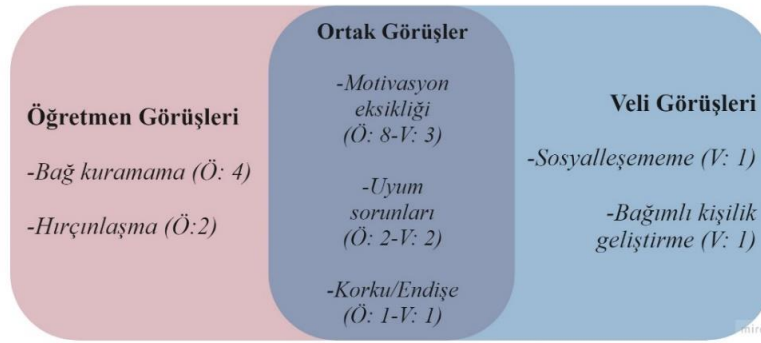
“... şu an okuma hızları sınıfta [yüz yüze eğitimde] okumaları ile denk değil mesela. Daha yavaş, geriden geliyorlar.” (Ö11-Özel okul-Bursa/Osmangazi)

Yukarıdaki bu alıntılar katılımcıların uzaktan eğitim sürecinde deneyimledikleri güçlükler örnek olarak verilebilir. Çalışmanın amacı gereği, bu başlık altında yer alan tüm güçlüklerin uzaktan eğitim süreci ile bağlantılı olması araştırmacılar için önemli bir kriterdir. Hem öğretmenlere hem de velilere, belirttikleri güçlüklerin yüz yüze eğitim ortamında da yaşanıp yaşanmadığı sorulmuş ve

uzaktan eğitim sürecinden kaynaklandığı teyit edilmiştir. Katılımcıların yüz yüze eğitimde de yaşadıkları ve uzaktan eğitimden kaynaklanmayan güçlükler bu kategori altında yer verilmemiştir.

Yapılan içerik analizi sonucuna göre, hem öğretmenlerin hem de velilerin ortak olarak yaşadığı güçlükler; acil uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin psikolojik açıdan olumsuz etkilenmesi, teknoloji ve eğitim portallarından kaynaklanan sorunlar yaşanması, okuma ve yazma sürecinde güçlüklerin ortaya çıkması ve öğretmen-veli-öğrenci iletişiminin olumsuz etkilenmesidir. Öğretmenler, velilerden farklı olarak derse erişim ve velilerden kaynaklanan güçlüklerin de yaşandığını belirtmişlerdir. Velilere göre ise kimi zaman öğretmenlerden kaynaklanan sorunlar ortaya çıkmıştır.

**Kategori 1: Psikolojik süreç ile ilgili güçlükler:** Psikolojik süreç kategorisinde acil uzaktan eğitim sürecinin öğrencilerin psikolojik durumlarına etkisine ilişkin veriler sunulmuştur. Öğretmenlere ve velilere göre öğrencilerin psikolojik açıdan yaşadığı güçlükler kimi zaman benzeşmekte kimi zaman ise farklılık göstermektedir. Aşağıdaki şemada öğrencilerin psikolojik durumuna ilişkin katılımcıların görüş ve deneyimleri yer almaktadır.



Şekil 3. Psikolojik süreç ile ilgili güçlükler için kodlar

Şekil 3'te görüldüğü üzere hem öğretmenlerin hem de velilerin psikolojik açıdan öğrencilerde gördüğü en önemli güçlük *motivasyon* eksikliğidir. Öğretmenlere göre uzaktan eğitim süreci, öğrencilerin ilkokuma yazma öğretimi aşamasında sıkılmalarına neden olmuştur. Öğrenciler derslere katılmak istememiş, dağınıklık ve bıkkınlık belirtileri göstermiştir. Öğretmenler, uzaktan eğitimde altı ders boyunca öğrencileri ekran başında tutmanın yaş grupları düşünüldüğünde oldukça zor olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca motivasyon düzeyi açısından ailenin çocuğun eğitimine olan ilgisinin önemli bir faktör olduğundan bahsetmişlerdir. Bununla birlikte öğretmenlere göre okul öncesi eğitim alan öğrenciler uzaktan eğitime daha kolay ve hızlı alışmış, almayan öğrenciler ise adaptasyon problemi yaşamışlardır. Aşağıda öğretmenlerin motivasyona ilişkin görüşlerinden bazı alıntılara yer verilmiştir.

"Motivasyonları tabii ki düşüktü. Sonuçta ara ara yüz yüze eğitim yaptık ama çoğunlukla uzaktan eğitimdeydik. Biz haliyle sanal olduk onlar için. Hani sınıfta yüz yüze dokunarak görerek öğrenmek başka. Ben onlar için televizyonları nasıl izliyorsa onun gibi oldum yani

sanalda bir öğretmendir. O yüzden motivasyonları ister istemez düştü çocukların ve verimli de değildi." (Ö6-Devlet okulu-Bursa/Gürsu)

"Öğrencilerde çok fazla sıkılma oldu, derse katılmama istekleri oldu. Bazıları mesela derslerde daha çok annelerinin katılmalarıyla, zorlamalarıyla derslere katıldı." (Ö13-Devlet okulu-Ankara/Çankaya)

Veliler de öğretmenlere benzer şekilde çocuklarında motivasyon düşüklüğünün, çocuklarının derslere ve okuma yazma faaliyetlerine katılmak istememelerine sebep olduğunu ifade etmişlerdir.

"Okula yazdırdığımızda çok sevindi, mutlu oldu arkadaşlarım falan olacak diye. Sonra okul kapandığında da bir bocaladı. Online eğitimde bunaldı, sıkıldı, okumak istemedi, yapmak istemedi, yazmak istemedi. Ödevlerini yapamadı uzaktan eğitime geçildiği için." (V5-Devlet okulu-Ankara/Bala)

Öğretmenler ve velilerin fikir birliğine vardığı bir diğer güçlük ise öğrencilerin yaşadığı *uyum sorunlarıdır*. Öğretmenler uyum sorununu uzaktan eğitim sürecinin sonlanmasının ardından yüz yüze eğitime geçilmesi ile öğrencilerin okul ve sınıf kurallarına uymakta zorlanması şeklinde yaşamışlardır. Veliler ise çocukların uzaktan eğitime geçiş aşamasında internetin ve teknolojik araç gereçlerin kullanımında zorlandıklarını ve belli bir süre uyum sağlayamadıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin Covid-19 salgınına yakalanma *korkusu ve endişesi* yaşadığı da hem öğretmenler hem de veliler tarafından dile getirilmiştir. Öğretmen ve velilerin yaşanan uyum ve korku/endişe sorunlarına ilişkin görüşlerine aşağıda bazı örneklerle yer verilmiştir.

"Okula uyumda zorlandılar. Dönüşte bunu çok net gözlemledik. Hala mesela bir ay oldu, bir ayı hatta geçti bile. Hala sıkıntı yaşıyoruz ki geçen yıl ara ara açıldığında böyle sıkıntılarımız dahi yoktu birinci sınıf olmalarına rağmen. Ama bu sene ikinci sınıf olarak döndüklerinde aşırı bir uyum problemimiz var, kurallarla ilgili olarak." (Ö1-Devlet okulu-Bitlis)

"... tabii ki hastalıktan kaynaklı korkuları, endişeleri vardı." (V2-Devlet okulu-Ankara/Kahramankazan)

Öğretmenler velilerden farklı olarak ayrıca öğrencilerin kendileriyle ve arkadaşlarıyla *bağ kurmakta* zorlandıklarına değinmişlerdir. Öğretmenlere göre öğretmenle öğrenciler arasında sınıf içerisinde olduğu gibi bir etkileşimin olmaması aralarında bağ kurulmasını engellemiş, benzer şekilde birbirlerini sadece ekrandan gören öğrenciler arasında da duygusal bir bağ kurulamamıştır.

"Bu online süreç biraz zor oldu. Çocuklar için de bizler için de, çünkü hiç karşılaştığımız bir şey değildi. Çocuklarla dokunsal olarak bir sınıf içinde, özellikle bir başını okşama, bir sarılma, bir aferin deme her zaman onlar için daha önemli oluyor. Öğretmenle yürekten bir bağlanma oluyor. Harf öğretirken bile öğrenci sizinle pozitif bir iletişimde değilse öğrenme pek gerçekleşmiyor. Onu çocuk hissetmiyor bile ama çocuğun yanına gidip sen başarısın, yapabilirsin demek, başını okşama kalemını alıp "Bak ben yazayım sen de benim gibi yazarsın.", demek bile işi yürüten kısım. Ailede verilen sevgi bağı içerisindeki eğitimi sizin yüz yüze vermeniz gerekiyor. Online olduğu zaman öğrenci sadece sesinizi duyuyor, sesinizle bir bağ kurmaya çalışıyor." (Ö12-Özel okul-Ankara/Çankaya)

Öğretmenler ayrıca öğrencilerin uzaktan eğitim sonrasında *hırçın davranışlar sergilediklerini* de ifade etmiştir.

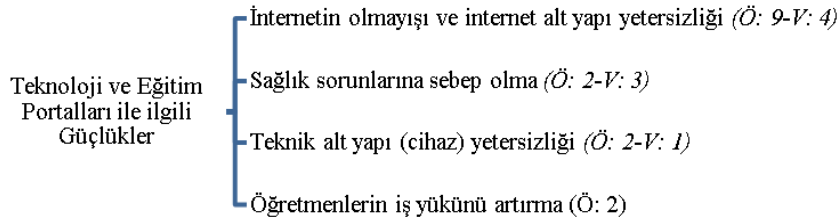
"...evde çocuklar çok kısıtlandığı için okulda her şeyin kendi istedikleri gibi olmasını istiyor, olmadığı noktalarda fazlasıyla hırçınlaşıyorlar." (Ö10-Özel Okul-İstanbul/Zeytinburnu)



Velilerin psikolojik süreç ile ilgili öğretmenlerden farklı olarak değindikleri noktalar *sosyalleşememe ve bağımlı kişilik geliştirmedir*. Çocuklarının okula gitmemeleri ve salgın nedeniyle arkadaşları ile görüşmemeleri sosyal açıdan olumsuz etkilenmelerine sebep olmuştur. Ayrıca uzaktan eğitim sürecinde sürekli bir yetişkin ile birlikte derslere katılım sağlamak çocuklarda tek başlarına bu süreci yürütemeyeceklerine yönelik bir inanış geliştirmiş ve özgüven eksikliğine sebep olmuştur. Bir velinin bu konudaki görüşü şu şekildedir.

“... sürekli yanındaydım ve şu an ne gibi bir şey oluştu biliyor musunuz? Artık tek başına ders yapamıyor, yapamayacağım korkusu var benim çocuğumda. Hocamızla da görüşeceğim aslında da pek fazla yaklaşamıyoruz hani pandemiden dolayı. Yani şu an yanında oturacağım, bildiği soru bile olsa ben onay vereceğim öyle. Bana bağımlı olmasına sebep oldu. Özgüvenini biraz etkiledi herhalde. Ben onay vermeden işaretlemiyor. ... Bazen işim olduğunda ayrıldığımda çocuk ağlıyordu. ‘Anne n’olur yanıma gel.’, diye. O açıdan zordu. Çocuğun özgüveni de etkilendi.” (V4-Devlet okulu-Ankara/Kahramankazan)

**Kategori 2: Teknoloji ve eğitim portallarından kaynaklanan güçlükler:** Birinci sınıf öğretmenleri ve velilerinin uzaktan eğitim sürecinde teknoloji ve eğitim portalları ile ilgili yaşadıkları sorunların başında *internetin olmayışı ve internet alt yapısının yetersiz oluşu* gelmektedir. *Teknik alt yapı (cihaz) eksikliği, sağlık sorunlarına sebep olma ve öğretmenlerin iş yükünü artırma* da teknoloji ve eğitim portallarından kaynaklanan güçlükler arasında yer almaktadır. Güçlükler temasının altında yer alan teknoloji ve eğitim portalları kategorisine ait kodlar Şekil 4’te özetlenmiştir.



Şekil 4. Teknoloji ve eğitim portallarının yarattığı güçlüklerle ilişkin kodlar

Birinci sınıf öğretmenleri ve velilere göre, uzaktan eğitimde ilkokuma yazma sürecinin verimli bir şekilde işleyememesi, öğrencilerin bir kısmının evinde *internet bağlantısının olmamasından* ve var olan *internet bağlantısının alt yapı bakımından yetersiz olmasından* kaynaklanmaktadır. Veliler, evlerinde internet bağlantısının olmaması nedeniyle çocuklarının uzaktan eğitime katılamadığını belirtmişlerdir. Kimi veliler ise telefonlarına internet paketi aldıklarını ancak kardeş sayısının fazla olması ve birkaç çocuğun aynı anda derse katılması nedeniyle internet paketlerinin yetersiz kaldığını ifade etmiştir. Var olan internetin alt yapı yetersizliği de uzaktan eğitimde ilkokuma yazma sürecini olumsuz etkilemiştir. Katılımcıların büyük bölümü EBA’ya bağlanmada sorun yaşadıklarını, defalarca kez sistemden düştüklerini belirtmişlerdir. Bu durum sürecin kesintiye uğramasına neden olmuş ve öğrencilerde dikkat dağınıklığı ve odaklanma problemlerine de sebebiyet vermiştir.

Bilgisayar, tablet, telefon gibi cihazların olmaması ise *teknik alt yapı yetersizliği* olarak ele alınmış ve özellikle kardeş sayısı fazla olan evlerde öğrencilerin derslere devam durumunu olumsuz

etkilemiştir. Evde cihaz olmaması nedeniyle kardeşler aynı cihazdan sırayla derslerine bağlanmış ve dolayısıyla birçok derse katılamamışlardır. Ayrıca internet ve teknik alt yapı ile ilgili bu sorunların yoğunlukla devlet okullarındaki katılımcılar tarafından bildirildiği görülmektedir. Bu kodlar ile ilgili öğretmen ve velilerin söylemlerinden bazı alıntılar aşağıdaki gibidir.

“Çoğu zaman koptu. Hani yoğunluktan dolayı çok sıkıntılar yaşadık. Farklı ders saatlerine tanımlamaya çalıştık. O yüzden çok verim alamadık. Sürekli giremedik. Ben girsem veliler giremedi. Yani tanımlı derse giremediler link yollayarak çoğu zaman girdik mesela.” (Ö1-Devlet okulu-Bitlis)

“Zorlandığım alanlar işte tablet sorun oldu. Kendi telefonumu verdim. Çocuk sayısı fazla. Aynı anda hem telefon hem tablet, üç tane [çocuk] birden çok zordu.” (V6-Devlete bağlı köy okulu-Ardahan)

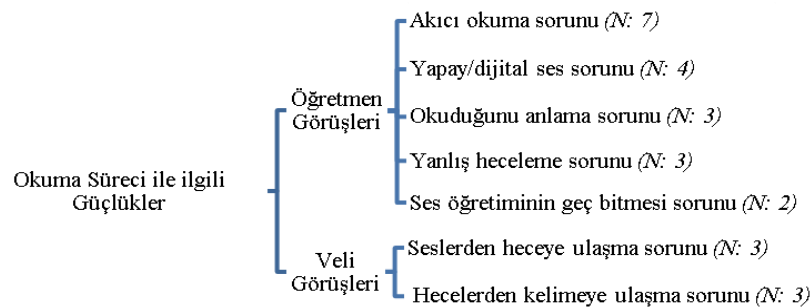
Uzaktan eğitim sürecinin doğası gereği sürekli ekran başında olmayı gerektirmesi baş ağrısı, gözlerde yorgunluk ve sulanma, halsizlik, hareketsizlik, boyun fıtığı, dikkat dağınıklığı ve ekran bağımlılığı gibi bazı *sağlık problemlerinin* oluşmasına sebep olmuştur.

“Haddinden fazla ekran başında kaldılar. Fiziksel anlamda birçok aktiviteler durdu. Saatlerce ekrana bakıyordu. Gözleri yoruldu, biz bu kadar ekrana bakmasına izin vermezken bir anda tamamen her şey ekrandan olmaya başladı.... Her dakika böyle dijital uygulamaları kullanırsak internetten, bu tarz yoldan gidersek o zaman ciddi dikkat dağınıklığı yaptığını düşünüyorum ben.” (V9-Özel okul-Ankara/Çankaya)

Öğretmenler bunlara ek olarak uzaktan eğitim sisteminin, ödev kontrolünün ve geri bildirim verme işlemlerinin ders saatleri dışında telefonla yapılması sebebiyle *iş yüklerini* artırdıklarını dile getirmişlerdir. Bir öğretmenin bu durumla ilgili görüşü şu şekildedir.

“... saatler açısından olumsuz yönleri vardı. Biz haftalık işlediğimiz bütün dersleri EBA'ya atamak zorundaydık. Mesela ben otuz saat derse giriyorum haftada. Bu otuz saat dersi tek tek buraya atamam gerekiyor. Ben tanımlayacağım ki çocuk o derse katılabilirsin. Bizim için çok fazla iş yükleri çıktı. Hani ben mesela normal bir zamanda okulda çoğu işimi bitirebilirken uzaktan eğitimde akşam gece on birlere kadar telefonum elimden düşmüyordu.” (Ö2-Devlet okulu-Ankara/Kahramankazan)

**Kategori 3: Okuma sürecinde yaşanan güçlükler:** Katılımcılara göre uzaktan eğitim, okuma süreci ile ilgili çeşitli sorunların ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Bu noktada öğretmenler ve veliler tarafından belirtilen güçlükler birbirinden farklıdır. Öğretmenlerin ve velilerin okuma sürecinde yaşanan güçlüklerle yönelik görüşleri Şekil 5'te yer almaktadır.



Şekil 5. Okuma sürecinde yaşanan güçlüklerle ilişkin kodlar.

Şekilde görüldüğü üzere, öğretmenlere göre en önemli sorun öğrencilerin *akıcı okuma* becerisini kazanamamış olmasıdır. Bu noktada öğretmenler akıcı okumanın bileşenlerinden olan okuma hızı (*N: 5*) ve doğru okuma (*N: 2*) üzerinde durmaktadır. Öğretmenler, öğrencilerini daha önce okuttukları birinci sınıf öğrencileri ile kıyaslayarak okuma hızlarının çok düşük olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin yaptıkları hatalara zamanında ve doğrudan müdahale edilemediğinden yanlış okumaların arttığı da belirtilmiştir.

“En büyük zorluğumuz şu, çocukla çok fazla yüz yüze gelemediğimiz için yanlış öğrenmeler çok fazlaydı. Mesela çocuk heceyi yutuyor. Sesi yutuyor. Başını okuyor sonunu uyduruyor diyelim. Şimdi okulda bunu yüz yüze olduğu için daha kolay takibini sağlayabiliyoruz. Hece hece gidebiliyoruz ama evde çocuk gördüğünü okuyor. Aile de çok ilgilenmediği için yanlış öğrenmeler çok fazla oldu.” (Ö1-Devlet okulu- Bitlis)

Teknolojik cihazlardan çıkan *yapay/dijital ses* de öğretmenlerin ses öğretimi aşamasında zorlanmasına neden olmuştur.

“... Bilmediği harfleri ne kadar kameraya yaklaşıp da sesimizi yükseltsek de sonuçta dijital bir ses iletiyor karşıya. Bu online biraz daha zordu. Bastırıyorsunuz, ağzınızı göstermeye çalışıyorsunuz. Bak işte dilim dişimin arasında gibi. Sınıftaki gibi değil, biraz zaman alıyor.” (Ö11-Özel okul-Bursa/Osmangazi)

Bazı öğretmenler uzaktan eğitimde *okuduğunu anlamamanın* da olumsuz etkilendiğinden bahsetmiştir. Öğretmenler yüz yüze eğitimde okuduğunu anlama sorunlarının daha az olduğunu belirtmiştir.

“Evet, okuyup yazabiliyorlar ancak okuduklarını anlama kısmı yüz yüze öğrencilerimde çok daha hızlı bir şekilde ilerliyordu. Bu kısmı online süreç biraz daha yavaşlattı.” (Ö11-Özel okul-Bursa/Osmangazi)

Öğrencilerin *hecelemeyi* yanlış öğrenmesi de öğretmenler tarafından uzaktan eğitimden kaynaklanan bir güçlük olarak değerlendirilmektedir. Kelime, cümle ve metin okuma aşamasında bir kelimeyi oluşturan tüm hecelerin aynı renkte yazıldığı durumlarda öğrencilerin yanlış hecelediği görülmüştür. Bir öğretmen bu konudaki görüşünü şu şekilde ifade etmiştir.

“Mesela birkaç tane öğrencimin heceleri yanlış birleştirdiğini görüyorum. Mesela arkadaş diyecek ark-a-daş. Ya diyorum biz böyle bir şey yapmadık.” (Ö4-Devlet okulu-Ankara/Mamak)

Bununla birlikte bazı öğretmenler uzaktan eğitimde *ses öğretiminin yüz yüze eğitim sürecine kıyasla daha geç bittiğini* belirtmiştir.

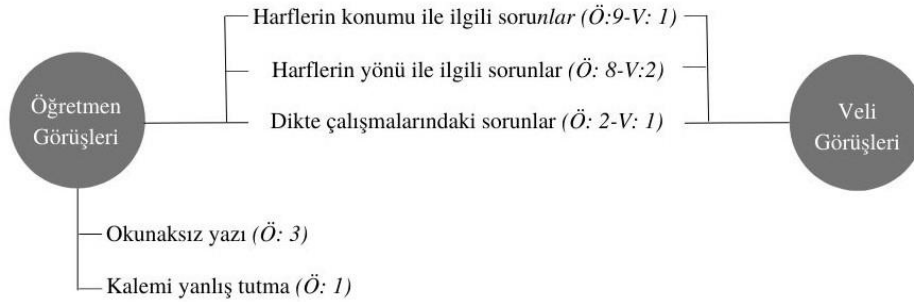
“Şu an iyi bir grup elimdeki. Okulun en iyisi diyebilirim. Çoğu ana sınıfına gitmiş, hani zeki bir grup. Ona rağmen biz birinci dönemin sonuna kadar sesleri bitiremedik. Nisana kadar harf öğretimi devam etti.” (Ö1-Devlet okulu- Bitlis)

Velilerin uzaktan eğitimde ilkokuma yazma sürecine ilişkin yaşadığı güçlükler ise *seslerden heceye ve hecelerden kelimeye* ulaşma aşamalarında ortaya çıkmıştır.

“Okumada bir süre hece-hece okudu, yani uzadı bu süre. Daha doğrusu heceleri birleştirmekte bir süre zorlandı, kafasında birleştiremedi heceleri. E-ği-tim gibi hep

hecelemeye çalıştı. Kitap okuma sürecini artırınca kafasında oturdu.” (V9-Özel okul-Ankara/Çankaya)

**Kategori 4: Yazma sürecinde yaşanan güçlükler:** Birinci sınıf öğretmenleri ve veliler uzaktan eğitimde okumaya kıyasla yazma sürecinde daha fazla sorun yaşadıklarını, en önemli güçlüklerin ise harfin konumu ve yönü ile ilgili olduğunu belirtmişlerdir. Her iki katılımcı grubu dikte çalışmalarında da güçlükler yaşandığı konusunda hem fikirdir. Ayrıca öğretmenler, velilerden farklı olarak öğrenci yazılarının okunaksız olduğundan ve kalemi yanlış tuttuklarından da bahsetmiştir. Yazma sürecindeki güçlüklerle ilgili görüşler Şekil 6’da sunulmuştur.



Şekil 6. Yazma sürecinde yaşanan güçlüklerle ilişkin kodlar.

Öğretmenler en çok *harflerin konumu* ile ilgili güçlük yaşadıklarını belirtmiştir. Öğrenciler harfleri satır üzerinde konumlandırmakta zorlanmıştır. Uzaktan eğitime geçilene kadar ilk harf grubunun (e, l, a, k, i, n) henüz bitmemiş olması nedeniyle öğrenciler kuyruklu harfleri ilk defa uzaktan eğitimde öğrenmiştir. Öğretmenlerin hataları görüp doğrudan geri bildirim verememesi nedeniyle özellikle kuyruklu harflerin konumu hatalı öğrenilmiştir. Bu soruna öğretmenlerin yanı sıra bir veli tarafından da değinilmiştir.

“Okuma biraz daha iyiydi ama yazmada asıl büyük sıkıntılar yaşadık. Çünkü yanlarında birebir düzelterek yazan, yazdıran kişi de çok net bilmediği için bacağı olan harflerin aşağıya inmesini mesela her seferinde söylememe rağmen daha hala yukarıda yazanlar var.” (Ö4-Devlet okulu-Ankara-Mamak)

Bir diğer önemli sorun ise *harflerin yönü* ile ilgilidir. Yine çoğunlukla öğretmenler öğrencilerin harfleri tersten yazdığını belirtmiştir. Bazı öğrenciler harfleri yukarıdan aşağı yazmak yerine aşağıdan yukarı yazmakta, harfin şeklini benzetmekte ancak harfe yanlış bir başlangıç noktasından başlamakta ve farklı bir yönden yazmaktadır. Öğretmenler bu durumu da uzaktan eğitimde gerekli kontrol, dönüt ve düzeltme aşamalarının eksik kalmasıyla ilişkilendirmişlerdir. Aşağıdaki alıntılar bu durumu özetler niteliktedir.

“... çocuklar okula bir geldi, bir baktım B’lerin önce yuvarlaklarını yapıyorlar, sonra çizgilerini çiziyorlar. D’ler desen onlar da öyle oluyor. A’ları değişik yapanlar var yani uzaktan öğrettikten sonra okula gelince baktık ki okulda öğrettiğimiz gibi yazamıyor çocuklar, değişik, kafalarına göre her biri farklı. Mesela örgün öğretimde, yüz yüze de olur ya iki üç çocuk senin öğrettiğinin aksi yönünde yazardı. Şimdi on tane on beş tane. Bir bakıyorsun en güzel okuyan çocuk T’yi yanlış yazıyor, L’yi yanlış yazıyor. Bu aslında genel bir sorun. Mesela hocalarla konuşuyoruz, ortak sorun bu. ... Evet, öğretiyorsun ama uzaktan eğitimde dönütünü anlamıyorsun ki. Ödevi veli yaptırıp gönderiyor, gerçekten çocuk yaptı mı, yapmadı mı, işte

veli mi elini tuttu yazdırdı ya da veli mi söyledi böyle yapacaksın diye..” (Ö9-Özel okul-Ankara/Çankaya)

“Ters yazdığı harfler oluyordu. Tabii özellikle “g, ğ, y” gibi harfleri ters yazıyordu.” (V8-Özel okul-Konya/Meram)

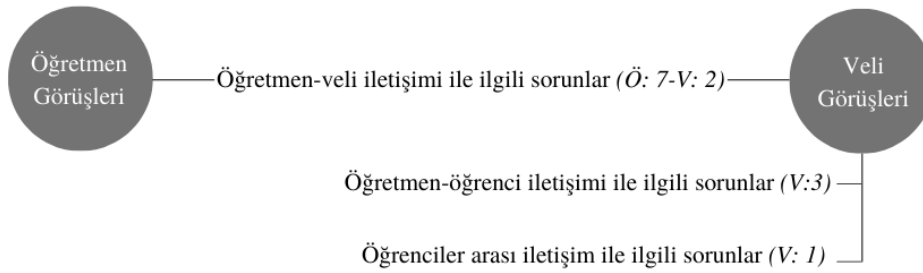
Dikte çalışmalarında sorunlar yaşandığı da katılımcılar tarafından dile getirilmiştir.

“Söylediğinizi yazamıyor mesela. Dikte edemiyor. Aynı metni verin, okuyabiliyor çocuk. Ama siz söylediğiniz zaman sesli harfleri yazmıyor mesela. Şimdi kk demiyor, ke diyor. Yanında e varmış gibi algılıyor. Onunla ilgili bir kelime yazarken e'yi göremiyorsunuz. Sadece sessizleri yazıyor. Bu tür sıkıntılar oldu uzaktan eğitim olunca.” (Ö1-Devlet okulu-Bitlis)

Öğretmenler ayrıca öğrencilerin yazılarının *okunaksız, defter düzenlerinin bozuk* olduğunu ve *kalemi yanlış tutan* öğrencilerin olduğunu ifade etmiştir.

“Yazmada sıkıntılar var, hala yanlış kalem tutan öğrenciler var. Sınıfta olsa gerekli uyarıyı yapardım, her an denetimde olduğum için. Ama evde aile ne bilsin, yazıyor zannediyor.” (Ö16-Devlet okulu-Tokat/Merkez)

**Kategori 5: İletişim ile ilgili güçlükler:** Uzaktan eğitim sürecinde öğretmen-veli iletişiminin artması bazı açılardan güçlükler yol açmıştır. Bu bağlamda öğretmenler daha çok öğretmen-veli iletişimindeki sorunlara atıfta bulunurken veliler ise öğretmen-veli iletişimindeki sorunların yanı sıra öğretmen-öğrenci iletişimi ile öğrenciler arasındaki iletişim sorunlarına da değinmişlerdir.



Şekil 7. İletişim ile ilgili güçlüklerle ilişkin kodlar.

Birinci sınıf öğretmenleri, *öğretmen-veli iletişiminde* temel sorunun uzaktan eğitimde veliler ile çok fazla iletişim kurmak zorunda kalmaları (Ö:6) olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler velilerin belli bir zaman sınırlaması gözetmeksizin günün her saatinde aramalarından rahatsızlık duyduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler özel alanlarının kalmadığını ve sınırlarının aşıldığını vurgulamışlardır. Özellikle ödev gönderme ve verdikleri ödevi dönüt verme sürecinin velilerle aralarındaki telefon trafiğini arttırdığından bahsetmişlerdir. Örnek bir öğretmen görüşü aşağıdaki gibidir.

“Velilerle çok fazla görüşme halindeydik zaten. Uzaktan eğitim sürecinde olduğu için veli anlamadığını sürekli soruyordu. Mesela gecenin ikisinde ödev yolluyorlardı. İşte ona, on bire kadar dediğim gibi ödevler geliyordu. Ben sürekli onları kontrol ediyordum. Yani artık çok fazla, kimsenin özel hayatı kalmamıştı açıkçası. Okuma yazma öğretimi bitene kadar sürekli “Hocam şöyle mi? Hocam böyle mi? Hocam nasıl yapacağız?” Sürekli veliyle görüşme halindeydik. Hani normalde de görüşülür ama bu kadar sık olmazdı.” (Ö5-Devlet okulu-Ankara/Kahramankazan)

Bir öğretmen ise öğretmen-veli iletişiminin yüz yüze eğitimde olduğu kadar etkili olmadığına değinmiştir. Veliler de buna benzer şekilde öğretmenlerle yüz yüze eğitimde olduğu kadar etkili bir iletişim sürecinin geçirilemediği üzerinde durmuşlardır.

“Sınıf öğretmeni ile sürekli görüşüyorduk, mesajlaşıyorduk. Zoom’dan da toplantılarımız oluyordu, sınıf öğretmenimiz çok ilgiliydi her biriyle ama yüz yüze gibi olmuyor tabii. Öğretmene dört-beş soru soracağım, bir iki soru anca soruyorsun. Çünkü kısıtlı bir zamanım var. Her veliye iki dakika ayırıyorsa o iki dakikada ne kadar soru sorabilirsen ama yüz yüzeyle öyle değil.” (V8-Özel okul-Konya/Meram)

Velilerin öğretmenlerden farklı olarak iletişim konusunda bahsettikleri bir diğer sorun ise *öğretmen-öğrenci iletişimi* ile ilgilidir. Veliler uzaktan eğitim sürecinde sınıf hâkimiyeti sağlamanın güçlükleri nedeniyle öğretmenlerin öğrencilerle iletişim ve bağ kurmaya vakit ayıramadıkları belirtilmiştir. Aşağıda örnek bir veli görüşü yer almaktadır.

“... yüz yüze olduğu kadar iletişim olamazdı elbette. Üstelik öğretmenin ilgilenmesi gereken 25 diğer çocuk olduğu düşünülürken ve uzaktan eğitim sürecinde sınıfa hâkim olmak daha zor olduğundan iletişimlerinin sınırlı kaldığını söylemek mümkün. ... sınıfta olup bütün öğrencilere hakim olmakla her çocukla tek tek ilgilenmek aynı şey değil elbette. Her ne kadar ne zaman ihtiyaç duyduğumuzda öğretmenine ulaşabiliyor olsak da oğlumun onunla iletişimi yüz yüze eğitimle kıyaslanamayacak kadar kısıtlıydı.” (V1-Devlet okulu-Ankara/Etimesgut)

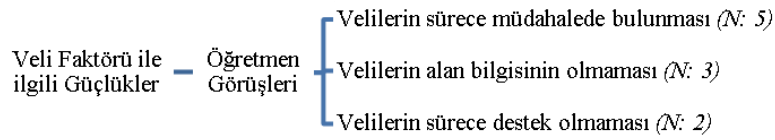
Bir veli ayrıca uzaktan eğitim sürecinde *öğrenciler arası iletişimin* de olumsuz etkilendiğini ifade etmiştir. Öğrencilerin öğretmenin yanı sıra arkadaşlarından da öğrendiğini ve uzaktan eğitimde akran öğrenmesinin gerçekleşemediğini belirtmiştir.

“Şimdi çocuk okulda sadece öğretmenden de öğrenmiyor. Diğer arkadaşından da öğreniyor, sınıf ortamında. Yani akran öğrenmesi de aslında zedelendi. Biz kalem tutmayla ilgili bile sorun yaşadık. Bir başkasından örnek görse mesela. Üç kişi dört kişi öyle tutuyorsa ha bir de ben bir bakayım diyecekti.” (V2-Devlet okulu-Ankara/Mamak)

**Kategori 6: Derse erişim ile ilgili güçlükler:** Öğrencilerin *derse erişimi* ile ilgili sorunlar yalnızca öğretmenler (N: 7) tarafından dile getirilmiştir. Öğretmenler derse erişimin düşük düzeyde olduğunu belirtmişlerdir. Bu durumun çoğunlukla öğrencilerin evlerindeki internet ve teknik alt yapı yetersizliğinden kaynaklandığı ifade edilmiştir. Öğrencilerin internet paketlerinin yetersiz oluşu ve evde uzaktan eğitimle derslere katılan kardeş sayısının fazla olması nedeniyle pek çok öğrencinin derslere katılmadığı ya da katılımda devamlılık sağlayamadığı belirtilmiştir. Teknik alt yapı ve internet yetersizliğinden bağımsız olarak sadece derse erişimin olumsuz etkilendiğini belirten öğretmenler de mevcuttur. Aşağıda öğretmen görüşlerinden bir örnek alıntıya yer verilmiştir.

“Yani benim on dokuz öğrencim var, üç ya da dördü katılabildi ama o bile çok zor. O üç kişi de sürekli değişirdi. Dokuz kişi ulaşılabilir düzeydeydi. Ama bu dokuz kişi her zaman derse giremez. Çünkü annelerinin babalarının elindeki telefonda giriyorlar. Bir evde çok fazla çocuk var. İnternet yetmiyor. İnternet olduğu sürece derse katılırlardı. Olmadığı zaman bu sayı sıfıra kadar düştüğü de olurdu. Hiç giremedikleri zaman da oldu. Düşünsenize, ses veriyorsunuz, hece veriyorsunuz, okumaya geçiyorsunuz, bir ders çocuk var, diğer ders yok. Ama başka çocuk var. Bu sefer aynı dersi bir daha veriyorsunuz.” (Ö1-Devlet okulu-Bitlis)

**Kategori 7: Veli faktörü ile ilgili güçlükler:** Öğretmenler uzaktan eğitim sürecinde veliler ile ilgili bazı sorunlar yaşadıklarını ifade etmiştir. Veliler ile ilgili güçlüklerle ilişkin öğretmen görüşlerinden elde edilen kodlar Şekil 8’de yer almaktadır.



Şekil 8. Veli faktörü ile ilgili güçlüklerle ilişkin kodlar.

Birinci sınıf öğretmenlerine göre velilerden kaynaklanan en önemli sorun *velilerin sürece müdahale etmek istemeleridir*. Öğretmenler değerlendirme amacıyla öğrencilere yönelttikleri sorulara velilerin müdahalesi nedeniyle objektif cevap alamadıklarından bahsetmişlerdir. Bazı veliler, öğretmenler tarafından sorulan soruların cevaplarını çocuklarına gizlice söylemeye çalışmıştır. Örneğin dikte çalışmalarında öğretmen tarafından söylenen kelimeleri bir kâğıda yazıp çocuğuna gösterme davranışına sıklıkla rastlanmıştır. Öğretmenler bu durumun değerlendirme yapmalarının önündeki en büyük engel olduğundan bahsetmişlerdir. Aşağıda konu ile ilgili genel öğretmen görüşlerini yansıtan örneklerden birine yer verilmiştir.

“Okurken şu oluyordu mesela bilgisayarın arkasında anne ya da baba görünmüyor, arkadan söylüyor. İşte biz bunlara müdahale edemiyorduk. Fark edemiyorduk çünkü. Ben bir soru soruyorum annesi gösteriyordu ya da bir kâğıda yazıyordu. Ben görmeden sorunun cevabını önüne veriyordu. O yüzden tam da bir geri dönüt alamadık. Biz video istiyorduk mesela anne defalarca okutuyordu, ezberletiyordu, videoyu öyle çekiyordu. Ya da ben canlı ders esnasında okutuyorum mesela. Aileler dışarı çıksın diyorum. Aileler çıkmıyordu hani arkadan söyleyebiliyordu. ... Dikteyi çok fazla yapamadık. Neden? İşte velilerle ilgili sıkıntımız vardı bizim özellikle. Diktede işte bir kâğıda yazmış, çocuk da oradan bakarak yazmış ben dikte yaptırırken. Hani çok fazla değerlendirme açısından objektif değerlendiremedik.” (Ö5-Devlet Okulu-Ankara/ Kahramankazan)

Velilerden kaynaklanan diğer bir sorun ise yeterince *alan bilgilerinin olmaması* nedeniyle çocuklarına yanlış bilgi aktarmalarıdır. Özellikle ses esaslı cümle yönteminin uygulanması ile ilkokuma yazma sürecinde harfler yerine sesler üzerinden öğretim yapılmaktadır. Ancak bazı veliler alan bilgisi yetersizliği nedeniyle çocuklarına sessiz harfleri, yanına sesli bir harf ekleyerek öğretmişlerdir (Ör: le, ke vb.). Ayrıca heceleme konusunda da yine velilerin yanlış bilgi aktarmaları nedeniyle zorluklar yaşanmıştır.

“Eskiden yüz yüze okuma yazma öğrettiğim öğrencilerde bu kadar yanlış heceleme olayı olmazdı. Çünkü biz heceyi orada tek tek kendimiz gösterebiliyorduk. Çocukları tek tek kontrol edebiliyorduk. Okuturken biz düzeltmeye gidiyorduk. Anne evde düzeltmemiş mesela. Hala velilerimde de var, hecelere ayırma olayını bilmeyen velilerim var. Mesela biz şimdi ses yöntemiyle okuttuğumuz için, veli harfin normal sesini söylüyordu, mesela “me” diyordu. Hani biz “Ona me demeyeceksiniz, mmm diyeceksiniz.”, diyorduk ama...” (V5-Devlet Okulu-Ankara/ Kahramankazan)

Öğretmenlere göre veliler ile ilgili bir diğer güçlük ise yeterince *veli desteğinin alınmamasıdır*. Yapılan incelemede bu durumun çoğunlukla kırsal kesimlerdeki devlet okullarında yaşandığı görülmüştür. Örnek bir öğretmen ifadesi şu şekildedir.

“Yani bazıları almış başını gidiyor ama bazıları işte sürekli bahaneler. WhatsApp mesajlarını üç gün sonra görmek, yok internetim yok. Ama işte onun bir süreci var, sıralaması var. Ben de hep diyorum ki, internetiniz olmasa da, WhatsApp'ınız, telefonunuz bozuk da olsa hepsi köyde yan yana oturuyorlar. Gideceksin. Sorup soruşturup her ödevin takibini yapacaksın. Çünkü ben hem özelden mesaj, hem WhatsApp'tan mesaj, hem de arıyorum. Gerçekten zorlandım bu süreçte.” (Ö3-Devlete bağlı köy okulu-Hatay)

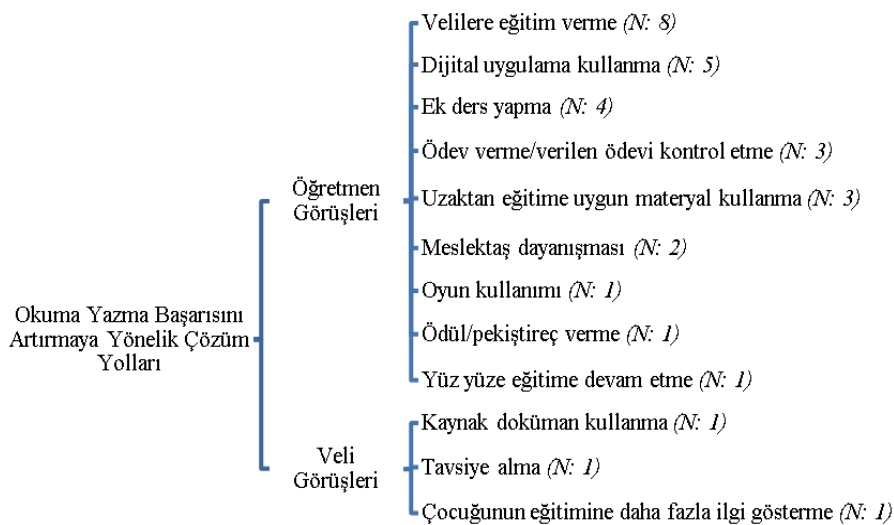
**Kategori 8: Öğretmen faktörü ile ilgili güçlükler:** Veliler de öğretmenlerden kaynaklanan güçlükler yaşadıklarını, bunların başında *öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgisi eksikliği* olduğunu dile getirmiştir. Özellikle üst yaş grubundaki öğretmenler teknolojik unsurları kullanma konusunda zorluk yaşamışlardır. Bir velinin konuya ilişkin görüşü aşağıda yer almaktadır.

“Öğretmenimizin yaşı itibariyle uzaktan eğitim sürecine alışmakta zorlandığını söyleyebilirim. Birkaç sefer ben teknik yardımda da bulunmak zorunda kaldım.” (V1-Devlet okulu-Ankara/Etimesgut)

### Tema 3: Acil Uzaktan Eğitim: Çözüm Yolları

Bu tema altında, birinci sınıf öğretmenlerinin ve velilerinin acil uzaktan eğitimde ilkökuma yazma öğretimi sürecinde yaşadıkları sorunların giderilmesinde kullandıkları çözüm yollarına yer verilmiştir.

**Kategori 1: Okuma yazma başarısını artırmaya yönelik çözüm yolları:** Öğretmenlere göre en önemli sorun öğrencilerin okuma yazma başarısının düşük olmasıdır. Çalışmaya katılan on altı öğretmen öğrencilerinin okuma yazma başarısını artırabilmek için dokuz farklı çözüm yolundan bahsetmiştir. Ayrıca bu kategoride veliler tarafından da üç farklı çözüm yolu üretilmiştir. Şekil 9'da öğretmenlerin ve velilerin kullandıkları çözüm yolları yer almaktadır.



Şekil 9. Okuma yazma başarısını artırmaya yönelik çözüm yollarına ilişkin kodlar.



Şekilde görüldüğü üzere öğretmenlerin öğrencilerinin okuma yazma başarısının artırmak için en sık başvurdukları çözüm yolu velilere eğitim *vermektir*. Öğretmenler bunun için kimi zaman telefon görüşmeleri kimi zaman çevrim içi toplantılar yaptıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler bu eğitimlerde, süreci kolaylaştırıcı veli davranışlarının nasıl olması gerektiği konusunda da rehberlik etmişlerdir. Örnek bazı alıntılar şu şekildedir.

“Velileri bilgilendirdim. Özellikle evde ablası, abisi olanlar ya da annesi okuma yazma biliyor ama ses öğretimini bilmiyor. Biliyorsunuz eskiye yönelik ABeCe diye öğretmeye çalışıyorlar. Onlarla her gün telefonla konuşarak, hani bunu demeyelim, şöyle okutalım.” (Ö1-Devlet Okulu-Bitlis)

Öğretmenler ayrıca düşük olan okuma yazma başarısını artırabilmek için *dijital uygulamalar* kullanmışlardır. Özellikle ses öğretimi ve harflerin yazım yönü ile ilgili olarak dijital eğitim platformları ve uygulamalar kullanmış, bu uygulamaları öğrenci velilerini teşvik ederek onların da kullanmalarını sağlamışlardır. Çoğunlukla EBA’da yer alan etkinlikler ve yanı sıra Okulistik, Morpa Kampüs ile akıllı telefonlara indirilebilen ilkokuma yazma öğretimi ile ilgili uygulamalar kullanılmıştır.

“... Bununla ilgili belirli programlar var. Okulistik, Morpa desteği ile sık sık videolar paylaştım. Derste elimden geldiğince söylüyordum ama bu platformların daha çok faydası olduğunu düşünüyorum. Bütün velilerime okuma yazma programı indirmelerini söyledim telefonlarına. Oradan sürekli oyun oynarcasına hece birleştirmeyi öğrendiler. Canlı derslerde de en fazla video paylaşımı ile bunu yapabiliriz diye düşündüğüm için, hakikaten de etkili oldu. Okuma yazma öğretimi isimli mobil bir uygulama, bütün akıllı telefonlara indirilebilir.” (Ö14-Devlet okulu-Konya/Meram)

Öğretmenler, velilere eğitim vermenin yanı sıra öğrencilerine de *ek ders* vererek okuma yazma başarılarını artırmayı amaçlamışlardır. Üç öğretmen okuma yazma başarısı düşük olan öğrencileri ayrı ayrı alarak onlarla birebir ek ders yaptığını belirtirken bir öğretmen ise tüm sınıf ile ek ders yaptığını belirtmiştir. Yine bu öğretmenlerden üçü, ek dersleri uzaktan eğitim ile yürütürken biri ise öğrencilere ev ziyareti yaparak yüz yüze gerçekleştirmiştir. Ayrıca özel okullarda görev yapan öğretmenler ek derslerin veliler tarafından talep edildiğine de değinmişlerdir. Bu konudaki öğretmen görüşlerinden bir örnek aşağıda verilmiştir.

“... mahremiyet kalmadı. Dedelerin, babaannelerin, anneannelerin, annelerin, babaların, bir sınıfta nasıl ders işlenir diye merak edenlerin hep orada olduğunu, ekran başında olduğunu gördük. Bu yüzden akranlarına göre biraz daha yavaş öğrenen öğrencilere sözel müdahalede çok fazla bulunamadık online süreçte. Bu bizi birazcık zorladı tabii. Bunun için de onları bireysel olarak ayrı derslere alarak çözüm ürettik. Bir de özel okul olunca veliler de buna çok dikkat ediyor. (Ö11-Özel okul-Bursa/Osmangazi)

Okuma yazma başarısının artırılması için öğretmenler tarafından kullanılan bir diğer çözüm yolu ödev verme ve verilen ödevleri düzenli şekilde kontrol etme olmuştur. Öğretmenler öğrencilerinde eksik gördükleri konular ile ilgili daha fazla ödev vermeyi tercih etmişlerdir.

“... baktım diktede biraz sıkıntıları var. Dikte ödevine biraz ağırlık verdim. İşte okuma parçalarında her birine birer şiir yazdırdım. Ezberleyin dedim. Hem okumaları hem de

ezberledikten sonra onu defterinize bakmadan yazın dedim.” (Ö4-Devlet okulu-Ankara/Mamak)

Uzaktan eğitime uygun materyal kullanmak da okuma yazma başarısının artırılmasında öğretmenler tarafından kullanılan bir çözüm yolu olmuştur. Öğretmenler öğrencilere yazı tahtası kullandırdıklarından ve kendilerinin de EceGöz isimli bir doküman kamerası kullandıklarından bahsetmişlerdir. Bu doküman kamerası özellikle yazma öğretiminde öğretmen yazılarının öğrenciler tarafından net bir şekilde görülmesini sağlamaktadır.

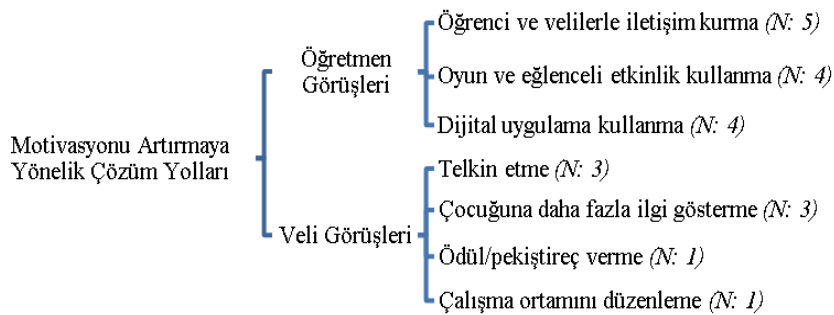
“Harf öğretiminde en büyük yardımcımız EceGöz’dü. Teknolojik cihazlar çok yardımcımız oldu. Bunu açtığımda altına ne koyarsam çocuk görebiliyor ekrandan. Ben bir öğrenci gibi tüm fasikülleri tek tek onlarla birlikte doldurdum. Önceden bir örnek gösterip tek tek aralarında dolaşıyordum ama şimdi fasikülü EceGöz’ün altına koyup tek tek tüm sayfaları yapıp gösterdim. Kalem tutuş şeklimi, harfleri nasıl yazdığımı, nerede başlayıp nerede bittiğini... (Ö11-Özel okul-Bursa/Osmangazi)

Bunların yanı sıra öğretmenler meslektaşlarıyla fikir alışverişinde bulunarak, uzaktan eğitimde oyunu daha sık kullanarak ve öğrencilere göstermiş oldukları başarılar için ödül veya pekiştirici vererek okuma yazma başarılarını artırmaya çalışmışlardır.

Veliler çocuklarının okuma yazma başarısını artırmak için yalnızca üç görüş bildirilmiştir. Sunulan çözüm yollarından biri kaynak doküman kullanma, bir diğeri yakın çevresinden süreç ile ilgili tavsiye alma ve son olarak çocuğuna daha fazla ilgi gösterme şeklindedir. Konu ile ilgili veli görüşleri aşağıdaki gibidir.

“Ben oldum olası kaynaklardan, internetten, oradan çıktı al, buradan doküman getir. İnternetten sipariş verdim. Etkinlik kitaplarıyla, zeka geliştirici fasiküllerle sürekli haşır neşir tutmaya çalıştım.” (V2-Devlet okulu-Ankara/Mamak)

**Kategori 2: Motivasyonu artırmaya yönelik çözüm yolları:** Çalışmada daha önce *güçlükler* temasında *psikolojik süreç ile ilgili güçlükler* kategorisinde en yüksek frekansla değinilen sorunun öğrencilerin eğitim süreçlerine katılımdaki motivasyon eksikliği olduğuna değinilmişti. Katılımcılara bu güçlüğü nasıl aştıkları sorulduğunda, öğretmen ve velilerin kullandıkları çözüm yollarının farklılaştığı görülmektedir. Şekil 10’da öğretmenlerin ve velilerin motivasyonu artırmaya yönelik kullandıkları çözüm yolları yer almaktadır.



Şekil 10. Motivasyonu artırmaya yönelik çözüm yollarına ilişkin kodlar.

Öğrenci ve velilerle daha fazla *iletişim* kurduklarını belirten öğretmenler, düzenli olarak telefon mesajları ve aramaları ile öğrencileri ve velileri ile görüştiklerini, ödev takibi yaptıklarını, uzaktan eğitime bağlanamayan öğrencilerin süreçten kopmaması için çaba gösterdiklerini ifade etmişlerdir.

“Ben telefon ettim. Bütün hepsinin yüzde doksanını aradım diyeyim. Özellikle bağlanamayan öğrencilerim oldu. Uzaktan eğitime katılamayan çocuklarım oldu. Velilerle mutlaka telefonla görüştüm. Aslında iletişimle çözdüm.” (Ö6-Devlet okulu- Bursa/Gürsu)

*Oyun ve eğlenceli etkinlikler kullanımı* da öğrenci motivasyonunu artırmak için öğretmenler tarafından tercih edilen bir çözüm yoludur. Öğretmenler, öğrencilerin oyunla ve eğlenerek çok daha iyi öğrendiklerini, uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin sıkıldıklarını ve motive olabilmeleri için dikkatlerini çekecek bu tür etkinliklere gereksinim duyduklarını ifade etmişlerdir. Bu çözüm yoluna ilişkin örnek bir öğretmen görüşü şu şekildedir.

“Tabii ki etkinlikler yaptık. Mesela sadece buradan ben ders anlatayım onlar dinlesin şeklinde değil de onların dikkatlerini çekmeye çalışacak, harf öğretiminde de böyle canlandırmalardır işte spordur, kukla oynatmaktır, pek çok etkinlik yaptık ki biraz daha canlı turalım. Daha önce okuttuğum birinci sınıflarla yani bu okuttuğum birinci sınıf arasında düşünürsek ben çok daha fazla yoruldu. Çünkü çocukları burada canlı tutmaya çalıştık, motive etmeye çalıştık.” (Ö5-Devlet okulu-Ankara/Kahramankazan)

*Dijital uygulamalar* da öğrenci motivasyonunu artırmada öğretmenler tarafından kullanılmıştır.

“Biz aslında çocukları o süreçte motive etmek için çok fazla Web2 teknoloji araçlarını kullanmaya başladık, çünkü çocuklar doğup büyüdüleri çağ gereği teknolojiye çok haşır neşirler, onunla uğraşmaktan çok da zevk alıyorlar. Bu programlar üzerinden ders anlatmaya çalıştık en basitinden “Whell of Names” diye bir uygulama var. Okuma sürecinde ben öğrenci seçmedim bu uygulama sayesinde. Çark dönüyor öğrenciyi kendi seçiyor, çark kimi seçerse o okuyor ve çocuk orada heyecanla bekliyor. Hep bu tarz dijital uygulamaları kullanarak çocuğun heyecanını dikkatini canlı tutmaya çalıştık.” (Ö10-Özel Okul-İstanbul/Zeytinburnu)

Velilerin çocuklarının uzaktan eğitim sürecine karşı motivasyonlarını canlı tutmak amacıyla kullandıkları çözüm yollarından ilki *telkin etmedir*. Veliler, çocuklarına sorumluluklarını hatırlatarak, içinde buldukları bu sürecin geçici olduğunu belirterek onları eğitim sürecine motive etmeye çalışmışlardır. Velilerin konuya ilişkin görüşlerinden örnek bir alıntı şu şekildedir.

“Açıkçası bu kısım biraz zor oldu. Okula gitmiyor olması, öğretmeniyle ve arkadaşlarıyla vakit geçiremiyor olması, derslerine motive olmasını zorlaştırıyordu. Sorumluluklarını hatırlatarak motive edebildik. Ancak çok da mutlu olmadığı açıktı.” (V1-Devlet okulu-Ankara/Etimesgut)

Veliler ayrıca uzaktan eğitim sürecinde *çocukları ile daha fazla ilgilendiklerini*, onlarla daha fazla vakit geçirdiklerini belirtmişlerdir. Bu şekilde onların motivasyonlarını artırmayı hedeflemişlerdir.

“Babası izin aldı işten, üzerine daha fazla düştük. ... Hani babası bir hafta izin alınca işte motive olmaya başladı. Babasıyla beraber katıldılar derslere. Daha keyifli oldu. Onunla daha rahat etti.” (V4-Devlet okulu-Ankara/Kahramankazan)

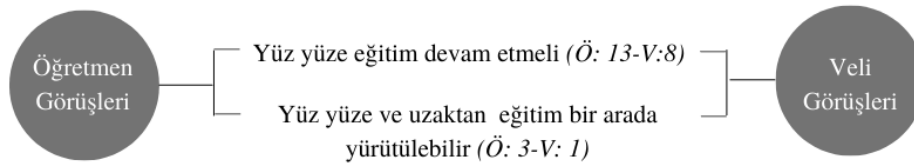
Uzaktan eğitim sürecine dair motivasyonunu artırabilmek için bir veli, sorumluluklarını yerine getirmesi halinde çocuğuna *ödül ve pekiştireç verme* yolunu tercih etmiştir. Yine *çalışma ortamını düzenleme* de motivasyonu artırmada bir veli tarafından kullanılmıştır.

“Harçlık verdim. Mesela bu da güzel, pekiştirecek sonuçta yani. Ödevlerini yaptığı zaman, dersi güzel geçtiği zaman ya da öğretmeninden aferin aldığı zaman, ben de işte çıtayı çok yükseltmeyecek şekilde ona yazı tahtası aldık. Şimdi kalem aldık. Evde yazıp çizebilmek için. İşte bir tablet aldık. Hem derslerle ilgili bazı uygulamalar yükledik. İşte ilkokuma yazma gibi uygulamalar vardı.” (V2-Devlet okulu-Ankara/Mamak)

**Kategori 3: İnternet yetersizliği sorununa yönelik çözüm yolları:** Uzaktan eğitim sürecinde üzerinde durulan diğer bir güçlük ise velilerin çocuk sayısının fazla olması ancak internet paketlerinin tüm derslere katılmaları için yetersiz olmasıdır. Bu kategori altında öğretmenler, velileri ile birlikte buldukları çözüm önerilerinden bahsetmişlerdir. Öğretmenler, velilerin çocuklarının derslerini önem sırasına koyarak çözüm ürettiklerine değinmişlerdir.

“...ders ders değişti bu durum. Mesela altı saatin ilk dört dersinde, okuma yazma etkinliklerimiz ve matematik derslerinde katılım çok yüksekti. Ama beşinci ve altıncı saatlerde böyle görsel sanatlar, müzik, serbest etkinlikler derslerinde katılım düştü. Hani bu internette paketin yetme durumu ya da diğer öğrencilerin derslerine katılımda biraz daha işte bu resim, müzik, beden eğitimi gibi dersleri onlara katılmasak da olur diğer çocuk şu dersine girsin diye düşündü veliler galiba biraz. ... Öbür önemli gördükleri, onlara göre önemli olan derslere katıldılar. Serbest etkinlik, görsel sanatlar gibi derslerimize, beden eğitimine ki son derslerimizin hepsi beden eğitimiydi, yedi kişiyle filan götürdüm.” (Ö2-Devlet okulu-Ankara/Kahramankazan)

Çalışmanın bulguları incelendiğinde hem öğretmenlerin hem de velilerin uzaktan eğitimde ilkokuma yazma sürecine ilişkin güçlüklerden oldukça sık bahsettikleri görülmektedir. Bu noktada tüm katılımcılara ilerleyen dönemlerde uzaktan eğitimde ilkokuma yazma öğretiminin devam edip etmemesi konusundaki görüşleri sorulmuştur. Katılımcı görüşleri Şekil 11’de yer almaktadır.



Şekil 11. Katılımcıların uzaktan eğitimin devamına ilişkin görüşleri.

Şekilde görüldüğü üzere hem öğretmenlerin ve hem de velilerin büyük çoğunluğu *yüz yüze eğitimin devam etmesi* gerektiği görüşündedir. Öğretmenler uzaktan eğitimde okuma yazma öğretmenin oldukça zor olduğunu, birinci sınıf öğrencisinin henüz kendine yetemediğini ve bu nedenle bir yetişkinin denetiminde olması gerektiğini, okul ve sınıf kurallarını uzaktan eğitimde öğrenemediğini, sosyalleşme açısından eksik kaldığını, öğretmenle ve arkadaşlarıyla etkileşim içerisinde olamadığı için duygusal bağ kuramadığını, uzaktan eğitimin alt yapı bakımından pek çok eksiğinin olduğunu bu duruma gerekçe olarak sunmuşlardır. Öğretmenlerin ve velilerin bu durumu yansıtan görüşlerinden birer örnek aşağıda sunulmuştur.

“Ben işin açığı uzaktan eğitimde okuma yazma öğretmek istemem. Çok zor bir süreç. Hani bu uzaktan eğitimin yarısını ben dördüncü sınıflarla yaptım. Ama birinci sınıfa baktığınız zaman sayfayı aç diyorsun açamıyor. Hangi deftere yazacağını bilemiyor. Bunu kontrol edemiyorsunuz. Hani belki ses hissettirme vesaire böyle daha yazmaya, okumaya geçmeyen süreci yapılabilir. Ama onun dışında bence tamamen yüz yüze olmalı. En azından birinci sınıflar, ilkokuma yazma süreci.” (Ö1-Devlet okulu-Bitlis)

“Kesinlikle ilkokulda uzaktan eğitim olması taraftarı değilim. Temel eğitim özellikle çocukların sosyalleşmesi ve toplumsallaşması için önemlidir. Bu nedenle yüz yüze eğitim zorunludur. Elbette uzaktan eğitimle desteklenebilir. Ödevler etkinlikler gibi... Ama asla eğitim süreci uzaktan yürütülmemelidir.” (V1-Devlet Okulu-Ankara/Étimesgut)

Az sayıda öğretmen ve veli ise *yüz yüze ve uzaktan eğitim sürecinin birlikte, hibrit şekilde devam edebileceğini* ifade etmiştir. Öğretmenler bu hibrit eğitimin gerekli koşulların (tüm öğrencilerin katılımı, veli desteği) sağlanması şartıyla yürütülebileceğini dile getirmiştir. Bir veli de bazı sözel derslerin uzaktan eğitim ile yürütülebileceğini ifade etmiştir. Ancak bu veli de hibrit eğitim modelinin birinci sınıf düzeyinde değil, daha üst sınıflar için bir alternatif olabileceğini belirtmiştir. Aşağıda hibrit eğitim olabileceğini düşünen katılımcı görüşlerinden bazı örnek alıntılar yer almaktadır.

“İkisinin de kullanılması taraftarıyım. Çünkü eğitim bir bütün ve Eba TV’den yararlanılması, mesela ben burada bir konu anlatıyorum Eba TV de orada özetlesin istiyorum. Televizyonda gereksiz vakit geçireceklerine mesela bir saat Eba TV’yi izleyebilirler. Morpa Kampüs var mesela, çocuklar onu da öğrensin. Teknolojinin zararları var ama veliler bunu yararlı hale getirebilirler. İkisini bir tutuyorum hem yüz yüze olmalı hem de online eğitimle desteklenmeli.” (Ö13-Devlet okulu-Ankara/Çankaya)

“Ben hani çok uygulamalı olmamak şartıyla bazı sözel derslerin uzaktan da yürüyebilmesi taraftarıyım. ... İlkokul aşamasında birinci sınıf için belki biraz zor bir dönem ama bir sonraki aşamalarda sürdürülebilir bir alternatif, yol yani.” (V2-Devlet okulu-Ankara/Mamak)

### Sonuç ve Tartışma

Çalışmada, Covid 19 salgınıyla birlikte uygulamaya konulan acil uzaktan eğitim sürecinin ilkokuma yazma öğretimine yansımaları öğretmen ve veli görüşleri doğrultusunda incelenmiştir. Birinci sınıf öğretmenlerine göre acil uzaktan eğitim sürecinin en önemli faydası, kullandıkları eğitim portalları ve videoların ilkokuma yazma öğretimini kolaylaştırmasıdır. Öğretmenler özellikle ses öğretiminin daha kolay gerçekleştiğini ve kullanılan uygulamaların farklı duylara hitap etmesi sebebiyle derslerini eğlenceli ve ilgi çekici hale getirdiğini, EBA gibi eğitim portallarının ise ödevlendirme konusunda kolaylık sağladığını ifade etmişlerdir. Çalışmanın bu bulgusuyla tutarlı olarak Kesik ve Baş (2021), yaptıkları araştırmada, EBA ve eğitim portallarının ilkokuma yazma öğretim sürecinde çocukların dikkatini çektiğini, gerektiği yerde etkili bir şekilde kullanıldığında çocukların derse aktif katılımını sağladığını belirtmişlerdir. Bunun aksine Atik ve Avcı (2021) tarafından yapılan çalışmada, uzaktan eğitim sürecinde birinci sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma öğretiminde eğitim teknolojileri ile çevrimiçi ödev verme konusunda zorlandıkları görüşü ortaya çıkmıştır. Bu sonuç, mevcut çalışma bulgularıyla farklılık göstermektedir. İlkokuma yazma öğretiminin farklı yöntem ve tekniklerin işe koşulmasıyla geliştirilen bir beceri olduğu bilinmekle birlikte (Altunkaynak ve Çağınlar, 2020) bu süreçte kullanılan dijital ürünlerin uzaktan eğitim

sürecinin etkili ve canlı geçmesine olanak sağladığı söylenebilir. Birinci sınıf öğretmenlerine ve velilere göre acil uzaktan eğitimin bir diğer faydası, öğretmenler ile veliler arasındaki iletişimin yüz yüze eğitimle kıyaslandığında çok daha fazla ve etkili olduğu yönündedir. Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin okuma yazmayı ve eğitim portallarını kullanmayı bilmemeleri, velilere çocuklarının eğitimi noktasında daha fazla sorumluluk almayı zorunlu hale getirmiştir. Veliler özellikle ödev takibi ve okuma yazmaya destek olma konusunda öğretmen ile öğrenci arasında köprü vazifesi görmüştür. Altuğ ve Kumral (2021) tarafından yapılan araştırmada, uzaktan eğitim yoluyla ilkokuma yazma becerisinin kazandırılması süreci velilerin gözünden değerlendirilmiş ve bu çalışma ile benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Velilerin çocukların eğitimiyle ilgilenmeleri ve destek olmaları, uzaktan eğitimle verilen ilkokuma ve yazma becerilerinin kazandırılmasında daha önemli hale gelmiştir.

Çalışmanın sonuçlarına göre, birinci sınıf öğretmenlerinin ve velilerin acil uzaktan eğitim sürecinde ortak olarak yaşadığı güçlükler; öğrencilerin psikolojik açıdan olumsuz etkilenmesi, teknoloji ve eğitim portallarından kaynaklanan sorunlar yaşanması, okuma ve yazma sürecinde güçlüklerin ortaya çıkması ve öğretmen-veli-öğrenci iletişiminin olumsuz etkilenmesidir. Bunun yanı sıra öğretmenler, velilerden farklı olarak derse erişim ile ilgili ve veli kaynaklı sıkıntılar yaşadıklarını da belirtmişlerdir. Veliler ise her iki katılımcı grubunun ortak yaşadığı sorunlardan farklı olarak öğretmenlerden kaynaklanan sorunlar da yaşamışlardır. Öğrencilerin psikolojik açıdan yaşadıkları olumsuzlukların başında motivasyon eksikliği gelmektedir. Öğretmenler öğrencilerin ilkokuma yazma öğretimi aşamasında sıkıldıklarını, derslere katılmak istemediklerini, motivasyonlarının düşük olduğunu ve dikkatlerinin dağınık olduğunu ifade etmişlerdir. Bununla birlikte öğrencilerin yaş gruplarının küçük olması sebebiyle aile desteğine ihtiyaç duyduklarını, ailesinden destek alan öğrencilerin ise motivasyonlarının daha yüksek olduğunu ve uyum sorunu yaşamadıklarını dile getirmişlerdir. Aliyyah ve diğerleri (2020), sınıf öğretmenlerinin Covid-19 salgınında çevrimiçi öğrenmeye yönelik algılarını ele aldıkları çalışma sonucunda, canlı derslerde ekran karşısında kalmanın zamanla öğrencilerde bıkkınlığa yol açabileceği sonucuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde Bozkurt'un (2020) yaptığı araştırmada, ilköğretim öğrencilerinin yaş grupları dikkate alındığında ebeveynlerin uzaktan eğitim sürecindeki rollerinin arttığı ve daha fazla sorumluluk alma gereksinimlerinin ortaya çıktığı sonucu, mevcut araştırmada yer alan, öğrencilerin aile desteğine ihtiyaç duyduğu bulgusuyla benzerlik göstermektedir. Çalışmada, aynı zamanda salgın sürecinin öğrencilerde korku ve endişeye yol açtığı, öğrencilerin davranışlarının hırçınlaştığı, sosyalleşemedikleri ve yalnızlık duygusuna kapıldıkları bu durumun da özgüven eksikliğini beraberinde getirdiği öğretmenler ve kısmen veliler tarafından süreçte ortaya çıkan güçlükler olarak ifade edilmiştir. Çalışmanın bu bulgusuyla benzer şekilde Çiçek, Tanhan ve Tanrıverdi (2020), Covid 19 salgınının öğretmen ve öğrenciler üzerindeki etkisine yönelik yaptıkları çalışmada, öğrencilerin saldırganlık düzeylerinin artış gösterdiği, Covid-19'dan dolayı olumsuz duygular, depresyon, işsizlik, aşırı stres, korku, endişe ve çabuk sinirlenme gibi olumsuzluklar yaşadıkları sonucuna

ulaşmışlardır. Elde edilen bulgular değerlendirildiğinde öğrencilerin böyle sıkıntılı bir süreci ilk kez deneyimliyor olmaları, bununla birlikte okuma yazma becerilerini hiç bilmedikleri uzaktan eğitim sürecinde kazanmaya çalışmaları, yaşlarının küçük olması ve teknolojik yeterlilikler bakımından zayıf olmaları gibi etmenlerin öğrencilerin psikolojik açıdan olumsuz etkilenmelerine sebep olmuş olabileceği düşünülmektedir.

Birinci sınıf öğretmenlerinin ve velilerin hemfikir oldukları bir diğer güçlük alanı teknoloji ve eğitim portalları ile ilgilidir. Bu güçlüklerin başında internetin olmayışı, internet alt yapı yetersizliği, sağlık sorunlarının ortaya çıkması ve teknik alt yapı (cihazın olmaması) sorunları gelmektedir. Öğretmenler bu sorunlara ek olarak iş yüklerinin arttığını da belirtmişlerdir. Uzaktan eğitim süreciyle ilgili alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde (Atik ve Avcı, 2021; Erbaş, 2021; Günbaş ve Gözüküçük, 2020; Kırmızı ve Büyükdağ, 2022; Mutlu, Yılmaz, Güner, Doğanay ve Yılmaz, 2020) benzer şekilde internet alt yapı yetersizliği uzaktan eğitim sürecinde yer alan sorunlar arasında görülmektedir. Acil uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin nitelikli bir eğitim süreci geçirmesi, internete erişim sağlanmasıyla mümkündür. Nitekim Rizaldi ve Fatimah (2020), öğrencilerden beklenen öğrenme çıktılarının daha iyi düzeyde olması için internet alt yapı sorunlarının giderilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Teknik alt yapı yetersizliği olarak ele alınan evde yeteri kadar teknolojik cihazın olmaması da uzaktan eğitim sürecini etkileyen bir başka sorundur. Özellikle kardeş sayısının fazla olduğu çok çocuklu ailelerde bu durum öğrencilerin derslere katılımını olumsuz olarak etkilemiştir. Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin ve öğretmenlerin ekran karşısında uzun süre kalmaları, öğrencilerin fiziksel ve zihinsel sağlıklarını etkilemiş, öğretmenlere ise fazladan iş yükü getirmiştir.

Acil uzaktan eğitim sürecinde yaşanan güçlüklerden bir diğeri okuma alanındadır. Birinci sınıf öğretmenleri; öğrencilerin bu süreçte akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerisi kazanamadıkları, yanlış heceleme yaptıkları ve ses öğretiminin yüz yüze eğitime kıyasla daha geç bittiği yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlerin ifadeleri değerlendirildiğinde, bilgisayarlardaki ses sistemi veya internet bağlantısındaki sorunların harf öğretiminde sesi kazandırma aşamasında problem oluşturduğu ortaya çıkmıştır. Alanyazına bakıldığında araştırma bulgularını destekleyen çalışmalar (Altuğ ve Kumral, 2021; Özcan ve Saydam 2021; Uğur-Göçmez ve Ünal, 2021) olduğu görülmektedir. Altuğ ve Kumral (2021) çalışmalarında, ailelerin çocuklarının eğitimi noktasında daha fazla sorumluluk almaları gerektiği ve sorumlulukları yerine getirmekte zorlanan ailelerin çocuklarının okuma becerisini kazandırmada sıkıntı yaşadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Uğur-Göçmez ve Ünal (2021) ise, dijital eğitim sürecinde ilkokuma yazma öğretimindeki sorunları ele aldıkları çalışmalarında, öğrencilerin ekrandan okurken kelimeyi doğru okumaya odaklandıkları için anlama becerisinin eksik kaldığını ifade etmişlerdir. Çalışmanın diğer katılımcı grubu olan veliler ise çocuklarının okuma sürecinde daha çok sestten heceye ve heceden kelimeye geçiş aşamasında

zorlandıklarını belirtmişlerdir. İlgili alanyazın bilgisi dikkate alındığında okuma ile ilgili uzaktan eğitimde yaşanan sorunlar doğru okuma (heceleme, ses birleştirme, kod çözme açısından) ve okuduğunu anlama becerilerinin kazanılmaması üzerinde yoğunlaşmaktadır. Özcan ve Saydam'a (2021) göre okuma yazmanın öğrenciler için zevkli ve eğlenceli bir sürece dönüşebilmesi için öğretmenlerin derste kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerini çeşitlendirmesi gerekir. Bu gereklilik sağlanmadığında öğrencilerin ilgi ve motivasyonları da yok olmaktadır. Hobson ve Puruhito'ya (2018) göre motivasyon uzaktan eğitim sürecindeki canlı derslerde de gereklidir. Araştırmada ortaya çıkan okuma alanındaki sorunlar, öğretmenlerin öğretim yöntem ve teknikleri açısından sınırlı kalmasının yansıması olarak motivasyon eksikliğinden kaynaklanabilir. Bir diğer husus ise okuduğunu anlama ile ilgilidir. Nitelikli bir okuduğunu anlama öğretiminin gerçekleşebilmesi için alanyazındaki birçok çalışmada (Afflerbach, 1990; Almutairi, 2018; Anmarkrud ve Bråten, 2012; Ateş, 2011; Brevik, 2019; Durkin, 1978-79; Ness, 2016) okuduğunu anlama stratejilerinin kullanılması gerektiği belirtilmektedir. Uzaktan eğitim sürecinde bu stratejilerin ne denli uygulanabildiği de üzerinde durulması gereken başka bir husustur. Bu çalışmanın odağında bulunmaması nedeniyle detaylı bir değerlendirmede bulunulmasa da uzaktan eğitim sürecinde okuduğunu anlama öğretimini özel olarak ele alan çalışmalara ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Acil uzaktan eğitimde ilkokuma yazma sürecinin bir diğer sacayağı olan yazma becerisinin kazandırılmasında birinci sınıf öğretmenleri ve velileri okumaya kıyasla daha fazla sorun yaşadıklarını vurgulamışlardır. Harflerin konumunun ve yönünün yanlış yazılması ve dikte çalışmalarında öğrencilerin zorlanması hem fikir olunan güçlüklerdir. Bu sorunların yanı sıra öğretmenler, öğrencilerin yazılarının okunaksız olduğunu ve kalemi yanlış tuttuklarını da eklemişlerdir. Benzer şekilde Kargın ve Karataş (2021) çalışmalarında, ilkokuma yazma öğretimi sürecinde öğrencilerin seslerin yazım yönlerine ilişkin hata yaptığını; Uğur-Göçmez ve Ünal (2021) ise, öğretmenlerin en çok belirtmiş oldukları sorunlar arasında harfin yazımı ve şekil bozukluğu geldiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin ve velilerin dikte çalışmalarında zorlanmaları bazı çalışma sonuçlarıyla (Atik ve Avcı, 2021; Özcan ve Saydam, 2021; Uğur-Göçmez ve Ünal, 2021) tutarlılık göstermektedir. Öğrencilerin dikte çalışmalarının sebebi olarak öğretmenlerin bu süreçte yeteri kadar geri bildirimde bulunamamaları (Çoruhlu ve Uzun, 2021) ve gerekli kontrollerin eksik kalması şeklinde ifade edilmiştir. Öğrencilerin kalemi yanlış tutma ve okunaksız yazma problemleri de, öğretmenlerin yüz yüze eğitime kıyasla uzaktan eğitim sürecinde yeteri kadar geri bildirim ve düzeltmede bulunmadıkları ile ilişkilendirilebilir.

Birinci sınıf öğretmenleri ve velileri acil uzaktan eğitim sürecinde yaşanan bir diğer güçlük alanının iletişim olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmen-veli iletişimi arasındaki sorunlar daha çok öğretmenler tarafından vurgulanırken, öğrenci-öğretmen ve öğrenci-öğrenci iletişimindeki güçlükler veliler tarafından daha fazla ifade edilmiştir. Öğretmen-veli iletişimin güçlük olarak değerlendirilmesinde; aralarında çok yoğun bir iletişim süreci yaşanması ve velilerin zaman sınırı



gözetmeksizin günün her saatinde iletişim kurmak istemeleri etkili olmuş ve bu durum öğretmenler tarafından özel hayatlarına müdahale olarak algılanmış ve rahatsız edici bulunmuştur. Uzaktan eğitim sürecinde bilgi alışverişi, ödev gönderimi ve gerekli geri bildirimler daha çok telefonla gerçekleştirildiği için öğretmenlerin yoğun bir iletişim süreci yaşamaları kaçınılmaz hale gelmiştir. Diğer yandan etkili bir iletişim süreci geçirmediğini ifade eden veliler de bulunmaktadır. Bununla birlikte veliler, dijital ortamda sınıf hâkimiyeti kurmanın zor olması sebebiyle öğretmen-öğrenci arasında olması gereken iletişimin eksik kaldığını ve kuvvetli bir bağ oluşmadığını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin birbirleriyle olan iletişimin olumsuz etkilendiği ve akran öğretiminin geri planda kaldığı da yine veliler tarafından belirtilen görüşlerdendir. Öğrencilerin birinci sınıf olmaları ve bu nedenle öğretmen ile öğrencilerin birbirlerini yeteri kadar tanımıyor olmalarının iletişim güçlüklerinin yaşanmasına sebep olduğu düşünülmektedir.

Birinci sınıf öğretmenleri öğrencilerin derse erişimi ile ilgili de sorun yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Öğrencilerin evlerindeki internet ve teknik alt yapı yetersizliğinden dolayı derse erişim sağlayamadıklarını, evde uzaktan eğitime katılan kardeş sayısının fazla olmasının derse katılımı devamlılık sağlanmasını olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir. Gören ve diğerleri (2020) öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde derslere sınırlı katılım gösterdiklerini; Çilek, Uçan ve Ermiş (2021) de, erişim yetersizliği konusunda öğretmenlerin büyük sorunlar çektiklerini ve bu durumun öğrenciler arasında fırsat eşitsizliği yarattığını belirtmişlerdir. Adı geçen araştırmaların, mevcut çalışmanın bulgularıyla örtüştüğü görülmektedir.

Öğretmenler acil uzaktan eğitim sürecinde velilerle ilgili sorun yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin ifadeleri değerlendirildiğinde, velilerin eğitim sürecine fazla müdahalede bulunduğu, ilkokuma yazma konusunda bilgilerinin yetersiz olduğu ve çocuklarının eğitimine yeterince destek olmadıkları anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin ders esnasında öğrenciye yönelttikleri soruların veliler tarafından cevaplanmaya çalışılması ve velilerin derse çocuklarıyla birlikte katılmaları sonucunda öğrenciler arasında kıyaslama yapmaları öğretmenlerin süreçte zorlanmasına sebep olmuştur. Bu bulgularla tutarlı olarak Kargın ve Karataş (2021) yaptıkları araştırmada da ailelerin derse katılmasının öğretmenler üzerinde psikolojik bir baskı oluşturduğu ve velilerin sürece müdahil olmalarından dolayı öğretmenlerin rahatsız olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Yine benzer şekilde Kırmızı ve Büyükdağ'ın (2022) çalışmalarında da velilerin öğrencilere sorulan soruların yanıtlarını geri planda kendilerine söyledikleri ve bu durumun ölçme değerlendirme sürecinde öğretmenleri zorladığı ifade edilmiştir. İlkokuma yazma süreci öğrencinin aile desteğine en çok ihtiyaç duyduğu dönemlerin başında gelmektedir. Covid-19 salgını dolayısıyla eğitim faaliyetlerinin yolunda ilerlemesi için ailelerin yeterince bilinçli olması, çocukların ekranı eğitim amaçlı kullanabilmeleri konusunda bilgilendirmeleri gerekmektedir (Garbe, Ogurlu, Logan ve Cook, 2020). Çalışma bulgularında velilerin hem ilkokuma yazma süreci hakkındaki hem de pedagojik ve

teknolojik bilgilerinin eksik olduğu öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Bu bulguyla tutarlı olarak Erol ve Erol'un (2020) çalışmasında veliler, uzaktan eğitimin amacına ulaşmadığını belirtmişler ve bunun sebebi olarak ise bu sürecin çocuklar ve ebeveynler için yeni bir deneyim olmasıyla birlikte ebeveynlerin pedagoji bilgilerinin yetersiz olmasını görmüşlerdir.

Bunun yanı sıra öğretmenlere göre veliler ile ilgili bir diğer güçlük alanı veli desteği alınamamasıdır. Çalışma bulguları incelendiğinde bu durumun özellikle kırsal kesimlerdeki devlet okullarında yaşandığı görülmektedir. Veli desteğiyle ilgili olarak Özcan ve Saydam (2021) da yaptıkları araştırmada kırsal bölgelerde görev yapan öğretmenlerin veli desteği alamadığı sonucuna ulaşmışlardır. Kırmızı ve Büyükdağ'ın (2022) araştırmasında da veli desteği alamayan öğrencilerin ilkokuma yazma öğrenme sürecinde başarısız olduklarını ifade edilmiştir. Nitekim ailelerin sürece destek vermesi gerektiğini, ancak dijital okuryazarlığı düşük olan ve eğitim öğretim faaliyetleri hakkında yeterli bilgiye sahip olamayan ebeveynlerin uzaktan eğitimde çocuklara yeterli katkıyı veremediklerini ortaya koyan çalışma (Aliyyah, ve diğerleri, 2020) bulgularıyla da mevcut çalışmanın sonuçları desteklenmiştir.

Çalışmaya katılan velilerden bazıları öğretmenlerin teknolojik pedagoji alan bilgisinin eksik olması sebebiyle süreçte zorlandıklarını dile getirmişlerdir. Özellikle yaş grubu büyük olan öğretmenlerin teknolojik yeterliliklerinin zayıf olduğu belirtilmiştir. Yapılan bazı araştırmalarda (Altunkaynak ve Çağınlar, 2020; Geçgel, Kana ve Eren, 2020) ortaya çıkan öğretmenlerin teknolojik yeterlikler açısından eksiklerinin olduğu sonucu, mevcut çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Çalışmada son olarak öğretmenlerin ve velilerin acil uzaktan eğitimde ilkokuma yazma öğretimi sürecinde yaşadıkları sorunlara ilişkin çözüm önerileri incelenmiştir. Öğretmenler ve veliler okuma yazma başarısı ile motivasyonu artırmak için çeşitli çözüm yolları kullandıklarını belirtmişlerdir. Buna ek olarak sınıf öğretmenleri internet yetersizliği sorununu gidermek amacıyla da çözüm yolları ileri sürmüşlerdir.

Öğretmenlerin okuma yazma başarısını artırmak için buldukları çözüm yolları; velilere eğitim verme, dijital uygulamaları kullanma, ek ders yapma, ödev verme, uzaktan eğitime uygun materyal kullanma, meslektaşlarıyla fikir alışverişinde bulunma, oyun oynama, ödül ve pekiştirme verme ve okulda yüz yüze eğitim verme şeklindedir. Daha önce değinilen araştırma sonuçlarında öğretmenler velilerin alan bilgisinin olmamasını bir güçlük olarak belirtmişlerdi. Buradan yola çıkarak velilerin evde çocuğuna destek olması ve zayıf öğrencinin okuma yazma başarısının artmasına yardımcı olmak amacıyla veli eğitimleri öğretmenler tarafından çözüm önerisi olarak sunulmuştur. Alanyazındaki çalışmalarda da, ailelere eğitim-öğretim etkinliklerini yürütmede yardımcı olmak amacıyla eğitim verilmesi (Atik ve Avcı, 2021; Erbaş, 2021); dijital etkinliklere derslerde daha çok yer verilmesi (Kargın ve Karataş, 2021), derslerin oyunla desteklenmesi (Babayiğit ve Gültekin, 2019; Fauzi ve Khusuma,

2020) ve yüz yüze telafi eğitimlerinin yapılması (Erbaş, 2021) gibi öneriler sunulması bu çalışmanın sonuçlarını desteklemektedir. Velilerin ise sundukları çözüm yolları oldukça sınırlı olup ek kaynak kullanma, çevresinden okuma yazma süreciyle ilgili tavsiye alma ve çocuğuna daha fazla ilgi gösterme şeklindedir.

Alanyazın tarandığında ilkokul düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin uzaktan eğitimde derslere iyi bir şekilde motive edilmesi gerektiği (Bozkurt, 2020) ve motivasyonlarını artırıcı etkinlikler yapılması gerektiği (Bıyıklı ve Özgür, 2021) ifade edilmiştir. Öğretmenlerin öğrencilerin motivasyonunu artırmak için sundukları çözüm önerilerine bakıldığında; öğrenci ve veli ile daha fazla iletişim kurdukları, oyun ve eğlenceye derslerde daha çok yer vermeye çalıştıkları ve dijital uygulamalardan yararlandıkları görülmüştür. Diğer araştırmalarda da (Atik ve Avcı, 2021; Erbaş, 2021) bu bulguyu destekleyen sonuçlara ulaşılmış ve öğretmenler uzaktan eğitimde sorunlara yönelik çözüm önerisi olarak derslerde oyuna ve dijital uygulamalara yer verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Veliler ise çocukları ile konuşarak onları telkin ettiklerini, çocuklarına olağan süreçten daha fazla ilgi gösterdiklerini, ödül veya pekiştireç verdiklerini ve çalışma ortamlarını düzenlediklerini belirtmişlerdir.

Öğretmenler internet yetersizliği sorununa veliler ile birlikte çözüm önerisi bulmuşlardır. Çocuk sayısının fazla olduğu ve internet paketinin kısıtlı olduğu ailelerde veliler çocuklarının derslerini önem sırasına koyarak çözüm ürettiklerine değinmişlerdir.

Son olarak tüm katılımcıların, ilerleyen dönemlerde ilkokuma yazma öğretiminin uzaktan eğitimde devam edip etmemesi konusundaki görüşleri sorulmuştur. Hem öğretmenlerin ve hem de velilerin büyük çoğunluğu yüz yüze eğitimin devam etmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Az sayıda öğretmen ve veli ise yüz yüze ve uzaktan eğitim sürecinin birlikte, hibrid şekilde devam edebileceğini ifade etmiştir. Bu bulguyla benzer şekilde Kantos (2020) yaptığı çalışmada, sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim yerine yüz yüze eğitimi tercih ettikleri ve özellikle ilkokullarda salgın döneminde uygulanmakta olan hibrid eğitim modelinin daha faydalı olacağı sonucuna ulaşmıştır.

Çalışma sonuçlarından hareketle, acil uzaktan eğitim süreci gibi yüz yüze eğitime ara verilen durumlarda tüm öğrencilere fırsat eşitliği sunmak adına öğretmenler ve veliler tarafından sıklıkla dile getirilen internet alt yapısı iyileştirilebilir ve eğitim-öğretim süre zarfında internet erişiminin öğrencilere ücretsiz olması sağlanabilir. Çocuk sayısının fazla olduğu ailelere yeterli miktarda teknolojik cihaz desteği sunulabilir. Öğretmenlerin ise dijital okuryazarlık becerilerinin artırılması adına MEB tarafından çevrim içi platformlarda hizmet içi eğitimler düzenlenebilir. Uzaktan eğitim sürecinde kullanılan dijital eğitim platformlarının niteliği artırılabilir ve çeşitlendirilebilir. Bu süreçte öğretmenlerin en büyük destekçisi olan velilere yol göstermek adına, ilkokuma yazma süreç aşamaları ve dijital okuryazarlık becerileri ile ilgili çevrimiçi eğitimler düzenlenebilir.



<http://kefad.ahievran.edu.tr>

# Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi

ISSN: 2147 - 1037

## ENGLISH VERSION

### Introduction

Following the outbreak of the COVID-19 disease, education was suspended in 191 countries around the world, and according to the United Nations Children's Fund (UNICEF) (2020), the education of 1.6 billion students, corresponding to approximately half of the student population at all education levels, was interrupted. In this context, countries took various measures aimed at preventing learning loss and put the distance education process into operation. While these developments were taking place globally, similar measures were taken when the virus began to appear in Turkey, and schools were temporarily closed on March 16, 2020. To avoid interruption to the education system, as an alternative solution, a distance education system was introduced through digital technologies.

Distance education is a planned, designed, interdisciplinary learning activity that provides users with a wide variety of learning activities that are generally carried out using digital and written communication resources and eliminate the limitations of time and space (Altıparmak, 2011). Distance education activities in Turkey were carried out via various digital platforms (Zoom, Skype, etc.) and through the Educational Informatics Network (EBA), which was actively established in 2012. Distance education processes began to be conducted on the one hand via three separate channels: EBA TV Primary School, Secondary School and High School, and on the other hand, through the EBA Live Lesson Platform.

The effect of school closures on student achievement and development was realized in a short time (Rundle, Park, Herbstman, Kinsey and Wang, 2020; Wang, Zhang, Zhao, Zhang and Jiang, 2020). Recent studies have revealed that the closure of schools leads to irregular eating and sleeping habits, increased screen time and stress, reduced physical activity and social interaction, and deterioration of physical and mental health in children (Wang et al., 2020). In addition to these effects, the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) stated that the most significant negative effect of the closure of schools is "interrupted learning". The interruption of education has had a negative impact on students' academic achievement (UNESCO, 2020).

The negative effects of school closures on students' academic achievement usually occur during the summer months. During these months, students who are away from school even for a few months are faced with "summer forgetting", and a decline occurs in the literacy skills of students who have completed the first grade and advanced to the second grade (Cooper, Nye, Charlton, Lindsay and Greathouse, 1996). A similar situation began to be experienced with the closure of schools during the course of the pandemic, and it negatively impacted both the preservation of students' existing literacy skills and those of first grade students who were in the process of learning to read and write. Bielinski, Brown and Wagner (2020) state that learning losses may vary according to grade level, while the loss in reading will mostly occur in primary school classes. In fact, in a study in the USA in which students from the third to the seventh grade participated, it was concluded that in the distance education process, students could achieve only 68% of the expected literacy performance depending on their grade levels (Kuhfeld, 2020).

In Turkey, students generally acquire basic literacy skills in the first grade, which is the primary school starting grade. It is thought that the successful completion of the first literacy process in the first grade will facilitate learning in higher grades and in other subjects. According to Kong (2020), it is difficult for teachers to adapt the education process to online distance education, which is a new learning environment. Teachers who are not used to conducting the educational process in front of the computer have difficulty in expressing themselves, and this leads to the formation of a simple and formless teaching language that lacks flexibility. The absence of real-time teacher-student interaction also turns teaching activities into teachers' "self-talking performance". However, unlike Kong's, there are also studies stating that distance education offers different levels of interaction depending on the applications used, as well as freedom of time and place (Akdemir, 2011; İşman, 2011). In this context, it is important to learn the views and experiences of first grade teachers as implementers about how first literacy teaching takes place and its effectiveness in the distance education process.

Due to the distance education process, students have begun to spend a significant part of their time at home and to continue their education at home. Another group affected by this situation are parents, who spend more time with their children than usual. Despite the general belief that spending a long time together strengthens family ties, parents also face various difficulties in this process (Wang et al., 2020). For example, as well as their children's health and safety, parents now have to pay more attention to their physical and emotional development and home education processes (Cluver et al., 2020). Parents' interest in their children's educational activities can increase student achievement. The active role of parents, especially those of first grade students, in the distance education process may enable the first literacy acquisition process to be more painless. In fact, since first grade students have not yet encountered educational activities at the primary school level, they may not yet be at a level to

meet the expectations and competencies required of them. In this regard, parents' cognitive competencies and affective and behavioral orientations regarding the educational processes, and specific to this study, first literacy teaching activities are considered important. Parents' level of knowledge about the first literacy teaching process and their opportunities to support their children in this process may not be equal to each other. In this context, it is thought that the views and experiences of first grade parents on distance education and the first literacy process may differ.

When the studies in the literature are examined, there are some studies in Turkey that include primary education teachers' views on distance education (Saygı, 2021; Şenel-Çoruhlu and Uzun, 2021; Yılmaz, Yılmaz and Savaş, 2021), and there are also several studies (Arçay-Koyuncu, 2022; Atik and Avcı, 2021; Erbaş, 2021; Gürbüz and Yılmaz, 2021; Kargin and Karataş, 2021; Kırmızı and Büyükdağ, 2022; Özcan and Saydam, 2021; Uğur-Göçmez and Ünal, 2021) that discuss the views of first grade teachers and the problems they encounter specifically related to first literacy. However, when the aims and scopes of these studies were examined, it was seen that they differed from the current study in various aspects. For example, Atik and Avcı (2021) focused their study on the use of educational technologies in first literacy teaching in the distance education process, the benefits and difficulties created by these technologies, and solutions to the difficulties arising from these technologies. However, other dimensions of this process apart from educational technologies were excluded from the scope. On the other hand, Arçay-Koyuncu (2022), Gürbüz and Yılmaz (2021), Kargin and Karataş (2021), and Uğur-Göçmez and Ünal (2021) directly focused on the problems experienced by primary education teachers in the distance education process. The benefits of this process and the solutions to the problems experienced were not included in the study. In the study by Özcan and Saydam (2021), the thoughts of primary school teachers about teaching first literacy in distance education, the ways in which they managed this process, and the effect of this process on student achievement were investigated. Although positive and negative aspects of distance education were mentioned in the study, the solutions used by primary education teachers in the face of the difficulties they experienced in the process were not included. The studies that most overlap with the current study in terms of scope belong to Erbaş (2021) and Kırmızı and Büyükdağ (2022). However, as in the other studies, the fact that only the opinions of primary education teachers were obtained in these studies and that they do not include the opinions of first grade parents, who are another stakeholder in the process and who are at least as involved in the distance education process as teachers and students, distinguishes the present study from those studies and makes it important. In the literature review that was conducted, studies were also found that revealed parents' views on distance education (Arslan, Görgülü-Arı and Hayır-Kanat, 2021; Erol and Erol, 2020; Günbaş and Gözüçuk, 2020; Yılmaz, Mutlu, Güner, Doğanay and Yılmaz, 2020) and on the first literacy process in distance education (Altuğ and Kumral, 2021). However, these studies were conducted with parents whose children were educated at different levels and they did not provide data on the first literacy process. In the study by Altuğ and Kumral (2021),

which was conducted specifically on the first literacy process, parents' views only on early reading education were included. Other dimensions of the first literacy process and teachers' views were not included in the study. All things considered, since no study was found in the literature that overlaps with the current study in all its dimensions or evaluates the first literacy process in distance education in line with the views of both primary education teachers and parents, it is thought that this study will contribute to closing this gap.

From this viewpoint, this study aimed to examine the effects of the emergency distance education process, which began to be implemented following the outbreak of the COVID-19 pandemic, on first literacy teaching within the framework of the experiences and opinions of first grade teachers and parents. In line with this aim, answers were sought to the question, *“What are the experiences and opinions of first grade teachers and parents whose children are studying in first grade regarding the effect of the emergency distance education process on first literacy teaching?”*

## **Method**

### **Research Model**

In this study, the basic qualitative research method was used. *“Basic qualitative research is concerned with how people interpret their lives, how they construct their worlds, and what meaning they add to their experiences. The goal here is to describe how people perceive their lives and experiences.”* (Merriam, 2018, p.23). In this study, since the aim was to reveal how first grade teachers and parents made sense of their experiences of the emergency distance education process in first literacy teaching, it was considered appropriate to use the basic qualitative research method.

### **Study Group**

The study group consists of sixteen first grade teachers working in public and private primary schools in different provinces of Turkey in the 2020-2021 academic year, and nine parents of first graders. Participants were selected by criterion sampling, one of the purposive sampling methods. Care was taken to ensure that the teachers involved in the study had experience in teaching first grades and fostering first literacy skills in their students in an online environment during the distance education process. In addition, to allow teachers to make comparisons with the distance education process, the fact that they had taught first grades at least once in the face-to-face education process was considered as a criterion. Furthermore, the condition that the participating parents had children who were in the first grade of primary school and who had experienced learning the first literacy skills online was observed. Data of the study group are presented in Table 1.

Table 1. Information on descriptive characteristics of participants

Teacher	Gender	Place of employment	Seniority	Type of school (State/Private)	Experience of teaching 1st grades	Parent	Gender	Gender of teacher	Province	Type of school (State/Private)	Preschool education received	Literacy level of child before starting school
	F	Bitlis	1-5 years	S	1 year							
	F	Ankara	11-15 years	S	2 years							
	F	Hatay	6-10 years	S	3 years							
	F	Ankara	11-15 years	S	2 years							
	F	Ankara	16-20 years	S	3 years							
	F	Bursa	16-20 years	S	5 years							
	F	Ankara	11-15 years	S	2 years							
	F	Ankara	16-20 years	S	6 years	F	M	Ankara	S	3.5 years	Literate	
	F	Ankara	11-15 years	P	3 years	F	M	Ankara	S	3 years	Recognizes letters	
	F	Istanbul	6-10 years	P	1 year	F	F	Ankara	S	1 year	Non-literate	
	F	Bursa	6-10 years	P	2 years	F	F	Ankara	S	1 year	Non-literate	
	F	Ankara	6-10 years	P	2 years	F	F	Ankara	S	--	Recognizes letters	
	F	Ankara	11-15 years	S	3 years	F	F	Ardahan	S	1 year	Non-literate	
	F	Konya	11-15 years	S	4 years	F	F	Bursa	P	2 years	Recognizes letters	
	M	Ankara	20-35 years	S	13 years	F	F	Konya	P	2 years	Literate	
	F	Tokat	16-20 years	S	4 years	F	F	Ankara	P	2 years	Literate	

### Data Collection Tools

As the data collection tool in the study, semi-structured interview forms prepared separately for teachers and parents by the researchers were used. After the interview questions were prepared, two experts in the field of primary education were consulted for their opinions. Based on the experts' opinions, the necessary revisions were made and the questions were finalized. Before the actual implementation was made, a preliminary interview was held with one primary education teacher and one first grade parent in order to ascertain the clarity of the questions. After the necessary revisions were made to the form based on the preliminary interviews, the actual implementation was started. The prepared questionnaires consist of two parts. In the first part of the questionnaires, there are questions asking teachers and parents for personal information, while in the second part, there are questions asking participants to share their views and experiences about the first literacy teaching process in distance education.

### Data Collection

The data collection process of the study began in May in the second semester of the 2020-2021 academic year and continued until October in the 2021-2022 academic year. Participation in the study



was carried out on a voluntary basis. Interviews with the participants each lasted half an hour on average and were held through digital platforms or via telephone calls. To prevent data loss in the interviews, voice recordings were made, and in this regard, the participants were informed and their consent was obtained. Within the scope of the study, participants' identities were kept confidential and teachers were coded as T1, T2, ..., etc., while parents were coded as P1, P2, ..., etc.

### **Data Analysis**

For the analysis of the data, the participants' responses to the interview questions were analyzed based on the content analysis method. In content analysis, similar data are gathered within the framework of certain concepts and themes, and are organized and interpreted in such a way that the reader can understand them (Yıldırım and Şimşek, 2016, p. 224). The data of this study were first coded independently by two researchers. Afterwards, the researchers came together and the sections with disagreement were reviewed. After consensus was reached, a framework was created and the responses given by the participants were gathered under certain themes and categories. The created themes and categories were reviewed again, and then two experts in the field of first literacy teaching were consulted for their opinions, and by taking these opinions into account, the necessary revisions were made and the themes and categories were finalized.

### **Validity and Reliability**

To ensure validity, the methods of transferability and detailed description were used in the study; to ensure reliability, the methods of consistency and confirmability were used. Participants contributed to the study on a voluntary basis. No individual interpretations or inferences were made during the interviews. After the study data were coded, the opinions of two academicians working in the field of primary education were sought. Verbatim quotations of participants' views have been included.

### **Ethical Permission for the Study**

In this study, all mandatory rules specified in the "Scientific Research and Publication Ethics Directive for Higher Education Institutions" were observed. None of the actions specified under the heading "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics", which is the second part of the directive, were taken.

**Information on ethics committee permission:** Name of committee that made the ethical evaluation = Selcuk University

Date of ethical evaluation decision = 11.03.2021

Ethical evaluation document number = 44672

## Findings

Data on the experiences and opinions of first grade teachers and parents regarding the process of first literacy teaching in the distance education environment were gathered under three themes as a result of the analysis of their answers to the open-ended questions. These themes are: (1) emergency distance education: benefits, (2) emergency distance education: difficulties, and (3) emergency distance education: solutions. Various categories are included under each theme. Categories under the theme of *emergency distance education: benefits* are: “technology and educational portals” and “teacher-parent communication”. The theme of *emergency distance education: difficulties* is separated into eight categories: “psychological process”, “technology and educational portals”, “reading process”, “writing process”, “communication”, “accessing the course”, “parent factor” and “teacher factor”. Finally, the theme of *emergency distance education: solutions* is grouped under three categories: “solutions to increase literacy achievement”, “solutions to increase motivation” and “solutions to the problem of inadequate internet access”. According to the first grade teachers and parents, “technology and educational portals” benefited the education process in some respects, but caused various difficulties in other respects. Therefore, this category belongs to both the *benefits* and *difficulties* themes. Similarly, teacher-parent communication in the emergency distance education process was considered both as a benefit and a difficulty (under the communication category). The schema of the themes and categories is presented in Figure 1.

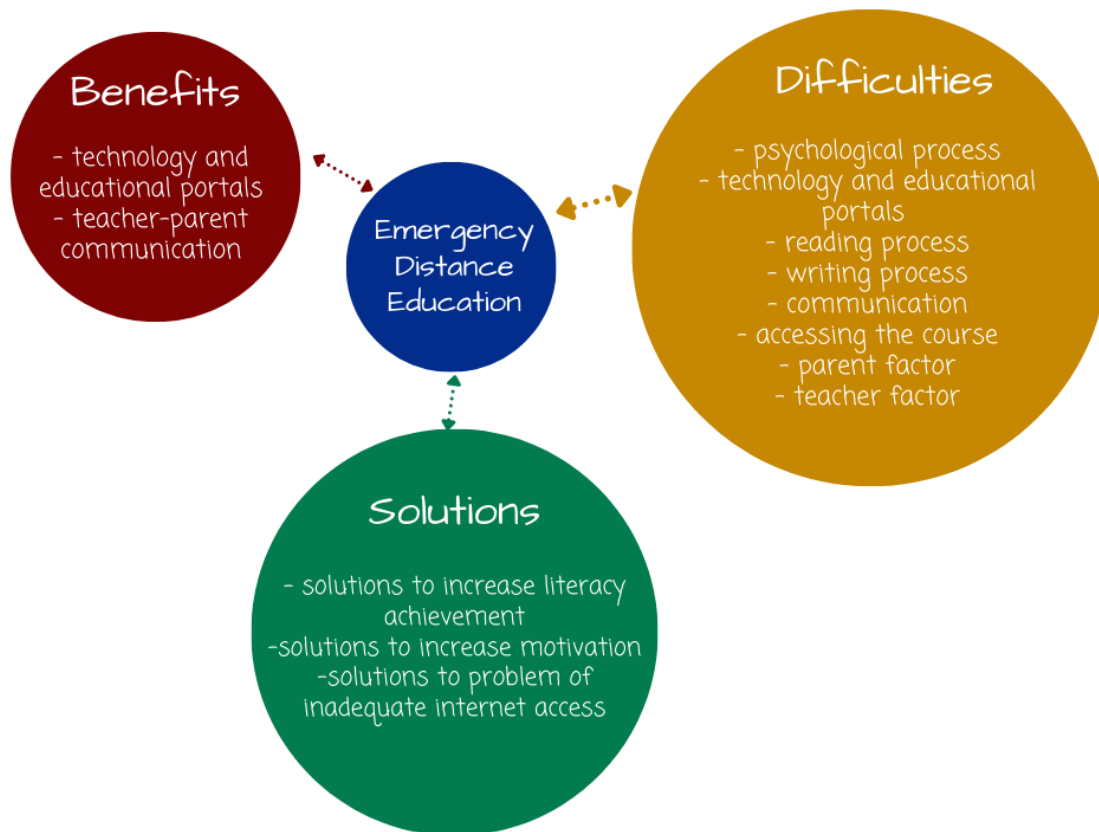


Figure 1. Themes and categories obtained as a result of content analysis

Content analysis of the interviews held with teachers and parents was performed separately. However, since the findings obtained from both groups are similar, they are presented together under the heading of “Findings”.

**Theme 1: Emergency Distance Education: Benefits**

Under the theme of benefits of the emergency distance education process, according to the teachers, this process offered various opportunities through technology and educational portals and strengthened communication between the teacher and parents. From the perspective of the parents, the only benefit that emerged was the strengthening of teacher-parent communication.

**Category 1: Benefits of technology and educational portals:** According to the first grade teachers, technology and educational portals were the elements that provided the most important benefit to the first literacy teaching process in distance education. The codes included in this category are shown in the diagram below.

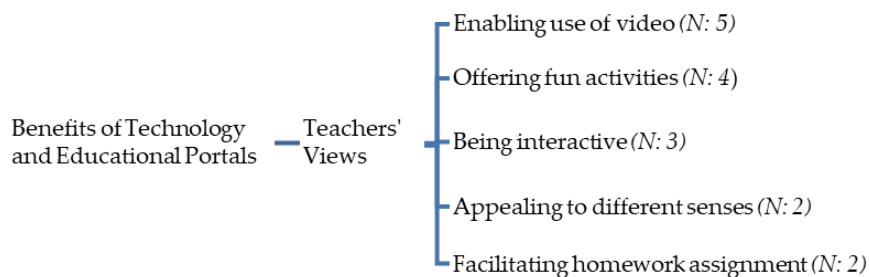


Figure 2. Codes for benefits offered by technology and education portals.

Firstly, teachers stated that the *videos* in the EBA prevented students from becoming bored during the teaching process, attracted their attention, held their attention, and facilitated teaching. Teachers especially stated that audio teaching was easier compared to face-to-face education, and that the main reason for this situation was video content. The following examples reflect teachers' views and experiences on the benefits of using video:

"I also benefited from videos in training. I don't have a projector with my computer at school right now. So I'm providing normal education, it's still old-style. We don't have a smart board or anything like that. Using that technology, first sensing the sound from the visual, which things contain the sound, etc.... They felt more at ease in distance education, in terms of perceiving the sounds. I think giving the sounds was easy." (T3-State-affiliated village school-Hatay)

"... As an advantage, they prepared videos, for example. We had ready-made videos or we could upload videos ourselves to the EBA system. We used them in teaching literacy. For example, the pronunciation of the letter, the direction of the letter, the syllable, combining the letters, forming the syllable, forming the word, videos were prepared about those. They attracted the children's attention. It was positive in that respect." (T5-State school-Ankara/Kahramankazan)

Teachers stated that in addition to the use of videos, the *fun activities offered* by technology and educational portals, and the fact that these portals *appeal to different senses* and *are interactive* facilitated the teaching of first literacy. In addition, teachers stated that they used different educational portals (e.g., Okulistik, Morpa Kampüs, etc.) apart from the EBA. Examples of teachers' statements on this subject are as follows:

"There were also some very nice activities related to letters in the EBA. I used them as well. There is also Okulistik, you know, I used the educational portal there. ... I mean, if there is internet at school, I can use it often in the classroom, because they love it so much. They understand things better by watching them with animation." (T2-State school-Ankara/Kahramankazan)

"I utilized the educational portals easily, and I saw a lot of benefits, because they appeal to children both visually and aurally. ... We also did activities together on the EBA and educational portals, and the children did them. In that way, they participated as well." (T7-State school-Ankara/Sincan)

Another benefit of technology and educational portals for teachers was that they *facilitate homework assignment*. Teachers made statements to the effect that sending videos and documents related to first literacy teaching in the EBA as homework made their work easier.

"I sent the videos for teaching sounds as homework through the EBA. They were very effective." (T3-State-affiliated village school-Hatay)

**Category 2: Benefits of teacher-parent communication:** It was frequently stated by both teachers ( $N: 8$ ) and parents ( $N: 6$ ) that communication between teachers and parents was much more frequent and effective in the distance education process compared to face-to-face education. Teachers stated that they did not see the parents much in the face-to-face education process, that even participation in parents' meetings was limited, and that the parents were hesitant to communicate with the teacher. However, due to the fact that students did not yet know how to read and write or how to use the

educational portals in the distance education process, almost all of the parents participated in the classes with their children, and this situation broke the ice between teachers and parents and initiated an obligatory communication between them. Teachers mostly sent the homework assignments to parents via telephone, and the parents forwarded their children's homework to their teachers. Moreover, the teachers gave feedback on the completed homework via the parents. This situation also increased the communication between teachers and parents. Examples of teachers' and parents' views regarding communication are presented below:

"It was so much more frequent than the normal process, almost two or three times, because we had to reach the parents at every point when we had difficulties in reaching the child. Parents needed us mostly when there were difficulties. We had to communicate a great deal with the parents in the areas that the child needed and on the points that we needed to complete." (T10-Private school-Istanbul/Zeytinburnu)

"We were really in constant dialogue with his teacher. We spoke on the phone. We asked about his homework, and we texted each other all the time. It was always positive, we did not have any problems in that sense." (P6-State-affiliated village school-Ardahan)

### **Theme 2: Emergency Distance Education: Difficulties**

"It's not like school. It's not like education at school. It is more difficult, there is a lack of time, it ends immediately after thirty minutes." (P5-State school-Ankara/Bala)

"... at present, their reading speed is not equivalent to that of their reading speed in the classroom [in face-to-face education]. They're slower, they're lagging behind." (T11-Private school-Bursa/Osmangazi)

The above quotations can be given as examples of the difficulties experienced by the participants during the distance education process. Due to the purpose of the study, it was an important criterion for the researchers that all the difficulties included under this heading were related to the distance education process. Both teachers and parents were asked whether the difficulties they mentioned were also experienced in the face-to-face education environment, and it was confirmed that they stemmed from the distance education process. The difficulties experienced by the participants in face-to-face education and which were not due to distance education are not included in this category.

Based on the results of the content analysis, the difficulties experienced by both teachers and parents were the psychologically negative impact on students in the emergency distance education process, problems arising from technology and education portals, difficulties in the reading and writing process and the negative impact on teacher-parent-student communication. Unlike the parents, the teachers also stated that there were difficulties in accessing the course and difficulties arising from parents. According to the parents, however, problems originating from teachers sometimes emerged.

**Category 1: Difficulties related to the psychological process:** In the psychological process category, data on the effect of the emergency distance education process on the psychological state of the

students are presented. The opinions of teachers and parents on students' psychological difficulties were sometimes similar and sometimes different. The following diagram includes the opinions and experiences of participants regarding students' psychological state.

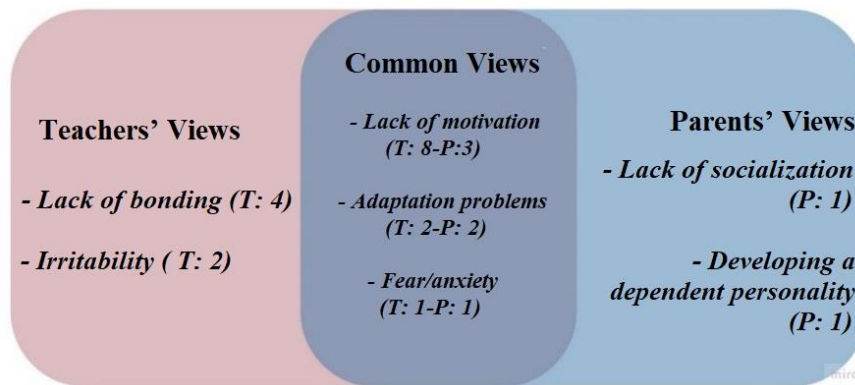


Figure 3. Codes for difficulties related to psychological process.

As can be seen in Figure 3, the most important psychological difficulty observed in students by both teachers and parents was *lack of motivation*. According to the teachers, the distance education process caused students to become bored in the first literacy teaching phase. The students did not want to participate in the classes and showed signs of waywardness and boredom. Teachers stated that keeping students in front of the screen for six lessons in distance education was very difficult considering their ages. They also mentioned that the family's interest in the child's education was an important factor in terms of motivation level. However, according to the teachers, students who had received preschool education became accustomed to distance education more easily and quickly, while students who had not received it experienced adaptation problems. Below are some quotations from teachers' views on motivation:

"Obviously, their motivation was low. In the end, we did face-to-face education occasionally, but we were in distance education most of the time. We naturally became virtual for them. You know, learning by touching and seeing them face-to-face in the classroom is different. In the same way as they watch TV, I became like that for them, that is, I was a virtual teacher. Therefore, the children's motivation inevitably dropped and it was not productive." (T6-State school-Bursa/Gursu)

"The students became very bored, they didn't want to take part in the lessons. For example, some of them participated in the classes mostly with their mothers' participation and forcing them to take part." (T13-State school-Ankara/Çankaya)

Similar to the teachers, the parents stated that low motivation in their children led their children to be unwilling to participate in the lessons and literacy activities.

"She was very happy when we enrolled her in school, she was happy that she would have friends and so on. Then, when school closed, she faltered. In online education, she became weary and bored, she did not want to read, she did not want to do things, and she did not want to write. She couldn't do her homework because of the switch to distance education." (P5-State school-Ankara/Bala)

The *adaptation problems* experienced by students were another difficulty that teachers and parents agreed on. Teachers experienced the adaptation problem due to the fact that students had difficulty in conforming to the school and classroom rules with the switch back to face-to-face education after the distance education process had ended. Parents, on the other hand, stated that children had difficulties in the use of the internet and technological tools during the transition to distance education and that they could not adapt for a certain period of time. It was also expressed by both teachers and parents that students had *fear and anxiety* of being infected with COVID-19 disease. Some examples of teachers' and parents' views on the problems of adaptation and fear/anxiety are given below:

"They had a hard time adapting to school. We observed this very clearly on our return. Even now, for example, it's been a month, or even more than a month. We still have problems, yet we didn't even have such problems when school was opened from time to time last year, even though they were first graders. But when they came back as second grades this year, we had a severe compliance problem regarding the rules." (T1-State school-Bitlis)

"... of course they had fears and anxieties due to the disease." (P2-State school-Ankara/Kahramankazan)

Unlike the parents, the teachers also mentioned that students had difficulties in *establishing bonds* with themselves and their friends. According to the teachers, unlike in the classroom, the lack of interaction between the teacher and the students prevented the establishment of a bond between them, and similarly, an emotional bond could not be established among students who only saw each other on the screen.

"This online process has been rather difficult, both for the children and for us, because it was not something we had ever encountered. Physical contact with children in a classroom, especially a pat on the head, a hug, or saying 'Well done!' is always more important for them. There is a heartfelt attachment to the teacher. Even when teaching letters, if the student is not in positive communication with you, learning does not take place. The child might not even sense it, but just going over to the child and saying 'You can do it', patting his/her head, taking his/her pencil and saying 'Look, let me write, you can write like me' is the part that does the job. You have to provide education in the bond of love given in the family face-to-face. When online, the student only hears your voice and tries to establish a bond with your voice." (T12-Private school-Ankara/Çankaya)

Teachers also stated that students *displayed irritability* following distance education.

"...since children are very restricted at home, they want everything at school to be the way they want, and they become very irritable when it is not." (T10-Private School-Istanbul/Zeytinburnu)

Different from the teachers, the points that the parents mentioned regarding the psychological process were the *inability to socialize* and *development of a dependent personality*. The fact that their children did not go to school and could not meet their friends due to the pandemic caused them to be negatively affected socially. Moreover, continually participating in lessons with an adult in the distance education process developed a belief in children that they could not carry out this process alone and led to a lack of self-confidence. One parent's opinion on this issue is as follows:

“... I was with him all the time and do you know what has happened now? My child can't study alone anymore, he is afraid that he won't be able to do it. I will also meet our teacher, although in fact, we can't get very close because of the pandemic. So I'll sit next to him now, and even if it's a question he knows, I'll give my approval like that. It has made him dependent on me. It has probably affected his self-confidence somewhat. He doesn't indicate the answers without my approval. ... Sometimes when I left if I had work to do, the child would cry, saying 'Mummy, please come here'. It has been difficult in that sense. The child's self-confidence has also been affected.” (P4-State school-Ankara/Kahramankazan)

**Category 2: Difficulties arising from technology and educational portals:** The main problems faced by first grade teachers and parents regarding technology and educational portals in the distance education process were the *lack of internet and inadequate internet infrastructure*. The *lack of technical infrastructure (device), causing health problems and increasing teachers' workload* were also among the difficulties arising from technology and educational portals. Under the theme of difficulties, the codes belonging to the category of technology and educational portals are summarized in Figure 4.

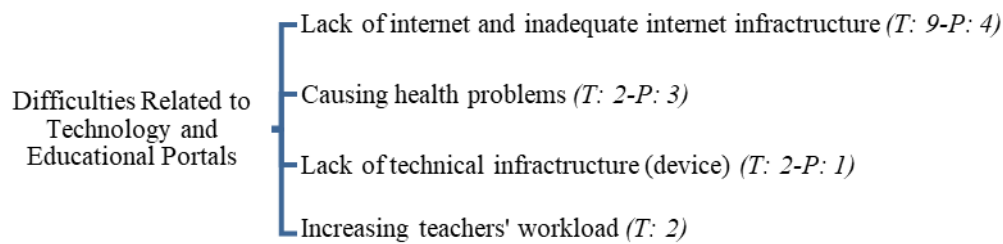


Figure 4. Codes for difficulties created by technology and educational portals.

According to first grade teachers and parents, the inability of the first literacy process to function efficiently in distance education was due to the fact that some of the students *did not have an internet connection* at home or that the existing *internet connection was inadequate in terms of infrastructure*. Parents stated that their children could not participate in distance education because they did not have an internet connection at home. Some parents stated that they bought internet packages for their phones, but that the internet packages were insufficient due to the large number of siblings and the participation of several children at the same time. The inadequacy of the existing internet infrastructure also negatively affected the first literacy process in distance education. The majority of the participants stated that they had problems connecting to the EBA and that they were disconnected from the system many times. This situation caused the process to be interrupted and led to distraction and problems with focusing in students.

The lack of devices such as computers, tablets and phones was considered as a *lack of technical infrastructure* and negatively affected the participation of students in classes, especially in homes with a large number of siblings. Due to the lack of a device at home, siblings were connected to their classes on the same device in turn, and therefore they could not take part in many lessons. Moreover, it can be seen that these problems related to the internet and technical infrastructure were mostly reported by



participants in state schools. Some excerpts from the statements of teachers and parents about these codes are as follows:

“Most of the time it was cut off. We had a lot of problems because of the density. We tried to specify different lesson times. That’s why it wasn’t very productive. We couldn’t enter all the time. If I entered, parents could not enter. In other words, they could not enter the specified class; for example, we often entered by sending a link.” (T1-State school-Bitlis)

“The area where I had difficulty was the tablet problem. I gave my own phone. There were too many children. Both the phone and the tablet at the same time, three [children] at once was very difficult.” (P6-State-affiliated village school-Ardahan)

Due to the nature of the distance education process, the necessity of being in front of the screen all the time caused certain *health problems* such as headache, tiredness and watering of the eyes, weariness, inactivity, neck strain, distraction and screen addiction.

“They were in front of the screen for too long. Many of their physical activities ceased. She stared at the screen for hours. Her eyes got tired. While we were telling her not to look at the screen so much, all of a sudden everything started to take place on the screen.... If we use such digital applications on the internet every minute, if we go on in this way, then I think it creates a serious distraction.” (P9-Private school-Ankara/Çankaya)

In addition to the above, teachers stated that the distance education system *increased their workload*, due to checking homework and giving feedback over the telephone outside of class hours. One teacher’s view regarding this situation is as follows:

“... it had negative aspects in terms of working hours. We had to assign all our weekly lessons to the EBA. For example, I enter classes for thirty lesson hours a week. I have to assign these thirty hours of lessons here one by one. I have to designate it so that the child can take part in that lesson. This has led to such a great workload for us. You know, while I could finish most of my work at school in normal times, my phone would not leave my hand until eleven in the evening during distance education.” (T2-State school-Ankara/Kahramankazan)

**Category 3: Difficulties experienced in the reading process:** According to the participants, distance education led to various problems related to the reading process. The difficulties expressed by teachers and parents in this regard are different from each other. The opinions of teachers and parents on the difficulties experienced in the reading process are given in Figure 5.

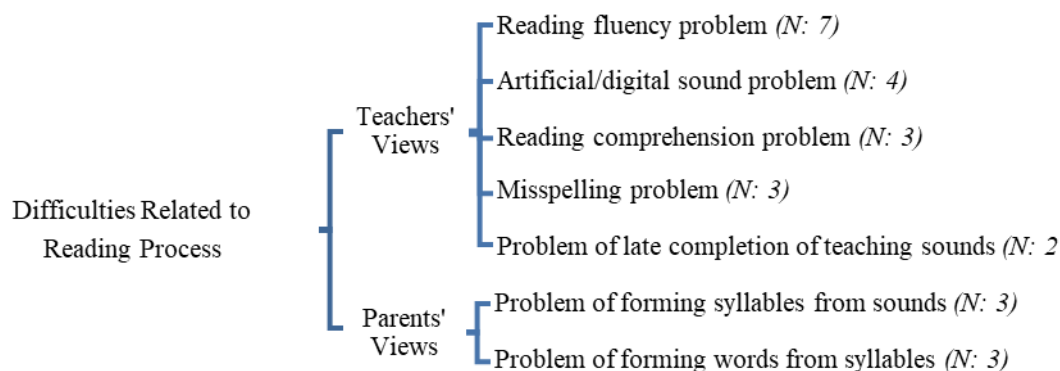


Figure 5. Codes for difficulties experienced in reading process.

As can be seen in the figure, in the teachers' opinion, the most important problem was that the students could not acquire *reading fluency* skills. In this regard, teachers emphasized reading speed (N: 5) and correct reading (N: 2), which are components of reading fluency. The teachers stated that their students' reading speed was very low when compared to the first grade students they had taught before. In addition, it was stated that incorrect reading increased because the miscues made by the students during the distance education process could not be responded to in a timely and direct manner.

"Our biggest difficulty was that we didn't come face-to-face with the children much, so there was a lot of incorrect learning. For example, the child omits the syllable. He/she omits the sound. Let's say he/she reads the beginning and makes up the end. Now, at school, we can monitor this more easily because it is face-to-face. We can go syllable-by-syllable, but at home, the child reads what he/she sees. Since the family was not very interested, there was a lot of incorrect learning." (T1-State school- Bitlis)

*Artificial/digital sound* coming from technological devices also caused teachers to have difficulties in teaching sounds.

"... Regarding the letters they don't know, no matter how close we get to the camera, no matter how much we raise our voices, in the end, a digital sound is transmitted over. This was rather more difficult online as well. You press, you try to show your mouth. Look, it's as if my tongue is between my teeth. It's not like in the classroom, it takes some time." (T11-Private school-Bursa/Osmangazi)

Some teachers mentioned that *reading comprehension* was also negatively affected in distance education. Teachers stated that there were fewer reading comprehension problems in face-to-face education.

"Yes, they can read and write, but the reading comprehension part progressed much more rapidly with my face-to-face students. The online process slowed down this part a bit more." (T11-Private school-Bursa/Osmangazi)

Students' incorrect learning of *spelling* was also regarded by teachers as a difficulty arising from distance education. It was observed that students made spelling errors during the word, sentence and text reading phase when all syllables forming a word were written in the same color. One teacher expressed her opinion on this issue as follows:

"For example, I see that a few of my students combine syllables incorrectly. For example, he/she will say *arkadaş* [friend ] as ark-a-daş. I'm telling you, we didn't do anything like that." (T4-State school-Ankara/Mamak)

Furthermore, some teachers stated that in distance education, *the teaching of sounds was completed later* than in the face-to-face education process.

"I have a good group right now. I can say they are the best in school. Most of them went to kindergarten, you know, a smart group. Despite this, we were unable to finish the sounds by the end of the first semester. Teaching of letters continued until April." (T1-State school- Bitlis)

The difficulties experienced by the parents regarding the first literacy process in distance education emerged at the stages of *forming syllables from sounds* and *forming words from syllables*.

“She read syllable-by-syllable for a while when reading, in other words, it took a long time. More precisely, she had trouble combining the syllables for a time, she could not combine the syllables in her mind. She always tried to syllabify words, as in *e-ği-tim* [education]. When she increased the number of books she read, she understood.” (P9-Private school-Ankara/Çankaya)

**Category 4: Difficulties experienced in the writing process:** First grade teachers and parents stated that in distance education, more problems were experienced in the writing process compared to reading, and that the most significant difficulties were related to the position and direction of the letter. Both groups of participants agreed that there were difficulties with dictation exercises. In addition, unlike the parents, the teachers also mentioned that students’ writing was illegible and that they held the pencil incorrectly. Opinions about the difficulties regarding the writing process are presented in Figure 6.

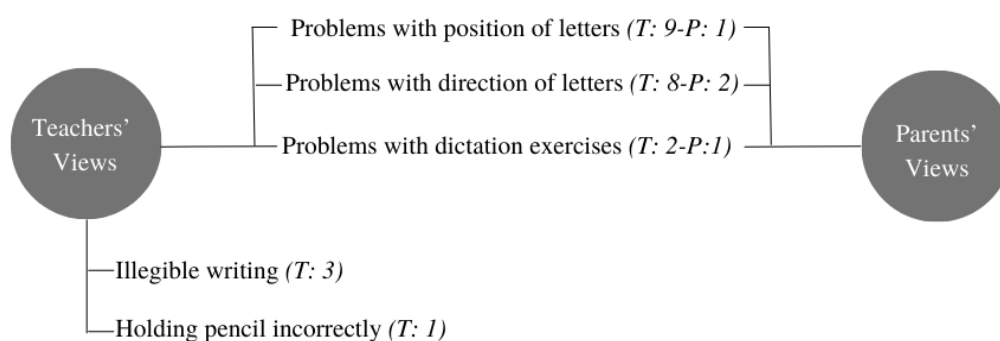


Figure 6. Codes for difficulties experienced in writing process.

Teachers stated that they mostly had difficulties with the *position of the letters*. Students found it hard to position the letters on the line. Since the first group of letters (e, l, a, k, i, n) was not completed by the time of the switch to distance education, students learned letters with tails for the first time in distance education. Because the teachers could not see the errors or give direct feedback, especially the position of the letters with tails was learned incorrectly. This problem was mentioned by a parent as well as by teachers.

“Reading was a bit better, but we had real difficulties with writing. Even though I always say that the letters with legs should descend, since the person accompanying the children, who writes to correct them exactly, and the person who has [the letters] written does not know them very clearly, there are still people who write them above [the line]. (T4-State school-Ankara-Mamak)

Another important problem was related to the *direction of the letters*. Again, the teachers mostly stated that the students wrote the letters backwards. Some students wrote letters from bottom to top instead of from top to bottom, imitating the shape of the letter but starting the letter from an incorrect starting point and writing from a different direction. Teachers associated this situation with the lack of necessary monitoring, feedback and correction stages in distance education. The following quotations summarize this situation:

"... the children came to school once, and I saw that they first made the circles of the Bs and then they drew the straight lines. The Ds are a pattern, so they too are formed like that. There were those who did the As differently, so when we came to school after teaching remotely, we saw that the children could not write them in the way we taught them at school, they were different, and each one was different depending on their own minds. For example, in formal education, it could be face-to-face, two or three children would write in the opposite direction to the one you taught. Now there are ten to fifteen. You see, even the child who reads the best writes T and L wrongly. This is actually a general problem. For example, we talk to the other teachers, this is a common problem. ... Yes, you teach, but you do not understand the feedback in distance education. The parent has the homework done and sends it, did the child really do it or not, did the parent hold his hand and have him write it, or did the parent tell him to do it like that?" (T9-Private school-Ankara/Çankaya)

"There were letters that she wrote backwards. Of course, she especially wrote letters like *g*, *ğ*, and *y* backwards." (P8-Private school-Konya/Meram)

It was also stated by the participants that problems were experienced in *dictation exercises*.

"He cannot write what you say, for example. He cannot do dictation. Give the child the same text, and he can read it. But when you say it, he doesn't write the vowels, for example. Now he doesn't say *kk*, he says *ke*. He perceives it as if it has an *e* next to it. You can't see the *e* while he writes a word about it. He only writes the consonants. There were problems like these when we had distance education." (T1-State school-Bitlis)

Teachers also stated that the students' writing was *illegible*, that their *notebooks were untidy*, and that there were students who *held the pencil incorrectly*.

"There are difficulties in writing, there are still students who hold the pencil incorrectly. If it were in the classroom, I would warn them as I am always in control. But at home, the family doesn't know, they think he/she is writing." (T16-State school-Tokat/Center)

**Category 5: Difficulties in communication:** The increase in teacher-parent communication in the distance education process caused difficulties in some respects. In this context, while teachers mostly referred to problems in teacher-parent communication, parents mentioned problems in teacher-student communication, and communication among students, besides the problems in teacher-parent communication.

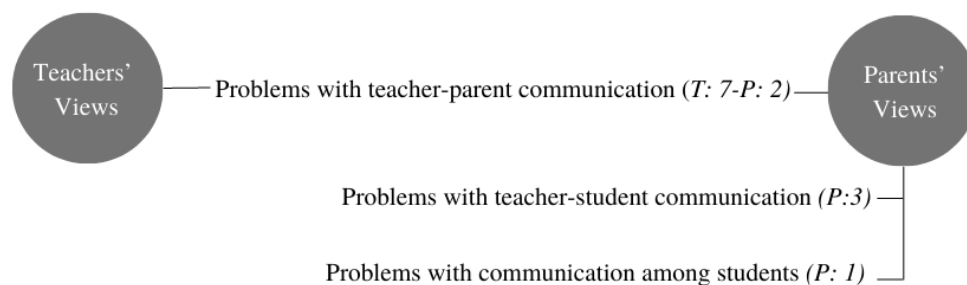


Figure 7. Codes for difficulties related to communication.

First grade teachers stated that in distance education, the main problem in *teacher-parent communication* was that they were obliged to communicate a lot with parents (T:6). The teachers stated that they were disturbed by calls from the parents at all hours of the day, regardless of a certain time limit. Teachers emphasized that they had no private lives left and that their limits had been exceeded. In particular, they mentioned that the process of sending homework and giving feedback on the

homework they gave increased the telephone traffic between themselves and the parents. One example of a teacher's opinion is as follows:

"We were already in a lot of contact with parents. Since we were in the distance education process, the parents would constantly ask us about things they did not understand. For example, they would send homework at two in the morning. Although I said until ten or eleven, homework was still coming. I constantly had to check it. I mean, nobody had a private life left anymore, frankly. Until the reading and writing teaching was over, they would ask, 'My teacher, is it like this? My teacher, is it like that? How will we do it, my teacher?' We were in constant communication with parents. You know, this communication occurs at normal times as well, but never as often as that." (T5-State school-Ankara/Kahramankazan)

One teacher mentioned that teacher-parent communication was not as effective as in face-to-face education. Similarly, parents also emphasized that the communication process with teachers could not be carried out as effectively as in face-to-face education.

"We were in constant contact with the class teacher, we texted each other. We had meetings via Zoom as well, and our class teacher showed great interest in each of them, but of course it is not the same as face-to-face. I was going to ask the teacher four or five questions, but you could only ask one or two questions, because there was limited time. If she spared two minutes for each parent, you could only ask that many questions in those two minutes, but it's not like that in face-to-face." (P8-Private school-Konya/Meram)

Unlike the teachers, another problem that parents mentioned regarding communication was concerned with *teacher-student communication*. It was stated that teachers could not spare time for communication and establishing bonds with students due to the difficulties in maintaining control of the class in the distance education process. Below is a sample parent view:

"... of course there could not be as much communication as in face-to-face. Moreover, considering that the teacher had 25 other children to take care of and it was more difficult to control the class during the distance education process, it is possible to say that their communication remained limited. ... of course, being in the class and being in control of all students is not the same thing as taking care of each child individually. Although we could contact his teacher whenever we needed, my son's communication with him was incomparably more limited than in face-to-face education." (P1-State school-Ankara/Etimesgut)

Moreover, one parent stated that *communication among students* was also negatively affected during the distance education process. She stated that students learn from their friends as well as from their teachers and that peer learning could not be achieved in distance education.

"Now at school, the child does not learn only from the teacher. She also learns from her other friends, in the classroom environment. In other words, peer learning has actually been impaired. We even had problems with holding the pencil. For instance, if she sees an example in someone else, if three people or four people are holding it like that, she will say, 'Let me see.' " (P2-State school-Ankara/Mamak)

**Category 6: Difficulties in accessing the course:** Only teachers (N: 7) stated that students had problems related to *accessing the course*. Teachers reported that access to the course was at a low level. It was stated that this situation was mostly caused by the lack of internet and inadequate technical infrastructure in the students' homes. It was reported that many students could not take part in the

classes or could not maintain continuity due to students' inadequate internet packages and the high number of siblings participating in classes at home via distance education. There were also teachers who stated simply that access to the course was negatively affected, regardless of inadequate technical infrastructure and internet. Below is a sample quotation from teachers' opinions:

So I have nineteen students, yet only three or four of them were able to participate, and even that was very difficult. Those three people were constantly changing. Nine people in all could be reached. But those nine people could not always enter the class, because they entered from their mother's or father's phone. There were too many children in a home. The internet was insufficient. As long as they had the internet, they would take part in my class. If they did not have it, this number would drop to zero. There were also times when they could not enter at all. Think about it, you teach the sounds, you teach the syllables, you switch to reading, the child is in one lesson, but he/she is not in the other lesson. But there is another child. This time you teach the same lesson again." (T1-State school-Bitlis)

**Category 7: Difficulties related to the parent factor:** Teachers stated that they had some problems with the parents during the distance education process. The codes obtained from teachers' opinions regarding the difficulties with parents are included in Figure 8.

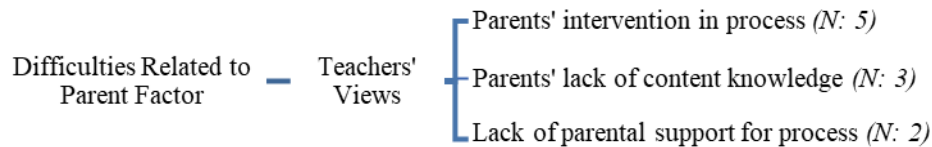


Figure 8. Codes for difficulties related to parent factor.

According to the first grade teachers, the most important problem stemming from parents was their *desire to intervene in the process*. The teachers mentioned that due to parents' intervention, they could not obtain objective answers to the evaluative questions they posed to the students. Some parents tried to secretly tell their children the answers to the questions asked by the teachers. For example, in dictation exercises, the behavior of writing words spoken by the teacher on a piece of paper and showing it to the child was frequently encountered. Teachers stated that this situation was the biggest obstacle to their evaluation. One of the examples reflecting teachers' general views on the subject is given below:

"While I was reading, it happened, for example, that the mother or father could not be seen behind the computer, he/she was saying it from behind. We couldn't interfere with them, because we couldn't see them. I would ask a question and the child's mother would show the answer or write it on a piece of paper. She would give the answer to the question without me seeing it. That's why we couldn't get any real feedback. We wanted a video, for example, and the mother used to read the script many times, have it memorized, and shoot the video like that. Or, I would have it read during the live lesson, for example. I said the families should get out. Well, the families weren't leaving, they could speak from behind. ... We couldn't do dictation much. Why? As you can see, we had a problem with the parents, especially. In dictation, he/she wrote it on a piece of paper, and the child wrote it by looking at that while I was dictating. You know, regarding a great many evaluations, we couldn't evaluate objectively." (T5-State School-Ankara/ Kahramankazan)

Another problem arising from parents was that they passed on incorrect information to their children due to *insufficient content knowledge*. In particular, in the implementation of the sound-based sentence method, teaching is carried out through sounds instead of letters in the first literacy process. However, due to the lack of content knowledge, some parents taught their children consonants by adding a vowel next to them (E.g., *le, ke*, etc.). In addition, there were difficulties in spelling, again due to parents' transfer of incorrect information.

"The students to whom I used to teach literacy face-to-face wouldn't have had so many misspellings, because we could display the syllables there one by one ourselves. We were able to monitor the children individually. We could correct them while we had them read. But the mother did not correct them at home, for example. I still have parents who do not know about syllabification. For example, since we have it read with the sound method, the parent would say the normal sound of the letter, for example, he/she would say '*me*'. Well, we would say, 'You won't call it *me*, you'll say *mmm*', but..." (T5-State School-Ankara/ Kahramankazan)

According to the teachers, another difficulty related to the parents was *inadequate parental support*. In the examination that was made, it was seen that this situation mostly occurred in state schools in rural areas. One example teacher statement was as follows:

"So some go forward on their own, but with others, it's just excuses all the time. Seeing WhatsApp messages after three days, 'I have no internet' .... But there's a process, a sequence to it. I always say that even if you do not have internet, even if your WhatsApp and phone are broken, they all live next to each other in the village. You will go. You will inquire and investigate and keep track of every piece of homework, because I send both private messages and WhatsApp messages, and call them as well. I really had a hard time in this process." (T3-State-affiliated village school-Hatay)

**Category 8: Difficulties related to the teacher factor:** Parents also stated that they experienced difficulties stemming from teachers, and chief among these was teachers' *lack of technological pedagogical content knowledge*. Especially teachers in the older age group had difficulty in using technological elements. One parent's opinion on the subject is given below:

"I can say that our teacher has difficulty in getting used to the distance education process due to his age. On several occasions, I had to provide technical assistance." (P1-State school-Ankara/Etimesgut)

### **Theme 3: Emergency Distance Education: Solutions**

Under this theme, the solution methods used by first grade teachers and parents to solve the problems they experienced in the process of first literacy teaching in emergency distance education are included.

**Category 1: Solutions to increase literacy achievement:** According to the teachers, the most important problem was the students' low level of literacy. The sixteen teachers who participated in the study mentioned nine different solutions to increase their students' literacy achievement. Furthermore, in this category, three different solutions were produced by parents. Figure 9 shows the solutions used by teachers and parents.

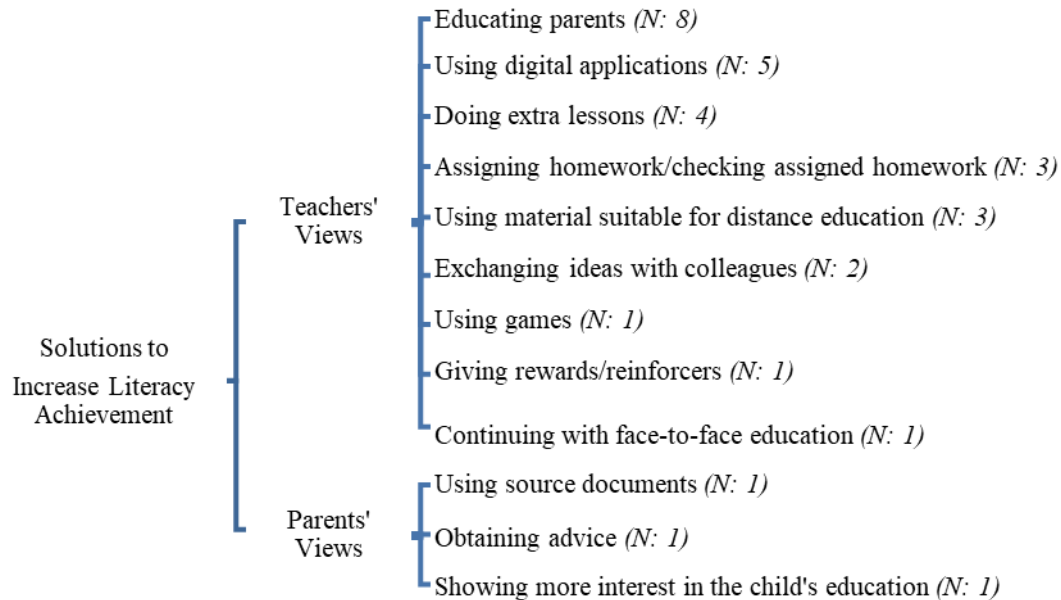


Figure 9. Codes for solutions aimed at increasing literacy achievement.

As can be seen in the figure, the most common solution that teachers used to increase their students' literacy achievement was to *educate parents*. Teachers stated that they sometimes made telephone calls and sometimes held online meetings for this purpose. In these training sessions, teachers also provided guidance on how parental behaviors should facilitate the process. Below is a sample quotation regarding this:

"I informed the parents. Especially if the child had an older sister or brother, or a mother at home who could read and write but did not know about teaching sounds. You know, they try to teach in the old way, saying 'ABC'. We talked to them on the phone every day, saying 'let's not say that, let's teach it like this.'" (T1-State School-Bitlis)

In order to increase the low level of literacy achievement, teachers also used *digital applications*. In particular, they used digital educational platforms and applications for teaching sounds and the writing direction of letters, and by encouraging the students' parents, enabled them to use these applications as well. Generally, activities in the EBA, as well as Okulistik, Morpa Kampüs and applications related to first literacy education that can be downloaded to smartphones were used.

"... There are certain programs in respect to this. I frequently shared videos with the support of Okulistik and Morpa. I said as much as I could in the class, but I think these platforms were more beneficial. I told all my parents to download a literacy program to their phones. From there, they learned to combine syllables as if they were constantly playing games. It was really effective, as I thought that we could do this mostly by sharing videos in live lessons. A mobile application called 'literacy teaching' can be downloaded to all smartphones." (T14-State school-Konya/Meram)

In addition to educating parents, teachers aimed to increase their students' literacy achievement by giving them *extra lessons*. While three teachers stated that they took students with low literacy achievement separately and did one-to-one extra lessons with them, one teacher stated that



she did extra lessons with the whole class. Again, three of these teachers conducted extra lessons via distance education, while one of them made home visits to the students and conducted the lessons face-to-face. In addition, teachers working in private schools also mentioned that extra lessons were requested by parents. An example of teachers' views on this subject is given below:

"... there is no privacy left. We saw that grandfathers, grandmothers, mothers, fathers, those who wondered how lessons were taught in a class were always there, in front of the screen. That's why we couldn't respond verbally to students who learned a little more slowly than their peers in the online process. Of course, this constrained us somewhat. We created a solution for this by taking them for separate lessons individually. Moreover, when it's a private school, parents also pay a great deal of attention to this. (T11-Private school-Bursa/Osmangazi)

Another solution used by teachers to increase literacy achievement was to *assign homework* and to *check the assigned homework* regularly. Teachers preferred to give more homework on subjects they considered their students to be deficient in.

"... I saw that they had some problems with dictation. I concentrated somewhat on dictation homework. Here, I had each of them write a poem in the reading passages. I told them to memorize it. After they had both read and memorized it, I told them to write it down without looking at their notebooks." (S4-State school-Ankara/Mamak)

Using *material suitable for distance education* was also a solution used by teachers to increase literacy achievement. Teachers mentioned that they had students use a whiteboard and that they also used a document camera called EceGöz. This document camera enables students to clearly see what the teacher has written, especially in writing teaching.

"EceGöz was our biggest helper in teaching letters. Technological devices were very helpful to us. When I turn it on, the child can see what I put under it. Like a student, I filled in all the fascicules with them one by one. I previously used to show an example and circulate among them one by one, but then I put the fascicule under EceGöz and made all the pages one by one and showed them. The way I hold a pencil, how I write the letters, where they start and where they end... (T11-Private school-Bursa/Osmangazi)

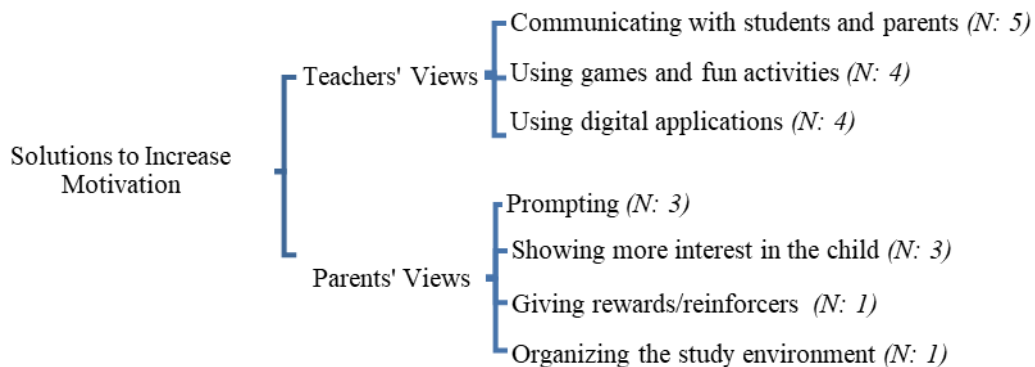
In addition to the above, teachers tried to increase their students' literacy achievement by *exchanging ideas with their colleagues*, *using games* more frequently in distance education, and *giving rewards or reinforcers* to students for the success they demonstrated.

Only three opinions were reported by parents for increasing their children's literacy achievement. One of the solutions offered was to use a source document, another was to obtain advice from their immediate circle about the process, and the last one was to show more interest in their child. One of the parents' views on the subject is as follows:

"I've always used sourcebooks, the internet, taken printouts from here, brought documents from there. I've ordered online. I've always tried to keep in touch with activity books and brain-boosting fascicules." (P2-State school-Ankara/Mamak)

**Category 2: Solutions to increase motivation:** In the study, it was previously stated under the theme of *difficulties* that the problem mentioned most often in the category of *difficulties related to the*

*psychological process* was students' lack of motivation for participation in the educational processes. When the participants were asked how they overcame this difficulty, it was seen that the solutions used by teachers and parents differed. Figure 10 shows the solutions that teachers and parents used to increase motivation.



Figures 10. Codes for solutions aimed at increasing motivation.

Stating that they *communicated* more with students and parents, teachers reported that they regularly talked to students and parents via telephone messages and calls, monitored homework, and made an effort to ensure that students who could not connect to distance education were not excluded from the process.

"I phoned. Let's say I called ninety percent of them all. In particular, I had students who could not connect. I had children who could not participate in distance education. I made sure that I talked to parents on the phone. In fact, I solved it through communication." (T6-State school-Bursa/Gürsu)

The use of *games and fun activities* was also a solution chosen by teachers to increase student motivation. Teachers stated that students learned much better by playing games and having fun, that students were bored during the distance education process and that in order to motivate them, they needed such activities that would attract their attention. An example of teachers' views regarding this solution is as follows:

"Of course we did activities. For example, instead of just saying 'let me teach from here and let them listen', we did many activities for teaching letters that would try to attract their attention, such as animations, sports, and puppet theatre, so that we could liven things up a bit. Compared with the first grades I taught before, I am much more tired with this first grade I have taught, because we have tried to keep the children lively here, we have tried to motivate them." (T5-State school-Ankara/Kahramankazan)

*Digital applications* were also used by teachers to increase students' motivation.

"We actually started to use Web 2.0 technology tools a lot to motivate children in that process, because children are very familiar with technology due to the age in which they are born and grow up, and they enjoy engaging in it very much. We tried to teach our lessons via these programs; there is an application called "Wheel of Names", which is one of the simplest. Thanks to this application, I did not have to choose a student during the reading process. The wheel turns and chooses the student itself, whomever the wheel chooses reads, and the child

waits there eagerly. We always tried to keep the child's enthusiasm and attention alive by using such digital applications." (T10-Private School-Istanbul/Zeytinburnu)

*Prompting* was the first solution that parents used to keep their children's motivation alive during the distance education process. Parents tried to motivate their children for the education process by reminding them of their responsibilities and stating that this process they were in was temporary. An example quotation from parents' views on the subject is as follows:

"Obviously this period was rather difficult. The fact that he did not go to school and could not spend time with his teacher and friends made it difficult for him to be motivated for his lessons. We were able to motivate him by reminding him of his responsibilities. But it was clear that he was not very happy." (P1-State school-Ankara/Etimesgut)

Parents also stated that they *showed more interest in their children* and spent more time with them during the distance education process. In this way, they aimed to increase their children's motivation.

"His father took time off work, we pampered him more. ... You know, when his father took a week off, he started to get motivated. He took part in classes with his father. It was more enjoyable. He was more at ease with him." (P4-State school-Ankara/Kahramankazan)

In order to increase her child's motivation for the distance education process, one parent preferred to give *rewards and reinforcers* to her child if she fulfilled her responsibilities. Moreover, *organizing the study environment* was also used by one parent to increase motivation.

"I gave her pocket money. For example, this is also nice, it will encourage her after all. When she did her homework, when her lesson went well, or when she got a 'well done' from her teacher, we bought her a whiteboard so as not to set the bar too high. Now we've bought a pen. So he can write and draw at home. So we've bought a tablet. We have also installed some applications related to the lessons. There are applications such as first literacy ones." (P2-State school-Ankara/Mamak)

**Category 3: Solutions to the problem of inadequate internet access:** Another difficulty emphasized in the distance education process was that parents had a large number of children, but the internet packages were insufficient for them to take part in all classes. Under this category, teachers mentioned the solution suggestions they found together with children's parents. Teachers stated that parents came up with solutions by putting their children's lessons in order of importance.

"... this situation changed from lesson to lesson. For example, in the first four lessons of six lesson hours, participation in our literacy activities and mathematics classes was very high. But in the fifth and sixth periods, participation in such classes as visual arts, music, and free activities dropped. You know, parents probably thought about the adequacy of the internet package or the participation of other students in classes a bit more, and that it would be alright if they did not join classes such as art, music, or physical education, to let the other child enter their class. ... They took part in other classes that they considered important, that were important to them. I took seven people to our classes such as free activity, visual arts and physical education, and all of our last lessons were physical education." (T2-State school-Ankara/Kahramankazan)

When the findings of the study are examined, it can be seen that both teachers and parents frequently mentioned the difficulties related to the first literacy process in distance education. In this

regard, all participants were asked their opinions on whether to continue first literacy teaching in distance education in the future. Participants' views are shown in Figure 11.

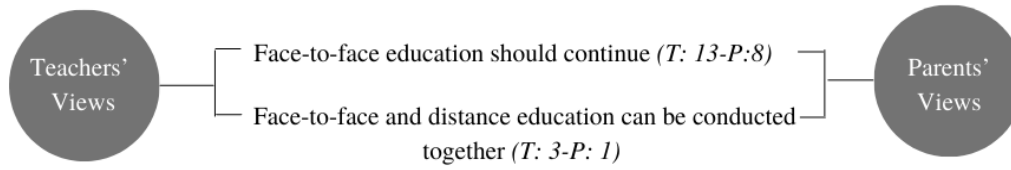


Figure 11. Participants' views on continuation of distance education.

As can be seen in the figure, the majority of both teachers and parents were of the opinion that *face-to-face education should continue*. As justifications for this view, teachers stated that it was very difficult to teach literacy in distance education, that first grade students were not yet self-sufficient and therefore should be under adult supervision, that they could not learn the school and classroom rules in distance education, that they were lacking in terms of socialization and could not establish an emotional bond because they could not interact with the teacher and their friends in distance education, and that distance education had many deficiencies in terms of infrastructure. An example of the views of teachers and parents reflecting this situation is presented below.

"Frankly, I don't want to teach literacy in distance education. It's a very difficult process. You know, I carried out half of this distance education with fourth graders. But when you look at the first grade, you say open the page, and he/she cannot open it. He/she doesn't know which notebook to write in. You cannot control this. You know, maybe a process such as sound recognition, before moving on to writing and reading, can be done. But other than that, I think it should be completely face-to-face. At least for first graders in the first literacy process." (T1-State school-Bitlis)

"I am definitely not a fan of distance education in primary school. Primary education is especially important for children's socialization. Therefore, face-to-face education is obligatory. Of course, it can be supported by distance education. Such as assignments and activities... But the education process should never be conducted remotely." (P1-State School-Ankara/Etimesgut)

A few teachers and parents stated that *face-to-face and distance education processes can continue together* in a hybrid way. The teachers stated that this hybrid education can be conducted as long as the necessary conditions (participation of all students, parental support) are provided. One parent also stated that some verbal lessons can be carried out via distance education. However, this parent also stated that the hybrid education model could be an alternative for higher grades, and not at the first grade level. Below are some sample quotations from the views of participants who thought that hybrid education could be provided.

"I am in favor of using both, because education is a whole and EBA TV can be utilized, for example, I am teaching a subject here and I want EBA TV to summarize it there. Instead of spending unnecessary time on TV, say, they can watch EBA TV for an hour. For example, there is Morpa Kampüs, let the children learn that too. Technology has its disadvantages, but parents can make it beneficial. I say keep the two together, it should be done both face-to-face and supported by online education." (T13-State school-Ankara/Çankaya)

“I am in favor of allowing some verbal lessons to be conducted remotely, provided that they are not very practical. ... At the primary school stage, it may be rather a difficult process for the first grade, but it is a sustainable alternative for the later stages, that is, a road.” (P2-State school-Ankara/Mamak)

### **Conclusion and Discussion**

In the study, the effects of the emergency distance education process, which was put into practice due to the COVID-19 pandemic, on first literacy teaching were examined in line with the opinions of teachers and parents. According to the first grade teachers, the most important benefit of the emergency distance education process was that the educational portals and videos they used facilitated the teaching of first literacy. Teachers especially stated that teaching sounds was easier and that the applications they used made their lessons fun and interesting because they appealed to different senses, while educational portals such as EBA provided convenience in assigning homework. Consistent with this finding of the study, Kesik and Baş (2021) stated in their study that the EBA and educational portals drew children’s attention in the first literacy teaching process, and that when they were used effectively where necessary, they enabled children to participate actively in lessons. Contrary to this, in the study conducted by Atik and Avcı (2021), it was revealed that first grade teachers had difficulties in assigning online homework with educational technologies in first literacy teaching in the distance education process. This result differs from the findings of the current study. Although it is known that first literacy teaching is a skill developed by employing different methods and techniques (Altunkaynak and Çağım, 2020), it can be said that the digital products used in the distance education process enable this process to be effective and lively. According to first grade teachers and parents, another benefit of emergency distance education was that the communication between teachers and parents was much more effective and effective compared to face-to-face education. The fact that students did not know how to read and write or to use educational portals in the distance education process made it essential for parents to take more responsibility for their children’s education. The parents acted as a bridge between the teacher and the student, especially in monitoring homework and supporting literacy. In the study conducted by Altuğ and Kumral (2021), the process of acquiring first literacy skills via distance education was evaluated from the perspective of parents, and similar results to those of this study were obtained. Parent’s involvement in and support for their children’s education became more important in children’s acquisition of first literacy skills through distance education.

The results of the study show that the difficulties commonly experienced by first grade teachers and parents in the emergency distance education process were the negative psychological effects on students, problems arising from technology and educational portals, difficulties in the reading and writing process, and the negative effect on teacher-parent-student communication. In addition to this, unlike the parents, teachers also stated that they had problems with access to the course and problems stemming from parents. However, unlike the problems commonly experienced

by both participant groups, parents experienced problems arising from teachers. Chief among the psychological problems experienced by students was lack of motivation. Teachers stated that students were bored during the first literacy teaching phase, they did not want to join in the classes, their motivation was low, and their attention was distracted. Furthermore, they stated that students needed family support due to their young ages, while students who received support from their families were more motivated and did not experience adaptation problems. As a result of their study, in which they discussed primary education teachers' perceptions towards online learning during the COVID-19 pandemic, Aliyyah et al. (2020) concluded that being in front of the screen in live lessons could lead to boredom in students over time. Similarly, in Bozkurt's (2020) study, it was found that when the ages of primary school students were taken into account, the role of parents in the distance education process increased and they needed to take more responsibility, which is similar to the finding in the current study that students needed family support. In the study, the fact that the pandemic process caused fear and anxiety in students, that they became irritable, that they could not socialize and felt lonely, and that this situation was accompanied by a lack of self-confidence was also stated by teachers and partly by parents as difficulties that emerged in the process. Similar to this finding of the study, Çiçek, Tanhan and Tanrıverdi (2020), in their study on the impact of the COVID-19 pandemic on teachers and students, concluded that students' aggression levels increased, and that they experienced negative effects due to COVID-19 such as negative emotions, depression, loss of appetite, extreme stress, fear, anxiety and short-temperedness. When the obtained findings are evaluated, it is thought that factors such as the fact that the students were experiencing such a troublesome process for the first time, that they were trying to acquire their literacy skills in the distance education process, which was unknown to them, that they were young, and that they were weak in terms of technological competencies may have led the students to be negatively affected psychologically.

Another area of difficulty that the first grade teachers and parents concurred on was related to technology and educational portals. Chief among these difficulties were lack of internet access, inadequate internet infrastructure, the emergence of health problems, and technical infrastructure (lack of device) problems. As well as these problems, teachers also stated that their workload increased. When the studies in the literature on the distance education process are examined (Atik and Avcı, 2021; Erbaş, 2021; Günbaş and Gözüçuk, 2020; Kırmızı and Büyükdağ, 2022; Mutlu, Yılmaz, Güner, Doğanay and Yılmaz, 2020), similarly, inadequate internet infrastructure was one of the problems observed in the distance education process. In the emergency distance education process, it is possible for students to experience a quality education process by providing access to the internet. In fact, Rizaldi and Fatimah (2020) stated that internet infrastructure problems should be overcome in order to raise the learning outcomes expected from students to a better level. The lack of enough technological devices at home, which is regarded as a lack of technical infrastructure, was another problem that affected the distance education process. Especially in families with many children, in

which the number of siblings was high, this situation negatively affected students' participation in classes. The fact that students and teachers stayed in front of the screen for a long time in the distance education process also affected the physical and mental health of students and imposed an extra workload on teachers.

One of the difficulties experienced in the emergency distance education process was in the field of reading. First grade teachers expressed views to the effect that in this process, students could not acquire reading fluency and reading comprehension skills, they made spelling errors, and the teaching of sounds was completed later than in face-to-face education. When the teachers' statements were evaluated, it was revealed that problems with the sound system in computers or with the internet connection caused problems in the teaching of letters at the stage of teaching the sounds. Looking at the literature, it can be seen that there are studies supporting the findings of this study (Altuğ and Kumral, 2021; Özcan and Saydam 2021; Uğur-Göçmez and Ünal, 2021). In their study, Altuğ and Kumral (2021) concluded that families should take more responsibility for their children's education, and that families who struggled to fulfill their responsibilities had difficulties in fostering their children's reading skills. In their study, in which they discussed the problems in first literacy teaching in the digital education process, Uğur-Göçmez and Ünal (2021) stated that students' comprehension skills were lacking because they focused on reading the word correctly while reading from the screen. The parents, who formed the other participant group of the study, stated that their children mostly had difficulties in the transition phase from sounds to syllables and from syllables to words in the reading process. Considering the relevant literature knowledge, the problems experienced in distance education related to reading are focused on the inability to acquire the skills of correct reading (in terms of spelling, combining sounds, and decoding) and reading comprehension. According to Özcan and Saydam (2021), teachers should diversify the teaching methods and techniques they use in class so that reading and writing can transform into a pleasant and enjoyable process for students. When this requirement is not met, students' interest and motivation are also lost. In the opinion of Hobson and Puruhito (2018), motivation is also necessary in live lessons in the distance education process. The problems in the field of reading revealed in the study may have been due to the lack of motivation as a reflection of teachers' limited teaching methods and techniques. Another issue was related to reading comprehension. It is stated in many studies in the literature (Afflerbach, 1990; Almutairi, 2018; Anmarkrud and Bråten, 2012; Ateş, 2011; Brevik, 2019; Durkin, 1978-79; Ness, 2016) that reading comprehension strategies should be used in order to ensure a quality reading comprehension instruction. The extent to which these strategies can be implemented in the distance education process is another issue that needs to be emphasized. Since a detailed evaluation could not be made because it was not the focus of this study, it can be said that there is a need for studies that specifically deal with reading comprehension teaching in the distance education process.

First grade teachers and parents emphasized that in emergency distance education, more problems were experienced in fostering the writing skill, which is another pillar of the first literacy process, compared to reading. Incorrectly writing the position and direction of the letters and difficulty in dictation exercises were difficulties on which they concurred. In addition to these problems, teachers also added that the students' writing was illegible and that they held the pencil incorrectly. Similarly, Kargin and Karataş (2021) stated in their study that students made errors regarding the spelling aspects of sounds during the first literacy teaching process, while Uğur-Göçmez and Ünal (2021) reported that spelling errors and malformed letters were among the problems most frequently stated by teachers. The difficulties encountered by teachers and parents in dictation exercises are consistent with the results of some studies (Atik and Avcı, 2021; Özcan and Saydam, 2021; Uğur-Göçmez and Ünal, 2021). It was stated that the reason for students' difficulties in their dictation exercises was that teachers could not provide enough feedback in this process (Çoruhlu and Uzun, 2021) and that the necessary checks were lacking. Students' problems with holding the pencil correctly and writing legibly may also be associated with the fact that teachers could not provide enough feedback or corrections in the distance education process compared to face-to-face education.

First grade teachers and parents stated that another area of difficulty in the emergency distance education process was communication. While problems in teacher-parent communication were emphasized by teachers, difficulties in student-teacher and student-student communication were expressed more by parents. In the evaluation of teacher-parent communication as a difficulty, the fact that there was a very intense communication process between them and that parents wanted to communicate at all hours of the day and night without any time limit was effective, and this situation was perceived by teachers as interference in their private lives and was considered disturbing. In the distance education process, it became inevitable for teachers to experience an intense communication process, as information exchange, homework submission and necessary feedback mostly took place over the phone. On the other hand, there were also parents who stated that they did not experience an effective communication process. Furthermore, parents stated that due to the difficulty of establishing classroom control in the digital environment, communication between the teacher and student was lacking and a strong bond was not formed. Also among the opinions expressed by the parents was the fact that students' communication with each other was negatively affected and that peer teaching remained in the background. It is thought that the fact that the students were first graders and that for this reason, the teacher and the students did not know each other well enough caused difficulties in communication.

The first grade teachers stated that students also had problems with access to the course. They reported that students could gain access to the course due to the lack of internet and technical infrastructure in their homes, and that the high number of siblings participating in distance education at home negatively affected their continuous participation in classes. Gören et al. (2020) stated that



students did not participate regularly in lessons during the distance education process, while Çilek, Uçan and Ermiş (2021) also reported that teachers had serious problems regarding lack of access and that this situation created inequality of opportunity among students. It can be seen that the findings of the above mentioned studies overlap with those of the current study.

Teachers reported that they had problems with parents during the emergency distance education process. When the teachers' statements are evaluated, it can be understood that parents interfered excessively in the education process, their knowledge about first literacy was insufficient, and they did not provide enough support for their children's education. The fact that parents tried to answer the questions that the teachers asked to students during lessons and that parents' participation in lessons with their children led them to make comparisons among students caused the teachers to have difficulties in the process. Consistent with these findings, Kargın and Karataş (2021) concluded in their study that parents' participation in the lesson created a psychological pressure on teachers and that teachers felt uncomfortable because parents intervened in the process. Similarly, in the study by Kırmızı and Büyükdağ (2022), it was stated that the parents told their children the answers to questions asked to students in the background and that this situation caused teachers difficulties in the assessment and evaluation process. The first literacy process takes place during the period when the student needs family support the most. In order for educational activities to proceed effectively during the COVID-19 pandemic, families needed to be sufficiently conscious and to inform children about how to use the screen for educational purposes (Garbe, Ogurlu, Logan and Cook, 2020). In the findings of the study, it was stated by the teachers that parents' pedagogical and technological knowledge about the first literacy process was deficient. Consistent with this finding, in Erol and Erol's (2020) study, parents stated that distance education did not achieve its goal, and that the reason for this was that this process was a new experience for children and parents, in addition to which, parents saw that their pedagogical knowledge was inadequate.

In addition, in the teachers' opinion, another area of difficulty regarding parents was the lack of parental support. When the study findings are examined, it can be seen that this situation occurred especially in state schools in rural areas. Regarding parental support, Özcan and Saydam (2021) also concluded in their study that teachers working in rural areas could not receive adequate parental support. In the study by Kırmızı and Büyükdağ (2022), it was stated that students who did not receive parental support were unsuccessful in the first literacy learning process. In fact, the results of the current study are also supported by the findings of a study (Aliyyah, et al., 2020) which revealed that families needed to support the process, but that parents with low digital literacy and who did not have sufficient knowledge about educational activities could not provide enough support to children in distance education.

Some of the parents who participated in the study stated that they had difficulties in the process due to teachers' lack of technological pedagogical content knowledge. It was stated that teachers' technological competence, especially with older age groups, was weak. The results of some studies (Altunkaynak and Çağınlar, 2020; Geçgel, Kana and Eren, 2020) reporting that teachers had deficiencies in terms of technological competencies are similar to the findings of the current study.

Finally, in the study, teachers' and parents' solution proposals for the problems experienced in the process of first literacy teaching in emergency distance education were examined. Teachers and parents stated that they used various solutions to increase motivation and literacy achievement. In addition to this, primary education teachers also suggested solutions to the problem of inadequate internet access.

The solutions that teachers found to increase literacy achievement were educating parents, using digital applications, doing extra lessons, giving homework, using materials suitable for distance education, exchanging ideas with colleagues, playing games, giving rewards and reinforcers, and providing face-to-face education at school. In the research results mentioned earlier, teachers stated that parents' lack of content knowledge was a difficulty. Based on this point of view, educating parents was offered as a solution proposal by teachers in order for parents to support their children at home and help weaker students to increase their literacy achievement. In the studies in the literature, proposed solutions such as providing training to help families carry out educational activities (Atik and Avcı, 2021; Erbaş, 2021), greater inclusion of digital activities in lessons (Kargın and Karataş, 2021), supporting lessons with games (Babayiğit and Gültekin, 2019; Fauzi and Khusuma, 2020), and conducting remedial face-to-face education (Erbaş, 2021) support the results of this study. On the other hand, the solutions offered by parents were rather limited and included using additional resources, obtaining advice from their immediate circle about the literacy process, and showing more interest in their children.

When the literature was reviewed, it was stated that students studying at primary school level should be well motivated for lessons in distance education (Bozkurt, 2020) and that activities should be carried out to increase their motivation (Bıyıklı and Özgür, 2021). Considering the solution suggestions offered by the teachers to increase students' motivation, it was seen that they communicated more with students and parents, tried to include games and fun activities more in lessons, and utilized digital applications. Results supporting this finding were also found in other studies (Atik and Avcı, 2021; Erbaş, 2021), and teachers stated that games and digital applications should be included in lessons as a solution proposal for the problems in distance education. As for the parents, they stated that they prompted their children by talking to them, showed more interest in their children than during the normal education process, gave rewards or reinforcers, and organized their study environment.

The teachers offered solutions to the problem of inadequate internet access together with the parents. In families in which the number of children was high and the internet package was limited, parents mentioned that they generated solutions by putting their children's lessons in order of importance.

Finally, all participants were asked for their opinions as to whether first literacy teaching should continue in distance education in the future. The great majority of both teachers and parents stated that face-to-face education should continue. Only a few teachers and parents stated that the face-to-face and distance education processes could continue together in a hybrid way. Similar to this finding, Kantos (2020) concluded in his study that primary education teachers preferred face-to-face education instead of distance education and that the hybrid education model, which was implemented during the pandemic period, would be more beneficial, especially in primary schools.

Based on the results of the study, the internet infrastructure, which is frequently mentioned by teachers and parents in the name of providing equal opportunities to all students in cases where face-to-face education is interrupted, such as during the emergency distance education process, can be improved and internet access can be provided to students free of charge during the distance education period. An adequate amount of technological device support can be provided to families with a large number of children. In order to increase teachers' digital literacy skills, in-service training on online platforms can be organized by the Ministry of National Education. The quality of digital education platforms used in the distance education process can be improved and diversified. During this process, with the aim of guiding parents, who are the biggest supporters of teachers, online training on the stages of the first literacy process and digital literacy skills can be organized.

## References

- Afflerbach, P. (1990). The influence of prior knowledge on expert readers' main idea construction strategies. *Reading Research Quarterly*, 25(1), 31-46. <https://doi.org/10.2307/747986>
- Akdemir, Ö. (2011). Yükseköğretimimizde uzaktan eğitim. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(2), 69-71.
- Aliyyah, R. R., Rachmadtullah, R., Samsudin, A., Syaodih, E., Nurtanto, M., & Tambunan, A. R. S. (2020). The perceptions of primary school teachers of online learning during the COVID-19 pandemic period: A case study in Indonesia. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 7(2), 90-109.
- Almutairi, N. R. (2018). *Effective reading strategies for increasing the reading comprehension level of third-grade students with learning disabilities*. Unpublished Doctoral thesis, Retrieved from <https://scholarworks.wmich.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=4212&context=dissertations>
- Altıparmak, M. (2011). *E-öğrenme ve uzaktan eğitimde açık kaynak kodlu öğrenme yönetim sistemleri*. XIII. Akademik Bilişim Konferansı'nda sunulmuş bildiri, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Altuğ, A. & Kumral, O. (2021). Uzaktan eğitim yoluyla ilkokuma yazma becerisinin kazandırılması: Veli gözünden yaşananlar ve değerlendirmeler. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 10(4), 7-18.
- Altunkaynak, M. & Çağmalar, Z. (2020). Sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma öğretiminde eğitim teknolojilerini kullanma ve eğitsel olarak faydalanma durumları. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(226), 93-122.
- Anmarkrud, Ø., & Bråten, I. (2012). Naturally-occurring comprehension strategies instruction in 9th-grade language arts classrooms. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56(6), 591-623. <https://doi.org/10.1080/00313831.2011.621134>
- Arçay-Koyuncu, D. (2022). *Uzaktan eğitim sürecinde ilkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri*. Non-thesis Master's Project. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Arslan, K., Görgülü-Arı, A., & Hayır-Kanat, M. (2021). Covid-19 Pandemi sürecinde verilen uzaktan eğitim hakkında veli görüşleri. *Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi*, (57), 192-206.
- Ateş, S. (2011). *İlköğretim beşinci sınıf Türkçe dersi öğrenme-öğretme sürecinin anlama öğretimi açısından değerlendirilmesi*. Doctoral Thesis. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Atik, H. & Avcı, F. (2021). Uzaktan eğitim sürecinde ilkokuma-yazma öğretiminde eğitim teknolojilerini kullanan 1. sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları zorluklar ve çözüm önerileri. *International Journal of Contemporary Educational Studies*, 7(2), 2458-9373.
- Avcı, F. & Akdeniz, E. C. (2021). Koronavirüs (Covid-19) salgını ve uzaktan eğitim sürecinde karşılaşılan sorunlar konusunda öğretmenlerin değerlendirmeleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler*

- ve *Eğitim Dergisi*, 3(4), 117-154. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/usbed/issue/61198/910183>
- Babayiğit, Ö. & Gültekin, M. (2019). İlk okuma yazma öğretiminde oyunla öğretim yöntemi uygulamaları. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 9(2), 450-483. <https://doi.org/10.18039/ajesi.577376>
- Bıyıklı, C. & Özgür, A. O. (2021). Öğretmenlerin COVID-19 pandemi dönemindeki senkron uzaktan eğitim sürecinde yaşanan sorunlara ilişkin çözüm önerileri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*,7(1), 110-147.
- Bielinski, J., Brown, R., & Wagner, K. (2020). COVID slide: Research on learning loss & recommendations to close the gap. Minneapolis, MN: Illuminate Education. Retrieved from <https://f.hubspotusercontent20.net/hubfs/5196620/covid-19-slide-whitepaper.pdf>
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemisi sırasında ilköğretim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik imge ve algıları: Bir metafor analizi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 1-23.
- Brevik, L. M. (2019). Explicit reading strategy instruction or daily use of strategies? Studying the teaching of reading comprehension through naturalistic classroom observation in English L2. *Reading and Writing*, 32(9), 2281–2310. <https://doi.org/10.1007/s11145-019-09951-w>
- Cluver, L., Lachman, J.M., Sherr, L., Wessels, I., Krug, E., Rakotomalala, S., ... & McDonald, K. (2020). Parenting in a time of COVID-19. *Elsevier Public Health Emergency Collection*. doi:10.1016/S0140-6736(20)30736-4.
- Cooper, H., Nye, B., Charlton, K., Lindsay, J. & Greathouse, S. (1996). The effects of summer vacation on achievement test scores: A narrative and meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 66, 227–268. doi: 10.3102/00346543066003227.
- Çiçek, İ., Tanhan, A., & Tanriverdi, S. (2020). COVID-19 ve eğitim. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 1091-1104. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.787736>
- Çilek, A., Uçan, A. & Ermiş, M. (2021). Pandemi sürecinde sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *TURAN: Stratejik Araştırmalar Merkezi*, 13(49), 308-323. doi: 10.15189/1308-8041.
- Durkin, D. (1978-79). What classroom observations reveal about reading comprehension instruction. *Reading Research Quarterly*, 14(4), 481–533.
- Ekici-Calın, T. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin ilkokuma-yazma öğretimine ilişkin görüşleri* (Master's Thesis). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erbaş, Y. H. (2021). Covid-19 salgını döneminde eğitim: İlkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(2), 360-380.

- Erol, M., & Erol, A. (2020). Koronavirüs pandemisi sürecinde ebeveynleri gözünden ilkökul öğrencileri. *Milli Eğitim Dergisi, Salgın Sürecinde Türkiye’de ve Dünyada Eğitim*, 49(1) 529-551. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.766194>
- Fauzi, I. & Khusuma, I. H. S. (2020). Teachers’ elementary school in online learning of COVID-19 pandemic conditions. *Jurnal Iqra’: Kajian Ilmu Pendidikan*, 5(1), 58-70. doi: 10.25217/ji.v5i1.914
- Garbe, A., Ogurlu, U., Logan, N. & Cook, P. (2020). Parents’ experiences with remote education during COVID-19 school closures. *American Journal of Qualitative Research*, 4(3), 45-65. doi: 10.29333/ajqr/8471.
- Geçgel, H., Kana, F. & Eren, D. (2020). Türkçe eğitiminde dijital yetkinlik kavramının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 886-904. doi: 10.16916/adad.742352
- Gören, S. C., Gök, F. S., Yalçın, M. T., Göregen, F. & Çalışkan, M. (2020). Uzaktan eğitimin değerlendirilmesi: Ankara Örneği. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 69-94.
- Günbaş, N. & Gözükcükük, M. (2020). Views of elementary school children’s parents about distance education during the Covid-19 pandemic. *Sakarya University Journal of Education*, 10(3), 686-716. doi: 10.19126/suje.789705
- Gürbüz, E. & Yılmaz, M. (2021). Pandemi döneminde ilkökuma yazma öğretimi sürecinde karşılaşılan sorunlara ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri, *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 7(40),1088-1094.
- Hobson, T. D., & Puruhito, K. K. (2018). Going the distance: Online course performance and motivation of distance learning students. *Online Learning*, 22(4), 129-140.
- İşman, A. (2011). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Kantos, Z. (2020). Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim ile ilgili düşünceleri, 8. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Kongresi*, 67-81, Elazığ: Asos.
- Kargın, T. & Karataş, A. (2021). Sınıf öğretmenlerinin gözünden küresel salgın sürecinde uzaktan eğitim aracılığıyla ilkökuma yazma öğretimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(4), 1264-1284.
- Kesik, C. & Baş, Ö. (2021). Sınıf öğretmenlerinin perspektifinden EBA ve eğitim portalları ile ilkökuma ve yazma öğretimi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 11(1), 93-115. <https://doi.org/10.17943/etku.769901>
- Kırmızı, F. & Büyükdag, G. S. (2022). Öğretmen görüşlerine göre COVID-19 salgını sürecinde uzaktan eğitimde ilkökuma yazma eğitimi sorunları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 385-413. DOI: 10.17679/inuefd.958090

- Koç, E. S. (2020). İlkokul öğretim programlarının covid-19 sonrası yaygınlaşan uzaktan eğitime uygunluğunun incelenmesi. *International Anatolia Academic Online Journal Social Sciences Journal*, 7(1), 24-36.
- Kong, Q. (2020). Practical exploration of home study guidance for students during the Covid-19 pandemic: A case study of Hangzhou Liuxia Elementary School in Zhejiang province, China. *Science Insights Education Frontiers*, 5(2), 557-561. <https://doi.org/10.15354/sief.20.rp026>
- Kuhfeld, M., Soland, J., Tarasawa, B., Johnson, A., Ruzek, E. & Liu, J. (2020). Projecting the potential impacts of COVID-19 school closures on academic achievement. *Educational Researcher*, 49(8), 549-565. doi:10.26300/CDRV-YW05.
- Mutlu, H., Yılmaz, E., Güner, B., Doğanay, G. & Yılmaz, D. (2020). *Veli algısına göre pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinin niteliği*. Konya: Palet.
- Ness, M. (2016). Reading comprehension strategies in secondary content area classrooms: Teacher use of and attitudes towards reading comprehension instruction. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, 55(1), 58-84. <https://doi.org/10.1080/02568543.2010.531076>
- Özcan, A. F. & Saydam, E. N. (2021). İlkokul birinci sınıf öğretmenlerinin Covid 19 salgın sürecinde ilkokuma yazma öğretimine yönelik algıları. *Journal of Individual Differences in Education*, 3(2), 62-86.
- Rizaldi, D. R. & Fatimah, Z. (2020). How the distance learning can be a solution during the Covid-19 Pandemic. *International Journal of Asian Education*, 1(3), 117-124.
- Rundle, A.G., Park, Y., Herbstman, J.B., Kinsey, E.W. & Wang, Y.C. (2020). COVID-19-related school closings and risk of weight gain among children. *Obesity*, 28, 1008-1009, doi:10.1002/oby.22813.
- Saygı, H. (2021). Covid-19 pandemi uzaktan eğitim sürecinde sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı sorunlar. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 109-129.
- Şenel-Çoruhlu, T. & Uzun, A. (2021). Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde karşılaştıkları problemlerin tespit edilmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 61-79. DOI: 10.17539/amauefd.1024195
- Uğur-Göçmez, A. & Ünal, E. (2021). Dijital eğitim sürecinde ilkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunların öğretmen görüşleri doğrultusunda incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(3), 936-955.
- UNICEF [United Nations Children's Fund]. (2020). *UNICEF and Microsoft launch global learning platform to help address COVID-19 education crisis*. Retrieved from <https://www.unicef.org/press-releases/unicef-and-microsoft-launch-global-learning-platform-help-address-covid-19-education>

Wang, G., Zhang, Y., Zhao, J., Zhang, J. & Jiang, F. (2020). Mitigate the effects of home confinement on children during the COVID-19 outbreak. *The Lancet*, 395, 945–947, doi:10.1016/S0140-6736(20)30547-X

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

Yılmaz, E., Mutlu, H., Güner, B., Doğanay, G. & Yılmaz, D. (2020). *Veli algısına göre pandemi dönemi: Uzaktan eğitim sürecinin niteliği*. Konya: Şelale.

Yılmaz, İ., Yılmaz, E., & Savaş, B. (2021). İlkokul 1. sınıf öğretmenlerinin pandemi döneminde yüz yüze eğitime ilişkin görüşleri. *Journal of Interdisciplinary Educational Research*, 5(9);38-50.





<http://kefad.ahievran.edu.tr>

# Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi

ISSN: 2147 - 1037

## Could There Be Legitimate Reasons for Abuse of Teaching History?

Tercan Yıldırım  
Fatih Yazıcı

### Article Information



DOI: 10.29299/kefad.1123940

Received: 31.05.2022  
Revised: 19.12.2022  
Accepted: 13.02.2023

### Keywords:

Abuse of History  
Official History  
Teaching History

### Abstract

Currently, the teaching of history can also be distorted to find justification and legitimization for the present policies. Even though the teaching of history is considered as a field related to the past, it remains in tight connection with the present. When considered in private for Turkey, the existence of a similar situation may be observed. It is seen that the top narratives have been shaped according to the power focus of the historical discourses since the foundation years of the republic. Case study, one of the qualitative research designs, was applied in this study, in which the opinions of preservice teachers on the abuse of history were examined. This study, which examines if there are legitimate reasons for distorting the teaching of history according to preservice history teachers, is based on the abuse forms of history, which Wirth (1999) categorized under six headings. The study group of the research consisted of a total of 72 preservice history and social studies teachers at two different universities in Turkey. An interview form, consisting of five different questions, was used for data collection. Content analysis was conducted to study the data obtained during the interviews. The research results reveal that most participants oppose the abuse of history via denial, fixation, and laziness and ignorance; further, participant responses were evenly distributed in terms of the abuse of history by omission. In addition, many participants consider the abuse of history by falsification as acceptable.

## Tarih Öğretimini Çarpıtmanın Meşru Gerekçeleri Olabilir Mi?

### Makale Bilgileri



DOI: 10.29299/kefad.1123940

Yükleme: 31.05.2022  
Düzeltilme: 19.12.2022  
Kabul: 13.02.2023

### Anahtar Kelimeler:

Tarihin Çarpıtılması  
Resmi Tarih  
Tarih Öğretimi

### Öz

Günümüzde tarih öğretimi, bugünün politikalarına bir tür gerekçe bulmak ve haklılık kazandırmak için de çarpıtılabilmektedir. İlk bakışta tarih öğretimi, geçmişle ilgili bir alan olarak görülse de bugünle çok sıkı bir bağ içindedir. Türkiye özelinde düşünüldüğünde de benzer bir durum varlığından söz edilebilir. Zira Cumhuriyet'in kuruluş yıllarından günümüze kadar üst-anlatıların, tarihsel söylemlerin iktidar odağına göre şekillendiği görülmektedir. Öğretmen adaylarının, tarihin kötüye kullanımına dair görüşlerinin incelendiği bu çalışmada, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Tarih öğretmen adaylarına göre tarih öğretiminin çarpıtmanın meşru sebeplerinin olup olmadığının araştırıldığı bu çalışma, Wirth'in (1999) altı başlık altında sınıflandırdığı tarihin istismar biçimlerine dayanmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'de iki farklı üniversitede görev yapan toplam 72 tarih ve sosyal bilgiler öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veri toplamak için beş farklı sorudan oluşan görüşme formu kullanılmıştır. Görüşmeler sırasında elde edilen verileri incelemek için içerik analizi yapılmıştır. Araştırma sonucunda, çoğu katılımcının inkâr, sabitleme, tembellik ve cahillik yoluyla tarihin kötüye kullanılmasına karşı çıktığı ortaya koyulmuş; ayrıca katılımcı yanıtları, tarihin atlama yoluyla kötüye kullanılması açısından eşit olarak dağıtılmıştır. Buna ek olarak, birçok katılımcı tarihin tahriyat yoluyla suistimal edilmesini kabul edilebilir bulmuştur. Bu çalışmanın katılımcılarının, yakın geleceğin tarih öğretmenleri olduğu göz önünde bulundurulursa, tarihin kötüye kullanımı konusunun, gelecekte de tarih öğretiminin önemli bir sorunu olacağı anlaşılmaktadır.

**Sorumlu Yazar :** Tercan Yıldırım, Doçent, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye, [tercan\\_y@hotmail.com](mailto:tercan_y@hotmail.com), ORCID ID: 0000.0002.9895.7307

**Yazar 2:** Fatih Yazıcı, Doçent, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkiye, [yazicizade@gmail.com](mailto:yazicizade@gmail.com), ORCID ID: 0000.0003.2121.8538

**Atıf için:** Yıldırım, T. & Yazıcı, F. (2023). Tarih öğretiminin çarpıtmanın meşru gerekçeleri olabilir mi?. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 210-255.

## Giriş

Uluslaşma sürecinde topluma ulusal bir kimlik kazandırmak ve bunu yaygınlaştırmak isteyen ulus devletler, tarihe özel bir önem atfetmişlerdir. Çünkü tarihin grup ruhunu kazandırmak, grup kimliğini ve kökenlerini belirlemek (Smith, 1991), sosyal uyum ve kimlik oluşturmak böylelikle de etnik grupları ya da milletleri inşa etmek gibi ulusal işlevleri (Bilgin, 2013); geçmişin kabul edilebilir ideolojik ve politik versiyonlarını oluşturmak, ideolojileri, uygulamaları, gelenekleri, kurumları ve politikaları meşrulaştırmak gibi siyasal işlevleri onu diğer “iktidar aygıtları” arasında ayrıcalıklı kılmıştır (de Baets, 2013, s. 38). Bu nedenle dünya üzerindeki bütün ülkeler, yurttaşlarının kimliklerini şekillendirmek için tarihi bir şekilde kullanmışlardır (VanSledright, 2008).

Ulus-devletlerin ortaya çıkışı ile modern anlamda tarihçiliğin eşzamanlı olarak şekillenmeye başlaması, tarihin bu araçsal önemi ile ilgilidir. Bu önem nedeniyle ulus-devletler, ulusal kimliğin önemli bir bileşeni olarak geçmişe dair ortak bir hikâyenin yaratılması amacıyla (Benlisoy ve Benlisoy, 2001) kendi ulusal tarihlerini inşaaya yönelmişler (Akman, 2011) ve bunu kültürlendirme projesinin temelini koymuşlardır (Carretero, 2011, s. 6). Çünkü uluslar hayal edilen topluluklar ise (Anderson, 1991), tarihî anlatılar toplulukların kendilerini nasıl anladıklarını şekillendirmenin anahtarıydı (Freedman, Weinstein, Murphy ve Longman, 2008). Dolayısıyla bu durum tarihyazımında politik vurguların görünür hale gelerek kamusallaştırılması (Southgate, 2001) hatta tarihin politik amaçlar bağlamında kullanılması ile sonuçlanmıştır. Miller’in, “kalıcı ve kaçınılmaz bir süreç” olarak tanımladığı tarihin siyasallaşması, yalnızca iktidar tarih ilişkisinin bir sonucu değil aynı zamanda tarihçilerin de tarih yazarken içinde bulunduğu statükonun ve kendi siyasi kimliğinin etkisinde kalmasının bir ürünüdür (Miller, 2010, aktaran Palabiyik, 2018, ss. 245).

Tarihin siyasallaşması, ulus-devletlerin ortak bir kimlik duygusu oluşturmak adına ulusal konuları, tutarlı anlatılar şeklinde vatandaşlarına aktarma gerekliliğini (Clark, 2010, s. 120-121), dolayısıyla da milliyetçi bir tarihyazımını ortaya çıkarmıştır (Benlisoy ve Benlisoy, 2001). Bu süreçte ulusal duyarlılıkların oluşturulmasında “ortak” bir geçmişe yapılan göndermeler sıklıkla kullanılmış (Akman, 2011), tarih kısa zamanda daha faydacı bir anlayışla milli gururu okşayıcı bir hal almıştır (Southgate, 2001). Bir tür “toplumsal mühendislik” yoluyla milli birlik ve beraberliğin simgesi olarak görülen çeşitli kurumlar ve gelenekler, tarih aracılığıyla “icat” edilmiş (Hobsbawm, 1997; Özkırmı, 1999), milliyetçiliğin onlarsız yapamayacağı mit ve semboller üretilerek, ulusal kimliğin bir parçası olan geçmişe dair anlatı yeniden düzenlenmiştir. Bu yeniden düzenleme, milliyetçiliğin hitap ettiği topluluğun sembolik sisteminde gündeme getirdiği değişikliğin bir parçasıdır (Benlisoy ve Benlisoy, 2001).

Milliyetçiliğin yüklediği araçsal değerle birlikte tarih büyük ölçüde, kolektif hatıraların korunduğu, bir milletin kendisiyle ilgili en iyi hikâyelerini anlattığı, kendi kendini kutsayan, tek bir gururlu görüşü koruyarak sosyal uyumu arttırmayı beklenen bir anlatı şeklini almıştır (Zajda ve

Whitehouse, 2009, s. 954). Böylelikle ortak değerler, ortak dil ve geçmişten beridir birlikte yaşamın getirdiği kültürel ve tarihsel birikimler kullanılarak, homojen bir toplum yaratma doğrultusunda alt kimlikler ve mensubiyet duyguları yavaş yavaş eritilmiştir (Anderson, 1991). Buna karşın üst kimlikler noktasında ise biz” ve “öteki” kategorilerinin tanımlanması tarihyazımının temel sorunsalı olmuş, farklılıkları ön plana çıkaran ve ötekine karşı pozisyon alan bir anlayış benimsenmiştir (Hobsbawm, 1997).

Ulus-devletin tarihyazımıyla olan bütün bu uğraşısı, geçmişten ziyade bugün ve gelecekle ilgilidir. Çünkü iktidarlar içinde yaşanan “şimdiki zamanı” tatmin edici bulmayınca “geçmiş”, şimdiki zamanı doyurucu bir şekilde yeniden kurgulanır (Hobsbawm, 1997; Yıldırım, 2016). Bir başka deyişle uluslar kendileri için nasıl bir gelecek hayal ediyorsa önce ona uygun bir geçmiş yaratırlar (Ersanlı, 2006). Yeniden ve yeniden inşa edilen tarihin “doğru” olmasının temel şartı ise hedef kitle üzerinde istenen etkiyi gösterebilmesidir (Akman, 2011). Kısaca ulus-devlet, “meşru” olarak kabul ettiği amaçlara ulaşmak için tarihsel gerçekliği (ki böyle bir gerçeklik varsa) eğip bükmekte ya da çarpıtmakta bir sakınca görmez. Fakat bu çarpıtılmış bilginin “meşru” amaçlara hizmet edebilmesi için yaygınlaştırılarak ulusun bütün üyelerine ulaşması gerekmektedir ki bu noktada bir başka iktidar aygıtı olarak tarih eğitimi karşımıza çıkmaktadır.

#### **Tarih Eğitimi ve Onun “Romantik” Amaçları**

Farklı yazarlar tarafından analiz edildiğinde, geçmişin üç temsili bulunduğunu söylemek mümkündür. İlki belirli sosyal ve kurumsal koşullar altında kurulan bir bilginin disiplin mantığına göre, tarihçiler ve sosyal bilimciler tarafından yetiştirilen bir akademik tarih veya tarihçilik vardır. İkincisi gündelik tarih: Her toplumun üyelerinin zihninde ve bedenlerinde; kimlik, değer sistemleri ve ortak inançlar hakkında paylaşılan anlatıları ifade eden, sürekli olarak, deneyim ve oluşum yoluyla yazılmış bir kolektif hafıza unsurudur. Sonuncusu ise tarihin okulda görülen biçimidir (Carretero, 2011).

Bu çalışma bağlamında önem taşıyan tarih öğretimi, on dokuzuncu yüzyılın ortalarında, ulus-devletler olarak örgütlenmiş bir dünyada, ulusal kimliği ve sosyal uyumu teşvik etmek gibi “romantik” amaçlarla gelişmeye başlamıştır (Carretero, Asensio, ve Rodriguez-Moneo, 2013). Böylelikle tarih öğretimi, ulusal vatandaşlık inşasının hizmetinde tam olarak “kültürel bir araç” haline gelmiştir (Barton, 2001). Anderson’ın (1991), bir ulusun inşası için gerekli gördüğü tek tip hikâyelerin ve sembolik temsillerin, ulusun bütün üyelerince hayal edilebilmesi için tarih eğitimi, etkili bir stratejiydi. Bu stratejiyle kültürel boyut, ulus olma hâlinin merkezinde yer almış ve insanların sadakat hissini önce kültüre sonra da devlete yöneltmeleri amaçlanmıştır (Gellner, 2006; Schlesinger, 1991).

On dokuzuncu yüzyılın sonlarında ulusal kimliklerin inşasına bağlı olarak yükselen tarih öğretimi, yirminci yüzyılın ortalarından bu yana, bu ulusal kimliği koruma hedefleri ile tarihsel düşünme becerilerini kazandırma çabaları arasında gidip geldi (Demircioğlu, 2007; Dilek, 2007). Birçok

ülkenin öğretim programı ve ders içeriğindeki değişime rağmen tarih öğretimi, on dokuzuncu yüzyıldaki kadar etkili olmasa da hâlâ bireysel kimliğin inşası ve kolektif belleğin aktarılması ile ilgilidir (Carretero ve diğerleri, 2013).

Günümüzde de tarih öğretimi aracılığıyla toplumsal geçmişin çeşitli dönemlerine ilişkin sosyal temsiller oluşturulmaya, ortak değer ve inanç üretilmeye çalışılmaktadır (Bilgin, 1995). Tarih öğretimi ile ideoloji zaman zaman iç içe geçmekte ve resmi tarih anlatısıyla birey ve grup, geçmiş aracılığıyla “şimdi”ye dönük bilinçlendirilmeye çalışılmaktadır (Hobsbawm, 1997; Yıldırım, 2016). Böylelikle tarih eğitimi her şeyden önce, çocukların ulus konusunda bilgilendirildiği bir alana, tarih sınıfları ise kolektif belleğin üretildiği mekânlara dönüşmektedir.

Kolektif bellek üretimi sürecinde öğretim programları ve ders kitapları önemli rol oynamaktadır. Öğretim programları ve ders kitapları aracılığıyla öğretmen ve öğrenciler, tekil bir anlayış kapsamında hareket ederler (Alaca, 2016). Bu yolla kolektif bellek, hedef kitlesi olan genç yurttaşlar tarafından içselleştirilirken (Pamuk, 2014) siyasi iktidarın toplumsal bellekte yer almasını istediği her türlü değer, yargı ve imgeler planlı ve programlı bir şekilde tarih eğitimi vasıtasıyla tüketime sokulur (Yıldırım, 2016).

Ulusal kimlik sembolleri ya da anlatıları, kolektif belleğin önemli bir bölümünü oluşturur. Böylelikle oluşturulan duygusal bağlılıkla öğrencilerin, ulusal kahramanlar ve atalarla özdeşleşmelerini, ülkelerini sevmelerini ve geçmişlerini anlamalarını sağlamak oldukça önemlidir (Carretero ve Bermudez, 2012; Nussbaum ve Cohen, 2002). Tarih öğretiminin bu ulusal amaçları öylesine önemlidir ki, gerektiğinde bu amaçlara ulaşabilmek için geçmiş çarpıtılabilir ya da yeniden inşa edilebilir.

### **Tarih Öğretiminin Çarpıtılması**

20. yüzyıl başlarında ulus-inşa süreçlerini belirleyen romantik milliyetçilik yerini “gerçekçiliğe” bırakmaya başlamıştı. Özellikle II. Dünya Savaşıyla birlikte milliyetçiliğin yıkıcı etkilerinin anlaşılması duygusal aşırılıkların yerini akıl ve gerçekçiliğin almasında en önemli etkenlerdendi. Elbette bu durum tarihyazımı ve tarih eğitiminde de birtakım dönüşümleri zorunlu kılıyordu (Alaslan ve Şimşek, 2014). Bu durumun bir parçası olarak, Hobsbawm’a (1997) göre, tarihsel mit ve icatlara artık eskisi kadar başvurulmamaktadır. Bunun yerini hem tarihyazımında hem de tarih öğretiminde çeşitli çarpıtmalar almıştır.

Son yüzyıl içinde genellikle şiddetli çatışma veya buhranlar sonrası kurulan yeni rejimler/hükümetler, iç çatışmaların zarar verdiği toplumu birleştirecek bir geçmiş anlatısı için tarihi çarpıtmaya yönelmişlerdir. Çünkü geçmişle ilgili neyin hatırlanması ve özellikle neyin unutulması gerektiğini belirlemek, ortak bir gelecek için son derece önemlidir (Buckley-Zistel, 2009). Bu noktada bir topluluk veya sosyal grubun mevcut koşullarını haklı göstermek (Carretero, ve diğerler, 2013), toplumsal düzeni sağlamak (Carr, 1990; Tosh, 1999) ya da ortak bir geçmiş inşa edebilmek için geçmişle

ilgili gerçekler, kasıtlı olarak çarpıtılabilmektedir (de Baets, 2013). Böylelikle 19. yüzyılın ulus-devlet yaklaşımlarından farklı olarak tarih ve onun öğretimi, ulus-inşanın değil ama ulusal bir uzlaşma projesinin aracı haline gelmiştir (Buckley-Zistel, 2009).

Çatışma dönemlerinden sonra, toplumsal uzlaşmayı sağlamak adına gerçekleştirilen tarihsel çarpıtma, tarih öğretiminin araçsallaştırılmasının en radikal biçimlerindedir. Bu olağanüstü koşullar kadar radikal olmayan fakat çok daha yaygın olan çarpıtma gerekçesi, yurtseverlik adınadır. Tarih eğitimi üzerine gerçekleştirilen araştırmalar (Carretero, 2011; Ferro, 1984; Nakou ve Barca, 2010), tarihin gelecekteki vatandaşlara, genç yaştan itibaren sembolik temsiller ve duygular garanti eden değerler aşlamak üzere okul müfredatında tekrar tekrar konumlandırıldığını göstermektedir (Carretero ve Bermudez, 2012). Böylelikle bireyler ve toplum arasında ilk kimlik bağlantıları okulda tarih öğretimi aracılığıyla oluşturulurken “biz” ve “onlar” arasındaki ayırım da somutlaştırılmış olur.

Günümüzde tarih öğretimi, bugünün politikalarına bir tür gerekçe bulmak ve haklılık kazandırmak için de çarpıtılabilmektedir. Çünkü ilk bakışta tarih öğretimi, geçmişle ilgili bir alan olarak görülse de bugünle çok sıkı bir bağ içindedir. Bir başka deyişle geçmiş deneyimlerin toplamı “bugün”ü berraklaştırmakta, günümüzü anlamlandırmaktadır (Koloğlu, 1995). Bu nedenle iktidarlar tarafından, her bir bireyde toplumsal dayanışmayı esas alan bir aidiyet hissi geliştirmek amacıyla tarihsel bilgiler, ideolojik olarak yorumlanır (Guttek, 2013). Böylelikle toplumun genç bireylerinin ülkedeki politik gelişmeleri olumlu bir şekilde değerlendirmesi, bazı sembolik tarihsel figürleri eleştirmeden kullanması, geçmişin gerçekleri ve karakterleri ile ulusal grubun mevcut koşulları arasında süreklilik ve kalıcı bağlantılar oluşturması beklenir (Carretero, ve diğerleri., 2013).

Akademik tarihin okula bir ders içeriği olarak aktarılırken birtakım sadeleştirilmelere tabi tutulması zorunluluğu, iktidarlara tarih öğretimini çarpıtma adına önemli fırsatlar sunmaktadır. Öyle ki akademik içeriğin tarih öğretime yansıtılma sürecinde deforme olmuş, mitik veya ön yargılı bilgiler kullanılarak ulus devleti yüceltme hedeflenmektedir (Carretero, 2011). Öğretilen tarihsel içerik ise ulusal kimliğin özelliklerini tarihsel terimlerden ziyade özcü terimlerle açıklama, toplumsal olarak kabul edilebilir olaylarla ilgili çelişkileri reddetme eğilimindedir (Carretero, ve diğerleri., 2013). Böylelikle toplumun zamansal-mekânsal kökleri yeniden dizayn edilmiş ve bireylerin içinde yaşadığı toplulukla özdeşlik kurmaları hedeflenmiştir. Elbette ki bu tasarım sürecinde “tarihsel gerçeklik” yerine arzu edilen “gerçeklik” ön plana çıkarılmıştır (Guttek, 2013).

Yukarıda belirtilen amaçlarla tarih öğretiminin çarpıtılması, pedagojik anlamda ciddi sorunlara neden olmaktadır. Çarpıtılan ulusal anlatılarla, diğer hikayelerin önemini yitirmekte azaltılmakta ve öğrenciler tarihteki çatışmalardan, ikilemlerden ve tartışmalardan habersiz kalmaktadırlar (Barton ve McCully, 2010). Bu tarz anlatımlar geçmişte işlenen hataların veya suçların dürüst bir şekilde kabul edilmesine izin vermemektedir (Carretero, 2011). Ders içerikleri, iktidarların arzularını yansıtan anakronik bakışlar, bir konuya dair bazı tarihsel olayların atlanması, olayların bağlamlarından

koparılması veya çeşitli yalanlar üzerine inşa edilebilmektedir (Carretero, ve diğerleri. 2013). Böylelikle tarih derslerinin içeriği, yanlışlarla dolu bir hâl alabilmektedir.

### **Türkiye’de Tarihın Öğretimi ve Çarpıtılması**

Resmi tarih anlayışlarının oluşturulmasının bir sonucu olan tarih öğretiminin çarpıtılması genellikle ulus-inşa dönemlerine rastlamaktadır (Alkan, 2001; Yazıcı ve Yıldırım, 2018). Türkiye özelinde düşünüldüğünde de benzer bir durum varlığından söz edilebilir. Zira Cumhuriyet’in kuruluş yıllarından günümüze kadar üst-anlatıların, tarihsel söylemlerin iktidar odağına göre şekillendiği görülmektedir. Benzer süreçleri yaşayan toplumlarda olduğu gibi siyasi iktidar, tarih yazımı ve öğretimi sıkı sıkıya denetlenmiş, arzu edilen insan tipini yetiştirmek amacıyla bugünü meşrulaştıran bir araç olarak kullanılmıştır. Özellikle eklektik bir şekilde tarihsel olgu ve olaylar yeniden kurgulanmış ve geçmişin bilgisi ideolojik tutumlara göre çarpıtılmıştır.

Ulusal anlatıların çarpıtılması bağlamında Türk tarihçiliğine baktığımızda bu durumun en somut örnekleriyle erken Cumhuriyet döneminde karşılaşılır. Bu dönemde çok uluslu bir mirasa sahip olunması sebebiyle yeni bir tarihsel inşa kaçınılmaz bir hal almış ve yeni yapının meşruiyetini sağlamak için kolektif belleği, toplumsal kimliği ve geleceğe dair beklentileri yönetmek elzem görülmüştür (Bilgin, 2013). Bu durum modernleşme, uluslaşma ve sekülerleşme hedefleri doğrultusunda ve kurucu iktidar bloğunun himayesinde yeni bir tarihyazımı projesinin ortaya çıkmasıyla sonuçlanmıştır (Akman, 2011; Yazıcı, 2011). Türk Tarih Tezi olarak ifade edilen (Aydın, 2002; Kara, 2004; Şimşek, 2012) bu yeni anlayışın amaçları genel olarak, milli karakterin devamlılığı üzerinden yeni nesillere özgüven aşılama; Türk kültürünün gelişmesini olumsuz etkilediği düşünülen Osmanlı-İslam geçmişinden radikal bir kopuş sağlamak; Batı’nın Türklere karşı takındığı oryantalist bakışı geri çevirmek şeklinde sıralanabilir (Copeaux, 2006; Toprak, 2012; Yıldırım, 2016). Bu anlayış doğrultusunda tarih öğretiminde radikal dönüşümler sağlanmış ve bu yeni tarihsel kurgu ile saltanat ve hilafet kurumları üzerinde yapılan oldukça olumsuz söylemlerle Osmanlı geçmişi (dolaylı olarak İslami geçmiş) yadsınmış ve yakın geçmiş Cumhuriyet rejiminin “mutlak ötekisi” olarak konumlandırılmıştır (Copeaux, 1998; Yıldırım, 2014). Geleneksel dini kimlik, dönemin tarih ders kitaplarında Darwinist, biyolojik materyalist, pozitivist ve naturalist söylemlere başvurularak yapı çözümüne uğratılmak istenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2015). Medeniyetin atası ve yayıcısı olarak tanımlanan Türk ırkının antropolojik olarak bresifikal ırka mensup olduğu tarih söyleminin temel referans noktasıdır. Oryantalist tarih anlayışına karşı verilen bu tepkiler ve savunular tarih öğretimi derinden etkilemiş ve bunlara dönük tarih öğretimi çarpıtılmıştır (Yıldırım, 2016).

Atatürk’ün ölümünden sonra başlayan İnönü (1938-1950) dönemindeki kültür politikalarında yaşanan değişim ve dönüşümlerle ulusal tarih anlatısı farklı bir çarpıtma biçimiyle karşılaşmıştır. Öyle ki bu dönemde Batı uygarlığının doğuşunu Anadolu topraklarına bağlayarak ona eklemeye çalışan yeni bir Batılılaşma anlayışı benimsenmiş ve eğitim, kültür, tarih gibi alanlarda hümanist

değerler ön plana çıkarılmıştır. Milli kültür anlayışından evrensel kültüre geçiş de denebilecek bu süreçteki temel yönelim, Avrupa tecrübesinden hareketle, Türk hümanizmasına dayanan bir yeniden doğuş (Rönesans) gerçekleştirmektir (Akyıldız ve Karacasu, 1999; Erinç Erdal, 2012; Karacasu, 2009; Yıldırım, 2016). Türk Hümanistleri Anadolu kültür bileşkesi bağlamında kuşatıcı bir kültür anlayışını benimseyerek Hitit, Yunan, Roma, Bizans, Selçuklu, Osmanlı geçmişini temel referans noktası olarak kabul ettiğinden özellikle tarih öğretiminin odak noktasında da değişime sebep olmuşlardır (Akyıldız ve Karacasu, 1999; Hacıbrahimoglu Çakan, 2012; Sinanoğlu, 1988). Böylece tarih öğretimi söz konusu hedeflere yönelik olarak yeniden düzenlenerek (Koçak, 1998; Köken, 2002) medeniyetin kaynağını, Batı medeniyetinin çıkış noktası olarak kabul edildiğinden, Anadolu coğrafyasına dayandıran hümanist tez ikame edilmiştir. Bu yeni kurgu ile tarih öğretiminin kronolojik eksenini İlk Çağ'da kalmaya devam etmiş ancak coğrafi eksenini Orta Asya'dan Anadolu'ya kaydırılmıştır (Şimşek ve Yazıcı, 2013; Yazıcı, 2011). A-historik ve anakronik söylemlerle tarih öğretiminde Etnik Türk merkezli çarpıtmanın yerine Anadoluçuluk bağlamında Yunan ve Roma tarihini merkeze alan yeni bir kurgu/çarpıtma ortaya çıkmıştır (Yıldırım, 2016).

1960'lı yıllardan sonra ise söz konusu hümanist kültür politikaları ve uygulamaları milliyetçi-muhafazakâr çevrelerin (Bolay, 1981; Kafesoğlu, 1999; Turan, 1980) şiddetli tepkileriyle karşılaşmış ve dönemin muhafazakâr iktidarlarının da desteğiyle yeni bir kültür-tarih anlayışı ortaya çıkmıştır. (Şimşek ve Yazıcı, 2013; Yıldırım, 2016). Türk İslam Sentezi olarak adlandırılan bu anlayış, tarih boyunca ana unsurları İslamiyet ile Türklük olan milli kültüre dönüş yaparak yeniden bir "uyanış" gerçekleştirmeyi amaçlar (Copeaux,1998; Güvenç, Şaylan, Tekeli ve Turan, 1994). Kültüralist, özcü ve dolayısıyla idiografik bir temele yaslanan (Tekeli, 1998) bu sentezde İslamiyet, Türk insanının karakterine ve yaratılışına en uygun din olarak görülmüştür (Güvenç ve diğerleri., 1994). Bu dönemde tarihçilik ve tarih öğretimi en üst seviyede ideolojik olarak araçsallaştırılmaya ve/veya çarpıtmaya tabi tutulmuş ve yazdırılan ders kitaplarıyla öğrenciler, telkin yoluyla koşullandırılmak istenmiştir (Kabapınar, 1992).

1980 sonrası ordunun yönetime el koyması ile birlikte tarih eğitimi yeniden yapılandırılarak Türk İslam Sentezi düşüncesindeki dinî argümanlar yumuşatılmış ve Atatürk milliyetçiliği ile eklemlenmiştir (Copeaux, 1998; Yıldırım, 2016). Tarih ders kitapları da bu yeni anlayışı meşrulaştıracak biçimde yeniden yazdırılmıştır (Tekeli, 1998). Bu dönemde Türk-İslam Sentezi, Atatürkçülük ve Batı medeniyetinden gelen çeşitli unsurlar birleştirilerek "Büyük Sentez" kurulmuş ve özellikle 1980 sonrası ders kitaplarının ana referansa kaynağı olmuştur (Güvenç ve diğerleri., 1994, s. 62, 83-85, 104). Bu üç boyutlu sentezde Atatürkçülük daha baskın bir hal almış ve özellikle 1986 yılından sonra tüm derslere Atatürk'ün hayatı, kişiliği ve düşünceleri belli bir program dahilinde serpiştirilmiştir. Tarih ders kitaplarında kronolojik kesintiler ve atlamalar yapılarak Alparslan gibi tarihi kahramanlarla Atatürk arasında halef-selef ilişkisi kurulmuştur. Dönemin tarih öğretimi hem Atatürkçü hem de millî-dinî değerlere bağlı bir insan tipi yetiştirmeye odaklandığından "tarihsel gerçeklikler" yeniden

düzenlenmiştir (Yıldırım, 2016). Tüm bunların yanında 1990'lerden sonra Sovyetler Birliği'nin dağılma sürecine girmesiyle birlikte Türkî devletlerle akrabalık ilişkilerini güçlendirmeye yönelik Turancı yaklaşımlar da tarih ders kitaplarında yerini almıştır (Alaca, 2017; Ersanlı, 1995; 2019; Kabapınar, 1992). Böylece değişen ideolojik yapıya göre tarih öğretimi tekrar tekrar şekillendirilmiştir.

Son olarak, Muhafazakâr-İslamcı Adalet ve Kalkınma Partisi (AkParti) iktidarı ile birlikte diğer dönemlerde olduğu gibi tarihçilik ve tarih öğretiminde çeşitli değişim ve dönüşümler yaşanmıştır. Akparti iktidarının ilk dönemlerinde tarih öğretimindeki Türk İslam Sentezi ağırlığı devam etmiş, ancak 15 Temmuz darbe girişimi sonrası tarih öğretimi müfredatı toptan bir değişime uğramıştır. 2017 sonrası yenilenen programlar Osmanlı merkezli olarak kurgulanmış (Şimşek, 2017; Yazıcı, 2017) ve *Yeni Osmanlıcılık* düşüncesi etrafında bir tarih anlayışı ağırlığını hissettirmiştir. Bu yeni tarih öğretimi anlayışında Atatürk'ün merkezi rolü azalmış, yeni programlardaki Atatürkçülük konuları, ağırlığını kaybetmiştir (Aylar, 2018; Bilim Akademisi, 2017; Eğitimsen, 2017; Yıldırım, 2018). Buna karşın Mustafa Armağan gibi muhafazakâr yazarların, tarih derslerinin "tek bir kahraman üzerine bina edilen bir anlatı" (Atatürk) olduğu şeklindeki eleştirileri ise devam etmektedir (Armağan, 2017). Bunların yanında 15 Temmuz darbe girişimi gibi güncel politik gelişmelerin, hangi dönemi kapsadığından bağımsız olarak, tarih ders kitaplarında yer alması tarihin ideolojik ihtiyaçlara göre nasıl kullanıldığına örnek teşkil etmektedir (Yazıcı, 2017; Yıldırım, 2018).

### İlgili Çalışmalar

Tarih öğretmen adaylarına göre, tarih öğretimini çarpıtmanın meşru gerekçeleri olup olmadığına incelendiği bu çalışmada, Wirth (1999) tarafından oldukça kapsamlı bir şekilde sistematize edilen ve altı başlıkta kategorileştirilen tarihin kötüye kullanım biçimlerinden yararlanılmıştır. Bunlardan ilki olan *atlama yoluyla kötüye kullanma*, devletlerin işine gelmeyen bir olayı kasıtlı olarak gizlemesini ifade eder ki tarih öğretiminde bazı konulardan ya hiç söz edilmez ya da bu konular yüzeysel olarak geçitirilir. *Belli bir olaya sabitleme yoluyla kötüye kullanma*, bir olayı haklı göstermek ya da unutturmak için başka bir tarihsel olaya sistematik olarak odaklanmasıdır. *Açık bir tarihsel olguyu yadsıma yoluyla tarihsel kayıtları kötüye kullanma*, geçmişin izlerinin silinemediği durumlarda, olguların gerçek anlamlarının çarpıtılmasıdır. *Yanılma yoluyla kötüye kullanma*, sahte kanıtlar oluşturularak, belgelerin ve maddi kanıtların tahrif ya da imha edilerek tarihsel olayların asıl mecrasının dışına taşınmasıdır. *Tembellikten ya da cahillikten kaynaklı kötüye kullanma*, güncel bilgilere sahip olmayan, güncelleştirme azminden yoksun olan ve yakın dönemdeki araştırma bulgularını hesaba katmayan öğretmenlerin, tarihsel olaylara dair klişeleşmiş yanlış bilgileri, öğrencilere aktarılmasıdır. *Ticari çıkarlar uğruna tarihi istismar yoluyla kötüye kullanma*, gençlere yönelik reklamlarda, yayınlarda veya görsel-işitsel ürünlerde tarihi kullanarak klişeleri, hatta bazen kaba yanlışları ya da tehlikeli ideolojileri benimsetmeye çalışma yaklaşımıdır.



## Yöntem

Öğretmen adaylarının, tarihin kötüye kullanımına dair görüşlerinin incelendiği bu çalışmada, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Türkiye'deki 2 farklı üniversitenin 4. sınıfında öğrenim görmekte olan toplam 72 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Katılımcılardan 37'si tarih bölümü, 35'i ise sosyal bilgiler öğretmenliği programına devam etmektedir. Çalışma grubunda yer alan katılımcıların 20'si erkek, 52'si ise kadındır.

### Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak 5 farklı sorudan oluşan görüşme formu kullanılmıştır. Soruların oluşturulmasında Wirth (1999) tarafından ortaya konulan; yadsıma, yanıltma, belli bir olaya sabitleme, bilerek atlama, tembellik/cahillik kaynaklı ve ticari çıkarlar uğruna tarihin çarpıtılması kategorileri temel alınmış, fakat son kategori formal tarih eğitimi ile ilgili bulunmadığından araştırma kapsamı dışında tutulmuştur. Görüşmeler sırasında tarihin çarpıtma biçimlerine ilişkin 5 farklı kategori katılımcılara kısaca tanıtılmış daha sonra da bu çarpıtma biçimlerini kabul edilebilir bulup bulmadıkları sorulmuştur. Katılımcılardan her iki durumda da gerekçelerini ifade etmeleri ve bu çarpıtma biçimine ilişkin örnekler sunmaları istenmiştir.

### Verilerin Analizi

Görüşmelerde elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu amaçla, toplanan veriler önce kavramsallaştırılmış, daha sonra da veriyi açıklayan temalar saptanmıştır. Bu yaklaşıma uygun olarak öncelikle katılımcı ifadeleri bilgisayar ortamına aktararak 43 sayfalık veri elde edilmiştir. MAXQDA-12 programı yardımıyla, bu veri dosyasında yer alan katılımcı ifadeleri, aralarındaki ortaklıklara göre gruplandırılarak ana temalara ve temalara ulaşılmıştır. Bu temalara göre oluşturulan diyagramlar aracılığıyla da temalar arasındaki ilişkiler ve frekans değerleri gösterilmiştir.

### Araştırmanın Etik İzinleri

Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

**Etik kurul izin bilgileri:** Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı = Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

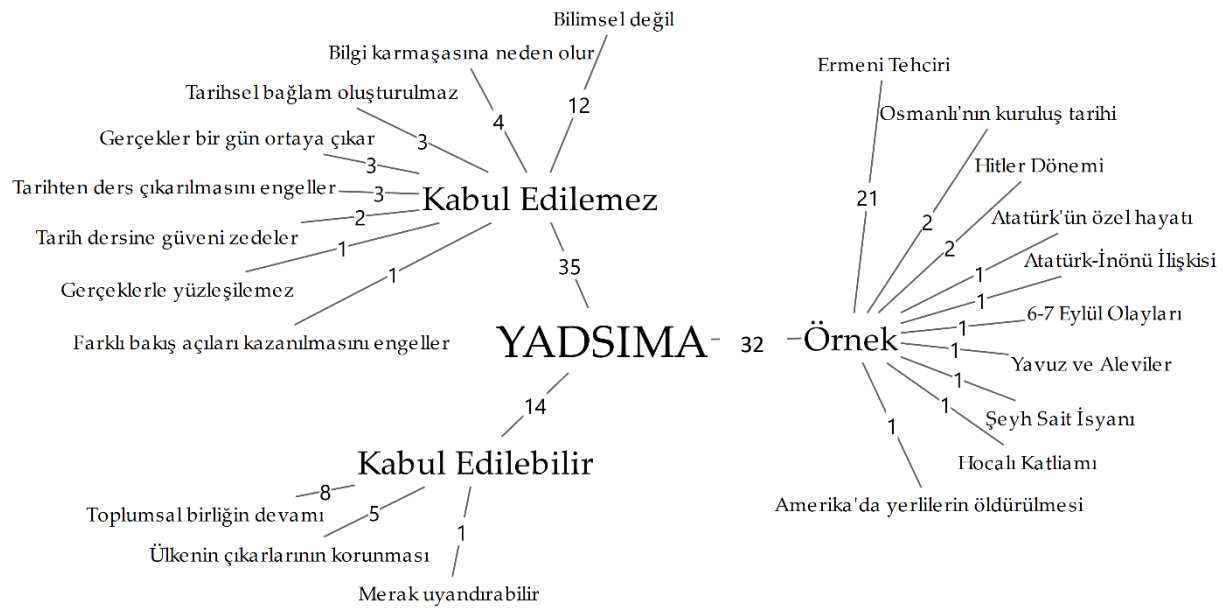
Etik değerlendirme kararının tarihi= 04.04.2022

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası= 06.07

## Bulgular

### Açık Bir Tarihsel Olguyu Yadsıma Yoluyla Tarihin Kötüye Kullanımına İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri

Bu başlık altında katılımcılara, geçmişte meydana gelen bir tarihsel olayın herhangi bir nedenle inkârını kabul edilebilir bulup bulmadıkları sorulmuş, her iki durumda da gerekçelerini açıklamaları ve konuya dair bir örnek sunmaları istenmiştir. Yapılan içerik analizinde açık bir tarihsel olgunun yadsınmasını kesinlikle kabul edilemez bulanlar ile nadiren de olsa kabul edilebileceğini belirtenler, iki farklı ana temayı oluşturmuş, vardıkları yargıya dair gerekçelendirmeler ise yine temalandırılarak ifade edilmiştir. Her iki yargıda da katılımcıların sunduğu örnekler ise bir bütün olarak ele alınmış ve Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1. Açık bir tarihsel olguyu yadsıma yoluyla tarihin kötüye kullanımına ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri

Yukarıdaki şekilde görüldüğü üzere, açık bir tarihsel olayın inkârına ilişkin bir yargı bildiren 49 katılımcıdan 35’i böyle bir duruma başvurulmaması gerektiği yönünde görüş bildirirken 14’ü ise bazı şartlar altında, belli tarihsel olay ya da olguların inkâr edilebileceğini ifade etmişlerdir. Yadsımaya başvurulmaması gerektiğini ifade eden katılımcıların en sık dile getirdiği gerekçe ise, böyle bir durumun “bilimsel” olmamasıdır. Katılımcılara göre “tarih bir bilimdir” (K16) ve bu sebeple “objektif” (K63) olması, “nesnel yargılara” (K52) dayanması ve “her şeyinin açık olması” (K16) gerekmektedir. Aksi halde tarihin “güvenilirliği azalır” (K23). Bir başka katılımcıya göre ise

“yaşanmışlıkların belge eksikliği ile eksik kalıp daha az bahsedilmesi mazur görülebilir. Ancak birçok araçla bilinebilecek bir olay, toplumun zihninde olumlu veya olumsuz yankı yapıyorsa da inkâr edilmemelidir, edilemez. Zaten tarihin bilimselleşme süreci, olayların hepsini ortaya

çıkarmak ve bu olayların tüm cephesi ile ele alınmasını gerektirir. Diğer türlü bir bakış açısı eksik kalacaktır” (K13).

Yadsımanın “*öğrenciyi yanıltmaktan öteye*” (K24) gidemeyeceği ve böylece bir bilgi karmaşasına neden olacağı, katılımcılar tarafından dile getirilen ifadelerdendir. Katılımcılara göre bu durum öğrencilerin “*tarihsel bir bağlam*” oluşturmalarını da etkiler. Çünkü

“bir tarihi olayı silmek bir kâğıdı çöpe atmaya benzemez... tarihsel olaylar birbiriyle ilişkilidir. Bir olayı reddetmek, diğer tüm olayları da değiştirmektir. Yani tarihsel bir olayın inkâr edilmesi sadece bunu etkilemiyor... Zincirlerin bir halkasını atarsan, yok sayarsan bundan tüm zincir etkilenir” (K4).

Üstelik katılımcılara göre her ne kadar inkâr edilirse edilsin, “*gerçekler mutlaka gün yüzüne çıkar*” (K57) ve bu durumda da “*inkâr edilen konunun farklı bir yönü öğrenildiğinde bu eğitime olan güveni*” (K35) azalır. Bu durumda “*çok gerçek bir olay olsa bile öğrenci o olaya şüpheyle bakar*” (K33).

Nadiren de olsa açık bir tarihsel olayın yadsınabileceğine ilişkin görüş bildiren katılımcıların en sık ifade ettiği gerekçe ise “*toplumsal birliğin devamı*”dır. Katılımcılara göre eğer bir tarihsel olay “*milli birlik ve beraberliğe... milli kimliğe*” zarar veriyor (K71), “*toplumda ayrışmaya*” (K19) neden oluyorsa, “*halkı bir arada tutmak için*” (K43) bu tarihsel olayın inkâr edilmesi mazur görülebilir. Çünkü “*tarihin, gerçeklik dışında toplumun manevi duygularını karşılaması lazım*”dır (K54). Yine aynı paralelde olmak üzere katılımcılara göre bir tarihsel olayın inkârı “*ülkenin milli çıkarlarının korunması*” (K56) ya da “*ülke politikasının devamlılığı açısından gerekli*” (K40) olabilmektedir.

Açık bir tarihsel olgu ya da olayın yadsınmasına dair verilen örneklerde ise “*Ermeni Tehciri*”, toplam 32 örnekten 21’inde tekrar edilerek açık bir şekilde öne çıkmaktadır. Fakat katılımcıların bu örneğe yaklaşım biçimleri birbirinden çok farklıdır. Kimi katılımcıya göre “*Ermeni soykırımı tarihte var olan bir şeydir, ama bu soykırım her zaman inkâr edilmiştir. Devlet... soykırımı yıllardan beri inkâr edilip, tarih kitapları bu konuda kesin ifadeler kullanmıştır olmadığına dair*” (K70). Bu örnekte “*Ermeni soykırımının inkârı*” bir yadsıma örneği iken bir başka örnekte ise “*Ermenilerin Türklere yaptıkları zararları inkâr etmeleri*” (K37) bir yadsıma örneği olabilmektedir. Aynı paralelde bir başka örnek ise K10’a aittir: “*Ermeni meselesi bizim tarihimizde sürgün olarak geçmektedir. Ermeniler devlet dışına çıkarılmıştır. Günümüzdeki Ermeniler bunu inkâr ediyor ve onlar bizi katletti diyorlar.*”

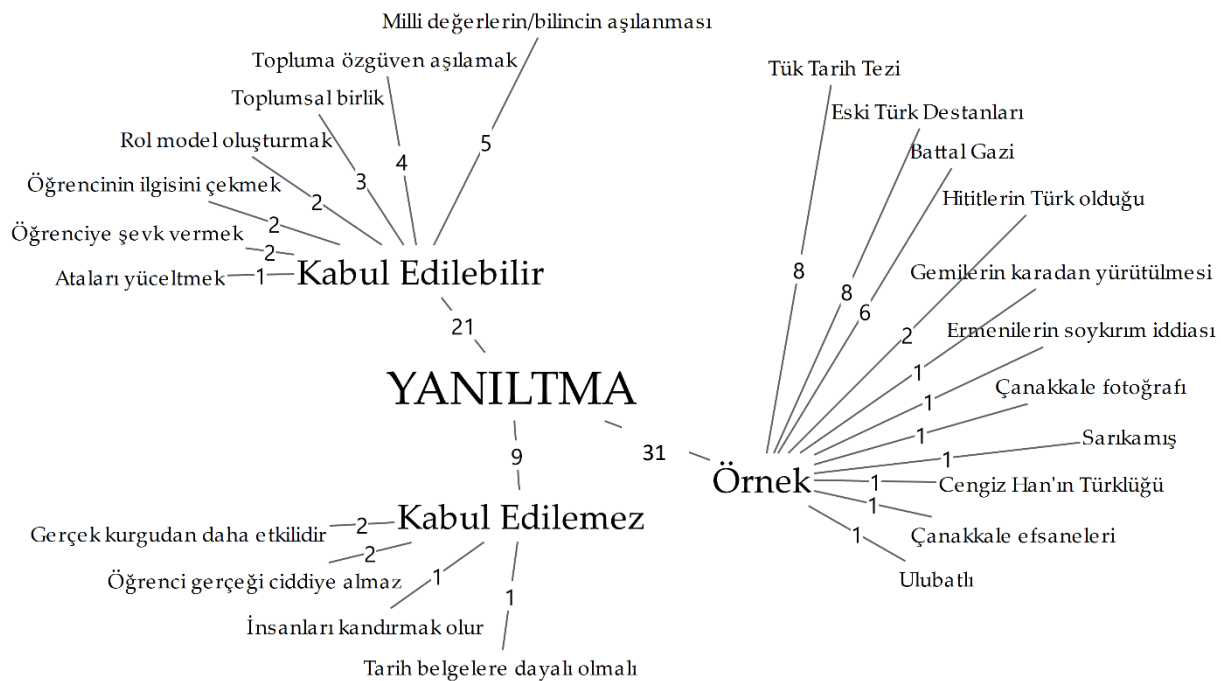
Katılımcı ifadelerinden anlaşıldığı üzere bir tarihsel olayın varlığının inkârı kadar yokluğunun inkârı da bir yadsıma örneği olabilmektedir. Çünkü “*tarih derslerinde Ermeni olayının yaşanması kabul edilemez*” (K22). “*Bu meselenin inkâr edilmemesi durumunda... Türkiye için büyük yaptırımların ve siyasal süreçlerin yaşanmasına neden olur*” (K40). Bu sebeple “*eğer böyle bir soykırım varsa da inkâr edilmesi ülkenin siyasi ve diplomatik konularda zan altında kalmaması için inkâr edilebilir*” (K56).

Ermeni tehirci dışında katılımcıların yadsımaya ilişkin verdikleri bir diğer örnek, Osmanlı’nın kuruluş tarihine ilişkin bilgi farklılıklarıdır. Fakat bu bilgi karmaşasını, açık bir tarihsel olgunun yadsınmasına ilişkin bir örnek olarak değerlendirmek mümkün değildir. Bu başlık altında sık

tekrarlanmamakla birlikte dikkat çeken bir diğer örnek ise “Yavuz ve Aleviler” ilişkisidir. K19’a göre “İstanbul’da yeni yapılacak köprüünün adı koyulurken Yavuz Sultan Selim’in Alevileri katlettiği gerekçesi ile köprüye onun isminin verilmesi kargaşaya neden olmuştur. Bu nedenle böyle bir olay inkâr edilebilir.” Bu örneklerin yanı sıra Türk tarihiyle ilişkili olmamakla birlikte katılımcılara göre Hitler dönemi uygulamaları ya da Amerika’da yerlilere uygulanan soykırım, Batılıların inkâr ettikleri tarihsel olaylar arasında yer almaktadır.

### Yanıltma Yoluyla Tarihin Kötüye Kullanımına İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri

Bu başlık altında katılımcılara, sahte kanıtlar üreterek ya da belgeleri tahrip ederek gerçek olmayan bir tarihsel durumun, olayın ya da kahramanın yaratılmasını kabul edilebilir bulup bulmadıkları sorulmuş, her iki durumda da gerekçelerini açıklamaları ve konuya dair bir örnek sunmaları istenmiştir. Katılımcıların bu konuda vardıkları yargılar, bu yargılara dair gerekçelendirmeleri ve konuya ilişkin sundukları örnekler, Şekil 2’de gösterilmiştir.



Şekil 2. Yanıltma yoluyla tarihin kötüye kullanımına ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri

Gerçek olmayan bir tarihsel durumun, olayın ya da kahramanın yaratılması ile ilgili yargı ifadesi kullanan 30 katılımcıdan 21’i bu durumu “kabul edilebilir” bulurken 9’u ise bu durumu “kabul edilemez” olarak değerlendirmiştir. Nadiren de olsa yanıltmayı kabul edilebilir bulan katılımcıların gerekçeleri incelendiğinde, “milli değerlerin/bilincin aşılması”nın en sık tekrar edilen tema olduğu görülmektedir. Katılımcılara göre “milli değerlerin aşılması ve milli bilincin ateşlenmesi ve dirliğin devam ettirilmesi” (K40) ya da “var olan milli bilinci geliştirme, halkı milli şuur altında birleştirme” (K53) amacıyla, gerçekte var olmayan tarihsel olaylar ya da kahramanlar oluşturulabilir. Böylece katılımcılara göre “milletini yüceltmek ve diğer uluslardan üstün göstermek” (K52) mümkündür. Benzer bir şekilde “topluma özgüven aşılama” da, “yanıltma”yı meşru gösterebilecek gerekçelerden biridir. Katılımcılara göre “O

kültürden olan insanların manevi duygularını canlandırmak için o topluma özgüven aşılacak" (K16) ya da "gelecek nesillere ve kültüre ecdadının çok büyük işler başardığını göstermek, halkın kendini değerli hissetmesini sağlamak" (K59) amacıyla gerçek olmayan tarihsel kurgular oluşturulabilir. "Devlet... halkın cesaret edip gaza gelmesi için olmayan bir durumu varmış gibi anlatabilir" (K51). Aynı şekilde toplumsal birlik adına da yanılma gerçekleştirilebilir. Çünkü "insanlar... belli bir amaç doğrultusunda birlik beraberlik kurarlar. Vatan sevgisi, millet kavramlarını bu şekilde tatmin etmektedirler" (K61).

Yanılmanın "kabul edilemez" olduğu yönünde görüş bildiren katılımcılardan bazıları gerçeklerin, yanılma yoluyla oluşturulan kurgulardan daha etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcılara göre "geleceğe ışık tutması açısından yaşanmış olaylar daha etkilidir" (K61). Bir başka deyişle "bilinen, kanıtlanmış eksik bir gerçeklik; tüm yönleriyle yapılmış, inşa edilmiş bir kurgudan daha faydalıdır" (K13). Üstelik yanılma yoluyla oluşturulan kurgular öğrenciyi "olumsuz yönde etkiler, öğrenci gerçekte yaşamış tarih olayları ciddiye almaz" (K8).

Yanılma yoluyla tarihin kötüye kullanımına katılımcılar tarafından verilen örnekler incelendiğinde ise Türk Tarih Tezi'nin öne çıktığı görülmektedir. Katılımcılara göre "Türklüğe yönelik yapılan hakaretleri ortadan kaldırmak" (K39), "ülkede milli duyguları artırmak" (K66), "Türk halkını bir anda yüceltmek ve milli bir ideoloji oluşturmak" (K65) ve oluşturulan bu ideolojinin "halka sunulması" (K49) için hazırlanan Türk Tarih Tezi, gerçekliği olmayan bir tarih kurgusu olması sebebiyle yanılmaya bir örnek teşkil etmektedir. Türk Tarih Tezi kadar tekrar eden bir diğer örnek teması ise "Eski Türk Destanları"dır. Fakat her ne kadar katılımcıların bu örneğin kullanımı ile ilgili gerekçeleri, yanılma yoluyla tarihin kötüye kullanımını karşılarsa da, formal tarih eğitimi bağlamında oluşturulmadıkları için bu örneği yanılma kapsamında değerlendirmek mümkün görünmemektedir.

Verilen örnekler arasında çok sık tekrar etmemekle birlikte K5'in ifadeleri, yanılma yoluyla tarihin kötüye kullanımı açısından dikkat çekici bir örnektir:

"Birinci Dünya Savaşı'nda Çanakkale cephesinde savaşan iki asker fotoğrafı vardır. Bu fotoğraf aslında bizim cephemizde savaşan askerler değildir. Fakat ders kitaplarında ve devlet büyükleri dahi bu fotoğrafı paylaşım kullanıp Çanakkale Şehitleri olarak nitelendirirler."

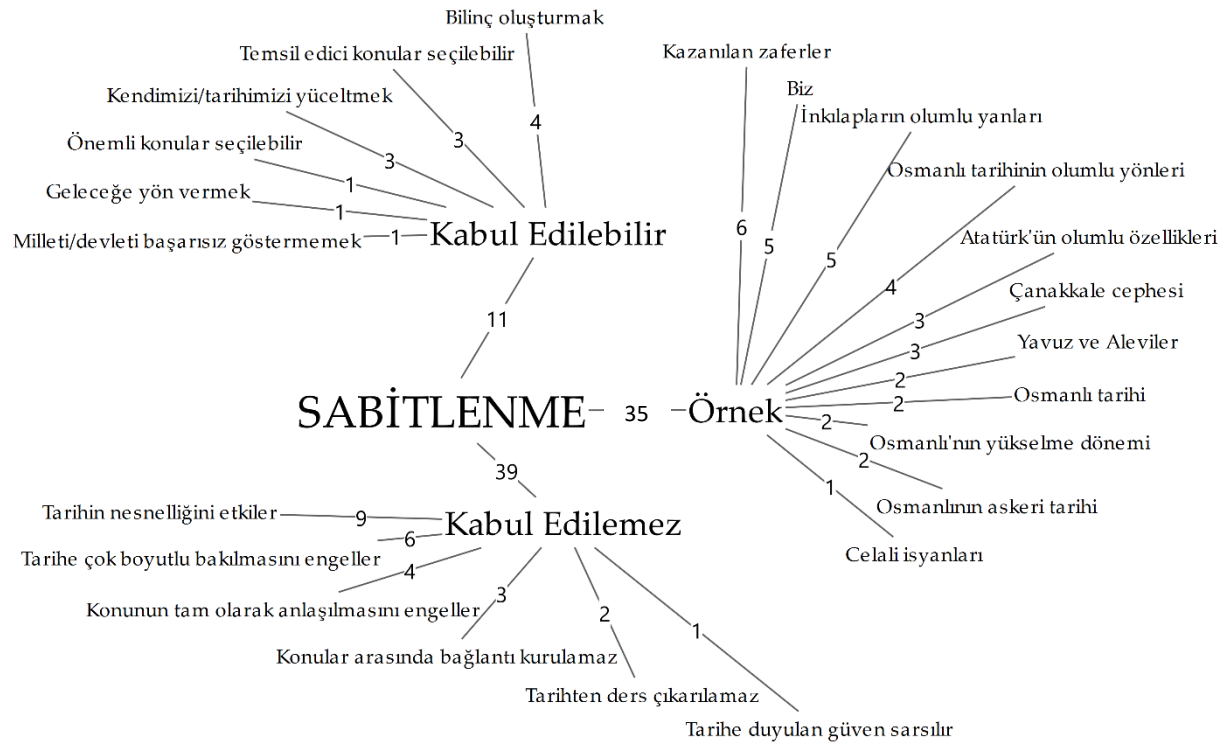
Yine sık tekrar edilmemekle birlikte "yanılma" açısından dikkat çeken bir başka örnek ise K10'a aittir:

"Gerçekte Sarıkamış'ta 95.000 şehidimiz yoktur. Kaynaklara göre 25.000 olduğu, farklı kaynaklarda ise 30.000 olduğu bilinmektedir. Fakat o dönemde çıkan bir gazetede 95.000 olarak çıkmış, öyle kalmıştır... toplumun vatani için nasıl feda olduğunu, birlik ve beraberlik oluşturduğu için böyle kullanılabilir..."

### **Belli Bir Olaya Sabitleme Yoluyla Tarihin Kötüye Kullanımına İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri**

Bu başlık altında katılımcılara, belli amaçlarla bir tarihsel konunun bazı yönlerine dikkat çekilmesi ve diğer bazı yönlerinin göz ardı edilerek gölgede bırakılması yoluyla gerçekleştirilen sabitlemeyi kabul edilebilir bulup bulmadıkları sorulmuş, her iki durumda da gerekçelerini

açıklamaları ve konuya dair bir örnek sunmaları istenmiştir. Katılımcıların bu konuda vardıkları yargılar, bu yargılara dair gerekçelendirmeleri ve konuya ilişkin sundukları örnekler, Şekil 3'te gösterilmiştir.



Şekil 3. Sabitlenme yoluyla tarihin kötüye kullanımına ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri

Bir tarihsel olayın, olgunun, durumun belli bir yönüne odaklanıp diğer yönlerinin göz ardı edilmesi ile ilgili yargı ifadesi kullanan 50 katılımcıdan 11'i bu durumu "kabul edilebilir" bulurken 39'u ise bu durumu "kabul edilemez" olarak değerlendirmiştir. Sabitlenmeyi kabul edilemez bulan katılımcıların gerekçeleri incelendiğinde ise bu durumun, "tarihin nesnellliğini" olumsuz yönde etkileyeceği görüşünün öne çıktığı görülmektedir.

Katılımcılara göre tarihsel bir olay ya da olgunun belli bir yönüne sabitlenilmesi, "tarihin nesnellliğini, geçerliliğini olumsuz" (K7) etkileyeceğinden "objektif tarih anlayışına terstir" (K55). Tarihte sadece "tek bir yere odaklansak doğruları göremeyiz" (K41). Oysaki tarih, "bütün yönleriyle ele alınması gereken bir bilimdir" (K52). Bu sebeple "tek bir olay, zümre, olgu etrafında inşa edilmiş tarihi eksik ve yanıltır" (K13). Sabitlenmenin, tarih bilimi açısından taşıdığı olumsuzlukların yanında tarih öğretimi açısından da önemli dezavantajları vardır. Katılımcılara göre sabitlenme, tarih öğretimi açısından öncelikle öğrencilerin tarihe çok boyutlu olarak bakmasını engelleyecektir. "Çünkü tarih sebep-sonuç ilişkisine dayandırılması gereken bir bilimdir. Geniş bir bakış açısıyla bakılması gerekir. Dar bir çerçeveden bakmak bizleri de bilgilendirdiğimiz kişileri de yanlış yönlendirir" (K23) ve "tek taraflı düşünmesine neden olur" (K27). Oysaki "tarih konularına bir bütüncül bakış açısıyla bakılması" (K31), "öğrencide olumsuz bir şey uyandırır da gerçekleri" (K22) görmesi gerekir. Böylece öğrenci geçmişte "ne olduğu, nerelerde hata yapıldığı, nelerin

değiştirilmesi gerektiği” (K68) gibi önemli çıkarımlarda bulunabilir. Bununla birlikte sabitleme ile olaylar “tek taraflı... tek bir pencereden öğrenilmiş” (K15) olacağından bu durum tarihsel “konunun tam olarak anlaşılmasını” da etkileyecektir. Üstelik katılımcılara göre sabitleme, tarihsel “konular arasında bağlantı” kurulmasını da engeller. Çünkü; “tarihi konular bir bağlam içerisinde. Bir olgu öbürüyle ilişkilidir” (K24).

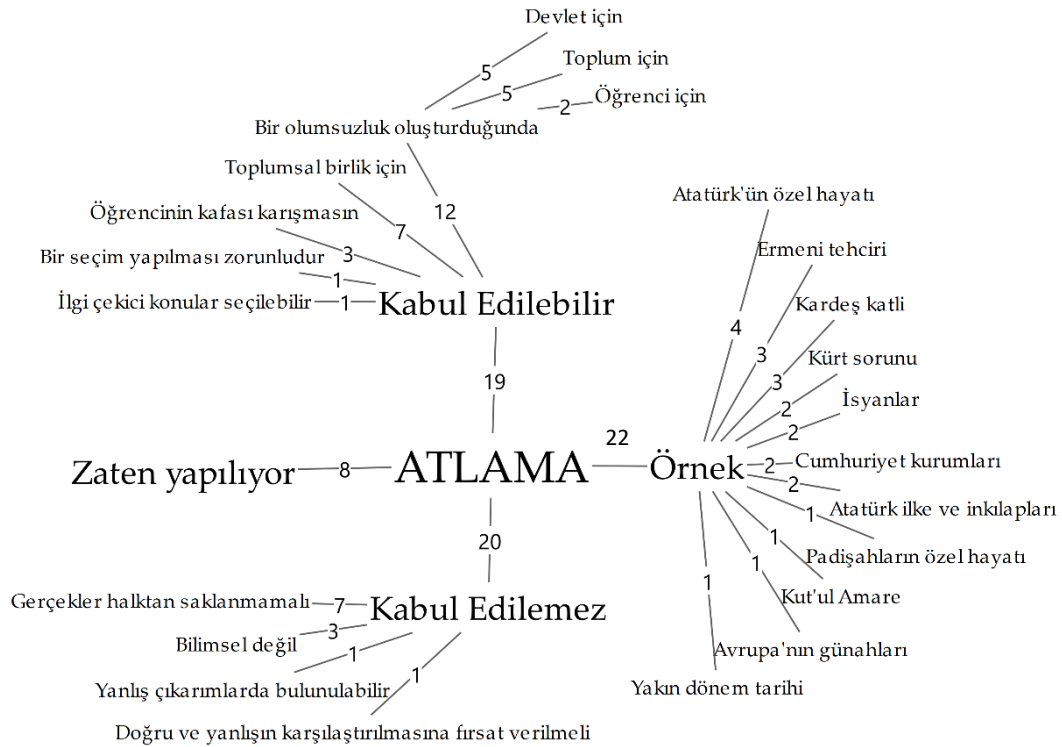
Belli bir tarihsel olay ya da olguya sabitletilmesini “kabul edilebilir” gören katılımcıların gerekçelendirmeleri incelendiğinde ise, öğrencilerde bilinç oluşturmak, kendimizi/tarihimizi yüceltmek, geleceğe yön vermek gibi toplumsal amaçların öne çıktığı görülmektedir. Katılımcılara göre “lider veya karizmatik önderler vasıtasıyla milli bilincin daha iyi oluşması” (K18), “halkta milli duyguları”n ortaya çıkarılması ve “kendilerine güven” (K66) sağlanması ya da “kendi milletini üstün göstermek için” (K60) “olumsuzlukların değil olumlu özelliklerin ön plana çıkarılması”(K18) kabul edilebilirdir. Hatta bu durum son derece olağandır. Çünkü “milli duygularla hareket ederiz... Bağlı olduğumuz milli benlik, kendi toplumumuzun ve devletimizin asla başarısız ve güçsüz olduğunu” kabul etmememizi gerektirir” (K14).

Sabitlemeye verilen örnekler incelendiğinde “kazanılan zaferler”e odaklanılmasının, katılımcılar tarafından sıkça tekrar edildiği görülmektedir. “Kazanılan zaferlerle dolu ders kitapları vardır. Fakat başarısızlıklardan söz edilmez” (K5). Üstelik bu durum katılımcılara göre sadece “ilkokul, lise düzeyinde” değil, “üniversitelerde” de böyledir. Üniversitede de kazanılan başarılar “bütün detaylarıyla ele alınırken” başarısızlıklar “kısa olarak ele alınır” (K11). Aynı şekilde “biz”e odaklanılmasına dayanan etnosantrik bakış açısı da, katılımcıların sabitlemeyle ilgili sıkça verdikleri örnekler arasındadır. Örneğin İstanbul’un fethinde, “karşı taraftan” hiç bahsedilmemesi bir katılımcının dikkatini çekmiştir: “Oradaki insanlara ne oldu, nasıl hale geldiler. Sonuçta bir savaş var ortada ve bu yönüyle anlatmıyoruz” (K10). Bir başka katılımcının verdiği örnek ise daha yakın bir döneme aittir: “Çanakkale Savaşı’nda, sadece Türkler bu vatan için savaşmadı. Aynı zamanda birçok Kürt insan da savaşmıştır... Ama bu kısım hiçbir kitapta yazmaz, üstü kapalıdır” (K38).

Atatürk döneminde gerçekleştirilen inkılâpların “sadece olumlu yönden anlatılması” (K70), bunlar “gerçekleştirilirken halkın buna uyumda” zorlanması (K49), bu sebeple çıkan “isyan ve karışıklıklar” a (K22) tarih derslerinde yeterince yer verilmemesi de katılımcılara göre bir sabitleme örneğidir. Aynı döneme ilişkin olarak katılımcıların verdiği bir diğer sabitleme biçimi, Atatürk’ün olumlu özelliklerine odaklanılmasıdır: “Mustafa Kemal Atatürk’ün olumsuz düşünceler oluşturacak özel hayatından pek bahsedilmez. Daha çok askeri-siyasi yönüyle konuşulsun istenir” (K18). Oysaki “Atatürk atamızdır ancak yanlışlarını da söylememiz gerekir” (K7). Bu örneklerin yanı sıra genel Türk tarihi içinde özellikle Osmanlı tarihine, Osmanlı tarihi içinde ise daha çok yükselme dönemine odaklanılmış olması, katılımcıların verdiği diğer sabitleme örnekleri arasındadır.

## Atlama Yoluyla Tarihin Kötüye Kullanımına İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri

Bu başlık altında katılımcılara, bir tarihsel olgu ya da olaya belli amaçlarla yer verilmemesi olarak tanımlanabilecek olan atlama yoluyla tarihin kötüye kullanımını kabul edilebilir bulup bulmadıkları sorulmuş, her iki durumda da gerekçelerini açıklamaları ve konuya dair bir örnek sunmaları istenmiştir. Katılımcıların bu konuda vardıkları yargılar, bu yargılara dair gerekçelendirmeleri ve konuya ilişkin sundukları örnekler, Şekil 4'te gösterilmiştir.



Şekil 4. Atlama yoluyla tarihin kötüye kullanımına ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri

Atlama yoluyla tarihin kötüye kullanımı ile ilgili yargı ifadesi kullanan 39 katılımcıdan 19'u bu durumu "kabul edilebilir" bulurken 20'si ise "kabul edilemez" olarak değerlendirmiştir. 8 katılımcı ise herhangi bir yargıda bulunmadan, bu durumun "zaten yapılıyor" olduğunu ifade etmiştir. Atlama yoluyla tarihin kötüye kullanımını kabul edilemez bulan katılımcıların gerekçeleri incelendiğinde ise bu durumun, "gerçeklerin halktan saklanmaması" gerektiği görüşünün öne çıktığı görülmektedir. Katılımcılara göre "halk gerçek tarihini bilmeli, ecdadını iyi tanımalı" (K60). Bu sebeple "bir toplumu oluşturan bütün fertler, tarihi objektif ve tüm yönleriyle" (K71) öğrenmeli, "olumsuz bir olay olsa bile" (K46), "insan geçmişini bilmeli, bu doğrultuda düşüncelerini yönlendirmeli" dir (K72). Üstelik herhangi bir tarihsel olay ve olgunun tamamen göz ardı edilmesi katılımcılara göre bilimsel de değildir. Çünkü "bir tarihçi tarafsız olmalıdır. Objektif olmalıdır. Bir amaç doğrultusunda eksik bilgi verilmemelidir". Fakat bu ifadeleri kullanan katılımcı ifadelerini, bir çekince ile tamamlamaktadır: "Tabii ki insan ve topluma, toplumsal birlik ve beraberliğe zarar verilmemelidir" (K2).

Yukarıdaki örnekten de anlaşıldığı üzere, içerisinde "olumsuzluk" barındıran bir tarihsel olaya, bütün açıklığı ile tarih derslerinde yer verilmesi konusunda bazı katılımcıların çekinceleri bulunmaktadır. Bu olumsuzluk "devlet için", "toplum için" ya da "öğrenci için" olabilmektedir.



Örneğin “olayın anlatılması ülkede karışıklık yaratıyor”sa (K44) ya da “devletine, milletine saygı anlamında zayıflık gösterebilecek bir olayı ise” (K16) “devletin çıkarlarına ters bir durum” (K52) olmaması ve ülkenin “diplomatik veya siyasi olarak zan altında kalmaması için” (K56) bir tarihsel olaya bilinçli olarak yer verilmeyebilir. Aynı şekilde “birlik ve beraberliğe” zarar vermemek (K43), “haklı haksız çatışmalara” yer vermemek (K47), “ülkede yaşayan etnik grubun tepkisini çekmemek” (K40) yani kısacası “ayrımcılığa” (K19) neden olmamak için bazı tarihsel olaylar, katılımcılara göre tarih derslerine konu edilmeyebilir.

Devlet ve toplum adına hissedilen çekinceler, bazı katılımcılar göre öğrenciler için de söz konusu olabilmektedir. “öğrencilerin tarihten soğuyup uzak durmalarında neden olmamak” (K23), “kafasını karıştırmamak” (K22) ve “yanlış düşüncelere” (K24) kapılmasını önlemek amacıyla bazı konulara tarih derslerinde yer verilmeyebilir ya da “öğrencinin belirli bir seviyede olmasına bakılabilir. Bundaki amaç her şeyi daha doğru anlaması içindir” (K22) .

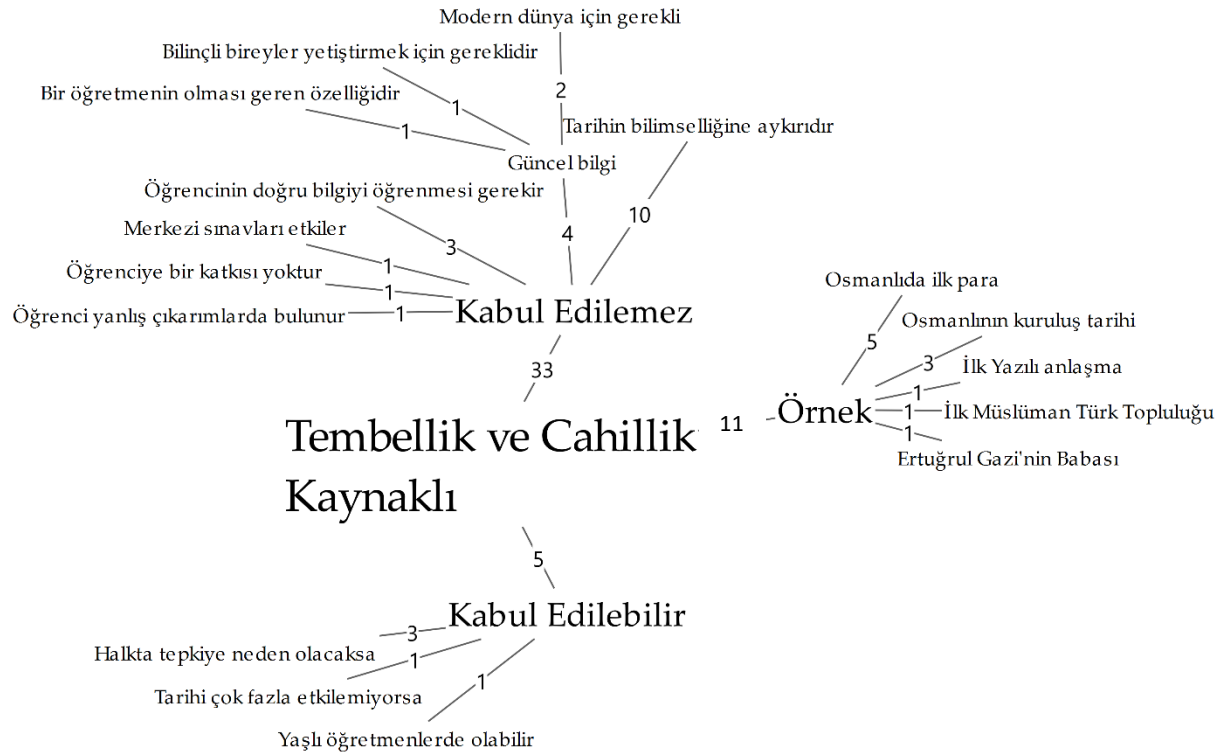
Bazı katılımcılar, herhangi bir tarihsel olay ya da olgunun tarih derslerinden atlanması yoluyla tarihin kötüye kullanımı ile ilgili olarak yargı bildirmek yerine, bu durumun “zaten yapılıyor” olduğunu ifade etmişlerdir. Bu katılımcılara göre; “devletler politikaları tarih bilgilerimizin aktarımında çok etkilidir” (K61). “Devlet, politikalarını öğretmen vasıtası ile öğrenciye aileye aktarır. Devlet müfredata istenilen kazanımlara koyuyor öğretmen de müfredat dışına çıkamıyor” (K5). Örneğin “Atatürk ilke ve inkılaplarının beşinci sınıf kitaplarından kaldırılması, günümüz devletin oluşturmak istediği vatandaşlık yapısını şekillendirmek için yapmıştır. Eskiye unutturmak istemişlerdir” (K50).

Atlama yoluyla tarihin kötüye kullanımına verilen örnekler incelendiğinde ise “Atatürk’ün özel hayatı”na tarih derslerinde yeterince yer verilmemesinin öne çıktığı görülmektedir. Örneğin K5’e göre “Cumhuriyet tarihi konularında sık sık gördüğümüz bir şeydir. Atatürk’ün yaşantısı ile ilgili birçok söylemler vardır. Fakat ders kitaplarında sadece annesi, babası, kardeşi ve nerede doğduğu gibi kısır bilgiler yer alır.” Oysaki K16’ya göre bu, olması gereken bir durumdur. Çünkü Atatürk’ün özel hayatı içerisinde zararlı alışkanlıklarından bahsedilmesiyle “Ona karşı nefret duyulabilir. Bu yüzden her şey olduğu gibi ben anlatılmalıdır. Aksi takdirde bir olaydan dolayı ülkenin değerli insanlarına karşı nefret duyulabilir”. Benzer bir şekilde “Atatürk’ün yaptığı bir takım yanlış uygulamaların ‘olması gerekiyordu’ gibi bir şekilde geçiştirilmesi veya yayımlanmaması” da K56’ya göre, atlama yoluyla tarihin kötüye kullanımına bir örnektir.

Konuyla ilgili diğer örnekler incelendiğinde ise “tarihi şevkini” kırmamak amacıyla belli bir seviyeye kadar “Ermeni meselesine değinilmemesi” (K23) gerektiği, katılımcı tarafından bir öneri olarak sunulmaktadır. Benzer bir öneri de K15’ten gelmiştir: “Şeyh Sait isyanından derinlemesine bahsedilmeyebilir, özellikle doğudaki öğretmenler için”. Buna karşın yakın dönem “tarihine yer verilmemesi” ise bir eleştiri konusu olarak bu örnekler arasında yer almıştır.

## Tembellikten ya da Cahillikten Kaynaklanan Tarihin Kötüye Kullanımına İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri

Bu başlık altında katılımcılara, yapılan yeni araştırmalarla doğruluğunu kaybetmiş ve güncelliğini yitirmiş bir tarihsel bilginin, tembellik ve cahillik kaynaklı olarak tarih derslerinde kullanılmaya devam etmesini kabul edilebilir bulup bulmadıkları sorulmuş, her iki durumda da gerekçelerini açıklamaları ve konuya dair bir örnek sunmaları istenmiştir. Katılımcıların bu konuda vardıkları yargıları, bu yargılara dair gerekçelendirmeleri ve konuya ilişkin sundukları örnekler, Şekil 5'te gösterilmiştir.



Şekil 5. Tembellikten ya da cahillikten kaynaklanan tarihin kötüye kullanımına ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri

Tembellik ve cahillik kaynaklı tarihin kötüye kullanımı ile ilgili yargı ifadesi kullanan 38 katılımcıdan 5'i bu durumu "kabul edilebilir" bulurken 33'ü ise "kabul edilemez" olarak değerlendirmiştir. Tembellik ve cahillik kaynaklı tarihin kötüye kullanımını kabul edilemez bulan katılımcıların gerekçeleri incelendiğinde ise bu durumun, "tarihin bilimselliğine aykırı" olduğu görüşünün öne çıktığı görülmektedir. Katılımcılara göre "tarih her yeni bir belge bulduğumuzda delil bulduğumuzda değişebilecek bir olgudur" (K24) bu durum aynı zamanda tarihin "sürekli bir gelişim ve değişim süreci içinde" (K61) olduğunu göstermektedir. "Bunları göz ardı etmek objektifliğe aykırıdır" (K7).

Güncel bilgi aynı zamanda çağın bir gerekliliğidir: "Sadece tarihsel alanda değil tüm alanlarda güncel bilgiler verilmesi daha doğrudur. Çünkü gelişen dünya toplulukları, devletleri bu amaçları göz ardı etmiyor" (K40). Üstelik yaşadığımız dönemde "teknolojinin gelişmesi" (K71) ve bilgiyi ulaşmanın çok da kolay hale gelmesi, özellikle öğretmenlerin bilgilerini güncellememelerini mazur gösterecek nedenleri

ortadan kaldırmıştır. “Amacı öğretmek, bilgi vermek olan bir yerde en güncel, en doğru bilgiler verilmelidir” (K2).

Tembellik ve cahillik kaynaklı tarihin kötüye kullanımını nadiren de olsa kabul edilebilir bulan katılımcılar ise bu durumun eski ve yeni bilginin niteliği ile ilişkili olduğunu düşünmektedir: “Yeni verilere ulaşıldığında tarihte değişimler yaşanabilir. Yeni bilgiler tarihi kendi milleti için kötü anlamda değiştirecek ise bazı bilgiler milletin, ülkenin geleceği için göz ardı edilebilir” (K67). Dikkat çeken bir başka örnekte ise katılımcı “hoca belirli bir yaşa gelmiştir ama ‘ben bildiklerimi anlatayım sonra kendileri bir yerden öğrenirler’ diyerek kendisini gelişime açmaması” (K39) durumunda nadiren de olsa bunun mazur görülebileceğini belirtmektedir.

### Sonuç

Araştırma sonuçları bir bütün olarak değerlendirildiğinde; yadsıma, sabitleme, tembellik ve cahillik kaynaklı tarihin kötüye kullanımına, çoğu katılımcı karşı çıkarken, atlama yoluyla tarihin kötüye kullanımında ise katılımcı cevaplarının dengeli bir şekilde dağıldığı görülmektedir. Bununla birlikte yanılma yoluyla tarihin kötüye kullanımını ise birçok katılımcının kabul edilebilir bulmuştur. Fakat bunda katılımcıların, literatürde “sahte kanıtlar üreterek ya da belgeleri tahrip ederek gerçek olmayan bir tarihsel durumun, olayın ya da kahramanın yaratılması” şeklinde tanımlanan yanılmayı, büyük ölçüde tarih derslerinde film ya da drama gibi kurgu ürünü materyallerin kullanımı şeklinde algılamalarının etkili olduğu düşünülmektedir.

Katılımcıların, tarihin kötüye kullanımını kabul edilemez bulmalarına dair gerekçeler incelendiğinde, hemen her kategoride tarihin bilimselliğine ya da nesnellğine yapılan vurgu dikkat çekmektedir. Bu nesnellik vurgusu Kaya’nın (2019) bulgularını destekler mahiyettedir. Öyle ki bu çalışmada katılımcılar II. Abdülhamit hakkında yapılan farklı ve zıt yorumların en önemli sebebi olarak objektif olamamaya dikkat çekmişlerdir. Tarihin kötüye kullanımını kabul edilebilir bulan katılımcılar ise toplumsal birliğin sürdürülmesi, ulusal değerlerin aşılması, toplumsal özgüven ya da ülke çıkarları gibi gerekçeler öne sürmektedir. Bu noktada katılımcıların bir bilim olarak tarih ile onun öğretimi arasında bir fark gözettileri ve her iki kavrama farklı anlamlar yükledikleri açıkça göze çarpmaktadır. Çünkü katılımcıların, tarihin kötüye kullanımını haklı göstermeye ilişkin gerekçeleri, akademik anlamda tarihçilikle değil, onun yaygınlaştırılması işlevini gören tarih öğretimi ile gerçekleştirilebilir. Katılımcılara göre tarih, bilimsel olmak zorunda iken toplumsal çıktılarının taşıdığı önemli değer, tarih öğretimini böyle bir zorunluluktan muaf kılmaktadır. Yani tarih için kabul edilemez olan, tarih öğretimi için kabul edilebilir olmaktadır.

Tarihin kötüye kullanımına dair verilen örnekler incelendiğinde ise Ermeni Tehciri’nin, yadsıma, yanılma ve atlama olmak üzere üç farklı kategoride kullanıldığı görülmektedir. Üstelik yadsıma kategorisinde yer alan 32 örnek arasında 21 kez tekrar edilerek en çok verilen örnek olmuştur. Benzer bir şekilde Wirth (1999) tarafından yapılan tanımlamada da farklı ülkelerin geçmişlerinde yer

alan soykırım/katliam örneklerinin yanı sıra ‐Türklerin Ermeni kıyımları konusundaki tutumları‐ da yadsımaya bir örnek olarak gösterilmektedir. Fakat katılımcıların Ermeni Tehciri’ni bir örnek olarak kullanmalarındaki amaç, Wirth’ten oldukça farklıdır. Katılımcılardan yalnızca biri, Ermeni soykırımının tarihsel bir gerçeklik olduğunu ve devlet tarafından ders kitapları aracılığıyla inkâr edildiğini belirtirken diğer katılımcılar ise bu görüşe katılmamaktadır. Katılımcılardan bazılarının göre Ermenilerin, Türklere verdikleri zararları inkâr etmeleri, yadsıma yoluyla tarihin kötüye kullanımına bir örnek iken bazılarının göre gerçekte ‐sürgün‐ olan bir durumun inkâr edilerek ‐soykırım‐ olarak adlandırılması bir yadsıma örneği olabilmektedir. Bazı katılımcılara göre ise ortada bir soykırım varsa bile, ülke çıkarları adına ‐yadsınması‐ zaten bir gerekliliktir.

Tarihin kötüye kullanımına verilen örnekler arasında dikkat çeken bir başka kategori ise sabitlenmedir. Tarih öğretmen adayları bu kategoride tarih derslerinde ya da aldıkları lisans eğitimi boyunca ‐biz‐e, ‐bizim kazandığımız zaferler‐e ya da ‐geçmişin yalnızca olumlu yanları‐na odaklanılmasına dikkat çekmişlerdir. Bazı katılımcılar bu durumu kabul edilebilir bulurken çoğunun bu durumdan şikâyetçi olduğu göze çarpmaktadır. Atlama yoluyla tarihin kötüye kullanımı kategorisinde ise tarih öğretmen adayları, Atatürk’ün özel hayatı, Ermeni Tehciri, kardeş katli ve Kürt sorunu gibi konulara tarih derslerinde yeterince yer verilmemesini ya da hiç ele alınmamasını örnek olarak göstermişlerdir.

Tarihin kötüye kullanımına ilişkin öğretmen adaylarının verdiği örneklerden birçoğunun aynı zamanda, Türkiye’de tarih öğretiminin tartışmalı konuları arasında yer alması bir tesadüf değildir (Çiçek, 2009; Demircioğlu, 2016). Tarih öğretimindeki çağdaş yönelimler bize, tarih derslerinin, tartışmalı konuları ele almaktan çekinmemesi, tam tersine tartışmalı konular üzerine odaklanıp, genç insanların karmaşık dünyayı anlamalarına yardımcı olması gerektiğini söylemektedir (Philips, 2009; 123). Buna karşın gerek Türkiye’deki iktidar/tarih/eğitim ilişkisi (Ersanlı, 2006), gerekse yerleşik eğitim pratikleri, tartışmalı konuların, öğrencilerin bugünü ve şu andaki duruma nasıl geldiğimizi anlamalarını sağlayacak bir araç olarak değerlendirilmesi yerine (Stradling, 2001), tarihin kötüye kullanım biçimlerinden yararlanarak onların görmezden gelinmesine, etrafından dolanılmasına ya da çarpıtılmasına neden olmaktadır.

Avrupa Konseyi Parlamenterler Asamblesi’inin Avrupa Tarihine ve Avrupa Tarihini Öğrenmeye İlişkin 1283 Sayılı Tavsiye Kararı’nda belirtildiği üzere; ‐Siyasetçilerin kendilerine özgü tarihi yorumları vardır ve bazı tarihle oynamanın ayartıcılığına kapılır. Neredeyse bütün siyasal sistemler tarihi kendi amaçları doğrultusunda kullanmışlardır ve gerek tarihsel olgulara ilişkin versiyonlarını gerekse tarihteki iyi ve kötü kişilere ilişkin tanımlarını dayatmışlardır‐. Cumhuriyet döneminden itibaren tarih öğretimi adına yaşanan pratikler, Türkiye’nin de yukarıda ifade edilen genellemenin bir parçası olduğunu göstermektedir. Fakat katılımcıların hiç de azımsanmayacak bir kısmının tarihin kötüye kullanım biçimlerini, ulusal amaçlara hizmet ettiği sürece ‐kabul edilebilir‐ olarak değerlendirmesi bize

göstermektedir ki, ülkelerin eğitim politikalarını belirleyen iktidarlar kadar, o politikaların uygulayıcıları olan öğretmenler de tarihin kötüye kullanımı konusunda pay sahibidir. Bu durum tarih öğretiminin tarafsız, ön yargısız ve nesnel bir temele dayandırılma zorluğuyla ilişkili görünmektedir (Kaya, 2019). Bu çalışmanın katılımcılarının, yakın geleceğin tarih öğretmenleri olduğu göz önünde bulundurulursa, tarihin kötüye kullanımı konusunun, gelecekte de tarih öğretiminin önemli bir sorunu olacağı anlaşılabacaktır.



<http://kefad.ahievran.edu.tr>

# Ahi Evran University Journal of Kırşehir Education Faculty

ISSN: 2147 - 1037

## ENGLISH VERSION

### Introduction

Since national functions are gaining in the spirit of history, determining group identity and origins (Smith, 1991), creating social cohesion and identity, and thus building ethnic groups or nations (Bilgin, 2013), and because such political functions, e.g., creating acceptable ideological and political versions of the past and legitimizing ideologies, practices, traditions, institutions, and policies make it exclusive among other “power instruments” (de Baets, 2013; 38), nation states wishing to give society a national identity and to spread it in the process of nationalization have attached special importance to history. Hence, countries across the world have used history to shape citizen identity (VanSledright, 2008).

The simultaneous formation of historiography in the modern sense in accordance with the emergence of nation states is related to this instrumental importance of history; as such, nation states have tended to build their own national histories (Benlisoy and Benlisoy, 2001) in order to create a common story about the past as an important component of national identity (Akman, 2011) and place it at the basis of the cultivation project (Carretero, 2011, 6); as such, if nations are imagined communities (Anderson, 1991), then historical narratives are the key to shape how communities understand themselves (Freedman, Weinstein, Murphy, and Longman, 2008). Therefore, this situation resulted in the nationalization of political emphasis by becoming visible in the historiography (Southgate, 2001) and even in the use of history in the context of political purposes. Miller defined politicization of history as a “permanent and inevitable process” – not only a result of the power–history relationship but also as a product of historians being influenced by the status quo and political identity while writing history (trans., Palabiyik, 2018, p. 245).

The politicization of history has revealed the necessity of nation states to convey national issues in the form of consistent narratives to their citizens so as to create a common sense of identity (Clark, 2010, p. 120-121) and to generate a nationalist historiography (Benlisoy and Benlisoy, 2001). In this process, references to a “common” past are frequently used in creating national sensibilities (Akman, 2011); thus, history had become a source of national pride with a more utilitarian approach (Southgate, 2001). Various institutions and traditions, seen as symbols of national unity and solidarity through a

kind of “social engineering,” have been reformed as past narratives that are part of national identity by producing myths and symbols that nationalism, “invented” throughout history, cannot exist without them. This reformation is part of the change brought on by nationalism in the symbolic system of the addressed community (Benlisoy and Benlisoy, 2001).

Along with the instrumental value imposed by nationalism, history has largely taken the form of a narrative in which all collective memories are preserved; further, a nation tells its best stories about itself and is expected to increase its social cohesion by preserving a single proud view (Zajda and Whitehouse, 2009; 954). Thus, the subidentities and feelings of belonging have been gradually dissolved in the direction of creating a homogeneous society by using common values, common language, and cultural and historical accumulation that life has brought since the past (Anderson, 1991). On the other hand, the definition of “we” and “other” categories has been the main problem of historiography in regard to upper identities; further, an approach that emphasizes differences and positions against another one has also been adopted (Hobsbawm, 1997).

This pursuit of the nation-state on historiography concerns the present and the future rather than the past because, when the experienced “present time” is not found by powers as satisfactory, the “past” reconstructs the present time satisfactorily (Hobsbawm, 1997; Yıldırım, 2016). In other words, whatever future a nation dreams for itself, it first creates its own suitable history (Ersanlı, 2006). The main condition for a reconstructed history to be “correct” is to have the desired effect on the target audience (Akman, 2011). In short, the nation-state sees no harm in altering or distorting a historical reality (if there is such a reality) so as to achieve goals it considers “legitimate.” However, it must be expanded and reach all members of a nation in order for this distorted knowledge to serve “legitimate” purposes; at this very point, we encounter history education as another power instrument.

### **History Education and Its “Romantic” Purposes**

When analyzed by different authors, it is possible to state that the past includes three representations. The first is that there is an academic history or historiography generated by historians and social scientists according to the disciplined logic of knowledge established under certain social and institutional conditions. The second is everyday history, i.e., a collective memory element that expresses the shared narratives about identity, value systems, and common beliefs in the minds and bodies of members of every society and that is written through experience and formation. The last representation is the form of history appearing in the school environment (Carretero, 2011).

In the mid-nineteenth century, the teaching of history, which is important in the context of this study, started to develop in a world organized as nation-states through romantic purposes, i.e., to promote national identity and social cohesion (Carretero, Asensio, and Rodriguez-Moneo, 2013). Thus, the teaching of history became a cultural instrument in the service of building the concept of national citizenship (Barton, 2001). According to Anderson (1991), history education proved an effective strategy

intended to enable all members of a nation to imagine the uniform stories and symbolic representations required for its construction of a nation. As a result of this strategy, cultural dimension is the center of being in a nation, and it is purposed for the people to direct their sense of loyalty to culture and then to the state (Gellner, 2006; Schlesinger, 1991).

The teaching of history, which increased owing to the construction of national identities at the end of the nineteenth century, has alternated between the goals of preserving national identity and the efforts to gain historical thinking skills since the middle of the twentieth century (Demircioğlu, 2007; Dilek, 2007). Despite the change in the curriculum and course content of many countries, the teaching of history is still related to the construction of individual identity and the transfer of collective memory, although this concept proved more effective in the nineteenth century (Carretero et al., 2013).

At present, the teaching of history is intended to create social representations about various periods of social history and to produce common values and beliefs (Bilgin, 1995). History and ideology are intertwined from time to time, and the individuals or groups make efforts to raise awareness of the present through the past by using the narrative of official history (Hobsbawm, 1997; Yıldırım, 2016). Therefore, the teaching of history turns into a field in which children are informed about a nation, and history courses become the places where collective memory is produced.

Curriculum and textbooks play important roles in the process of generating collective memory. Through curriculum and textbooks, teachers and students act within a singular understanding (Alaca, 2016). In this way, whereas the collective memory is internalized by young citizens who are the target audience (Pamuk, 2014), all kinds of values, judgments, and images that inspire political power to be included in social memory are put into consumption in a planned and programmed way through the teaching of history (Yıldırım, 2016).

National identity symbols or narratives form an important part of collective memory. Through the resulting emotional commitment created, it is important to ensure that students identify themselves with their national heroes and ancestors, love their country, and understand their past (Carretero and Bermudez, 2012; Nussbaum and Cohen, 2002). These national goals for the teaching of history are so critical that, if necessary, the past can be distorted and/or rebuilt to achieve these goals.

### **Distorting the Teaching of History**

In the early 20th century, "realism" replaced romantic nationalism, which had been determining the processes of nation-building. Notably, understanding the destructive effects of nationalism upon World War II was one of the most important factors in replacing emotional excesses with wisdom and realism. Of course, this situation also necessitated transformations in historiography and the teaching of history (Alaslan and Şimşek, 2014). As part of this situation, according to Hobsbawm (1997), historical myths and inventions are now far less utilized. Various distortions in historiography and the teaching of history have replaced this situation.



New regimes/governments established upon the violent conflicts and/or depression in the last century have tended to distort history in order to create a past narrative that will unify society damaged by internal conflicts. They believe that determining what is to be remembered about the past and especially what is to be forgotten is important in order to create a common future (Buckley-Zistel, 2009). Herein, some facts about the past can be deliberately distorted so as to legitimize the current conditions of a community or social group (Carretero et. al., 2013), to settle a social order (Carr, 1990; Tosh, 1999) or to generate a common past (de Baets, 2013). Thus, unlike the nation-state approaches of the 19th century, the history and its teaching have become the means of a national reconciliation project – not nation-building (Buckley-Zistel, 2009).

Historical distortion carried out to achieve social reconciliation after periods of conflict is one of the most radical forms of instrumentation of history teaching. The reason for distortion, which is not as radical as these extraordinary conditions, but much more common, is for the sake of patriotism. Research on the teaching of history (Carretero, 2011; Ferro, 1984; Nakou and Barca, 2010) reveal that history has been repeatedly positioned in the school curriculum in order to instill values that guarantee symbolic representations and emotions to future citizens from the earliest age (Carretero and Bermudez, 2012). In this way, while the first identity connections between individuals and society are created through the teaching of history at school, the distinction between “we” and “they” is also solidified.

Currently, the teaching of history can also be distorted to find justification and legitimization for the present policies. Even though the teaching of history is considered as a field related to the past, it remains in tight connection with the present. That is to say, the sum of past experiences helps make more sense of “today” (Koloğlu, 1995). Thus, governments ideologically interpreted historical information to develop a sense of belonging based on each individual’s social solidarity (Gutok, 2013). Therefore, young members of society are expected to positively evaluate a country’s political developments, to use symbolic historical figures without criticism, and to create continuity and permanent connections among the facts, characters of the past, and the current conditions of the national group (Carretero et. al., 2013).

The necessity to simplify academic history while transferring to the school as course content provides an important opportunity for the government to distort the teaching of history. On the other hand, any teaching method points to transformation of academic content. Therefore, the teaching of history in schools often turns into a form of academic content that is particularly deformed or biased, sustains myths, and is prone to the glorification of the nation-state (Carretero, 2011). The taught historical content tends to explain the characteristics of national identity in essentialist terms rather than in historical terms and to reject the contradictions about socially acceptable events (Carretero et. al. 2013). Thus, the temporal-spatial roots of society have been redesigned, aimed toward individuals to

identify themselves with the community in which they live. Of course, in this design process, the desired “reality” was brought to the fore instead of the “historical reality” (Guttek, 2013).

Distorting the teaching of history for the above-mentioned purposes causes problems in the pedagogical sense. Distorted national narratives decrease the importance of other stories; as such, students remain unaware of conflicts, dilemmas, and debates throughout history (Barton and McCully, 2010). These narratives do not allow past mistakes or crimes to be accepted fairly (Carretero, 2011). The course contents can be built on anachronistic views that can be called to bring the desires of the rulers to the past, skipping historical events on a subject, breaking them from the contexts, and various lies that revolve around extreme examples (Carretero et al., 2013). Thus, the content of history courses can be filled with mistakes.

### **Teaching of History in Turkey and Its Distortion**

The distortion of history teaching, which is a result of the creation of official understanding of history, often coincides with nation-building periods (Alkan, 2001; Yazıcı and Yıldırım, 2018). When considered in private for Turkey, the existence of a similar situation may be observed. It is seen that the top narratives have been shaped according to the power focus of the historical discourses since the foundation years of the republic. As in other societies with similar processes, political power has strictly supervised the teaching of history and historiography and has used it as an instrument legitimizing the “present day” in order to create the desired human type. Historical facts and events were reconstructed, especially in an eclectic way, and the knowledge of the past was distorted according to ideological attitudes.

When it is focused on Turkish historiography in the context of distorting national narratives, the most concrete examples of this situation are encountered in the early Republican Period. During this period, as a result of multinational heritage, a new historical formation became inevitable, which makes it essential to manage collective memory, social identity, and future expectations in order to ensure the legitimacy of the new structure (Bilgin, 2013). This resulted in the emergence of a new historiography project in line with the goals of modernization, nationalization, and secularization and under the auspices of the founding power bloc (Akman, 2011; Yazıcı, 2011). The objectives of this new understanding, expressed as the Turkish history thesis (Aydın, 2002; Kara, 2004; Şimşek, 2012), can be generally listed as instilling self-confidence to new generations through the continuity of the national character, thus providing a radical break with the Ottoman–Islamic past, which is thought to have negatively affected development of Turkish culture, and reversing the orientalist view of the West against the Turks (Copeaux, 2006; Toprak, 2012; Yıldırım, 2016). In line with this understanding, radical transformations provided in the teaching of history and the Ottoman history (indirectly Islamic history) were denied by this new historical formation through the negative discourses made on the institutions

of the sultanate and the caliphate and, thus, positioned as the “absolute other” of the recent republican regime (Copeaux, 1998; Yıldırım, 2014).

Further, the traditional religious identity was subjected to deconstruction by using Darwinist, biological materialist, positivist, and naturalist discourses in history books of the period (Yıldırım and Şimşek, 2015). That the Turkish race, defined as the ancestors and spreader of civilization, belonged to the anthropologically beneficial race is the main reference point of the historical discourse. These reactions and defenses against the orientalist understanding of history have deeply affected the teaching of history, i.e., distorting the teaching of history in this context (Yıldırım, 2016).

The national history narrative is exposed to a different form of distortion through transformations in the cultural policies of the İnönü Period (1938–1950), which began after the death of Atatürk. As such, a new understanding of Westernization connecting the birth of Western civilization to the Anatolian lands was adopted during this period, and the humanistic values were brought to the fore in such fields as education, culture, and history. The main trend in this process, which can also be called the transition from national culture to universal culture, is to realize a rebirth (renaissance) based on Turkish humanism with reference to European experience (Akyıldız and Karacasu, 1999; Erinç Erdal, 2012; Karacasu, 2009; Yıldırım, 2016). Since the Turkish humanists accepted the Hittite, Greek, Roman, Byzantine, Seljuk, and Ottoman past as the main reference point by adopting an encompassing understanding of culture in the context of the Anatolian cultural composition, they also caused a change, especially in the focus of history teaching (Akyıldız and Karacasu, 1999; Hacıbrahimoglu, Çakan, 2012; Sinanoğlu, 1988;). Because the source of civilization was accepted as the starting point of Western civilization by rearranging the teaching of history for these objectives (Koçak, 1998; Köken, 2002), the humanist thesis based on Anatolian geography was replaced. Through this new formation, whereas the chronological axis of history teaching continued to remain in the First Age, its geographical axis was shifted from Central Asia to Anatolia (Yazıcı, 2011; Şimşek and Yazıcı, 2013). A new formation/distortion that focused on Greek and Roman history in the context of Anatolianism rather than in the context of ethnic Turkish-based distortion emerged in the teaching of history through historical and anachronistic discourses (Yıldırım, 2016).

After the 1960s, these humanist cultural policies and practices were exposed to violent reactions from nationalist–conservative groups (Kafesoğlu, 1999; Turan, 1980; Bolay, 1981), and a new understanding of culture–history emerged upon the support of the conservative powers of the period (Şimşek and Yazıcı, 2013; Yıldırım, 2016). This understanding, called the Turkish–Islamic Synthesis, proposes to realize an “awakening” by transforming into a national culture whose main elements are Islam and Turkishness throughout history (Copeaux, 1998; Güvenç, Şaylan, Tekeli, and Turan, 1994). In this synthesis, based on a culturalist, essentialist, and therefore idiographic basis (Tekeli, 1998), Islam was considered as the most suitable religion for the character and creation of the Turkish people

(Güvenç, Şaylan, Tekeli, and Turan, 1994). In this period, historiography and the teaching of history were subjected to ideological instrumentation and/or distortion at the highest level; further, students were subjected to conditioning through suggestions in textbooks (Kabapınar, 1992).

Upon the seizure of power by the military after 1980, the teaching of history was restructured, and religious arguments in Turkish–Islamic Synthesis thought were softened and articulated with Atatürk nationalism (Copeaux, 1998; Yıldırım, 2016). History textbooks were also rewritten to legitimize this new understanding (Tekeli, 1998). During this period, “Great Synthesis” was established by combining various elements from Turkish–Islamic Synthesis, Kemalism, and Western civilization, which became the main source of textbooks, especially after 1980 (Güvenç, Şaylan, Tekeli, and Turan, 1994: 62; 83-85; 104). In this three-dimensional synthesis, Kemalism became more dominant, and, especially after 1986, the lives and thoughts of Atatürk were scattered in all the courses within a certain program. A successor–predecessor relationship was established between historical heroes like Alparslan and Atatürk by making chronological cuts and skips in history books. Since the teaching of history of the period focused on raising a human type that is dependent on both Kemalism and national–religious values, “historical facts” were rearranged (Yıldırım, 2016). In addition, upon the disintegration of the Soviet Union in the 1990s, Turanian approaches to strengthening the line of descent with Turkish states took their place in history books (Alaca, 2017; Eranlı, 1995, 2019; Kabapınar, 1992). Thus, the teaching of history has been reshaped again and again according to changing ideological structures.

Finally, through the rule of the Conservative Islamist Justice and Development Party (AkParti), various transformations have occurred in the historiography and history teaching as in other periods. Turkish–Islamic Synthesis in history teaching continued in the early periods of Akparti government; however, after the July 15 coup attempt, the curriculum of history teaching has undergone a total change. Programs renewed after 2017 were designed as Ottoman-centered (Şimşek, 2017; Yazıcı, 2017), and a sense of history around the idea of the New Ottomanism emerged. In this new understanding of history teaching, Atatürk lost its center role, and almost all subjects of Kemalism were removed from the new programs (Aylar, 2018; Bilim Akademisi, 2017; Eğitimsen, 2017; Yıldırım, 2018). However, conservative writers like Mustafa Armağan continued to criticize the situation by stating that history courses are “a narrative structured on a single hero” (Atatürk) (Armağan, 2017). In addition, the presence of current political developments, such as the July 15 coup, in history books, regardless of the period they cover, is an example of how history is used according to ideological needs (Yazıcı, 2017; Yıldırım, 2018).

### **Current Study**

In this study, which examines if there are legitimate reasons for distorting the teaching of history according to preservice history teachers, the abuse forms of history, which Wirth (1999) categorized under six headings, were applied. The first of these, abuse by omission, refers to states that

deliberately hide an event that is not useful to them, i.e., some topics are either not mentioned at all in history teaching or are passed superficially. Abuse by fixation to a particular event is a systematic focus on another historical event to legitimize or forget an event. Abuse of the historical record by denial of a clear historical fact is the distortion of the true meaning of the facts in cases where traces of the past cannot be erased. Abuse by falsification is the removal of historical events out of its main media by fabricating evidence and distorting or destroying documents and material evidence. Abuse out of laziness or ignorance is that teachers who do not have up-to-date information, lack the will to update, and do not take the recent research findings into account transfer the stereotyped wrong information about historical events to students. Abuse through the exploitation of history for the sake of commercial interests is an approach toward adopting stereotypes, sometimes even crude mistakes or dangerous ideologies, by using history in advertisements, broadcasts, or audiovisual products for young people.

### **Method**

Case study, one of the qualitative research designs, was applied in this study, in which the opinions of preservice teachers on the abuse of history were examined.

#### **Study Group**

The research study group consisted of a total of 72 preservice teachers studying in the fourth grades of two different universities in Turkey; further, 37 of the participants study in the department of history, and 35 continue their education in the social studies teaching program; 20 of the participants in the study group are male, 52 are female.

#### **Data Collection Instrument**

An interview form, consisting of five different questions, was used as the data collection instrument. In the creation of questions, categories, as revealed by Wirth (1999), such as omission, fixation to a particular event, denial, falsification, laziness/ignorance, and exploitation of history for the sake of commercial interests were taken as the basis; however, the last category was excluded from the context of the study because it was not related to formal history education. During the interviews, five different categories related to distortion styles of history were briefly introduced to participants; then, they were asked if they considered these distortions acceptable. Participants were asked to express their justifications in both cases and present examples of this form of distortion.

#### **Data Analysis**

Content analysis was conducted to analyze the data obtained during the interviews. The concepts and correlations that could explain the collected data in content analysis were also sought. For this purpose, the collected data were first conceptualized; then, themes explaining the data were identified. In accordance with this approach, participant statements were initially transferred to a computer, and 43 pages of data were obtained. Thanks to the help of the MAXQDA-12 program, the

main themes and themes were generated by grouping participant statements in this data file according to the partnerships between them. Correlations and frequency values between themes are shown through diagrams created according to these themes.

### Ethical Approval of Research

All rules are stated to comply within the scope of the “Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive”. None of the actions mentioned fall under the heading of “Actions Against Scientific Research and Publication Ethics”, which is the second part of the directive.

**Ethics committee approval information (Institutional Review Board approval):** Ethical approval committee name= The University of Tokat Gaziosmanpasha

Date of ethical approval decision= 04.04.2022

Ethical approval document number= 06.07

### Findings

#### Opinions of Preservice Teachers on the Abuse of History by Denial of a Clear Historical Event

Under this heading, participants were asked if they considered the denial of a historical event acceptable; in both cases, they were asked to explain their reasons and provide an example on the subject. In the content analysis, those who considered the denial of an explicit historical phenomenon as absolutely unacceptable and those who stated that it could be rarely accepted formed two main themes; further, justifications for their judgment were expressed by theming them again. The examples presented by participants in both judgments are handled as a whole, as shown in Figure 1.

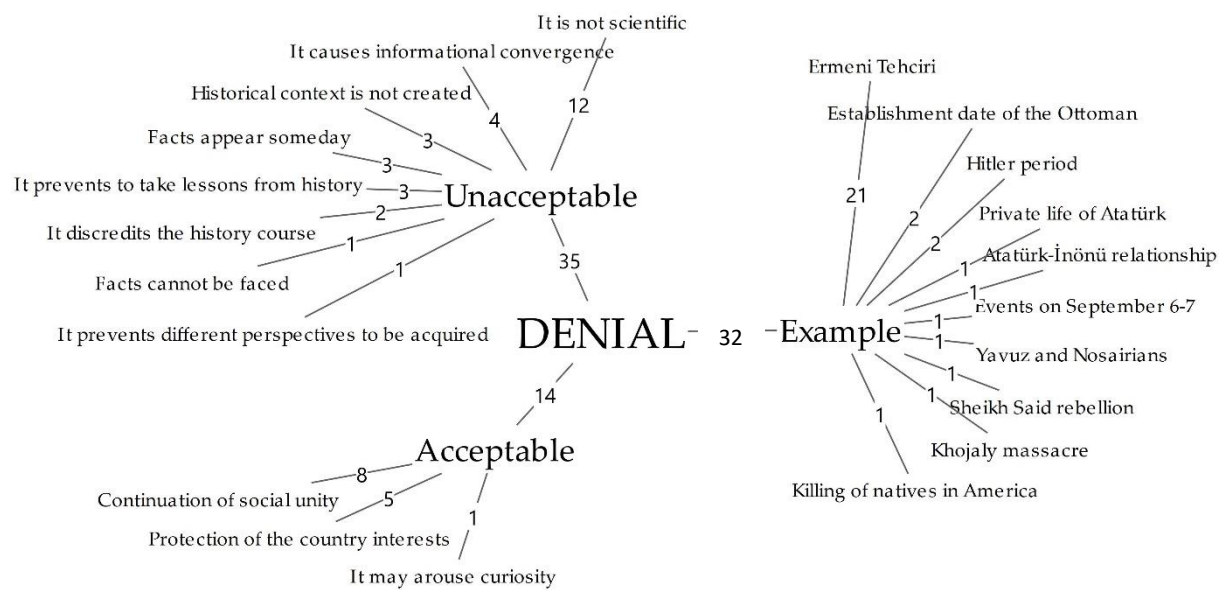


Figure 1. Opinions of preservice teachers on the abuse of history by denial of a clear historical event

As seen in Figure 1, whereas 35 of 49 participants, who made a judgment regarding the denial of a clear historical event, expressed their opinion that such a situation should not be applied, the remaining 14 stated that certain historical events or facts could be denied under certain circumstances. The most common reason mentioned by participants, who stated that denial should not be applied, is that such a situation is not “scientific.” According to the participants, “history is a science” (P16), and therefore it should be “objective” (P63) and based on “objective judgments” (P52) and “everything should be clear” (P16). Otherwise, “its credibility decreases” (P23). According to another participant,

“It can be excused to mention less about the experiences because of lack of related documents. However, an event that can be known with many sources should not be denied even if it positively or negatively resonates in the mind of the society. Already, the scientific process of history is required to reveal all the events and to deal with all aspects of these events. Another kind of perspective will be incomplete” (P13).

One of the statements expressed by participants is that the denial cannot go beyond “misleading the student” (P24) and thus cause confusion of information. According to participants, this also affects the formation a “historical context” by students because

“erasing a historical event is not like throwing a piece of paper into a bin ... Historical events are related to each other. Rejecting an event refers to changing all other events. In other words, the denial of a historical event not only affects this ... If you throw a link in the chains, if you ignore it, the whole chain will be affected” (P4).

Moreover, according to the participants, no matter how denied they are, “the facts definitely come to light” (P57), and, in such a case, this denial “reduces the trust in education process when a different aspect of the denied subject is learned” (P35); therefore, “even if it is a very real event, the student looks at it with suspicion” (P33).

The reason mostly expressed by participants, who opined that a clear historical event can be denied, is “continuation of social unity.” According to the participants, if a historical event harms “national unity and togetherness and national identity” (P71), and, if it causes “separation in society” (P19), it could be justified to deny this historical event “to keep the people together” (P43). Moreover, “history must meet the spiritual feelings of the society other than reality” (P54). In parallel with these opinions, according to participants, the denial of a historical event may be “necessary for the protection of the national interests of the country” (P56) or “necessary for the continuity of the policy adopted by the state” (P40).

In the examples given for the denial of a clear historical phenomenon or event, “Armenian deportation” stands out in 21 out of 32 examples. However, the ways in which participants approach this example differ. According to some participants, “The Armenian genocide is something that existed in history, but this genocide has always been denied. The state genocide has been denied for years, and the history books have used definite expressions on the nonexistence of this subject” (P70). Whereas “the denial of the Armenian genocide” is an example of denial in this case, “denying the harms of the Armenians to the Turks” (P37) is an example of denial in another case. In the same parallel, another

example belongs to P10: "The Armenian issue is an exile in our history. Armenians were taken out of the state. At present, Armenians deny this, and they say Turks killed us."

As understood from participant statements, the denial of the existence of a historical event can be an example of denial as well as denial of its nonexistence. "It is unacceptable to experience an Armenian event in history courses" (P22). "In such a case in which this issue is not denied, this causes huge sanctions and the emergence of the political process for Turkey" (P40). Therefore, "if there is such a genocide, it can be denied in order that the country should not be under suspicion of political and diplomatic matters" (P56).

Apart from the Armenian deportation, another example given by participants regarding the denial is the information differences regarding the Ottoman Empire's foundation date. However, it is not possible to consider this information convergence as an example of denial of a clear historical phenomenon. Another example that is not frequently repeated under this heading is the

"Yavuz and Nosairians" relationship. According to P19, "The name of the new bridge to be built in Istanbul was called Yavuz Sultan Selim on the grounds that it killed the Nosairians, and this caused chaos. Therefore, such an event can be denied."

Besides these examples, although they are not related to Turkish history, according to the participants, practices during the Hitler period or the genocide applied to the natives in America are among the historical events that Westerners have denied.

### **Opinions of Preservice Teachers on the Abuse of History by Falsification**

Under this heading, participants were asked whether it was acceptable to create an unrealistic historical situation, event, or hero by fabricating evidence or destroying documents; they were also asked to explain their rationale and provide an example on the subject, in both cases. Participant judgments in this regard, their justification for these judgments, and the examples they presented are shown in Figure 2.



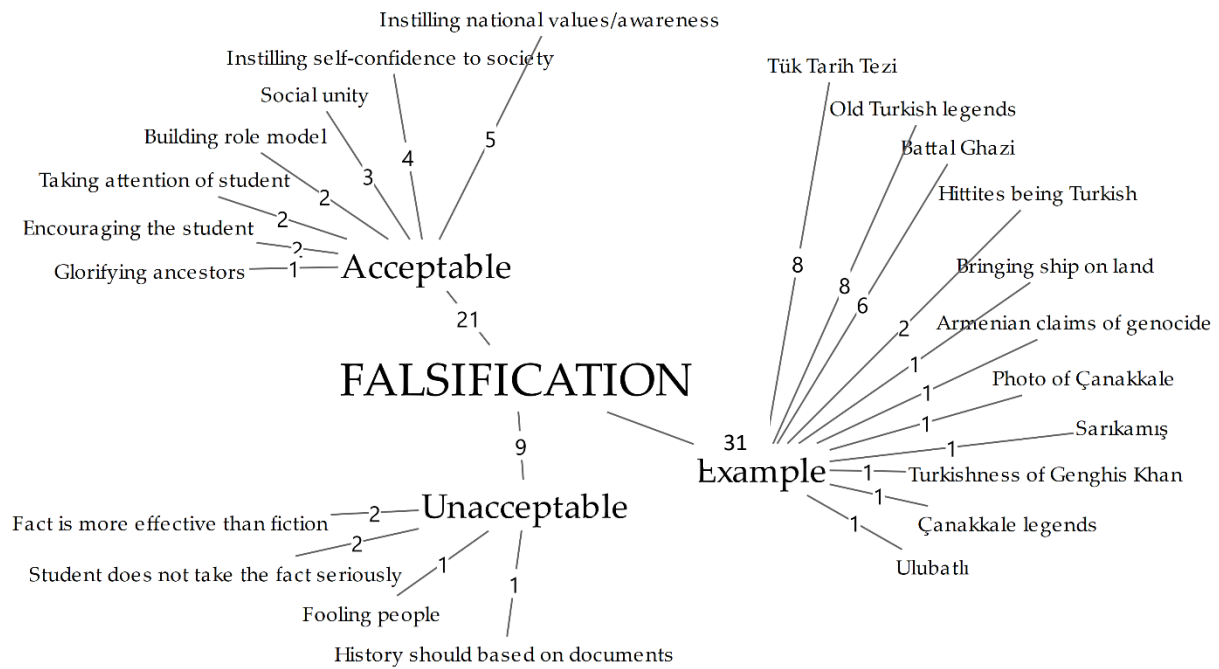


Figure 2. Opinions of preservice teachers on the abuse of history by falsification

Thirty participants used judicial statements regarding the creation of an unrealistic historical situation, event, or hero; whereas 21 participants considered it “acceptable,” nine considered it “unacceptable.” When the reasons of the participants, who rarely considered the falsification as acceptable, are examined, it is observed that “instilling national values/consciousness” is the most frequently repeated theme. According to some participants, historical events or heroes that do not actually exist can be created for the purpose of “instilling national values, triggering national consciousness, and maintaining vitality” (P40) or “developing the available national consciousness and uniting the people under national consciousness” (P53). Thus, according to the participants, it is possible to “glorify a nation and make it superior to other nations” (P52). Likewise, “instilling self-confidence to the society” is one of the reasons that can legitimize “falsification.” According to participants, unreal historical fictions can be generated in order “to instill self-confidence to that society and to revive the spiritual feelings of people in that culture” (P16) or “to show the next generations and culture that the ancestors did great things and to make the public feel themselves valuable” (P59). “The state can describe a nonexistent situation as if it existed for the public to dare and to be on fire” (P51). Similarly, falsification can be realized for the sake of social unity because “people establish unity in line with a certain purpose. This is how they satisfy the concepts of patriotism and nation” (P61).

Some participants who stated that the falsification is “unacceptable” expressed that the facts are more effective than the fictions created by falsification. According to participants, “the experienced events are more effective in terms of shedding light on the future” (P61). In other words, “a known and proven incomplete reality is more useful than a constructed fiction in all its aspects” (P13). Moreover, the fictions created by falsification “affect the student negatively, and the students do not take the historical events that were actually experienced seriously” (P8).

When participant examples of abuse of history by falsification are examined, it is seen that the Turkish history thesis stands out. According to participants, because of such reasons as “eliminating the insults against Turkishness” (P39), “increasing the national feelings in the country” (P66), “glorifying the Turkish people drastically and creating a national ideology” (P65), and “presenting the created ideology to the public” (P49), the Turkish history thesis, including a fictional history, is an example of falsification. Another theme that is repeated as much as the Turkish history thesis is “old Turkish epics.” However, although the reasons for participants giving this example meet the abuse of history by falsification, it does not seem possible to evaluate this example within the scope of falsification, as they were not created in the context of formal history education.

Although not repeated frequently among the given examples, the statement from P5 is a remarkable example in terms of misuse of history by falsification:

“There is a photo that shows two soldiers who fought on the front of Çanakkale during the First World War. These soldiers are not actually our soldiers fighting on our front. However, the textbooks and even the statesmen share and use this photo and qualify it as Çanakkale martyrs.”

Another noteworthy example in terms of “falsification” is from P10: “Actually, we do not have 95,000 martyrs in Sarıkamış. Whereas the number is 25,000, according to some sources, the number is 30,000 in other sources. However, it was written as 95,000 in a newspaper published in that period and remained so. This can be used so in order to show the unity, solidarity, and devotion of society to their homeland.”

#### **Opinions of Preservice Teachers on the Abuse of History by Fixation on a Particular Event**

Under this heading, participants were asked whether they consider the fixation, carried out by drawing attention to some aspects of a historical subject for certain purposes and ignoring some other aspects, as acceptable. In both cases, they were asked to explain their reasons and provide an example for the subject. Judgments made by participants in this regard, their justification for these judgments, and the examples they provided are given in Figure 3.

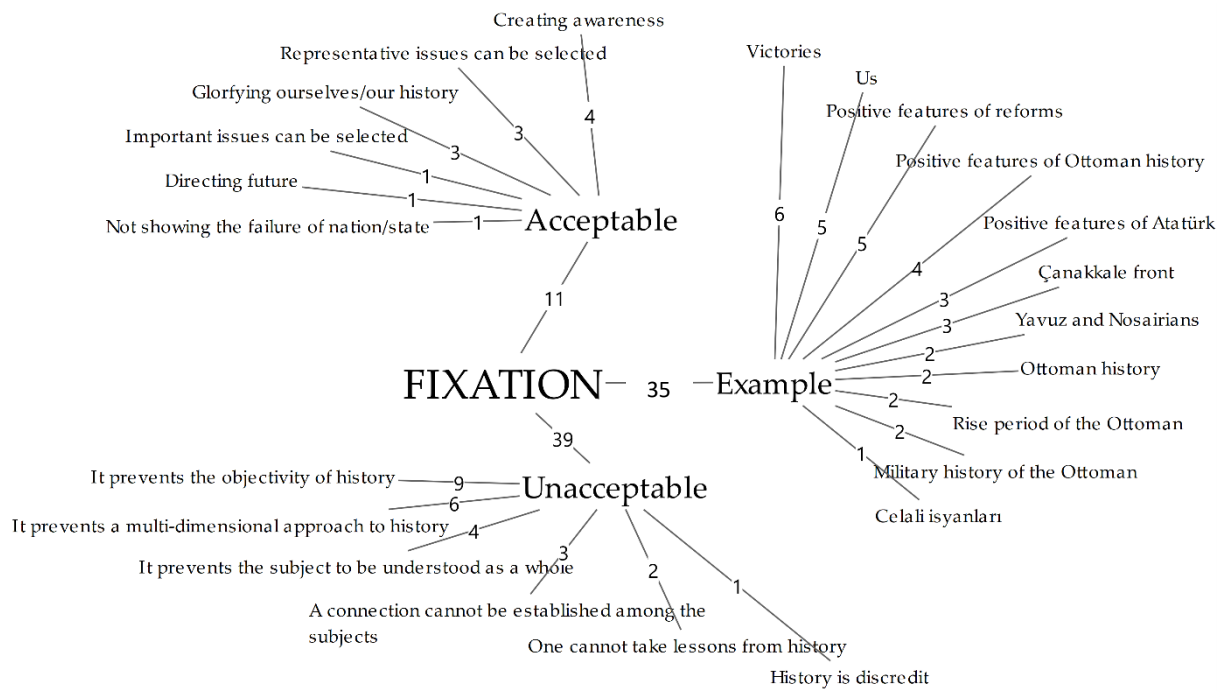


Figure 3. Opinions of preservice teachers on the abuse of history by fixation on a particular event

Whereas 11 of the 50 participants, who used judicial statements about focusing on a certain aspect of a historical event, phenomenon, and situation and ignoring other aspects of them, considered this situation as “acceptable,” the other 39 evaluated it as “unacceptable.” When the reasons of the participants who considered the fixation as unacceptable are examined, it is concluded that this situation will negatively affect the “objectivity of history.”

According to participants, the fixation of a historical event or phenomenon to a certain aspect is “against the objective understanding of history” (P55), and it will “negatively affect the objectivity and validity of history” (P7). In history, “if we focus on one point, we cannot see the truth” (P41). However, history is “a science that needs to be dealt with in all its aspects” (P52). Therefore, “the history settled around a single event, branch, and phenomenon is incomplete and incorrect” (P13). In addition to the negativities of fixation in terms of historical science, it also has important disadvantages in terms of history teaching. According to participants, in terms of teaching history, fixation will initially prevent students from looking at history from a multidimensional perspective. “History is a science that needs to be based on a cause–effect relationship. It should be approached from a broad perspective. Looking from a narrow frame misleads us and those we inform” (P23) and “causes one-sided thinking” (P27). However, it is necessary to “look at the topics of history from a holistic perspective” (P31) and “see the facts even if it awakens something negative for the student” (P22). Thus, the student can make such important inferences in the past as “what happened, what mistakes were made, and what should be changed” (P68). Moreover, since the events will be “learned from a single-sided aspect” (P15), this will also affect the “understanding of the historical subject as a whole.” Also, according to some participants,

fixation prevents the establishment of a “connection between issues” because “historical issues are in a context. One case is related to the other” (P24).

When the justifications of participants who consider fixation to a certain historical event or phenomenon as “acceptable” are examined, it is seen that such social goals, e.g., raising awareness in students, glorifying ourselves/history, and directing the future, come to the fore. According to participants, “bringing positive features to the fore rather than negativities” (P18) can be acceptable in order “to create a better national consciousness through leaders or charismatic commanders” (P18), “to reveal national feelings in the public” and “to trust themselves” (P66), or “to show their nation superior” (P60). In fact, this situation is normal. “We act with national feelings. The national self to which we are affiliated requires us to accept that our society and state are never failed and powerless” (P14).

When examples given to fixation are examined, it is seen that participants frequently repeat the focus on “victories.” “There are textbooks full of victories. However, the failures are not mentioned” (P5). Moreover, according to the participants, this situation is not only in the “primary, high school level” but also in “universities.” While historical successes in the university are “covered in all their details,” failures are “briefly handled” (P11). Likewise, the ethnocentric perspective, which is based on the focus of “we,” is an example given by participants about fixation. For instance, in regard to the conquest of Istanbul, not mentioning views from the “opposite side” had one participant comment: “What happened to the people there, and what was their status? After all, there is a war, and we are not telling it in this respect” (P10). Another example is from a more recent period: “In the Battle of Çanakkale, not just the Turks fought for this homeland. Many Kurdish people also fought. However, this section is not written in any book. It is implicit” (P38).

According to participants, it is also an example of fixation that the reforms carried out during the Atatürk period were “only positively explained” (P70), that they were forced to “comply with this while they were being carried out” (P49), and that the “rebellion and confusion” (P22) are not included in history courses. Another form of fixation given by participants regarding the same period is to focus on the positive characteristics of Atatürk: “The private life of Mustafa Kemal Atatürk that will create negative thoughts is not mentioned. It is desired to talk more from a military–political aspect” (P18). However, “Atatürk is our ancestor, but we must also say his mistakes” (P7). These examples also include focus on the Ottoman Period throughout general Turkish history and throughout Ottoman history.

### **Opinions of Preservice Teachers on the Abuse of History by Omission**

Under this heading, participants were asked if they consider the abuse of history by omission, which could be defined as not having a historical fact or incident for certain purposes, as acceptable; participants were also asked to explain their reasons and provide an example on the subject in both

cases. The judgments made by the participants in this regard, their justification for these judgments, and the examples they presented are shown in Figure 4.

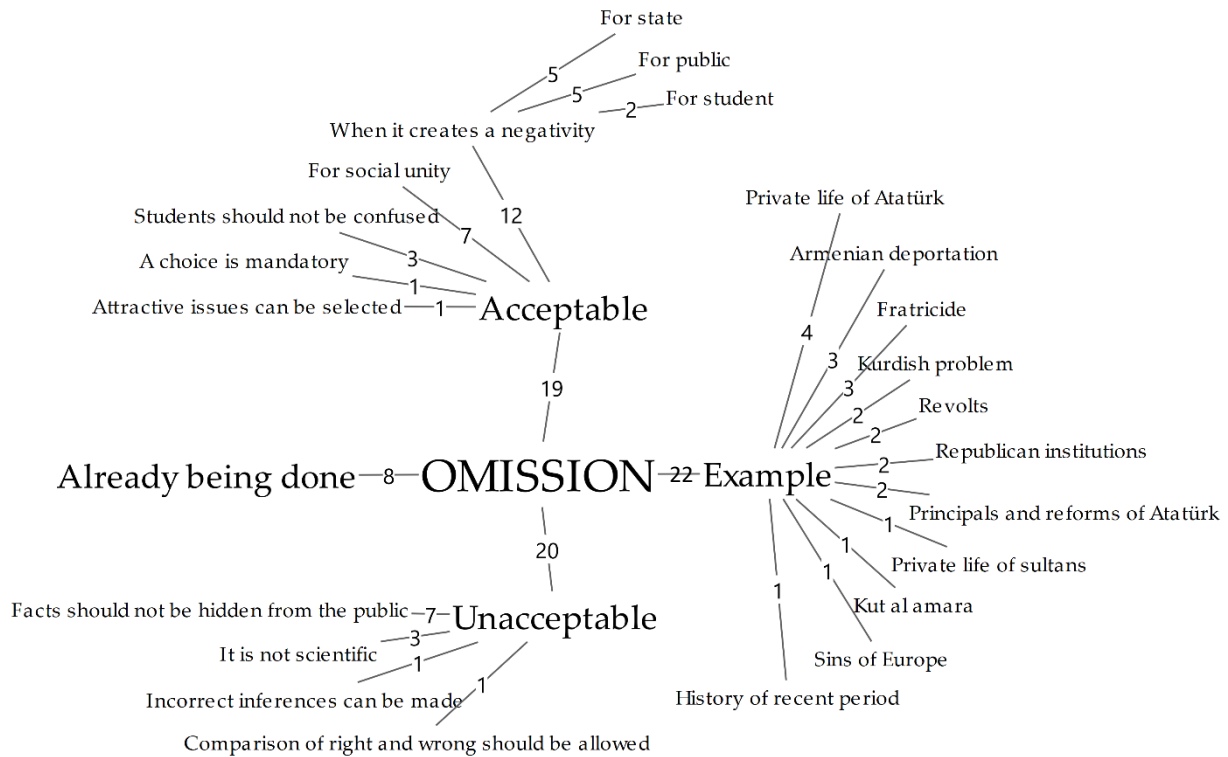


Figure 4. Opinions of preservice teachers on the abuse of history by omission

Of the 39 participants who used judicial statements regarding the abuse of history by omission, 19 considered this situation as “acceptable,” 20 considered it “unacceptable.” On the other hand, eight participants stated that this situation is “already being done” without mentioning any judgment. In regard to participants who considered the abuse of history by omission as unacceptable, the opinion that the facts should not be “hidden from the public” stands out. According to the participants, “People should know the true history and know their ancestry well” (P60). For this reason, “All individuals who make up a society must learn history objectively and in all aspects” (P71). “Even if there is an unfavorable event” (P46), a person should “know the past, and direct his/her thoughts in this direction” (P72). Moreover, the fact that any historical event and fact is completely ignored is not scientific according to participants. “A historian must be neutral. He/she should be objective. Incomplete information should not be given for a purpose.” However, one participant who uses these expressions complements the statements with reservation: “Of course, people, society, social unity, and solidarity should not be harmed” (P2).

Per the above example, some participants have reservations about the fact that a historical event with “negativity” should be included in history lessons with all its clarity. This negativity can be “for the state,” “for the society,” or “for the student.” For example, if “telling about the incident creates confusion in the country” (P44) or if “it is an incident that might show weakness in respect of the state

and the nation" (P16), a historical event may not be deliberately included for the absence of "a situation contrary to the interests of the state" (P52) and "not remaining under diplomatic or political suspicion" (P56). Further, according to participants, some historical events may not be subject to history courses in order "not to harm unity and solidarity" (P43), "not to cause any conflicts" (P47), "not to get the reaction of the ethnic group living in the country" (P40), in short, not to cause "discrimination" (P19).

According to some participants, reservations felt on behalf of the state and society may also be applied to students. Some subjects may not be included in history lessons in order "not to cause the students to stay away from history" (P23), "not to confuse them" (P22), and "not to create misconceptions" (P24) – or, "it can be checked that the student is at a certain level. The aim is to make students understand everything better" (P22).

Some participants stated that this is "already being done" rather than mentioning judgments about the abuse of history by omitting any historical event or phenomenon from history courses. According to these participants, "states' policies are effective in transferring our historical information" (P61). "A state transfers its policies to the student and the family through the teacher. The state also puts the desired achievements into the curriculum, and the teacher cannot get out of the curriculum" (P5). For example, "the removal of principles and reforms by Atatürk from fifth grade books has been done to shape the citizenship structure that the modern state wants to create. They wanted the past to be forgotten" (P50).

When examples of the abuse of history by omission are examined, it is seen that the "private life of Atatürk" is not included enough in history courses. For example, according to P5,

"It is something we often see in the history of the republic. There is much rhetoric about the life of Atatürk. However, the textbooks only contain such vicious information as his mother, father, sister, and where he was born."

However, according to P16, this is something that should happen because, by talking about harmful habits in the private life of Atatürk, "Hatred can be felt against him. Therefore, everything should not be described as it is. Otherwise, an incident may cause hatred against the precious people of the country." Likewise, the fact that "a number of wrong practices made by Atatürk are supposed to be passed slightly or are not published" is an example of abuse of history by omission according to P56.

When other examples on the subject are examined, participants suggest that the "Armenian issue should not be touched" (P23) to a certain level in order not to break its "historical enthusiasm." A similar suggestion came from P15: "Sheikh Said rebellion may not be mentioned in depth, especially for teachers in the East." On the other hand, the "absence of history" related to recent history was among these examples as a subject of criticism.

### Opinions of Preservice Teachers on the Abuse of History Out of Laziness or Ignorance

Under this heading, participants were asked whether they considered it acceptable to continue the use of historical information, which has lost its accuracy and has become outdated through new research, in history courses owing to laziness and ignorance. In both cases, they were asked to explain their reasons and to provide an example. Judgments made by participants in this regard, their justification for these judgments, and the examples they presented are provided in Figure 5.

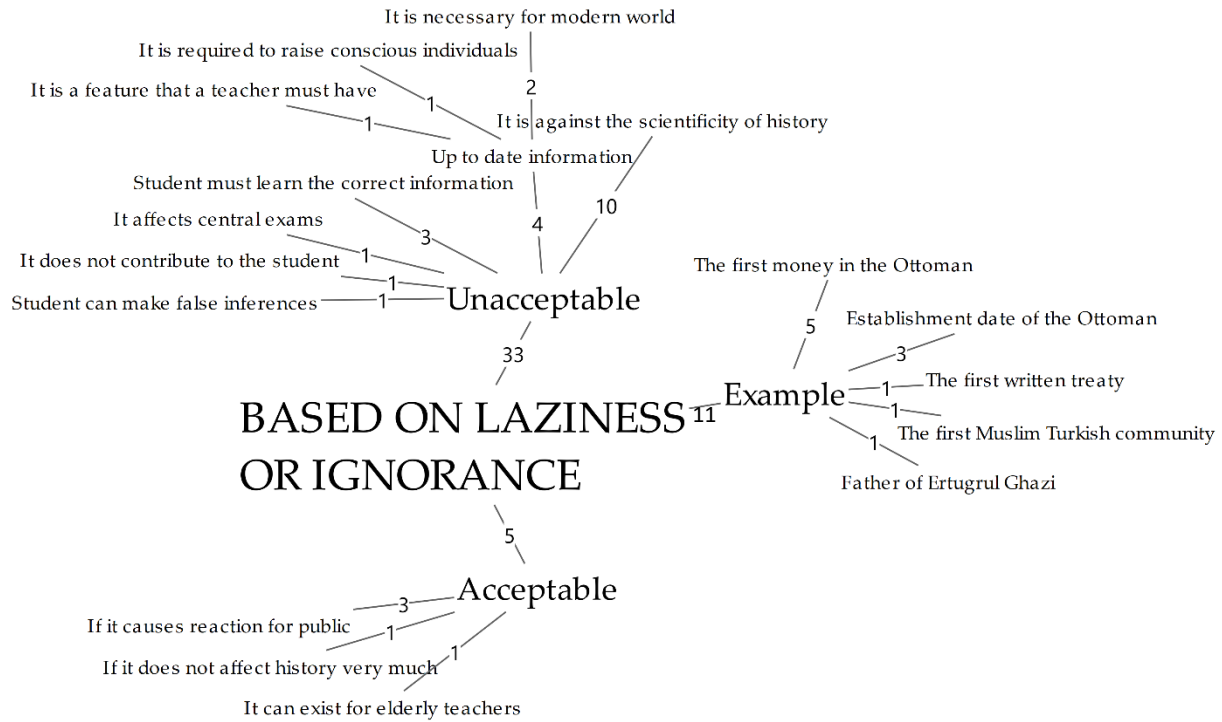


Figure 5. Opinions of pre-service teachers on the abuse of history out of laziness or ignorance

Of the 38 participants stating judgment about the abuse of history due to laziness and ignorance, five participants considered this situation “acceptable,” 33 considered it “unacceptable.” When the reasons of the participants, who considered the abuse of history due to laziness and ignorance as unacceptable, are examined, it is seen that the opinion that this situation is “against scientificity of history” stands out. According to participants, “History is a phenomenon that can change whenever we find a new evidence and document” (P24). This also indicates that history is “in a process of continuous development and change” (P61). “Ignoring them is against objectivity” (P7).

Up-to-date information is also a necessity of the age: “It is more correct to provide up-to-date information in all areas, not only in the historical field. Developing world communities and states do not ignore these goals” (P40). Moreover, the “development of technology” (P71) and the fact that it became easy to access information in the period we lived in eliminated the reasons that would excuse the teachers not to update their knowledge. “Where the goal is to teach and to give information, the most up-to-date and accurate information should be given” (P2).

Participants, who considered the abuse of history due to laziness and ignorance as rarely acceptable, believe this situation is related to the quality of old and new information: “Changes may

occur in history when new data is reached. If new information will change history negatively for its own nation, some information may be ignored for the future of the nation and the state" (P67). In another remarkable example, participants state this is rarely excused in the case that "if the teacher at a certain age does not open himself to development by thinking that I will tell them what I know and that they will learn from somewhere" (P39).

### Conclusion

When the research results are examined as a whole, it is observed that, whereas most participants opposed the abuse of history by denial, fixation, and laziness and ignorance, participant responses were evenly distributed in terms of the abuse of history by omission. In addition, many participants considered the abuse of history by falsification as acceptable. However, it is thought that the perception of falsification, which is defined in the literature as "creating false facts or destroying documents by creating an unrealistic historical situation, event, or hero," as using such fictional materials as movies or drama in history courses is effective in this case.

When the abuse of history is considered as unacceptable, per the participants, the emphasis on the scientificity or objectivity of history becomes the focus in almost every category. This emphasis on objectivity supports Kaya's (2019) findings. Accordingly, the participants emphasized the lack of objectivity as the most important reason of conflicting interpretations about Abdulhamid II. Participants who consider the abuse of history as acceptable mention such reasons as maintaining social unity, instilling national values, social self-esteem, or country interests. At this point, it is evident that participants discern between history as a science and its teaching and that both concepts have different meanings. Participants legitimize the abuse of history not through academic historiography but through the teaching of history. According to the participants, while history has to be scientific, the important value of its social outputs exempts the teaching of history from such an imperative. In other words, what is unacceptable for history is acceptable for the teaching of history.

When examples given about the abuse of history are examined, it is seen that the Armenian deportation is used in three different categories, i.e., denial, falsification, and omission. Moreover, it was the most frequently given example, i.e., repeated 21 times among 32 examples in the denial category. Similarly, in the definition generated by Wirth (1999), "The attitudes of the Turks about the Armenian slaughter," as well as the genocide/massacre examples in the past of different countries, are shown as an example of denial. However, the purpose of participants to use the Armenian deportation as an example is quite different from that of Wirth. Whereas only one participants stated that the Armenian genocide was a historical reality and was denied by the state through the textbooks, the other participants disagreed. Whereas the fact that Armenians deny the harms they caused to Turks is an example of abuse of history through denial, according to some participants, denying a situation that is actually "exile" and calling it "genocide" is an example of denial, according to others. According to



some participants, even if there is a genocide, “denial” is already a requirement for the sake of the country interests.

Fixation is another category that drew attention among the examples given to abuse of history. The preservice history teachers drew attention in this category to the focus on “we,” “victories we won,” or “only positive aspects of the past” in history classes or during their undergraduate education. While some participants considered this situation as acceptable, it is striking that most of them complained about it. In the category of abuse of history by omission, preservice history teachers provided such examples as the private life of Atatürk, the Armenian deportation, the fratricide, and the Kurdish problem as =examples that are not adequately covered or handled in history classes.

Many examples given by teachers on the abuse of history are among the controversial issues of history teaching in Turkey, and this is not a coincidence (Demircioğlu, 2016; Flower, 2009). Contemporary trends in history teaching tell us that history courses should not hesitate to address controversial issues, on the contrary, they should focus on controversial issues and help young people understand the complex world (Philips, 2009; 123). All the same, the government in Turkey/history/education relationship (Ersanli, 2006) and established education practices do not evaluate the controversial issues as a means to enable students to understand today and how we arrived at our current situation. Instead, they cause controversial issues to be ignored, entangled, or distorted by exploiting the forms of abuse of history (Stradling, 2001).

As stated in the recommendation of the Council of Europe Parliamentary Assembly Number 1283 on European History and Learning of European History, “Politicians have their own interpretations of history, and some are tempted to manipulate it. Virtually, all political systems have used history for their own goals and have imposed both their version of historical facts and their definition of the good and bad figures of history.” The practices for the sake of teaching history since the Republican Era show that Turkey is also a part of the generalization stated above. However, the fact that a considerable part of the participants considers the forms of abuse of history as “acceptable,” as long as they serve the national aims, indicates that teachers who are the practitioners of those policies have a share in the abuse of history as well as the governments that determine a country’s educational policies. This seems to be related to the difficulty of founding history teaching on an impartial, unbiased and objective basis (Kaya, 2019). Considering that the participants of this study are history teachers of the near future, it is understood that the issue of abuse of history will be an important problem for the teaching of history in the future.

### Kaynakça

- Akman, Ş. T. (2011). The ideological and political characters of the formal historiography of the early Republican period in the context of the Turkish History Thesis. *Journal of Hacettepe Faculty of Law*, 1(1), 80–109.
- Akyıldız, K., & Karacasu, B. (1999). Blue Anatolia: a partnership attempt with literary canon and Kemalism. *Society and Science*, 81, 26-43.
- Alaca, E. (2016). The change of political power and the narrative of padishahs in the secondary education history textbooks. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(14), 1-16. DOI: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies>.
- Alaca, E. (2017). An evaluation of high school history textbooks in the republic period. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2017, 9(4), 988 -1007
- Alaslan, F., & Şimşek, A. (2014). The history textbooks in Turkey from nationalist history to national history and from controversial education to peaceful education. *Journal of Academic Perspective*, 40, 206-224.
- Alkan, M. Ö. (2001). An Essay on the Birth and Evolution of Official Ideology. Political Thought in Modern Turkey: Thought Heritage, Administrative and Constitutional Accumulation Transferred to the Republic. M. Ö. Alkan (Ed.). İstanbul: Communication, 377- 407.
- Anderson, B. (1991). *Imagined communities: reflections on the origin and spread of nationalism*. Verso Books.
- Armağan, M. (2017, 22 Ocak). The same old history in “the new history curriculum.”. [www.yenisafak.com](http://www.yenisafak.com).
- Aydın, S. (2002). Turkish historiography among enlightenment and historical problems: A case of feudalism. *Society and Science*, Winter, 39-80.
- Aylar, E. (2018). How should the curriculum change be evaluated? *Matter, Dialectics, and Society*, 1, 33-39.
- Barca, I., & Nakou, I. (Eds.). (2010). Contemporary public debates over history education. IAP.
- Barton, K. C. (2001). A sociocultural perspective on children’s understanding of historical change: Comparative findings from Northern Ireland and the United States. *American Educational Research Journal*, 38(4), 881-913.
- Barton, K. C., & McCully, A. W. (2010). You can form your own point of view”: Internally persuasive discourse in Northern Ireland students’ encounters with history. *Teachers College Record*, 112(1), 142-181.
- Benlisoy, F., & Benlisoy, S. (2001). Nationalist historiography and “awareness of underdevelopment”: Past perceptions in Greek historiography. *Society and Science*, 91, 242-279.

- Bilgin, N. (1995). Formal history as a search for identity. S.Özbaran (Ed.), *History Teaching and Textbooks: 1994 Buca Symposium* (ss. 107-122). İstanbul: History Foundation Publishing.
- Bilgin, N. (2013). *History and collective memory*. İstanbul: Bağlam Publications.
- Bilim Akademisi (2017). Towards a new curriculum program. <https://bilimakademisi.org/wp-content/uploads/2017/10/bilim-akademisi-mufredat-raporu-2017-ekim.pdf>. Access Date: 17.12.2021
- Bolay, S. H. (1981). The role of religion in the formation of the Turkish people and society. Nationalists Grand Science Congress - III (1978): *Education and Religious Life: Papers, Explanations, and Negotiations*. İstanbul: Boğaziçi Publishing
- Buckley-Zistel, S. (2009). Nation, narration, unification? The politics of history teaching after the Rwandan genocide. *Journal of Genocide Research*, 11(1), 31-53. doi:10.1080/14623520802703608
- Carr, E. H. (1990). *What is history*. Penguin Books, UK.
- Carretero, M. (2011). *Constructing patriotism: Teaching history and memories in global worlds*. IAP.
- Carretero, M., & Bermudez, A. (2012). Constructing histories. In J. Valsiner, *Oxford handbook of culture and psychology* (s. 625-646). New York: Oxford University Press.
- Carretero, M., Asensio, M., & Rodríguez Moneo, M. (2013). *History education and the construction of national identities*. IAP.
- Clark, A. (2010). Politicians using history. *Australian Journal of Politics & History*, 56(1), 120-131.
- Copeaux, E. (1998). Topography and chronography of Turkish identity discourse. *History education and the "Other" problem in history: 2nd International History Congress* (8-10 June 1995, İstanbul). O. Köymen (Ed.). İstanbul: Turkey Economic and Social History Foundation Publications, 70-85.
- Copeaux, E. (2006). *In history textbooks (1931-1993): From furkish history thesis to Turkish-Islamic synthesis*. İstanbul: Communication
- Council of Europe. (1996). Recommendation 1283 on history and the learning of history in Europe
- Çiçek, R. (2009). Controversial subjects history teaching. *IV. Social Sciences Education Congress Papers Book Volume 2* in 7-9 October 2009, İstanbul: United. 151- 157
- De Baets, A. (2013). A theory of the abuse of History. *Revista Brasileira de Historia*, 33(65), 17-60.
- Demircioğlu, İ. H. (2007). *Student centered approach in history teaching*. Ankara: Anı Publishing
- Demircioğlu, İ. H. (2016). Use of controversial topics in history lessons: opinions of Turkish history teachers. *Kastamonu Education Journal*, 24(1), 147-162.
- Dilek, D. (2007). *Learning and thought development in teaching history*. Ankara: Nobel Publishing.
- Eğitim-Sen (2017). Education curriculum changes and draft curriculum report. (<http://egitimsen.org.tr/wp-content/uploads/2017/02/M%C3%BCfredat-Raporu.pdf>). Access date: 17.12.2021

- Erinç Erdal, A. (2012). *History and education in the İnönü Era: Changes and continuities on perceptions of history and its reflections on educational practices*. PHD thesis. Ankara: Middle East Technical University.
- Ersanlı, B. (1995). History teaching and Turkish world. *History teaching and textbooks*, Özbaran (Ed.), Buca Symposium 29 September-1 October 1994, İstanbul: History Foundation Publishing.
- Ersanlı, B. (2006). *Power and history, "Official History" Thesis formation in Turkey (1929-1937)*. İstanbul: Communication Publishing.
- Ferro, M. (1984). *The use and abuse of history: Or how the past is taught to children*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Freedman, S. W., Weinstein, H. M., Murphy, K., & Longman, T. (2008). Teaching history after identity-based conflicts: The Rwanda experience. *Comparative Education Review*, 52(4), 663-690.
- Gellner, E. (2006). *Nations and nationalism*. Oxford: Blackwell Publishing
- Gutek, G. L. (2013). *Philosophical, ideological, and theoretical perspectives on education (2nd Edition)*. Pearson Pub.
- Güvenç, B., Şaylan, G., Tekeli, İ., & Turan, Ş. (1994). *Turkish-Islamic synthesis*. İstanbul: Sarmal Publishing
- Hacıbrahimoğlu Çakan, I. (2012). *Perception of republic and humanism*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Culture Publishing
- Hobsbawm, E. (1997). *On history*. Weidenfeld & Nicolson
- Kabapınar, Y. (1992). High school history textbooks as an ideological struggle field - I. *History and Society*, 106, 36-40
- Kafesoğlu, İ. (1999). *Turkish-Islamic Synthesis*. İstanbul: Ötüken Neşriyat
- Kara, S. (2004). Romantic era of national history: The first years of the Republic. *Journal of Atatürk University Turkish Studies Institute*, 23, 319-334.
- Karacasu, B. (2009). "Blue Kemalism": Turkish humanism and Anatolianism. *Political Thought in Modern Turkey: Kemalism*. A. İnel (Ed.). İstanbul: Communication Publishing, p. 334- 343.
- Kaya, R. (2019). The views of students in history department about "the misuses of history". *Kastamonu Education Journal*, 27(2), 554-566. DOI: 10.24106/kefdergi.2582
- Koçak, K. (1998). *History understanding from the Republic to today and history teaching in secondary education institutions*. Unpublished Doctoral Thesis. Ankara: Gazi University Institute of Social Sciences.
- Koloğlu, O. (1995). Present-day / presentism, illusions and results in history teaching. Özbaran, S. (Ed.), *History Teaching and Textbooks: 1994 Buca Symposium (pp. 89-97)*. İstanbul: History Foundation Publishing.
- Köken, N. (2002). *Republican understanding of history and history teaching (1923-1960)*. Unpublished Doctoral Thesis. Isparta: Süleyman Demirel University Institute of Social Sciences.

- Nussbaum, M., & Cohen, J. (2002). *For love of country? A new democracy forum on the limits of patriotism*. Boston, MA: Beacon Press.
- Özkırımlı, U. (1999). *Nationalism theories*. İstanbul: Sarmal Publishing.
- Palabiyik, M. S. (2018). Politicization of recent Turkish history:(ab) use of history as a political discourse in Turkey. *Turkish studies*, 19(2), 240-263. DOI:10.1080/14683849.2017.1408414.
- Pamuk, A. (2014). *Identity and history: The use of history in the construction of identity*. İstanbul: Yeni İnsan Publishing.
- Philips, I. (2009). Controversial and sensitive issues in history teaching, *History and social studies education for a multicultural Europe*, (Ed.) Aktekin, S., Harnett, P., Öztürk, M., Smart, D., Ankara: Harf Eğitim Publishing, p. 121-132.
- Schlesinger, P. (1991). *Media, state, and nation: political violence and collective identities*. Sage Publications, London.
- Sinanoğlu, S. (1988). *Turkish humanism*. Ankara: Turkish Historical Society Printing House.
- Smith, A. D. (1991). *National identity*. Penguin Books, London
- Southgate, B. (2001). *History: what and why? (Second Edition)*. Routledge, New York.
- Şimşek, A. & Yazıcı, F. (2013). Past and present of history teaching in Turkey. *TYB Academy*, 3(8), 11-33.
- Şimşek, A. (2012). An evaluation on "Turkish History Thesis." *Turkey Diary*, 111, 85-100.
- Şimşek, A. (2017). 2017 draft date 9-10-11, criticism of Turkish culture and history of civilization curriculum. *TUHED*, 6(1), 140-162.
- Tekeli, İ. (1998). *Thinking on historiography*. Ankara: Dost
- Stradling, R. (2001). *Teaching 20th Century European History*. Council for Cultural Cooperation.
- Toprak, Z. (2012). *Republic and Anthropology from Darwin to Dersim*. İstanbul: Doğan Book
- Tosh, J. (1999). *The pursuit of history: aims, methods and new directions in the study of modern history*. Pearson Education Ltd.
- Turan, O. (1980). *Communism sources in Turkey*. İstanbul: Nakışlar Publishing
- VanSledright, B. (2008). Narratives of nation-state, historical knowledge, and school history education. *Review of Research in Education*, 32(1), 109-146.
- Wirth, L. (1999). Facing misuses of history. The misuse of history. *Symposium on "Facing misuses of history"* Oslo (Norway) 28-30 June, p. 23-56.
- Yazıcı, F. & Yıldırım, T. (2018). History teaching as a nation-building tool in the early republican period in Turkey (1923–1938). *Paedagogica Historica*, 54(4), 433-446
- Yazıcı, F. (2011). Historiography in Republican History Textbooks. *Historiography in Turkey*. Engin, V. & Şimşek, A. (Ed.). İstanbul: Yeditepe, p.197-219.

- Yazıcı, F. (2017). History teaching in 2000s (2000-2017). *History Teaching in Turkey*, A. Şimşek (Ed.), pp. 369-383. İstanbul: Pegem Academy.
- Yıldırım, T. & Şimşek, A. (2015). "The Narrative of Religion" in the high school textbooks of the early republican period in Turkey. *Education & Science*, 179, 323-340.
- Yıldırım, T. (2014). The "others" in history textbooks: An assessment of 1930s. *Journal of Turkish History Education*, 3(1), 62-89. DOI: [10.17497/tuhed.185590](https://doi.org/10.17497/tuhed.185590)
- Yıldırım, T. (2016). *Identity discourse in history textbooks*. İstanbul: Yeni İnsan.
- Yıldırım, T. (2018). Comparison of 2007 and 2017 history course curriculum. *Journal of Kırşehir Faculty of Education (KEFAD)*, 19(1), 994-1019.
- Zajda, J., & Whitehouse, J. A. (2009). Teaching history. In *International handbook of research on teachers and teaching*. pp. 953-965. Springer, Boston, MA.


<http://kefad.ahievran.edu.tr>

# Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi

ISSN: 2147 - 1037

## Reflections of Power Distance on Organizational Silence in Sports Organizations

Murat Şakar  
Aysel Kızılkaya Namlı

### Article Information



CrossMark

DOI: 10.29299/kefad.1142213

Received: 07.07.2022

Revised: 26.01.2023

Accepted: 27.02.2023

### Keywords:

Power Distance,  
Organizational Silence  
Sports Organizations

### Abstract

This research was conducted to determine the power distance in sports organizations and the reflections of power distance on organizational silence. In the research, the phenomenology design from the qualitative research model was used. Purposive sampling method was used in the research. The study group of the research consisted of 14 amateur and professional trainers or athletes. Content and descriptive data analysis, which are frequently used in qualitative research methods, were used in the analysis of the data. It was determined that the majority of the participants participating in the research did not have good relations with people in the manager or coach position. It was determined that the people who stated that the communication was good were those who coached at the national team level. Some of the participants in the research stated that their opinions were taken during the decision-making process. When the results of the research are evaluated in general, it is seen that there is a high power distance in individual and team sports. It has been determined that power distance is used in sports organizations regardless of the branch of the sport, which league it is in, amateur or professional. However, it is also among the results that the power distance used causes organizational silence on the participants.

## Spor Örgütlerinde Güç Mesafesinin Örgütsel Sessizliğe Yansımaları

### Makale Bilgileri



CrossMark

DOI: 10.29299/kefad.1142213

Yükleme: 07.07.2022

Düzeltilme: 26.01.2023

Kabul: 27.02.2023

### Anahtar Kelimeler:

Güç Mesafesi,  
Örgütsel Sessizlik,  
Spor Örgütleri

### Öz

Bu araştırma spor örgütlerindeki güç mesafesini ve güç mesafesinin örgütsel sessizliğe yansımalarını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada nitel araştırma modelinden olgubilim (fenemoloji) deseni kullanılmıştır. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu amatör ve profesyonel olarak antrenörlük ya da sporcu olan 14 kişi oluşturmuştur. Verilerin analizinde nitel araştırma yöntemlerinde çok sık kullanılan içerik ve betimsel veri analizi kullanılmıştır. Araştırmaya katılan katılımcıların büyük bir çoğunluğunun yönetici ya da antrenör pozisyonundaki kişilerle ilişkilerinin iyi olmadığı belirlenmiştir. Araştırmaya katılanlardan bazıları karar verme sürecinde fikrinin alındığını belirtmiştir. Yapılan araştırmanın sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde bireysel ve takım sporlarında yüksek güç mesafesinin varlığının söz konusu olduğu görülmektedir. Güç mesafesinin sporun branşı, hangi ligde yer aldığı, amatör ya da profesyonel olması fark etmeksizin spor örgütlerinde kullanıldığı belirlenmiştir. Bununla birlikte, kullanılan güç mesafesinin katılımcılar üzerinde örgütsel sessizliğe yol açtığı da ortaya çıkan sonuçlar içerisinde yer almaktadır.

**Sorumlu Yazar :** Aysel KIZILKAYA NAMLI, Doç. Dr, Fırat Üniversitesi, Türkiye, ayselkizilkaya@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0001-7980-421X.

**Yazar2:** Murat ŞAKAR, Dr. Öğrt. Üyesi, Munzur Üniversitesi, Türkiye, drmuratsakar@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-9853-5879.

**Atıf için:** Şakar, M., & Kızılkaya Namlı, A. (2023). Spor örgütlerinde güç mesafesinin örgütsel sessizliğe yansımaları. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 256-294.

## Giriş

Toplumsal hayatın içerisinde, örgüt ortamında veya bir grubun içerisinde eşitsizlikten bahsedilebilir. Bazı bireyler, sahip oldukları farklı niteliklerden dolayı başkalarının davranışları üzerinde daha belirleyici olabilirler. Birey zekâ, fiziksel güç, statü ve zenginlik gibi kavramlardan birine, birkaçına veya hepsine aynı anda sahip olabilir. Eşitsizliğin farklı alanlarında bulunan bu gibi durumlar bir problem olarak görülmekte ve bu eşitsizlik durumları itibar, refah, güç gibi kavramlarla kendini göstermektedir (Batmaz, 2019).

Hofstede' ye (1984) göre güç mesafesi; bir toplum içerisinde yer alan bireylerin, kurum ve kuruluşlardaki gücün eşit olamayan bir şekilde dağıtıldığını kabul etme ölçüsüdür. Böyle bir durum toplumdaki güçlü bireylerin dışında daha az güçlü bireylerinde davranışlarına etki etmektedir. Yüksek güç mesafesinin bulunduğu toplumlardaki bireyler, bir neden aramadan toplum içindeki herkesin bir yere sahip olduğu hiyerarşik düzeni benimser. Güç mesafesinin düşük olduğu toplumlar ise, güç eşitsizliklerinin nedenini sorgular ve gücün eşitlenmesi için uğraşır. Güç mesafesinin durumuna göre, bireyler kurum ve kuruluşların oluşum biçimini belirler. Ertaş ve Umur' a (2017) göre, güç mesafesinin yükseklik ya da düşüklük düzeyi bir toplumun içindeki örgütlerin işleyiş durumunu belirlemektedir. Tuna (2020) güç mesafesinin düşük olduğu toplumlarda yöneticilerin karar alırken astlarına rahat bir şekilde danışabildiklerini, yüksek olduğu durumlarda ise yöneticinin daha çok itaat beklediğini belirtmektedir.

Hofstede ve Bond (1988), güç mesafesinin her toplumda bulunduğunu ancak eşitsizliğin boyutunun kültürden kültüre farklılık gösterdiğini belirtmiştir. Daniels ve Greguras (2014), güç mesafesinin örgüt içindeki gücün eşit olmadan dağıtılmasını, örgütsel bağlarla ilişkili bir kavram olduğunu belirtmişlerdir. Çetinoğlu ve Büber (2012), türü ve kaynağı fark etmeksizin her türlü gücün toplumda mesafe oluşmasına kaynaklık ettiğini ve gücün kaynaklık ettiği mesafenin toplumun özelliklerine göre şekillenip süreç içerisinde toplum tarafından kabul edildiğini belirtmişlerdir. Şen (2019) tarafından yapılan tanımda; bir toplumun eşitsizliğe karşı toleransı başka bir topluma göre farklılaşacağı belirtilmiştir. Gücü elinde bulunduran kesim hâkimiyet alanlarını genişletmeye çalışırken, yönetilenleri yani gücü elinde bulundurmamayanların bu hâkimiyet alanlarını daraltmaya çalışmaktadırlar. Bu durum yöneten ve yönetilen arasında bir çatışma ortamı yaratmaktadır. Meydana gelen bu çatışma sonucunda belli bir zaman sonra uzlaşma sağlanmaktadır. Bu uzlaşmanın meydana geldiği nokta ise denge noktasıdır. Eşitliğin denge mesafesiyle arasındaki uzaklığa güç mesafesi denir.

Akyol (2009) ve Atilla ve Dirin (2018), güç mesafesinin iki boyuttan meydana geldiğini belirtmiştir. Bunlar; yüksek güç mesafesi ve düşük güç mesafesidir. Yüksek güç mesafesine sahip olan toplumlarda; gücün dağılımı ve fırsat eşitliği dengesiz, toplumsal statü ve unvana verilen değer fazla, ast ve üst arasındaki mesafe çok fazladır. Düşük güç mesafesine sahip toplumlarda gücün dağılımı ve fırsat eşitliği daha dengeli, kademeler arasındaki sorumluluklar dengeli, unvana ve statüye verilen



değer daha azdır. Brockner ve arkadaşları (2001), güç mesafesinin düşük olduğu toplumlarda astlar karar verme düzeyleri yüksek iken, düşük güç mesafesine sahip toplumlara bakıldığında astların karar verme sürecine katılımlarının düşük seviyede olduğu gözlemlenmiştir.

#### *Düşük Güç Mesafesine Sahip Toplumlarm Özellikleri*

- Toplumda veya grup içindeki kişiler arasındaki mesafe en az seviyededir.
- Güçlü ve daha az güçlü kişiler arasında belli düzeyde bir bağımsızlık vardır.
- Örgüt içindeki hiyerarşi, gerekli olan rollerin eşitsizliği anlamını taşımaktadır.
- Adem-i merkeziyetçilik yaygındır.
- Örgütün en altındaki ve en üstündeki çalışanlar arasında maaş aralığı azdır.
- Çalışanlar fikir ve karar konusunda kendilerine danışılmasını ister.
- İdeal olan patron tipi bol demokrattır.
- Statü ve ayrıcalık gibi kavramlar güzel karşılanmaz.
- Herkes eşit haklara sahiptir.

#### *Yüksek Güç Mesafesine Sahip Toplumlarm Özellikleri*

- İnsanlar arasındaki eşitsizlikler beklenen ve istenen durumlardır.
- Düşük güce sahip insanlar yüksek güce sahip insanlara bağımlı olmalıdır.
- Örgüt içindeki hiyerarşi ast ve üstler arasında varoluşsal eşitsizlik anlamındadır.
- Merkeziyetçilik çok yaygındır.
- Örgüt hiyerarşisinde en alt ve en üstte çalışanlar arasında maaş aralığı yüksektir.
- İdeal patron yardımsever, baba tarzı otokrattır.
- Unvan, ayrıcalıklar ve statü göstergeleri yöneticiler için hem beklenir hem de çok popülerdir.
- Güçlü olan ayrıcalıklıdır (Atilla ve Dirin, 2018; Hofstede, Hofstede ve Minkov, 2010).

Bir örgütün içinde güç mesafesinin yüksek düzeyde olması, üyelerin yönetim ile iletişimlerini azaltmaktadır. Üyelerin düşüncelerini ifade edebilecekleri yöneticiler ile aralarındaki mesafeyi açmaktadır (Korkmaz, 2017). Korkmaz (2017) güç mesafesinin düşük olduğu örgütlerde, örgüt üyelerinin fikirlerini korkmadan ve açık bir şekilde ifade edebildiklerini belirtmiştir. Bu açıdan düşünüldüğünde güç mesafesi düşük olan örgütlerde, örgütsel sessizliğin olmaması beklenmektedir. Araştırmada güç mesafesi ve örgütsel sessizlik kavramı birlikte değerlendirilmiştir. Örgütsel sessizlik kavramı örgütlerin içinde gün geçtikçe yaygınlaşan bir eylem olmasına karşın araştırma konusu

olarak çok fazla rağbet görmemiştir. Ancak literatüre bakıldığında örgütsel sessizlik ile ilgili araştırmalara rastlanmaktadır. Örgütsel sessizlik kavramını Van Dyne, Ang ve Botero (2003) tanımını; işgörenin yalnızca konuşup konuşmaması ya da sessizliğin aksine bir anlam taşımadığını, işgörenin işverene karşı örgütteki gelişmelerle alakalı fikirlerini bilinçli olarak sunmaması şeklinde yapmışlardır. Yine aynı şekilde Morrison (2014) örgütsel sessizlik kavramını, örgütün gelişmesi ve değişmesi için büyük bir engel olduğunu ve çoğulcu bir örgüt atmosferi kurmanın önünü tıkayan bir olgu olduğundan söz etmişlerdir. Yine yukardaki tanımlara benzer olarak Korkmaz (2017) örgütsel sessizliği iş görenlerin kişisel ve örgütle alakalı konuları konuşmada veya tartışmada zorluk yaşamamasından dolayı örgütte sessizlik iklimi meydana getiren bir unsur olarak ifade etmiştir.

Örgütsel sessizlik türleri, Van Dyne, Ang ve Botero (2003) kaynağına göre üç başlık altında incelenmiştir. Bunlar;

- Kabullenici Sessizlik
- Savunmacı Sessizlik
- Prososyal Sessizlik

*Kabullenici Sessizlik*; bu sessizlik türünde kişi örgüt içinde fark yaratma olasılığının düşük ve anlamsız olduğuna inanır (Van Dyne, Ang ve Botero, 2003).

*Savunmacı Sessizlik*; bu sessizlik türü kişinin konuşması durumunda ortaya çıkabilecek sonuçlardan korkmasından dolayı, kasıtlı olarak görüşlerini ifade etmemesi olarak açıklanmaktadır (Karacaoğlu ve Cingöz, 2009).

*Prososyal Sessizlik*; bu sessizlik türü ise, örgütteki kişinin örgütteki işle ilgili düşüncelerini, örgütün ya da örgütteki diğer üyelerin zarar görmemesi için kendine saklamasıdır (Korkmaz, 2017).

Örgütsel sessizlik bireysel düzeyde ve örgütsel düzeyde bazı sonuçlar ortaya çıkarabilmektedir. Örgütsel sessizliğin bireysel açıdan ortaya çıkaracağı sonuçları Özgen ve Sürgevil (2009) aşağıdaki gibi sıralamıştır:

- Örgüt içinde yaratıcılık engellenebilir.
- Değişime uyarlanamama gibi sonuçlar ortaya çıkabilir.
- Örgüt içerisinde sessizlik bir kültür olarak benimsenebilir.
- Örgüt üyeleri kendilerini örgütten dışlayabilir.
- Örgüt üyelerinin verimliliği azalabilir. Tüm bu olaylar örgüte bağlılığın azalmasına yol açabilir.

Örgütsel sessizliğin örgütsel açıdan ortaya çıkaracağı sonuçları Çakıcı (2008) aşağıdaki gibi sıralamıştır:

- Örgütler üyelerinin görüşlerinden yararlanamayabilir.
- Örgüt içi iletişim aksayabilir. Özellikle de ast ve üst iletişimi.
- Örgütte meydana gelen sıkıntıların göz ardı edilmesi sonucu yöneticiler ile işgörenler arasında olumsuz geri bildirimler meydana gelebilir.

Literatürde güç mesafesi ve örgütsel sessizlikle ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde; Akyürek (2001) güç mesafesi ve iletişim konusunu ele almıştır. Tan ve Chong (2003) güç mesafesi algısını etkileyen faktörleri incelemiştir. Altay (2004) güç mesafesi, erillik-dişilik ve belirsizlikten kaçınma boyutları ile başarı arasındaki ilişkileri incelemiştir. Turan, Durceylan, ve Şişman (2005) güç mesafesi ile bazı demografik özellikleri incelemiştir. Börü ve İslamoğlu (2005) güç mesafesi ve güven arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Koslowsky, Baharav ve Schwarzwald (2011) güç mesafesi ve güç kullanım şekillerini araştırmışlardır. Khatri (2009) organizasyonlarda güç mesafesi oryantasyonunun çalışanlar üzerine etkilerini incelemiştir. Yaman ve Irmak (2010) tarafından yöneticiler ve öğretmenler arasındaki güç mesafesi düzeyini araştırmışlardır. Yücel ve Koparan (2010) güç mesafesi ve cinsel taciz davranışı arasındaki ilişkiyi ölçmüşlerdir. Ghosh (2011) yaptığı çalışmada toplulukçu güç mesafesini incelemiştir. Batmaz (2019) algılanan güç mesafesi ile iş yaşamında yalnızlık duygusu arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Farklı örneklem ve meslek grubunun yanında farklı kavramlarla ilgili yapılan çalışmalar karşımıza çıkmaktadır (Işık, Yalçınsoy ve Bilen, 2017; Aytekin ve Selcen, 2017; Atmaca 2021; Huang, Van De Vliert, ve Van Der Vegt, 2005; Bozkır ve Sandıkçı, 2022). Güç mesafesi ve örgütsel sessizlik kavramlarının birbiriyle olan ilişkisinin yabancı araştırmacılar tarafından incelenmiş olsa da ülkemizde konu ile ilgili pek fazla araştırmaya rastlanılmamıştır. Özellikle spor örgütleri üzerine yapılan ülkemizde herhangi bir çalışma bulunmamaktadır. Bu çalışmanın spor biliminde ve spor örgütlerine öncülük edeceği düşünülmektedir. Spor örgütlerindeki güç mesafesini ve güç mesafesinin örgütsel sessizliğe yansımalarını belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada aşağıdaki araştırma sorularına yer verilmiştir.

1. Yönetici/Antrenör konumundaki kişilerle ilişkiniz/tavır nasıldır?
2. Yöneticilerin/Antrenörlerin uygulamalarını doğru ya da yanlış bulduğunuzda tavrınız nasıldır?
3. Yöneticiniz/Antrenörünüz karar verme sürecinde sizinle fikir alışverişi yapar mı?
4. İyi bir yönetici/antrenör nasıl olmalıdır?
5. Yöneticinizle/Antrenörünüzle işinizle ilgili sorunlar hakkında rahatlıkla konuşabilir misiniz?
6. Bulduğunuz ortamda herhangi bir sorun/konu ile ilgili sessiz kaldığınız durumlar var mı / varsa nelerdir?

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Araştırmada nitel araştırma modeli kullanılmıştır. Nitel araştırmalar daha önceden bilinen veya fark edilmemiş sorunların algılanmasına, soruna ilişkin doğal olguların gerçekçi bir şekilde ele alınmasına yönelik öznel-yorumlayıcı bir süreci ifade etmektedir (Seale, 1999). Sosyal hayatın akışı içindeki olgulara odaklanır ve bu olguları herhangi bir dönüşüme uğratmadan inceleme uğraşı taşımaktadır (Maxwell, 2008). Yapılan araştırmada nitel araştırma modelinden olgubilim (fenemoloji) deseni kullanılmıştır. Olgubilim deseni, farkında olduğumuz fakat derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Bununla birlikte tamamen yabancı olmadığı ancak tam olarak derinliğini kavrayamadığımız olguları araştırmaya uygun bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Olgu bilim deseni kullanılarak spor örgütlerindeki ilişkileri hem daha derinlemesine incelemek hem de olaylara farklı bir şekilde görebilmek istenmiştir.

### Çalışma Grubu

Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinde maksimum çeşitlilik yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme seçmedeki amaç, amaçlı örnekleme türünde araştırmada çalışılan soruları aydınlığa kavuşturacak zengin bilgi içeren durumları seçmektir (Patton, 2014). Araştırmanın çalışma grubunu amatör ve profesyonel olarak antrenörlük ya da sporcu olan 14 kişi oluşturmuştur. Çalışma grubu oluşturulurken özellikle hem antrenörlerde hem de sporcularda milli takımdan amatör takımlara kadar geniş bir yelpaze içerisinde olması sağlanmıştır. Araştırmaya katılan katılımcıların demografik özelliklerine Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma grubunun özellikleri

Değişkenler		f	%
Cinsiyet	Kadın	5	36
	Erkek	9	64
Branş	Bireysel	7	50
	Takım	7	50
Konum	Antrenör	4	29
	Sporcu	10	71

### Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Araştırmada spor örgütlerindeki güç mesafesini ve güç mesafesinin örgütsel sessizliğe yansımalarını belirlemek için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme ile araştırmacı önceden sormayı planladığı soruları içeren protokolünü hazırlar. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği sahip olduğu belirli düzeyde standartlık ve aynı zamanda esneklik nedeniyle eğitimbilim araştırmalarına daha uygun teknik olarak görünmektedir (Türnüklü, 2000). Araştırma kullanılan yarı görüşme formu iki kısımdan oluşmaktadır. Birinci kısımda demografik değişkenleri içeren üç soru, ikinci kısımda araştırma sorularını içeren altı soru yer almaktadır. Hazırlanan görüşme alan uzmanı iki akademisyen tarafından incelenmiştir. Görüşme formuna son şekli verildikten sonra

uygulamak için araştırmaya katılan katılımcılarla görüşülmüştür. Yapılan görüşmeler araştırmacılar tarafından yüz yüze yapılmıştır. Katılımcılara araştırmayla ilgili kısa bir bilgi verildikten sonra soruların anlaşılabilirliği sağlanmıştır. Katılımcılardan alınan veriler temel veri kaynağı olarak kullanılmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Katılımcı görüşlerinin dikkate alınarak yapılan verilerinin analizinde nitel araştırma yöntemlerinde çok sık kullanılan içerik ve betimsel veri analizi kullanılmıştır. Bir araştırmanın bilimsel olarak kabul görmesinde geçerlik ve güvenilirlik önemli kavramlardır. Araştırmanın bilimsel olabilmesi belirli bir düzeyde geçerli ve güvenilir olmasına bağlıdır. Nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirliği sağlayabilmek için belirli şartların yerine getirilmesi gerekmektedir. Araştırmanın tutarlılığı (iç güvenilirlik), teyit edilebilirliği (dış güvenilirlik), inandırıcılığı (iç geçerlilik) ve aktarılabilirliğinin (dış geçerliliğinin) olması sağlanmalıdır (Creswell, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bunun içinde belirli geçerlik ve güvenilirlik stratejilerini sağlaması gerekmektedir.

### **Geçerlik ve Güvenirlik**

Yapılan araştırmada geçerlik ve güvenilirliği sağlayabilmek için çeşitli stratejiler kullanılmıştır. Araştırmanın geçerliliği için katılımcı teyidi, uzman incelemesi, çeşitleme, uzun süreli etkileşim stratejileri, doğrudan alıntılara yer verme, amaçlı örnekleme ve ayrıntılı betimleme stratejileri kullanılmıştır (Holloway ve Wheeler, 1996; Merriam ve Tisdell, 2016; Denzin ve Lincon, 2018; Patton, 2002). Katılımcı teyidinde araştırma bulgularının değerlendirilmesi kontrol edilir. Bu stratejinin veri toplama aşamasında yapılması tavsiye edilmektedir (Miles, Huberman ve Saldaña, 2014). Araştırmada veriler toplandıktan sonra dijital ortama aktarılmıştır. Aktarılan bu veriler katılımcılara gönderilip onayları alındıktan sonra analize başlanmıştır. Araştırmanın bölümleri aynı disiplindeki iki uzman tarafından incelenmiştir. İç geçerliği sağlamak için araştırmacı çeşitlemesinden yararlanılmıştır. Ayrıca alanda uzun süreli etkileşim ve gözlem yapılmıştır. Araştırma verileri toplanırken antrenör ya da sporcuların ortamında belirli bir süre bulunulmuş, kelime dağarcığı anlaşılmasına çalışılmış ve uzun süreli gözlem yapılmıştır. Araştırmanın geçerliliğini sağlamak için neden amaçlı örnekleme kullanıldığı belirtilmiştir. Katılımcıların görüşleri analiz edilirken her bir katılımcıya birer kod (K1, K2, K3.. gibi) verilmiştir. Katılımcı görüşlerinden benzer ifadeler gruplandırılmış ve temalar altında kodlar oluşturulmuştur. Nitel araştırmanın doğası gereği frekans ve yüzde hesaplamaları yapılmadan ortaya çıkan tüm benzer görüşler “kodlar” olarak verilmiştir. Araştırmada katılımcıların benzer görüşlerine ait kodları desteklemek amacıyla doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için kodların tekrar ve çapraz kontrolleri yapılmıştır (Miles, Huberman ve Saldaña, 2014). Araştırmanın tekrar edilebilirliği güvenilirlik kontrolleri arasındadır. Araştırmanın güvenilirliği zamana göre değişmez olmasına yani sürekliliğine ve bağımsız

uzmanlar tarafından uyumuna bağlıdır (Miles ve Huberman, 1994; Patton, 2002). Güvenirliği sağlamak için araştırma süreci ve verilerin analizi ayrıntılı olarak rapor edilmiştir. Bunun yanı sıra alan dışı farklı uzmandan analiz desteği alınmıştır. Miles ve Huberman'ın (1994) uyum yüzdesi kullanılarak araştırmacılar ve uzman arası uyum değerini %88 olarak belirlenmiştir. Uyum yüzdesinin %70 ve üzerinde olması araştırmanın güvenilir olduğu göstermektedir. Ayrıca araştırmada kullanılan ham veriler ve kodlamalar daha sonra ilgililerin inceleyebilmesi için araştırmacılar tarafından saklanmaktadır.

### **Araştırmanın Etik İzinleri**

Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

**Etik kurul izin bilgileri:** Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı = Munzur Üniversitesi

Etik değerlendirme kararının tarihi= 28.04.2022

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası= 2022/07-09

### **Bulgular**

Bu bölüm araştırma sorularının doğrultusunda altı başlık halinde sunulmuştur. Araştırmanın bu bölümünde araştırma sorularının sonuçlarına ait bulgulara ve bulgulara ait yorumlara yer verilmiştir.

#### **1. Yönetici/Antrenör konumundaki kişilerle olan ilişkiler**

Araştırmada katılımcılara "Yönetici/Antrenör konumundaki kişilerle ilişkiniz/tavır nasıldır?" sorusu sorulmuştur. Katılımcı görüşlerine Tablo 2'de aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 2. *Yönetici/antrenör konumundaki kişilerle olan ilişkiler*

<b>Tema</b>	<b>Kod</b>
<b>Yönetici/antrenör konumundaki kişilerle olan ilişkiler</b>	İyi bir ilişkinin olması
	Fazla görüşmeme
	Kişilik yapısına göre değişmesi
	Kararlara müdahale edilememesi
	Bulunduğu pozisyonu kaybetme korkusu
	İletişimin iyi olmaması
	Altan alınmak zorunda kalınması
Düşüncelere saygı duyulmaması	

Araştırmaya katılan katılımcıların büyük bir çoğunluğunun yönetici ya da antrenör pozisyonundaki kişilerle ilişkilerinin iyi olmadığı belirlenmiştir. Bunun yanı sıra herhangi bir sorun yaşamayan, iletişimi iyi olan katılımcılarda bulunmaktadır. Olumsuz düşünceye sahip ancak bunu

dile getiremeyen katılımcılar bulunmaktadır. Konu ile ilgili katılımcı görüşlerine ait bazı alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

“Takım içerisinde problem olduğu zaman sorun beni de içeriyorsa önceliğim hoca olur. İlişkilerimiz iyidir ve hoca sorunu çözmeye çalışır. Hocayla genelde samimi ilişkilerimiz olduğu için konuşabiliyorum. Her zaman her şeyi konuşamazsın tabi ki.” K3 “Yöneticilerle çok fazla bir araya gelemiyoruz. Büyük turnuvalarda çok daha sık görüşüyoruz. Milli takım teknik kurullarında toplantılar yapılır. Maçı hangi tarihlere alalım nasıl yapalım diye, fikirlerimiz ciddiye alınır. Toplu istişareler yapılır.” K4 “Antrenöre göre değişiyor. Antrenör özelliğine bağlı bu. 2 antrenörümüz var. 1 tanesi illa kendisinin dediğinin olmasını istiyor. Yanlış olsa dahi. Diğerleri daha açık fikirlerimize. Fikir almıyor ve zıtlıksak bile program değişmiyor.” K6 “Antrenör kolay kolay sporcuyla kaybetmek istemez. Fakat alternatifi varsa sporcunun kolay harcayabilir. O yüzden iletişim siz iyi sporcusanız kesinlikle iyidir. Yoksa iletişim sıfır.” K12

## 2. Yöneticilerin/Antrenörlerin Uygulamalarına Sergilenen Tavır

Araştırmada katılımcılara “Yöneticilerin/Antrenörlerin uygulamalarını doğru ya da yanlış bulduğunuzda tavrınız nasıldır?” sorusu sorulmuştur. Katılımcı görüşlerine aşağıda Tablo 3’de yer verilmiştir.

Tablo 3. Yöneticilerin/antrenörlerin uygulamalarına sergilenen tavır

Tema	Kod
Yöneticilerin/antrenörlerin uygulamalarına sergilenen tavır	İletişim kurulması İşlerine karışılmasına müsaade etmeme Yöneticilere itiraz edememe Eleştirememe

Yapılan araştırmada katılımcılar doğru uygulama olduğunda zaten bir tavırda bulunmadıklarını belirtmişlerdir. Yanlış uygulamalarda ise büyük bir çoğunluğunun müdahale etmediği tespit edilmiştir. Bu durumun nedenleri ile ilgili katılımcı görüşlerinden bazı alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

“Antrenmanda yorum hakkın yok. Saat bellidir her şey bellidir. Sporcu olarak ufak bir eleştiremezsin. Çok çok elit sporcu olursan belki ses çıkardığında valizini topla git derler.” K5 “Çok rahatlıkla cep telefonundan konuşabiliyoruz. Olması gereken neyse onu konuşuyoruz. Yapılması gerekeni konuşuyoruz. Daha fazla hakka hukuka aykırı olmadan konuşuyorum. Söylediğin şeyler önemli olan sporcunun hakkını savunduğun zaman sıkıntı olmaz. Milli takım kampına gittiğinde Türkiye şampiyonasında 5-6 kişi olduğunda itiraz edildiğinde sonu istifaya kadar gidebiliyor. Yöneticilerin inisiyatiflerine itiraz ettiğinde ise çok ufak bir olayda diskalifiye olabilirsin.” K4 “Her zaman eleştiri yapabiliyoruz çünkü kötü sonuç alındığında antrenör suçlu konuma düştüğü için mecburen konuşmak zorundayız. Federasyon başkanıyla birebir sorunlarımızı dile getirebiliyoruz. Başarının gelmesini istiyorsak bizimle iletişim halinde olmak zorunda olduklarını fark ettikleri için bize danışıyorlar. Yanlışta olsa ses çıkarmamız gerekiyor. Çok fazla eleştirdiğimizde muhalif bir konuma oturuluyoruz. O yüzden aşırıya kaçmadan katkı sunma adına dile getiriyoruz.” K13

## 3. Yönetici/Antrenör Konumundaki Kişilerin Karar Verme Süreci

Araştırmada katılımcılara “Yöneticiniz/Antrenörünüz karar verme sürecinde sizinle fikir alışverişi yapar mı?” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcılardan alınan görüşlere Tablo 4’de yer verilmiştir.

Tablo 4. Yönetici/antrenör konumundaki kişilerin karar verme süreci

Tema	Kod
Yönetici/antrenör konumundaki kişilerin karar verme süreci	Fikir alınması
	Diktatör tavır sergilenmesi
	Karar vericinin sporcu geçmişi
	Eleştiriye açık olunmaması
	Son kararı kendilerinin vermesi
	Kişiye göre tavır sergilenmesi

Araştırmada karar verici kişilerin çoğunlukla çalıştıkları antrenör ya da sporcuyla fikir alışverişi yapmadığı tespit edilmiştir. Katılımcı görüşlerinden bazı alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

“Çok diktatör tavır sergilenir. Antrenör karar veriyor olmasından ziyade daha üst yönetimin aldığı karardan dolayı ses çıkarmadığımız çok oldu.” K8 “Karar alırken değişiyor. Kamplarla ilgili kampın süresi, yer konusu antrenman içeriğine uygun olup olmadığı hakkında bize antrenör olarak danışıyorlar. Bize çok doğru gelmeyen konuda fikir beyan ettiğimizde alternatif başka birini çağırıyorlar itiraz edemiyoruz kısacası. İtiraz eden olursa işten çıkarılma durumu bile olmuştur.” K7 “Fikir alışverişlerini daha çok kaptanla yaparlar. Aslında oyuncuyla da konuşulması gerekir özellikle mevkisini değiştirmek isterse. Fakat genelde eğer oyuncu iyiyse konuşur onun haricinde sporcunun görüşünü umursamazlar. Kendi sistemini kurar sporcunun ona uymasını ister. Uymayan sporcu olursa gönderir hiç umursamazda bu durumu.” K12 “Antrenörümün mutlak dikteliği yok veya sporcuya farklı bir rol verdiğinde sporcuya sorar istiyor musun? Senin için uygun mudur? Sistemimden ben sorumluyum başarı sizin başarısızlık benim dediği için rahatlatırdı.” K9 “Şu kararı aldık sizin düşünceniz nedir diye sorulurdu. İtirazı olan dile getirebiliyorsun ama yine de son kararı kendileri alırlar. Yani göstermelik bir fikir alışverişi yapılır.” K2 “Spor geçmişi olan yönetici çoğu kritik konularda benden fikir alırlar, antrenör olduğum için ama çoğu spordan gelmediği için genelde bizim dediğimiz doğrudur tarzında çatışmaya neden olacak kararlar alınır. Belli zaman sonra anlaşılmadığın hissedildiğinde susmak zorunda kalınıyor.” K14 “Mesafeli olmak isteyen çok bilgi paylaşımında bulunmayan, sadece kendisinin söz sahibi olduğu ve korkulan antrenör modelinde olanlar genelde karar alırken fikir almazlar. En iyi onların doğrusu çünkü eleştiriye açık değiller. O yüzden karar alırken biz yokuz.” K1

#### 4. İyi Bir Yönetici/Antrenörün Tanımı

Yapılan araştırmada katılımcılara “İyi bir yönetici/antrenör nasıl olmalıdır?” sorusu sorulmuştur. Tablo 5’de katılımcılardan alınan görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 5. İyi bir yönetici/antrenörün tanımı

Tema	Kod
İyi bir yönetici/antrenörün tanımı	Anlayışlı
	Otoriter
	Saygı duyulan
	Sert
	İşinde iyi olan

Yapılan araştırmada katılımcılar iyi bir yönetici/antrenör için “anlayışlı, otoriter, saygı duyulan, sert ve işinde iyi olan” tarzda olmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Konu ile ilgili katılımcı görüşlerinden bazı alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

“İyi bir antrenörün öncelikle anlayışlı olması gerekir. Sporcunun ruhundan anlaması, duruma göre antrenman yaptırması gerekir. Ben kendimi kötü hissederken verimli olamam ki. O yüzden sporcuyu anlamalı.” K11 “Şu ana kadar hep otoriter antrenörlerle çalıştım o yüzden



daha verimli olduğunu düşünüyorum. Diğer türlü hocayı dinlemezler. Tabii bu branşa göre değişebilir ama sertlik içeren sporlarda bence antrenörde yöneticide otoriter olmalı.” K6 “Yönetimin çevre tarafından nasıl algılandığı benim için önemli, çünkü saygı duyulan biri olması bence kişinin de çalışanlarına saygı duymasını sağlıyor.” K4 “Bence kişi yaptığı işte öncelikle çok iyi olmalı, iyi olmadığımız bir alanda ne iyi bir antrenör ne de yönetici olabilirsiniz. Bize göre nedir iyi olma? Yani yaptığımız sporu, branşı iyi olmalı hele de bir süre bu sporu yapmışsa ve profesyonel olarak uğraşmışsa kesinlikle hangi kişilik yapısında olursa olsun bize faydası olur.” K1

##### 5. Yönetici/Antrenör ile iş ile ilgili sorunların konuşulması

Araştırmada katılımcılara “Yöneticinizle/Antrenörünüzle işinizle ilgili sorunlar hakkında rahatlıkla konuşabilir misiniz?” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların görüşlerine Tablo 6’da yer verilmiştir.

Tablo 6. Yönetici/antrenör ile iş ile ilgili sorunların konuşulması

Tema	Kod
Yönetici/antrenör ile iş ile ilgili sorunların konuşulması	Kendi bildiklerine devam edilmesi
	Güç sahibiyse konuşulabilmesi
	Atılma korkusuyla konuşulmaması
	Rahatlıkla konuşulması

Katılımcılardan bazıları rahatlıkla konuştuğu ifade ederken, diğer katılımcılar kendi bildiklerine devam edilmesi, güç sahibi olunca konuşulması ve atılma korkusuyla konuşulmaması gibi temalarda ortaya çıkmıştır. Katılımcılara ait bazı alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

“Yöneticilerle hemen hemen her konuda konuşuruz. Konuyu beğenmese de dinler gibi gözükmüyor ama kendi bildiğini devam ediyor. Bazı konularda apaçık eleştirilerim olmuştur. Senin ilişkilerin kötüyse senle ipleri koparmanın derdine düşüyor. Söylemlerin hoşuna gitmiyor. Eğer yapamadıklarında çok konuşuyor bu antrenörde her şeyi biliyor diye tepkiler alabiliyorum. Federasyona yakın bir isim olduğunda her dediğin yapılabiliyor ama çok fazla eleştiride bulunduğu araya mesafe koyuluyor. Benim dediğim olacak tavırları çok fazla. Kamplara gelecek sporcu sayısını onlar belirliyor. Bu gibi konularda çatışmalar başlıyor. Kabul edildiğinde sürekli antrenör olarak çağrılıyorsun.” K1 “Takımda yönetimden güçlü birisinin yanındaysam, paralı olan birisine yakın olduğumda belki tek başıma bir şeye ses çıkarabilir, konuşabilirim. Çok sert tepki alacakta olsam güçlü bir yönetici yanımda olduğunda daha rahat hareket eder itiraz eder, kendimi rahat ifade ederim. O yüzden yöneticiye yakın olmak için çaba gösteririm, ilişkilerimi iyi tutarım. Onunla da konuştuğumda tepki çekmemek için. Takım içerisinde bir arkadaşım yönetime çok yakınsa ben onla kavga etmeyi göze alamam. Çünkü bilirim ki öyle bir durumda onun tarafı tutulacaktır.” K11 “Takımdaki pozisyonunuz fark etmiyor, sporcu ya da antrenör olabilirsiniz. Çok fazla konuştuğunuzda size kapı gösterilir. Ama sporcu olarak ya da takımı şampiyonluğa çıkaran bir antrenör olarak konuşursanız o zaman işler değişir. Takımın size ihtiyacı varsa o zaman antrenörle rahatlıkla konuşabiliyorsunuz. Çünkü size muhtaç. Bu pozisyonda zaten sayılı kişiler olduğu için genel olarak atılma, gönderilme korkusundan konuşamazsınız.” K9 “Şu ana kadar hep saygılı, işini bilen, hocaya ya da sporcuya çok müdahale etmeyen yöneticilere sahip oldum. O yüzden rahatlıkla konuşabildim. Ama herkes benim gibi şanslı değil. Sporcularımın da benimle rahatlıkla iletişim kurmasını isterim. Kendini iyi hissederse daha verimli olur.” K13

## 6. Sessiz Kalınan Sorunlar

Yapılan araştırmada katılımcılara "Bulduğunuz ortamda herhangi bir sorun/konu ile ilgili sessiz kaldığınız durumlar var mı / varsa nelerdir?" sorusu sorulmuştur. Tablo 7'de katılımcı görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 7. Sessiz kalınan sorunlar

Tema	Kod
Sessiz kalınan sorunlar	Umursanmama
	Sağlam bir konumlarının olmaması
	Gelecek kaygısı
	Huzursuzluk çıkmaması için

Araştırmada katılımcıların buldukları ortamda sorunları konuşmamayı tercih ettiklerini sessiz kaldıklarını ifade etmişlerdir. Sessiz kalmalarının asıl sebebi temelde yaptıkları işe ya da sahip oldukları pozisyonlara zarar vereceği korkusundan kaynaklanmaktadır. Katılımcı görüşlerine ait bazı alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

"İtiraz ettiğinde, konuştuğunda ciddiye alınmazsın, seni umursamazlar. O yüzden susuyorsun ister istemez. Eğer beni sevmiyorlarsa öğrencimi de maça götürmüyorlar. O yüzden sessiz kalmak zorunda oluyorsun. Ya muhalif olacaksın ya da boyun eğeceksin. Yönetime yakın olduğunda her dediğin oluyor. Kimsede ses çıkaramaz her kafileye yazdırabilirsin. Mevcut yönetimden yana olmak isteriz çünkü işimiz düşüyor." K4 "Sporcular paralarını alamadığı dönemlerde bile korkudan söylemediği dönemler oluyor. Söylersem acaba kadro dışı kalabilir miyim korkusu oluyor. Bu sebeple konuşmayı sessiz kalmak mecburi tercihimiz oluyor." K12 "Sessiz kalmak zorundayız çünkü ters düştüğümüzde kampa çağrılmayabilirim. Zulme uğrayabilirim hakkım gasp edilebilir korkusu oluyor. Sporculuğum bittikten sonra antrenör olmak istediğinde de sorun çıkabilir diye sessiz kaldığım zamanlar oluyor." K2 "Genelde sessiz kalmayı tercih ediyoruz ve kabullendik. Yeri geldiğinde yönetim böyle uygun görmüş deyip susuyoruz. Federasyonlarda güç önemli, sağlam konumlara sahip olmanız gerekiyor. Delege sayısı fazla olan yerlerin ya da kişilerin çok fazla sesi çıkabiliyor. Sıkıntı olsa da bir şekilde ses çıkabiliyorlar. Bölgelerdeki birlik gücünü kabulleniyoruz. O cesareti kendilerinde daha rahat gördüklerini söyle bilirim. Bizim öyle bir gücümüz olmadığı içi sesimiz de yok" K7 "Yanlış bir durum olmasına rağmen huzursuzluk çıkmaması adına benimde sustuğum sessiz kaldığım dönemler çok olmuştur. Bu gibi durumlarda ya kabullenmek zorundasın bu ayrıcalıklı olanları ya da eğer etrafında senin yanında sporcular olursa itiraz etme hakkın olabiliyor. Takım iyi gidiyorken bunu kolay kolay kimse göze alamaz. Ama takım kötü gittiğinde konuşmalar veryansınlar daha çok olur. Bu durumda iki önemli pozisyon var ne çok ulaşılmaz olup kimsenin ağzını açmasını bir derdini anlatmasına vermemek, ne de böyle sürekli iç içe olup da sporcularla yüz göz olmak bu kez hepsi ağzına geleni konuşur." K13

### Tartışma ve Sonuç

Bu araştırma spor örgütlerindeki güç mesafesini ve güç mesafesinin örgütsel sessizliğe yansımalarını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Kültürel değerlerin ve yönetsel uygulamaların sessizliği teşvik etmedeki rollerinin önemi bilinmesine rağmen, güç mesafesinin kabullenici, savunmacı ve prososyal gibi farklı sessizlik biçimlerini nasıl etkilediğine dair pek az çalışma yer almaktadır. Bu bağlamda, güç mesafesinin sessizlik çeşitlerini nasıl etkilediğine dair bir çalışma ortaya koyarak spor örgütlerinde yönetici veya antrenör konumunda bulunan kişilere sporcuların

endişelerini saklamaya yönelik temel nedenlerini anlamalarına yardımcı olacağı düşünülmektedir. Yönetime, sporcuların endişelerini paylaşma konusunda nasıl teşvik edecekleri ve sessizliği nasıl daha az bir seviyeye kadar indirgeneceği konusunda daha spesifik yaklaşımları göz önüne getirmede yardımcı olacağı söylenebilir.

Güç mesafesinde kişilerle iletişim önem arz etmektedir. Bu nedenle ilk olarak spor örgütleri içerisinde birbiriyle ast-üst ilişkisi bulunan kişilerle aralarındaki ilişkilerin nasıl olduğu sorulmuştur. Bazı katılımcılar ilişkilerinin iyi olduğunu belirtse de çoğu katılımcı yönetici ya da antrenör konumundaki kişilerle iletişimde sorun yaşadığını belirtmiştir. Yönetici ya da antrenör konumundaki kişilerin kararlarına müdahale edilememesi, bulunduğu pozisyonu kaybetme korkusu (takımdan çıkarılma), alttan almak zorunda kalınması gibi çeşitli sonuçlar ortaya çıkmıştır. Alan yazın incelendiğinde yönetsel uygulamalarla ilgili olarak ceza, sessizliğin ana öncüllerinden biri olarak algılanmaktadır (Milliken, Morrison ve Hewlin, 2003). Özellikle de araştırmanın ana hattını oluşturan güç mesafesinin örgütsel sessizliği arttırdığı hipotezi yapılan diğer çalışmalarla benzerlik göstermektedir (Aslan, 2022; Korkmaz, 2018; Hsuing ve Tsai, 2017; Çicek ve Göl Dede, 2020; Yalçınsoy, 2017; Sarı-Aytekin ve diğerleri., 2017).

Araştırmada temelde bu tedirginlik sebebiyle katılımcıların üst pozisyonundaki kişilerle iletişim kurmadığı belirlenmiştir. İletişimin iyi olduğunu belirten kişilerin de milli takım düzeyinde antrenörlük yapan kişiler olduğu ortaya çıkmıştır. Bundan dolayı bireylerin buldukları pozisyonlarına göre iletişimin düzeylerinin değiştiği söylenebilir. Konuşmak, yüksek güç mesafesinin kültürel değeri ile tutarsızdır. Bu nedenle, yüksek güç mesafesine sahip kültürlerdeki organizasyonlarda yer alan bireylerin fikirlerini ifade etme olasılıkları daha düşüktür. Aksi takdirde bu yöneticinin statüsüne meydan okumak olarak anlaşılmaz (Porter ve diğerleri., 1980). Yapılan çalışmalar incelendiğinde araştırmayı destekler nitelikte birçok bulguya rastlanmaktadır. Örgütlerde güç mesafesi algısı düşük olduğunda; bireylerin açık muhalefet, yüksek ise gizli muhalefet davranışı içinde oldukları, örgütsel muhalefetin bir belirleyicisi olduğu (Kassing, 2000; Goodboy, Chory ve Dunleavy, 2008) çalışmalar bulunmaktadır. Güç mesafesi düşük ise bireyler yönetim kademesindeki kişilerin uygunsuz tutumlarına karşı meydan okuyabilmekte, yüksek ise koşulsuz kabul göstermektedir (Goodwin ve Goodwin, 1999; Lam ve Xu, 2018). Güç mesafesi yüksek olduğunda yönetime korkuyla baktıkları (Newman ve Nollen, 1996), dahası sağlıklı iletişim kuramaması sonucunda fikirlerini açıkça dile getirememesi durumu da ortaya çıkmaktadır (Ghosh, 2011). Bireyler arası iletişimin yüksek olduğu örgütlerde güç mesafesinin azaldığı (Erdoğan ve diğerleri., 2008), düşük güç mesafesinin bireylerin fikirlerini dile getirdiklerinde küçük düşme endişelerini azalttığı ve toplumlarda fazla sesliliği arttırdığı belirlenmiştir (Edmondson, 2003; Brockner ve diğerleri, 2001). Güç mesafesi arttıkça sessizlik arasında ters yönde bir etkinin veya kolerasyonun olduğu (Saribay ve Saribay, 2016; Seymen ve Korkmaz, 2017) güç mesafesi arttıkça yönetimin performansı konusunda fikir beyan etmenin azaldığı (Aşkun, Bakoğlu ve Berber, 2009) ortaya çıkmaktadır.

Sınıf içi ortamdaki güç mesafesinin yansımalarına bakıldığında, yüksek güç mesafesi olan sınıflarda öğretmen odaklı bir eğitim modeli esas olduğu ve eleştiriye kapalı bir ortamın varlığı söz konusu iken, düşük güç mesafesinde öğrencilerin hata yapma olasılığına daha iyimser bakıldığı, öğrencinin bağımsız hareket edebildiği ve motivasyonlarının daha yüksek olduğu görülmektedir (Yoo, 2014). Benzer şekilde eğitim ortamında, okul yöneticilerinin davranışlarıyla öğretmenlerin sessizliği tercih etmesi arasında güç bir ilişki vardır (Alqarni, 2020). Zorlayıcı ve yasal güç kullanan yöneticilerin örgütsel sessizliği arttırdığı (Deviren ve Okcu, 2020), ödüllendirme ve yasal gücünü kullanmalarının örgütte bireylerin daha fazla sesli davranış sergilemelerini sağladığı, zorlayıcı güç örgütsel sessizliği arttırdığı tespit edilmiştir (Bongöz, 2020).

Araştırmada katılımcılara yönetici/antrenör konumundaki kişilerin uygulamalarını doğru ya da yanlış bulduklarında tavırlarının nasıl olduğu sorulmuştur. Katılımcılar uygulamalar doğruysa eğer zaten herhangi bir tepki (takdir ya da teşekkür etme, onaylama gibi) vermediklerini ifade etmişlerdir. Yanlış uygulamalar sergilendiğinde ise yine büyük bir çoğunluk itiraz edemediğini, yöneticiyi eleştiremediğini ya da üst konumdaki kişilerin işlerine karışılmasına müsaade etmediklerini belirtmişlerdir. Benzer şekilde, öğretmenlerin yöneticilerin kararlarına sessiz kalıp güce razı oldukları sonucu da yapılan araştırmayı desteklemektedir (Yorulmaz, 2021; Yorulmaz, Çolak, Altınkurt ve Yılmaz 2018).

Güç mesafesinin yine önemli bir göstergesi olan karar verme süreciyle ilgili de katılımcılara soru sorulmuştur. Araştırmaya katılanlardan bazıları karar verme sürecinde fikrinin alındığını belirtmiştir. Karar verici kişinin sporcu geçmişi daha fazla ise veya takımdan çıkarılmasının göze alınmayacağı kişiler olduğu için fikir alındığını, kişiye göre tavır sergilendiğini (adamcılık ya da kollamacılık) belirlenmiştir. Ayrıca eleştiriye açık olunmaması, diktatör tavır sergilenmesi ve son kararı kendilerinin vermesi gibi çeşitli görüşler ortaya çıkmıştır. Benzer çalışmada Uçar (2016), pozisyon olarak yükselen bireylerin kendini daha güçlü hissetmesiyle beraber daha fazla seslilik davranışı sergilediğini belirtmiştir. Güç mesafesini bireyin bağlı olduğu grup içindeki sınıf düzenini ve gücün eşitsiz dağılımını kabul etme derecesi olarak bilinmesi sonuçların literatürle örtüştüğünü göstermektedir. (Ng, Koh, Ang, Kennedy ve Chan, 2011; Hofstede, 2001). Güce razı olan bireyler, eleştirilerini dile getirmek yerine daha çok boyun eğici ya da uysal davranış sergilemektedirler (Wang ve Guan, 2018; Truong, Hallinger ve Sanga, 2017).

Araştırmada katılımcılara yöneticinizle/antrenörünüzle işinizle ilgili sorunları hakkında konuşup konuşamayacakları sorulduğunda; katılımcılardan bir kısmı zaten konuştuğunda karşısındaki kişinin fikirlerini değiştiremeyeceği için konuşmuyor şeklinde genel bir durum ortaya çıkmıştır. Buradan hareketle, güç mesafesinin yüksek oluşunun sporcuların bazı durumlarda fikirlerinin herhangi bir şeyi değiştireceğine veya dikkate alınacağına yönelik umutlarının olmayışı kabullenici sessizliğe yol açtığı söylenebilir (Kulualp ve Çakmak, 2016; Knoll ve Van Dick, 2013).

Benzer ilişkileri irdeleyen çalışmalar incelendiğinde araştırmadaki bulguları destekleyen çalışmalar mevcuttur (Rhee, Dedahanow, ve Lee, 2014). Burada üst konumdaki kişinin alt konumdaki kişiye karşı uyguladığı sindirme ya da bıktırma politikası olduğu söylenebilir. Bazı katılımcılar güçlü ise yönetimden destek alıyorsa konuşulabileceğini belirtirken bir kısmı ise takımdan atılma korkusu ile konuşmadığını ifade etmektedir. Aynı zamanda, sessiz kalma nedenleri sorulduğunda ise umursanmadıkları, sağlam bir konuma sahip olmamaları, gelecek kaygısı yaşadıkları ve huzursuzluk çıkmaması için sessiz kaldıkları tespit edilmiştir. Burada üst-ast ilişkisinde çok kontrolsüz bir şekilde güç kullanıldığı söylenebilir. Buradan hareketle, güce razı olma tutumu içerisinde oldukları sonucu karşımıza çıkmaktadır. Bu tutum karşısında sporcuların yanıtlarından hareketle (kadro dışı kalma, kampa çağrılmama) gibi durumlarla karşılaşma korkusu ve kendini koruma içgüdüsüyle önerilerini seslendirmeyip savunmacı sessizlik tutumu sergiledikleri söylenebilir. Özellikle de savunma davranışı oluşturma da korkunun etkisi büyük olmakla beraber, olası durumda alınacak cezanın düşünülmesi tehdit algısı oluşturmakta ve savunmacı sessizlikle sonuçlanmaktadır (Argyris, 1990; Çetin ve Çakmakçı, 2012; Van Dyne, Ang ve Botero, 2003 ). Güce razı olmanın sonucunda savunmacı sessizliği arttırdığına dair (Acaray ve Şevik, 2016; Sarıbay ve Kayalı, 2016), anlamlı ilişkilerin bulunmadığı (Rhee, Dedahanow, ve Lee, 2014), politik davranışın sessizliğe etkisinin olduğu, fakat güç mesafesinin sessizliği yordamadığına dair çalışmalarda mevcuttur (Karabey ve Alioğulları, 2020). Araştırmanın bir başka sonucu ise, kadın ve erkek sporcularda güç mesafesi algılarında her hangi bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Benzer araştırma sonuçları olan araştırmalarla beraber (Ateş, 2019; Ersoy, 2019; Can, Kaptanoğlu ve Halo, 2018; Zıblım, 2020), erkeklerin güç mesafesi algılarının yüksek olduğu araştırmalarda mevcuttur (Gül, 2019; Karaçelebi, 2016; Ulus, 2018). Araştırmada bir diğer bulgu kadın ve erkek sporcuların sessizlik düzeylerinin benzer olduğudur. Bu bulgumuzu destekleyen çalışmalarda alan yazında yer almaktadır (Dal, 2017; Önder, 2017; Demir ve Cömert, 2018).

Yapılan araştırmanın sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde bireysel ve takım sporlarında yüksek güç mesafesinin varlığının söz konusu olduğu görülmektedir. Güç mesafesinin sporun branşı, hangi ligde yer aldığı, amatör ya da profesyonel olması fark etmeksizin spor örgütlerinde kullanıldığı belirlenmiştir. Bununla birlikte, kullanılan güç mesafesinin katılımcılar üzerinde örgütsel sessizliğe yol açtığı da ortaya çıkan sonuçlar içerisinde yer almaktadır. Dahası, güç mesafesinin örgütsel sessizlik çeşitlerinden savunmacı ve kabullenici sessizliği arttırdığı sonucuna varılmıştır.

Araştırmada amatör, profesyonel ve milli takım düzeyinde sporcu ve antrenörle görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerin sonucunda çıkan sonuç göz önünde bulundurularak araştırmamızın bazı sınırlılıklarının da olduğu göz ardı edilemez. Bu sınırlılıklara ve genel olarak sonuçlara istinaden çeşitli öneriler sunula bilinir. Çok farklı spor branşları olduğu için bu örneklem dışında akademik çalışmaların fazla yapılmadığı spor branşlarında da güç mesafesi veya örgütsel sessizlik konusunun çalışılması gerektiği söylenebilir. Bu durumun yanı sıra yüksek güç mesafesine inanan yöneticilerle

veya antrenörlerle neden böyle bir inanca sahip oldukları araştırılarak alana katkı sağlanabilir. Dahası, güç mesafesinin daha düşük olduğu spor branşları araştırılarak düşük güç mesafesinin getirmiş olduğu sorunları tespit ederek veya yüksek güç mesafesi algısı olan spor branşlarıyla kıyaslama yapılarak avantajları ve dezavantajları ortaya koyularak daha iyi bir liderlik- yöneticilik uygulaması önerilebilir. İleri ki çalışmalarda, örgütsel sessizliğin sporcuların performansı ve nasıl etkilediğine dair çalışmalar yapılabilir. Yapılan araştırmanın verilerinden yola çıkarak güç mesafesi veya örgütsel sessizlik kavramlarının sadece akademik olarak değerlendirmenin yanı sıra sahada kulüplerdeki yönetim kademesinde yer alan kişilerde de bu kavramlara yönelik farkındalık oluşturulması gerektiği düşünülmektedir. Bu amaçtan yola çıkarak, örgütsel sesliliğin artırılmasında sporcuların üst kademe de yer alan yöneticilerle daha fazla iletişim kurmaları sağlanmalıdır. Sporcunun fikrini söylediği zaman bir zarar görmeyeceği psikolojik güvenlik ortamının artırılması, sporcuların bir sorunun çözümünde etkili olmaktan ziyade pasif konumda kalması gerektiğine yönelik olumsuz düşünce kalıplarının değiştirilmesine yönelik daha cesaret verici bir iklimin oluşturulması gerektiği ifade edilebilir.



## ENGLISH VERSION

### Introduction

Inequality can be encountered in social life, an organizational environment, or within a group. Some individuals may be more decisive in the behaviors of others due to their different qualities. An individual may have multiple qualities such as intelligence, physical strength, status, and wealth at the same time. Such situations in different areas of inequality are seen as a problem, and these inequalities manifest themselves through concepts such as reputation, wealth, and power (Batmaz, 2019).

According to Hofstede (1984), power distance is the extent to which individuals in a society accept that power in institutions and organizations is distributed unequally. Such a situation affects the behaviors of less powerful individuals, apart from powerful individuals in society. Individuals in societies with a high level of power distance adopt the hierarchical order in which everyone in society has a place without looking for a reason. Societies with a low level of power distance question the causes of inequalities of power and strive for the equalization of power. According to the state of power distance, individuals determine the formation of institutions and organizations. According to Ertaş and Umur (2017), the degree of power distance in a society determines the functioning of organizations in that society. Tuna (2020) stated that in societies where the level of power distance is low, managers can easily consult their subordinates while making decisions, and in cases where it is high, managers expect more obedience.

Hofstede and Bond (1988) argued that power distance exists in every society, but the extent of inequality differs from culture to culture. Daniels and Greguras (2014) stated that power distance is a concept related to organizational contexts which is the unequal distribution of power within the organization. Çetinoğlu and Büber (2012) asserted that all kinds of power, regardless of type and source, are a source of distance in society, and the distance caused by power is shaped according to the characteristics of society and accepted by society in the process. In the definition made by Şen (2019), the tolerance of one society towards inequality will differ from that of another society. While those who hold the power try to expand their dominance, they try to narrow these areas of dominance for those who are ruled, that is, those who do not hold the power. This situation creates an

atmosphere of conflict between the ruler and the ruled. As a result of this conflict, a compromise is reached after a certain time. The point where this compromise occurs is the equilibrium point. The distance between equality and the equilibrium is called power distance.

Akyol (2009) and Atilla and Dirin (2018) posited that power distance consists of two categories. These are high power distance and low power distance. In societies with a high level of power distance, the distribution of power and the equality of opportunities are unbalanced, the value attributed to social status and titles is high, and the distance between subordinates and superiors is substantial. In societies with a low level of power distance, the distribution of power and the equality of opportunities are more balanced, responsibilities are balanced between levels, and the value attributed to titles and status is low. Brockner et al. (2001) observed that while the decision-making levels of subordinates are high in societies with low levels of power distance, the participation of subordinates in the decision-making process is limited in societies with high levels of power distance.

#### *Characteristics of Low Power Distance Societies*

- The distance between people in the community or group is at the minimum level.
- There is a certain level of independence between the powerful and the less powerful.
- Hierarchy within the organization means the inequality of roles required.
- Decentralization is common.
- Salary gap is small between employees at the bottom and those at the top of the organization.
- Employees want to be consulted about opinions and decisions.
- The ideal boss is very democratic.
- Concepts such as status and privilege are not welcomed.
- Everyone has equal rights.

#### *Characteristics of High Power Distance Societies*

- Inequalities between people are expected and desired.
- People with low levels of power should be dependent on people with high levels of power.
- Hierarchy within the organization means existential inequality between subordinates and superiors.
- Centralization is very common.
- Salary gap is high between the lowest and highest employees in the organizational hierarchy.



- The ideal boss is a benevolent, fatherly autocrat.
- Title, privileges, and status indicators are both expected and very popular for managers.
- The strong are privileged (Atilla and Dirin, 2018; Hofstede, Hofstede and Minkov, 2010).

The existence of a high level of power distance within an organization reduces the communication of the members with the management. It widens the distance between members and managers, where they may become unable to express their thoughts (Korkmaz, 2017). Korkmaz (2017) asserted that members of the organization can express their ideas openly and without fear in organizations with low levels of power distance. From this point of view, it is expected that there will be no organizational silence in organizations with low power distance. In this study, the concepts of power distance and organizational silence were evaluated together. Although the concept of organizational silence is an action that is becoming more and more widespread in organizations, it has not drawn much attention as a research topic. On the other hand, in the relevant literature, there are studies on organizational silence. Van Dyne, Ang, and Botero (2003) defined organizational silence and stated that whether the employee merely speaks does not have a meaning contrary to silence, if the employee cannot deliberately present their ideas about the developments in the organization against the employer. Likewise, Morrison (2014) mentioned that the concept of organizational silence is a major obstacle to the development and transformation of the organization, and it is a phenomenon that prevents the establishment of a pluralistic organizational atmosphere. Again, similar to the definitions above, Korkmaz (2017) expressed organizational silence as an element that creates a climate of suppression in the organization because employees have difficulty speaking or discussing personal and organizational issues.

Forms of organizational silence are examined under three categories according to Van Dyne, Ang, and Botero (2003) as follows:

- Acquiescent Silence
- Defensive Silence
- Prosocial Silence

*Acquiescent Silence:* In this case of silence, the person believes that the possibility of making a difference in the organization is low and meaningless (Van Dyne, Ang, and Botero, 2003).

*Defensive Silence:* This case of silence is explained as intentionally refraining from expressing one's views because of the fear of the consequences that may arise in the case of speaking (Karacaoğlu and Cingöz, 2009).

*Prosocial Silence:* This form of silence is when the person in the organization keeps their thoughts about the work in the organization to themselves so that the organization or other members of the organization are not harmed (Korkmaz, 2017).

Organizational silence can produce some consequences on the individual and organizational levels. Özgen and Sürgevil (2009) listed some individual consequences of organizational silence as follows:

- Creativity within the organization may be hindered.
- Consequences such as inability to adapt to change may occur.
- Silence within the organization can be adopted as a culture.
- Organization members can isolate themselves from the organization.
- The productivity of the members of the organization may decrease. All these events may lead to a decrease in organizational commitment.

Çakıcı (2008) listed some organizational consequences of organizational silence as follows:

- Organizations may not benefit from the views of their members.
- Communication within the organization may be disrupted, especially regarding communication between subordinates and superiors.
- Negative feedback may occur between managers and employees as a result of the neglect of problems in the organization.

Among studies on power distance and organizational silence in the literature, Akyürek (2001) discussed power distance and communication. Tan and Chong (2003) examined the factors affecting the perception of power distance. Altay (2004) investigated the relationships between power distance, masculinity-femininity, uncertainty avoidance dimensions, and success. Turan, Durceylan, and Şişman (2005) studied power distance and some demographic characteristics. Börü and İslamoğlu (2005) conducted research on the relationship between power distance and trust. Koslowsky, Baharav, and Schwarzwald (2011) investigated power distance and power usage patterns. Khatri (2009) analyzed the effects of power distance orientation on employees in organizations. Yaman and Irmak (2010) explored the level of power distance between administrators and teachers. Yücel and Koparan (2010) measured the relationship between power distance and sexual harassment behaviors. Ghosh (2011) examined the collectivist power distance. Batmaz (2019) researched the relationship between perceived power distance and the feeling of loneliness in business life. In addition to different samples and occupational groups, we come across studies on different concepts (Işık, Yalçınsoy, and Bilen, 2017; Aytakin and Selcen, 2017; Atmaca 2021; Huang, Van De Vliert, and Van Der Vegt, 2005; Bozkır and Sandıkçı, 2022). Although the relationship between the concepts of power distance and

organizational silence has been examined by researchers in different countries, not many studies have been found on the subject in Turkey. There are no such studies in Turkey, especially in the context of sports organizations. It is thought that this study will guide sports organizations in sports science. The following research questions were included in this study, which was conducted to determine the power distance in sports organizations and the reflections of power distance on organizational silence.

1. How is your relationship with/attitude towards people in the manager/coach position?
2. What is your attitude when you consider the actions of the managers/coaches right or wrong?
3. Does your manager/coach consult you during the decision-making process?
4. How should a good manager/coach be?
5. Can you comfortably talk to your manager/coach about problems related to your job?
6. Are there any situations where you remain silent about any problem/issue in your environment? If so, what are these problems/issues?

## **Method**

### **Design**

A qualitative research model was used in this study. Qualitative research refers to a subjective-interpretive process of perceiving previously known or unrecognized problems and realistically handling the natural phenomena related to the problem (Seale, 1999). It focuses on facts in the flow of social life and endeavors to examine these facts without any transformation (Maxwell, 2008). In this study, phenomenology, which is a qualitative research model, was adopted as the design. The phenomenology design focuses on phenomena that we are aware of but do not have an in-depth and detailed understanding of. Besides, it is a method suitable for researching facts that we are not completely unfamiliar with but cannot fully grasp (Yıldırım and Şimşek, 2008). By using the phenomenology design, it was desired to examine the relationships in sports organizations more deeply and see events from a different perspective.

### **Sample**

The maximum variation method, which is a purposive sampling method, was used in this study. The purpose of choosing this sampling method is to select cases with rich information that will clarify the questions that are aimed to be answered (Patton, 2014). The sample of the study consisted of 14 amateur and professional coaches and athletes. While forming the sample, it was ensured that both coaches and athletes were in a wide range from the national to the amateur levels. The demographic characteristics of the participants are given in Table 1.

Table 1. *Characteristics of the participants*

<b>Variables</b>		<b>f</b>	<b>%</b>
<b>Gender</b>	Female	5	36
	Male	9	64
<b>Branch</b>	Individual	7	50
	Team	7	50
<b>Position</b>	Coach	4	29
	Athlete	10	71

### **Data Collection**

In this study, a semi-structured interview form was used to determine the power distance in sports organizations and its reflections on organizational silence. In the semi-structured interview method, the researcher prepares a protocol that includes the questions that they plan to ask in advance. The semi-structured interview technique seems to be a more suitable technique for pedagogical research due to its level of standardization and flexibility (Türnüklü, 2000). The semi-structured interview form that was used in this study consisted of two parts. In the first part, there were three questions that were designed to collect information on demographic variables, while in the second part, the six research questions of this study were included. The interview form was examined by two academicians who are experts in the field. After the interview form was given its final shape, the participants were interviewed using this form. The interviews were conducted face-to-face by the researchers. After providing brief information about the study to the participants, the questions were clarified when necessary. The data obtained from the participants were used as the main data source.

### **Data Analysis**

Content analysis and descriptive data analysis, which are frequently used in qualitative research, were used in the analysis of the data, considering the 'views of the participants. Validity and reliability are important concepts in the scientific acceptance of research. To be scientifically rigorous, research depends on being valid and reliable on a certain level. To ensure validity and reliability in qualitative research, certain conditions must be met. It should be ensured that the research has consistency (internal reliability), confirmability (external reliability), credibility (internal validity), and transferability (external validity) (Creswell, 2013; Yıldırım and Şimşek, 2008). For this, it is necessary to follow certain validity and reliability strategies.

### **Validity and Reliability**

Various strategies were used in this study to ensure validity and reliability. For the validity of the study, the participant confirmation, expert review, diversification, long-term interaction strategies, direct quotations, purposive sampling, and detailed description strategies were used (Denzin and Lincon, 2018; Holloway and Wheeler, 1996; Merriam and Tisdell, 2016; Patton, 2002). An evaluation of findings is made in for participant confirmation. It is recommended that this strategy be utilized during the data collection phase (Miles, Huberman, and Saldaña, 2014). After the data were collected

in this study, they were transferred to the digital environment. After these transferred data were sent to the participants, and their consent was obtained, the analysis was started. Steps of this study were examined by two experts in the same discipline. The strategy of researcher diversity was used to ensure internal validity. Additionally, the long-term interaction and observation strategies were employed in the field. While collecting data a certain amount of time was spent in the environment of the trainers and athletes, it was aimed to understand the jargon, and a long-term observation was made. The purposive sampling method was used to ensure the validity of this study. While analyzing the views of the participants, each participant was given a code (such as P1, P2, P3...). Similar statements from the views of the participants were grouped, and codes were created under themes. Due to the nature of qualitative research, all similar opinions that emerged without frequency and percentage calculations are given as "codes". In this study, direct quotations were also included to support the codes of the similar views of the participants.

To ensure the reliability of this study, the codes were re-checked and cross-checked (Miles, Huberman, and Saldaña, 2014). The reproducibility of a study is among reliability checking steps. The reliability of a study depends on its time-invariance, that is, its continuity and compliance by independent experts (Miles and Huberman, 1994; Patton, 2002). The research and data analysis processes are reported in detail to ensure reliability. Additionally, in this study, analysis support was received from different experts outside the field. Drawing upon Miles and Huberman's (1994) definition of agreement, the rate of agreement among the researchers and experts was determined as 88%. An agreement rate of 70% or above indicates that the study is reliable. Moreover, the raw data and coding processes used in the study are kept by the researchers so that they can be examined later.

### **Ethical Aspects of Research**

In this study, all rules specified to be followed within the scope of "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive" were complied with. None of the actions specified under the heading "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics", which is the second part of the directive, were taken.

**Ethics committee approval information:** Name of the committee that made the ethical evaluation = Munzur University Ethics Committee

Date of ethical evaluation decision = 28.04.2022

Ethics assessment document issue number = 2022/07-09

### **Results**

This section is presented under six headings in line with the research questions. In this section, the results regarding the research questions and the interpretations of the results are presented.

#### **1. Relationships with people in manager/coach positions**

The participants were asked, "How is your relationship with/attitude towards people who are in the manager/coach position?". Participant views are summarized with codes in Table 2.

Table 2. *Relationships with people in manager/coach positions*

Theme	Codes
<b>Relationships with people in manager/coach positions</b>	Having a good relationship
	Not talking too much
	Varies according to personality structure
	Failure to interfere with decisions
	Fear of losing position
	Poor communication
	Being sidelined
Not respecting opinions	

It was determined that the majority of the participants did not have good relationships with people in the manager or coach position. Additionally, there were participants who had good communication and did not have any problems with their managers/coaches. There were also participants who had negative views but could not express them. Some excerpts from the views of the participants on the subject are given below.

"When there is a problem in the team, if the problem includes me, my priority will be the coach. Our relationship is good, and the coach tries to solve the problem. I can talk to the coach because we usually have a cordial relationship. Of course, you can't always talk about everything." P3

"We can't get together with the managers much often. We meet much more often at big tournaments. Meetings are held in the technical committees of the national team. Our ideas are taken seriously, as to when and how we will play the match. Collective consultations are held." P4

"It depends on the coach. We have two coaches. One of them always wants what s/he says to happen. Even if it's wrong. The other is more open to our ideas. S/he doesn't get opinions, and the program doesn't change even if we disagree." P6

"The coach does not want to lose the athlete easily. ...but if there is an alternative, the coach can bench the athlete easily. So, communication is definitely good if you are a good athlete. Otherwise, there is zero communication." P12

## **2. Attitude towards the actions of managers/coaches**

The participants were asked, "What is your attitude when you consider the actions of the managers/coaches right or wrong?" Participant views are summarized with codes in Table 3.

Table 3. *Attitude towards the actions of managers/coaches*

Theme	Codes
<b>Attitude towards the actions of managers/coaches</b>	Establishing communication
	Not allowing interference in their affairs
	Failure to object to managers
	Inability to criticize

The participants stated that they did not take an attitude when it was the right action. It was determined that the vast majority of the participants did not interfere with the ill-advised actions of their managers/coaches. Some excerpts from the 'views of the participants on the reasons for this situation are given below.

"You have no right to comment in training. The time is set, and everything is clear. As an athlete, you cannot criticize even a little. If you become a very, very elite athlete, maybe when you speak up, they say pack your suitcase and go." P5

"We can talk very easily on mobile phones. We're talking about whatever needs to happen. We talk about what needs to be done. I'm speaking more and more without breaking the rules. When you defend the right of the athlete, when what you say is important, then it is not a problem. When you go to the national team camp, when there are 5-6 people in the Turkish championship, when there is an objection, it can end up in resignation. When you object to the initiatives of the managers, you may be disqualified for the slightest incident." P4

"We can always criticize, and we have to talk because when we get bad results, the coach is at fault. We can express our problems one-on-one with the President of the Federation. They consult us because they realize that if we want to succeed, they have to stay in touch with us. We need to speak, even if it's wrong. When we criticize too much, we take an oppositional position. This is why we are expressing it in the name of contributing without overdoing it." P13

### 3. Decision-making processes of managers/coaches

The participants were asked, "Does your manager/coach exchange ideas with you during the decision-making process?" The views of the participants are summarized with codes in Table 4.

Table 4. *Decision-making processes of managers/coaches*

Theme	Codes
<b>Decision-making processes of managers/coaches</b>	Getting ideas
	Displaying a dictator-like attitude
	Athlete's history with the decision-maker
	Not being open to criticism
	Making the final decision themselves
	Attitude changes from person to person

It was determined that decision-makers mostly did not exchange ideas with the coach or athlete they worked with. Some excerpts from the views of the participants are given below.

"There is a very dictatorial attitude. There were many times that we did not speak out because of the decision taken by the upper management rather than the coach making the decision." P8

"It changes when making decisions. They consult us as coaches about the duration of the camp and whether the location is suitable for the training content. When we express an opinion on a subject that does not seem right to us, they call for another alternative; in short, we cannot object. There was even a case of dismissal when someone objected." P7

"They exchange ideas mostly with the captain. In fact, the player should also be talked to, especially if they want to change their position. ...but in general, if the player is good, they will talk to the player, other than that they don't care about the athlete's opinion. They set up their own system and want the athlete to follow it. If there is an athlete who does not fit, they will send him/her away, and they will not care about this situation at all." P12

"My coach asks the athlete when s/he gives a different role to the athlete if it is okay with them or if they want it or not. S/he does not have absolute dictation. The coach was comforting because s/he said that s/he is responsible for his/her system; success is ours, and failure is his/hers" P9

"They would ask about our opinions about the decisions they had made. You can voice your objections, but they still make the final decision themselves. In other words, there is a so-called exchange of ideas." P2

"The manager with a sports background gets our opinions on most critical issues but since most of them do not come from sports, decisions that will cause conflict are taken in the style of what they say is true because they are coaches. After a certain time, when you feel that you are not understood, you have to keep silent." P14

"Those who want to be distant, do not share much information, only have a say themselves and are in the model of a feared trainer, generally do not take opinions when making decisions. The best is their right because they are not open to criticism. This is why we're not involved in making decisions." P1

#### 4. Definition of a Good Manager/Coach

The participants were asked, "How should a good manager/coach be?" Table 5 summarizes the opinions of the participants with codes.

Table 5. *Definition of a good manager/coach*

Theme	Codes
<b>Definition of a good manager/coach</b>	Understanding
	Authoritative
	Respected
	Tough
	Good at their job

The participants specified that a good manager/coach should be "understanding, authoritative, respected, tough, and good at their job". Some excerpts from the 'views of the participants on the subject are given below.

"A good coach must first be understanding. They must understand the athlete's soul and train them according to the situation. I can't be productive when I'm feeling bad. So, they have to understand the athlete." P11

"So far, I have always worked with authoritative coaches, so I think it is more efficient. Otherwise, they [athletes] will not listen to the coach. Of course, this may vary according to the branch, but in sports involving toughness, I think both the coach and the manager should be authoritative." P6

"How the management is perceived by the environment is important to me, because I think being a respected person makes one respect their employees as well." P4

"In my opinion, first of all, a person should be very good at what they do, you cannot be a good coach or manager in an area where you are not good. What is good for us? In other words, the sport we do, the branch must be good, especially if they have done this sport for a while and have been professionally engaged, it will definitely benefit us no matter what personality structure they have." P1

#### 5. Discussing work-related problems with the manager/coach

The participants were asked, "Can you comfortably talk to your manager/coach about problems related to your job?" The views of the participants are summarized in Table 6.



Table 6. *Discussing work-related problems with the manager/coach*

Theme	Codes
<b>Discussing work-related problems with the manager/coach</b>	Continuing to have their own way Being able to speak if you have the power Not speaking due to the fear of dismissal Talking comfortably

While some of the participants stated that they spoke up easily, others participants also revealed cases such as continuing to have their own way, being able to speak when they had power, and not speaking due to the fear of dismissal. Some quotes from the participants are given below.

“We talk to the managers about almost everything. Although they don't like the subject, they seem to listen, but they continue to do it their own way. I had some clear criticisms on some issues. If your relationships are bad, they are worried about breaking the ties with you. They don't like your words. If they can't do it, I can get reactions like I talk too much or like I know everything. When you are close to the Federation, everything you say can be done, but when you criticize too much, distance is put in between. Them putting their foot down is too much. They determine the number of athletes who will come to the camps. Conflicts arise over such matters. Once accepted, you can be called up as a permanent coach.” P1

“If I am with a strong manager in the team or when I am close to someone with money, maybe I can speak up and talk about something on my own. Even if I get a very harsh reaction, when a strong manager is with me, I can act more comfortably, object, and express myself comfortably. This is why I make an effort to be close to the manager, I keep good relationships to not react when I talk to him/her. If a friend in the team is very close to the management, I cannot risk fighting with him/her. Because I know that in such a situation, his/her side will be taken.” P11

“Your position in the team does not matter, you can be an athlete or a coach. When you talk too much, you are shown the door. ...but if you talk as an athlete or as a coach who leads the team to championships, then things change. If the team needs you, then you can easily talk to the coach. ...because it needs you. Since there are already a limited number of people in this position, you cannot talk due to the fear of being dismissed or sent away.” P9

“Until now, I have always had managers who are respectful, know their job, and do not interfere too much with the coach or the athlete. So, I could speak freely. ...but not everyone is as lucky as me. I also want my athletes to communicate with me easily. They will be more productive if they feel good.” P13

**6. Issues that they have been silent about**

The participants were asked, " Are there any situations where you remain silent about any problem/issue in your environment? If so, what are these problems/issues? " The views of the participants are summarized with codes in Table 7.

Table 7. *Issues that they have been silent about*

Theme	Code
<b>Issues that they have been silent about</b>	Being ignored Lack of a stable position Future anxiety Avoiding unease

The participants stated that they preferred not to talk about the problems in their environment and remained silent. The main reason they remained silent was mainly the fear that it would harm their job or the positions they held. Some excerpts from views of the participants are given below.

“When you object, when you speak up, you are not taken seriously, they do not care about you. It’s why you keep silent. If they don’t like me, they don’t take my student to the game. This is why you have to remain silent. You will either oppose or submit. When you’re close to management, everything you say happens. Nobody can say anything about it, you can write to every group. We want to be on the side of the current management because we sometimes need their help.” P4

“There are times when the athletes do not speak out of fear, even when they cannot get their money. There is a fear that if they talk, they might be kept out of the squad. For this reason, it is our obligatory choice to not speak and remain silent.” P12

“We have to keep quiet because if we disagree, I may not be called for the camp. There is a fear that I may be persecuted, and my rights may be usurped. There are times when I remain silent because there might be problems in case I want to be a coach after my athlete years are over.” P2

“In general, we prefer to remain silent and we have accepted this. When inappropriate, we say that the management has seen it appropriate, and we keep silent. Power is important in federations; you need to have solid positions. Places or people with a large number of delegates can make a lot of noise. They can still make noise, even if it’s a nuisance. We accept the power of unity in the regions. I can say that they find that courage more comfortable in themselves. We do not have such power, so we do not have a voice.” P7

“There have been many times when I was silent to avoid unease even though it was a wrongdoing. In such cases, you either have to accept these privileged ones or if there are athletes standing by you, you may have the right to object. No one can easily risk it when the team is doing well. ...but when the team is doing badly, the complaints get louder. In this situation, there are two important positions, not being too inaccessible and not allowing anyone to open their mouth to talk about a problem, or being face to face with the athletes. This time, they all talk about what they can.” P13

### **Discussion and Conclusion**

This study was conducted to determine the power distance in sports organizations and its reflections on organizational silence. Despite the recognition of the importance of the roles of cultural values and managerial practices in promoting silence, few studies have been conducted on how power distance influences different forms of silence, such as acquiescent, defensive, and prosocial silence. In this context, it is thought that presenting a study on how power distance affects the forms of silence will help those who are managers or coaches in sports organizations to understand the main reasons for athletes to hide their concerns. It can be stated that it will help management to consider more specific approaches on how to encourage athletes to share their concerns and how to reduce silence to a lesser level.

Communication with people at a power distance is important. For this reason, it was first asked how the relationships between people in sports organizations who had subordinate-superior relationships with each other were. Although some participants stated that their relationships were good, most stated that they had problems communicating with people in the position of manager or

coach. Various results emerged, including not being able to interfere with the decisions of people in the position of manager or coach, the fear of losing their position (exclusion from the team), and having to comply with decisions. According to the information in the relevant literature, punishment is perceived as one of the main antecedents of silence in relation to administrative practices (Milliken, Morrison, and Hewlin, 2003). In particular, the hypothesis that power distance increases organizational silence, which is the main focus of this study, is similar to the approaches adopted in other studies (Aslan, 2022; Çicek and Göl Dede, 2020; Hsuing and Tsai, 2017; Korkmaz, 2018; Sarı-Aytekin et al., 2017; Yalçınsoy, 2017).

In this study, it was determined that the participants did not communicate with people in the superior positions due to uneasiness. It was revealed that the participants who stated that their communication was good were also those who coached at the national team level. Therefore, it can be argued that the communication levels of individuals change according to their positions. Speaking up is inconsistent with the cultural value of high power distance. Therefore, individuals in organizations with high power distance cultures are less likely to express their opinions. Otherwise, this would be understood as challenging the status of the manager (Porter et al., 1980). In previous studies, there are several results that have supported the results of this study. There are studies that have demonstrated that individuals show overt opposition behaviors when the perception of power distance is low in organizations, but when it is high, they show covert opposition behaviors, which is a determinant of organizational opposition (Goodboy, Chory, and Dunleavy, 2008; Kassing, 2000). If the power distance is low, individuals can challenge the ill-advised attitudes of the people at the management level, and if it is high, they are likely to show unconditional acceptance (Goodwin and Goodwin, 1999; Lam and Xu, 2018). When the power distance is high, they look at the management with fear (Newman and Nollen, 1996). Moreover, they cannot express their opinions openly as a result of not being able to communicate well (Ghosh, 2011). It has been determined that power distance decreases in organizations with high interpersonal communication levels (Erdoğan et al., 2008), and low levels of power distance reduces the concerns of humiliation when individuals express their opinions and increases loudness in societies (Brockner et al., 2001; Edmondson, 2003). It is revealed that as power distance increases, the likelihood of silence in the relevant group also increases (Sarıbay and Sarıbay, 2016; Seymen and Korkmaz, 2017), and as power distance decreases, expressing an opinion on the performance of the management becomes more likely (Aşkun, Bakoğlu and Berber, 2009).

Considering the reflections of power distance in the classroom environment, it is seen that a teacher-oriented education model is essential in high power distance classrooms, and there is an environment that is closed to criticism, while in cases of low power distance, the probability of students making mistakes is considered more optimistic, the student can act independently, and their motivation is higher (Yoo, 2014). Similarly, in the educational environment, there is a strong relationship between the behaviors of school administrators and the preference of silence by teachers

(Alqarni, 2020). It has been determined that managers using coercive and legal power increase the likelihood of organizational silence (Dviren and Okcu, 2020), using rewarding and legal power enables individuals to exhibit more vocal behavior in the organization, and coercive power increases the probability of organizational silence (Bongoz, 2020).

In the study, the participants were asked what their attitudes were when they considered the actions of their managers/coaches right or wrong. The participants stated that if the actions were right in their opinion, they did not give any reaction (e.g., appreciation or thanks, approval). When they considered actions to be wrong, again, a large majority stated that they could not object or criticize the manager or people in higher positions who did not allow them to interfere in their business. Similarly, the result that teachers remain silent on the decisions of administrators and consent to power also supported the result in this study (Yorulmaz, 2021; Yorulmaz, Çolak, Altinkurt, and Yılmaz 2018).

The participants of this study were also asked questions about the decision-making process, which is also an important indicator of power distance. Some of the participants stated that their opinions were asked during the decision-making process. It was determined that if the decision-maker had a sports background or when there were people who could not be taken out of the team, opinions were asked, and attitudes were displayed according to the person (cronyism). Additionally, various opinions emerged regarding managers/coaches such as them not being open to criticism, displaying a dictatorial attitude, and making the final decision by themselves. In a similar study, Uçar (2016) stated that individuals who rise in position feel stronger and speak up more. Knowing power distance as the degree of acceptance of the class order and the unequal distribution of power within the group to which the individual belongs shows that the results of this study were in line with the literature (Hofstede, 2001; Ng, Koh, Ang, Kennedy and Chan, 2011). Individuals who consent to power display meeker or more submissive behaviors rather than voicing their criticism (Truong, Hallinger and Sanga, 2017; Wang and Guan, 2018).

In this study, when the participants were asked whether they could talk to their managers/coaches about problems related to their jobs, some of the participants said they usually did not speak up because they could not change the views of the other person if they spoke up. From this point of view, it can be expected that the high level of power distance and the lack of hope that the athletes would change anything or that their opinions would be taken into account in some cases could lead to acquiescent silence (Knoll and Van Dick, 2013; Kulualp and Çakmak, 2016). Among studies examining similar relationships, there are those supporting the findings of this study (Rhee, Dedahanow, and Lee, 2014). Here, it may be stated that the person in the superior position has a policy of intimidation against the lower position. Some participants stated that if they were strong, they could talk if they could get support from the management, while others stated that they did not speak up out of the fear of being kicked out of the team. At the same time, when asked about the

reasons for their silence, the participants responded that they were not cared about, they did not have a stable position, they had anxiety about the future, and they remained silent to avoid trouble. Accordingly, power is used in a very uncontrolled way in the superior-subordinate relationship. From this point of view, we came to the conclusion that the participants of this study had an attitude of consent to power. Considering this attitude, based on the answers of the athletes, they did not voice their suggestions, and they exhibited a defensive silence attitude due to the fear of confronting situations such as being excluded from the squad and not being invited to the camp, and with the instinct of self-preservation. While the effect of fear may be substantial, especially on the formation of defensive behaviors, thinking about possible punishment creates a perception of threat and results in defensive silence (Argyris, 1990; Çetin and Çakmakçı, 2012; Lam and Xu, 2019; Van Dyne, Ang and Botero, 2003;). Some studies have revealed no significant relationship showing that consenting to power increases defensive silence (Acaray and Şevik, 2016; Rhee, Dedahanow, and Lee, 2014; Sarıbay and Kayalı, 2016), and while political behavior has an effect on silence, power distance does not predict silence (Karabey and Alioğulları, 2020).

As another result of this study, it was seen that there was no difference in power distance perceptions between the male and female athletes. Along with studies with similar results (Ateş, 2019; Ersoy, 2019; Can, Kaptanoğlu, and Halo, 2018; Zıblim, 2020), there are also those in which men perceived higher levels of power distance (Gül, 2019; Karaçelebi, 2016; Ulus, 2018). Another result of this study was that the silence levels of the male and female athletes were similar. Some studies in the relevant literature also supported this result (Dal, 2017; Demir and Cömert, 2018; Önder, 2017;).

Considering the results of this study in general, it is seen that there is a high level of power distance in individual and team sports. It was determined that power distance is used in sports organizations regardless of the branch of sports, which division individuals are in, gender differences, or being amateur or professional. Furthermore, it was also among the results that power distance caused organizational silence among the participants. Moreover, it was concluded that power distance increases defensive and acquiescent silence among different forms of organizational silence.

In this study, interviews were conducted with athletes and coaches on the amateur, professional, and national team levels. Considering the results of these interviews, it should be noted that there were some limitations in our study. Based on these limitations and the results in general, various recommendations can be made. Since there are many different sports branches, it can be argued that the concept of power distance or organizational silence should be studied in sports branches where academic studies are not performed frequently, as well as those in the sample of this study. In addition to this situation, a contribution can be made to the field by investigating why managers or coaches who believe in a high level of power distance have such a belief. Moreover, a better leadership-managerial practice can be suggested by investigating the sports branches with

lower levels of power distance, identifying the problems brought about by low levels of power distance, or by making comparisons to sports branches with high levels of perceived power distance, revealing applicable advantages and disadvantages. In the future, studies can be conducted on how organizational silence affects the performance of athletes. Based on the data of this study, it is thought that the concepts of power distance or organizational silence should not just be evaluated academically, but awareness of these concepts should be raised in people who are on the management level of clubs in the field. Based on this objective, athletes should be provided with opportunities to communicate more with their managers on the superior levels to increase their voice in their organization. It can be stated that a more encouraging climate should be created to increase the psychological safety environment in which the athlete will not be harmed when they speak their opinions and change negative thought patterns suggesting that the athletes should remain passive rather than effective in solving a problem.

## References

- Acaray, A. & Şevik, N. (2016). A research on the effect of cultural dimensions on organizational silence. *Journal of Hacettepe University Faculty of Economics and Administrative Sciences*, 34(4): 1-18.
- Akyol, Ş. (2009). *Relationship between power distance and leadership in organizational culture*. Unpublished PhD Thesis. Marmara University, Institute of Social Sciences.
- Akyürek, S. (2019). *Power distance and its effect on communication in Turkish armed forces*. Unpublished Master's Thesis. Başkent University, Institute of Social Sciences.
- Alqarni, S. A. Y. (2020). How school climate predicts teachers' organizational silence. *Academic Journal*, 12(1), 12-27.
- Altay, H. (2004). A research on the relationships between power distance, masculinity-femininity, uncertainty avoidance and achievement. *Süleyman Demirel University Faculty of Economics and Administrative Sciences*, 9(1), 301-321.
- Argyris, C. (1990). *Overcoming organizational defenses: Facilitating organizational learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Arlı, D. (2013). Primary school principals' views on organizational silence. *Journal of Trakya University Education Faculty*, 3(2), 69-84.
- Aşkun, B. Bakoğlu, R. & Berber, A. (2009). Remaining Silent or not: is power distance a barrier for academicians. *International Conference on Social Sciences*, 10-13 September, Social Sciences Research Society, İzmir.
- Aslan, H. (2022). The Relationship between Teachers' Perceived Power Distance and Organizational Silence in School Management. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 9(3), 644-664.
- Ateş, A. (2019). *The relationship between teachers' character and power distance perceptions*. Master's Thesis, Marmara University, İstanbul.
- Atilla, G. & Dirin, İ. (2018). Power distance- organizational silence relationship: The example of Turkish employees in Afghanistan. *The Journal of International Social Research (The Journal of International Social Research)*. Volume: 11, Issue: 59.
- Atmaca, T. (2021). Examination of teachers' perceptions of organizational power distance and organizational opposition in terms of various variables. *Başkent University Journal of Education*, 8(1), 11-27.
- Aytekin, S. & Selcen, S. A. (2017). Elif & Okan, Tarhan, 'Is organizational silence a cultural consequence?'. *International Journal of Academic Value Studies*, 5(2), 316-327.

- Batmaz, G. (2019). *The relationship between perceived power distance and the feeling of loneliness in business life and a research*. Master's Thesis. Marmara University, Institute of Social Sciences, Department of Business Administration, Department of Human Resources Management.
- Börü, D. & İslamoğlu, G. (2005). *Power distance and trust. convenience in organizations and society*. Quaderni Di Psicologia Del Lavoro, Guerrini Studio, Milano, 12, 105, Brockner.
- Bozgöz, İ. E. (2020). *Examination of the relationship between the spatial power sources used by school administrators and the organizational silence behaviors of teachers*. Master's Thesis, İstanbul Sabahattin Zaim University Graduate School of Education
- Bozkır, A. & Sandıkçı, M.B. (2022). The relationship between organizational alienation and organizational silence: A research on youth services and sports provincial directorate. *Journal of Academic Social Studies*, Year: 9, Issue: 56, pp. 190-205.
- Brockner, J., Ackerman, G., Greenberg, J., Gelfand, M. J., Francesco, A. M., Chen, Z. X., & Shapiro, D. (2001). Culture and procedural justice: The influence of power distance on reactions to voice. *Journal of experimental social psychology*, 37(4), 300-315.
- Çakıcı, A. (2008). A research on the issues of silence in organizations, the causes and perceived consequences of silence. *Çukurova University Institute of Social Sciences Journal*, 17(1), 117-134.
- Can, E., Kaptanoğlu, S., & Halo, L. M. (2018). The relationship between power distance and glass ceiling syndrome in academicians. *Marmara University Journal of Proposal*, 13(50), 52-64.
- Çetin, Ş. & Çakmakçı, C. (2012) A study of adapting the employee voice scale into Turkish. *Turkish Military Academy Science Journal*, 22(2), 1-20.
- Çetinoğlu, T. & Büber, R. (2012). A field research on the analysis of culture and personality traits in terms of entrepreneurship in Ostim organized industrial zone. *Dumlupınar University Journal of Social Sciences*, (33), 193-210.
- Çiçek, A. & Göl Dede, D. (2020). The Relationship Between Teachers' Perceptions of Power Distance and their Organizational Silence. *Eurasian Journal of Social and Economic Studies*, 7(6), 1-23.
- Creswell, J. W. (2013). *Research Design* (S. B. Demir, Trans.). Ankara: Eğiten Book
- Dal, H. (2017). *Teachers' views on organizational silence in secondary education institutions*. Master's Thesis, Hacettepe University Institute of Educational Sciences, Ankara
- Daniels, M.A, & Greguras, G. J. (2014). Exploring the nature of power distance. *Journal of Management*. 40(5).
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2018). *The Sage handbook of qualitative research* (5th ed.). Sage publications.
- Detert, J. R., & Burris, E. R. (2007). Leadership behavior and employee voice: Is the door really open? *Academy of management journal*, 50(4), 869-884.



- Deviren, İ. & Okçu, V. (2020). Examination of the relationship between the organizational power sources used by primary school principals and the organizational silence and motivation levels of teachers. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 7(52), 915-932
- Edmondson, A. C. (2003). Speaking up in the operating room: How team leaders promote learning in interdisciplinary action teams. *Journal of management studies*, 40(6), 1419-1452.
- Erdoğan, Y., Yaman, E., Şentürk, Ö. & Kalyoncu, E. (2008). Power distance in web-based education: The case of Bilgi University. *Journal of Values Education*, 6(15), 115-137.
- Ersoy, E. (2019). *The relationship between teachers' organizational power distance and organizational synergy level*. Master's Thesis, Kültür University, İstanbul.
- Ertaş, Ç. & Umur, K. (2017). The effect of hotel employees' cultural values on organizational culture. *Journal of Current Research On Business and Economics (joCReBE)* ISSN:2547-9628. Volume: 7, Issue:2.
- Ghosh, A. (2011). Power distance in organizational contexts- a review of collectivist cultures. *The Indian Journal of Industrial Relations*, 47(1), 89-101.
- Goodboy, A., Chory, R., & Dunleavy, K. (2008). Organizational dissent as a function of organizational justice. *Communication Research Reports*, 25(4), 255-265. doi: 10.1080/08824090802440113.
- Goodwin, J., & Goodwin, D. (1999). Ethical judgments across cultures: A comparison between business students from Malaysia and New Zealand. *Journal of Business Ethics*, 18, 267-281. <http://doi.org/b3sgjs>
- Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations*. Sage publications.
- Hofstede, G., & Bond, M. H. (1988). The Confucius connection: From cultural roots to economic growth. *Organizational dynamics*, 16(4), 5-21.
- Hofstede, G., Hofstede, G. J., & Minkov, M. (2010). *Cultures and organizations: software of the mind: intercultural cooperation and its importance for survival*. McGraw-Hill.
- Holloway, I., & Wheeler, S. (1996). *Qualitative research for nurses*. Oxford: Blackwell Science Ltd.
- Hsiung, H. H. & Tsai, W.C. (2017). "The joint moderating effects of activated negative moods and group voice climate on power relationship orientation and employee voice behavior", *Applied Psychology: An International Review*, 66(3), 487-514. doi: 10.1111 / apps.12096.
- Huang, X., Van De Vliert, E. & Van Der Veegt, G. (2005). Breaking the silence culture: stimulation of participation and employee opinion with holding cross-nationally. *Management and Organization Review*, 1(3), 459-482.

- Işık, M. Yalçınsoy, A. & Bilen, A. (2017). A research on the relationship between power distance and organizational silence. *International Symposium on Economics, Politics and Management*, Diyarbakir.
- Karabey, C. N. & Alioğulları, Z. D. (2020). The Effect of Ethical Leadership, Political Skills, and Power Distance Orientation on Employee Voice. *Atatürk University Institute of Social Sciences Journal*, 24(Special Issue), 37-56.
- Karacaoğlu, K. & Cingöz, A. (2009). Leadership Behavior and Perception of Organizational Justice as the Source of Employee Silence, *17th National Management and Organization Congress-Eskişehir Osmangazi University Department of Business Administration*, 700-707.
- Kassing, J.W. (2000). Investigating the relationship between superior-subordinate relationship quality and employee dissent. *Communication Research Reports*. 17(1), 58-69.
- Khatri, N. (2009). Consequences of power distance orientation in organizations. vision: *The Journal of Business Perspective*, 13, 1, 1-9.
- Knoll, M. & Van Dick, R. (2013). Do I hear the whistle? a first attempt to measure four forms of employee silence and their correlates. *Journal of Business Ethics*, 113(2): 349-362.
- Korkmaz, E. (2017). *The moderator effect of power distance on the relationship between organizational commitment and organizational silence*. Master's Thesis. *Balıkesir University, Institute of Social Sciences, Department of Business Administration, Department of Management and Organization*.
- Korkmaz, E. (2018). "The Effect of Power Distance on Organizational Silence: A Study on Healthcare Employees", Vol:4, Issue:20; pp:621-630
- Koslowsky, M., Baharav, H. & Schwarzwald, J. (2011). Management style as a mediator of the power distance-influence tactics relationship. *International Journal of Conflict Management*, 22, 264-277.
- Kulualp, H. G. & Çakmak, A. F. (2016). Determining the factors affecting the types of organizational silence with the structural equation model, *Journal of Economic and Social Research*, 12(1), pp: 123-146.
- Lam, L. W. & Xu, A. J. (2019). Power imbalance and employee silence: The role of abusive leadership, power distance orientation, and perceived organizational politics. *Applied Psychology*, 68(3), 513-546.
- Maxwell, J. A. (2008). *Designing a qualitative study*. The SAGE handbook of applied social research methods, 2, 214-253.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Designing your study and selecting a sample*. *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco: John Wiley & Sons, Inc.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. New York: Sage Publications, Inc.

- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). Sage publications.
- Milliken, F. J., Morrison, E. W., & Hewlin, P. F. (2003). An exploratory study of employee silence: Issues that employees don't communicate upward and why. *Journal of Management Studies*, 40, 1453-1476. <http://doi.org/brg7dw>
- Morrison, E. W. (2014). Employee voice and silence. *The Annual Review of Organizational Psychology And Organizational Behavior*, 1(1), 173-197.
- Newman, K. L., & Nollen, S. D. (1996). Culture and congruence: The fit between management practices and national culture. *Journal of International Business Studies*, 27, 753-779. <http://doi.org/bwh66r>
- Ng, K. Y., Koh, C., Ang, S., Kennedy, J. C. & Chan, K.Y. (2011). Rating leniency and halo in multisource feedback ratings: Testing cultural assumptions of power distance and individualism-collectivism, *Journal of Applied Psychology*, 96(5), 1033-1044.
- Önder, E. (2017). Organizational justice and organizational commitment as a predictor of organizational silence in secondary schools. *Ahi Evran University Journal of Kırşehir Education Faculty (KEFAD)*, 18(2), 669-686.
- Özgen, I. ve Sürgevil, O. (2009). *The Case of Organizational Silence and Its Evaluation in Terms of Tourism Businesses*. Editor: Zeyyat Sabuncuoğlu. MKM Publications, 303-328.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative evaluation and research methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research and evaluation methods* (Trans. Ed. M. Bütün and S. B. Demir). Ankara: Pegem A.
- Porter, L. W., Allen, R. W., & Angle, H. L. (1980). *The politics of upward influence in the organization*. In L. L. Cummings & B. M. Staw (Eds.), *Research in organizational behavior* (pp. 109-149). Greenwich, CT: JAI Press.
- Rhee, J., Dedahanov, A., & Lee, D. (2014). Relationships among power distance, collectivism, punishment, and acquiescent, defensive, or prosocial silence. *Social Behavior and Personality: An international journal*, 42(5): 705-720.
- Saglam, A. C., Yorulmaz, Y. I., Anasiz, B. T., Colak, I. & Dumlu, N. N. (2018). Prediction of academic staffs' organizational silence through their power distance perceptions. *Journal of Üniversitepark*, 7(2), 143.
- Sarı-Aytekin, S., Sis-Atanay, E. & Okan, T. (2017). Is organizational silence a cultural consequence? *International Journal of Academic Value Studies*, 3(13), 316-327.

- Sarıbay, B. & Kayalı, C.A. (2016). A study in public institutions in Izmir to determine the relationship between employee silence and cultural values, *Aegean Academic Perspective*, 16(3): 531-540.
- Sarıbay, B. & Sarıbay, E. (2016). A research to determine the relationship between the issues that employees are silent about and cultural values. *International Journal of Social Studies*, 9(46): 779-791.
- Seale, C. (1999). Quality in qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 5(4), 465-478.
- Şen, Ö. (2019). *Glass ceiling barriers in terms of power distance and gender roles among female media workers*. Master's Thesis. Marmara University, Institute of Social Sciences, Department of Journalism, Department of General Journalism.
- Seymen, A. O. & Korkmaz E. (2017). The moderator effect of power distance on the relationship between organizational commitment and organizational silence. *Social Sciences Studies Journal (SSSJournal)*. Vol:3, Issue:8, pp.509-529.
- Tan, W. & Chong, E. (2003). Power distance in Singapore construction organizations: implications for project managers. *International Journal of Project Management*, 21(7), 529-536.
- Truong, T. D., Hallinger, P., & Sanga, K. (2017). Confucian values and school leadership in Vietnam: Exploring the influence of culture on principal decision making. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(1), 77-100. <https://doi.org/10.1177/1741143215607877>
- Tuna, Akbaş, A. (2020). A research on the mediating role of employee performance in the effect of power distance on innovative behaviors. *Journal of Administrative Sciences*. Volume: 18, Issue: 36. DOI: <https://doi.org/10.35408/comuybd.688653>.
- Turan, S., Durceylan, B. & Şişman, M. (2005). Administrative and cultural values adopted by university administrators. *Manas University Journal of Social Sciences*, 13, 181-202.
- Türnüklü, A. (2000). A qualitative research technique that can be used effectively in educational research: Interview. *Journal of Educational Management in Theory and Practice*, Issue: 24, pp. 543-560.
- Uçar, Z. (2016). Investigation of the phenomenon of silence in organizations in the context of personal characteristics: A qualitative research. *Journal of Dokuz Eylül University Faculty of Economics and Administrative Sciences*, 31(1): 311-342.
- Van Dyne, L., Ang, S. & Botero, I. C. (2003). Conceptualizing employee silence and employee voice as multidimensional. *Constructs. Journal of Management Studies*, 44(6), 1359-1392.
- Wang, H. W., & Guan, B. (2018) The positive effect of authoritarian leadership on employee performance: The moderating role of power distance. *Frontiers in Psychology*, 9, (Article 357). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00357>

- Yalçınsoy, A. (2017). Organizational silence and its consequences. *The Journal of Social Sciences*, 1(1),1-19.
- Yaman, E. & Irmak, Y. (2010). Power distance between administrators and teachers. *Journal of Mustafa Kemal University Institute of Social Sciences*, 7(13), 164-172.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Qualitative research methods in the social sciences*. (5th edition) Ankara: Seçkin Publishing.
- Yoo, A. (2014). The effect Hofstede's cultural dimensions have on student-teacher relationships in the Korean context. *Journal of International Education Research*, 10(2), 171-178.
- Yorulmaz, Y. İ. (2021). *Examining teachers' perceptions of organizational power distance: Reflections on educational organizations, structural reasons, and structuring* (Thesis No. 10394876). Doctoral Thesis, Muğla Sıtkı Koçman University.
- Yorulmaz, Y. İ., Çolak, İ., Altinkurt, Y. & Yılmaz, K. (2018). Organizational power distance scale validity and reliability study. *Trakya Journal of Education*, 8(4), 671-686. <https://doi.org/10.24315/trkefd.411916>
- Yücel, E. B. & Koparan, E. (2010). An empirical study to determine the direction of the relationship between power distance and sexual harassment behaviors. *Journal of Organization and Management Sciences*, 2 (1) ,11-18.
- Zıblım, L. (2020). The relationship between the power sources used by school administrators and the power distance of teachers [Master's Thesis]. Muğla Sıtkı Koçman University, Muğla.



<http://kefad.ahievran.edu.tr>

# Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi

ISSN: 2147 - 1037

## Relationship Between Political Skill and Sycophancy

Duygu Konay  
Erkan Kırıl

### Article Information



DOI: 10.29299/kefad.1036669

Received: 14.12.2021

Revised: 18.11.2022

Accepted: 27.02.2023

### Keywords:

Political Skills,  
Sycophancy,  
Teacher

### Abstract

The purpose of this correlational survey study is to examine the relationship between political skill and sycophancy based on the high school teachers' views. The sample of the study consisted of 175 teachers selected by random sampling method. Personal Information Form, Politic Skills Scale, and Sycophancy Scale were used to collect data. Descriptive and inferential statistical techniques were used in the research. The teachers' political skill levels in overall scale and its dimensions were relatively high, and they had the highest score in interpersonal influence. It was found that there was no significant difference in the political skill levels of the teachers depending on their gender, age, type of school, job experience, and tenure at the school. However, the married teachers were found to have higher network ability, apparent sincerity and general political skill levels than the single ones. It was found that the teachers' level of sycophantic behavior was relatively low in overall scale and its dimensions, and they had the highest score in administrator-oriented sycophancy. The teachers' sycophantic behaviors did not differ depending on their marital status, gender, age, type of school, job experience, and tenure at the school. It was found that there was no significant relationship between political skill and sycophancy.

## Politik Beceri ve Dalkavukluk Arasındaki İlişki

### Makale Bilgileri



DOI: 10.29299/kefad.1036669

Yükleme: 14.12.2021

Düzelme: 18.11.2022

Kabul: 27.02.2023

### Anahtar Kelimeler:

Politik Beceri,  
Dalkavukluk,  
Öğretmen

### Öz

Ortaöğretim öğretmenlerinin görüşlerine göre politik beceri ve dalkavukluk arasındaki ilişkisinin ortaya çıkarılması amaçlayan bu çalışma, ilişkisel tarama modelindedir. Araştırmanın örneklem grubunu, tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilen 175 öğretmen oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında kişisel bilgi formu, Politik Beceri ve Dalkavukluk Ölçekleri kullanılmıştır. Betimsel ve kanıtlamasal istatistik teknikleri kullanılmıştır. Öğretmenlerin genel ve boyutlar bazında politik beceri düzeyleri yüksek, görece en yüksek politik becerileri kişilerarası etkidir. Öğretmenlerin cinsiyetine, yaşına, çalıştığı okul türüne, kıdemine ve okuldaki görev süresine göre politik beceri düzeyleri anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ancak evli öğretmenlerin ilişki ağı kurma, samimi görünme ve genel politik beceri düzeyleri bekar öğretmenlerden daha yüksektir. Öğretmenlerin genel ve boyutlar bazında dalkavukluk davranışı düzeyi düşük, görece en yüksek dalkavukluk davranışı düzeyi yönetici odaklı dalkavukluktur. Öğretmenlerin cinsiyetine, yaşına, medeni durumuna, çalıştığı okul türüne, kıdemine ve okuldaki görev süresine göre dalkavukluk davranışları farklılık göstermemektedir. Politik beceri ile dalkavukluk arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı bulunmuştur.

**Sorumlu Yazar :** Duygu KONAY, Bilim Uzmanı, Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye, [duygukonay@gmail.com](mailto:duygukonay@gmail.com), ORCID ID: [orcid.org/0000-0002-6671-3797](https://orcid.org/0000-0002-6671-3797)

**Yazar 2:** Erkan KIRAL, Doç. Dr., Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye, [erkankiral74@gmail.com](mailto:erkankiral74@gmail.com), ORCID ID: [orcid.org/0000-0002-1120-7619](https://orcid.org/0000-0002-1120-7619)

**Alt Bilgi:** Bu çalışma ikinci yazarında danışmanlığında yapılan, birinci yazarın "Ortaöğretim Öğretmenlerinin Politik Beceri ve Dalkavukluk Hakkındaki Görüşleri" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

**Atıf için:** Konay, D. & Kırıl, E. (2023). Politik beceri ve dalkavukluk arasındaki ilişki. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 295-335.

## Giriş

Geçmişten bugüne insanların, ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla gruplar, topluluklar ve örgütler oluşturduğu görülmektedir. Bu gruplar, topluluklar ve örgütler içerisinde yer alan insanların her birinin farklı ilgileri, ihtiyaçları, amaçları ve çıkarları bulunmaktadır. Bununla birlikte insanların oluşturdukları örgütlerin de ulaşmak istedikleri amaç ve hedefleri vardır. Bu nedenle belirli ortak amaçlara ulaşmak amacı ile insanlar tarafından oluşturulmuş yapılar olan örgütlerin, bireysel ve örgütsel amaçlar doğrultusunda hareket etmeleri gerektiği söylenebilir. Özellikle son yıllarda çalışma hayatında örgütler kendi amaçları doğrultusunda bireyleri bünyesine almaya çalışırken, insanlar da daha çok ihtiyaçları ve çıkarları doğrultusunda bir örgüte katılmak istemektedirler. Bu durumda örgütler bir yandan kendi amaçlarına ulaşmaya, diğer yandan ise örgüt içerisinde yer alan farklı ilgi ve ihtiyaçlara sahip bu kişilerin her birinin isteklerini yerine getirme çalışmaktadırlar. Doğal olarak bu durumda örgüt içerisinde yöneticiler ve çalışanlar arasında ihtiyaçlar ve beklentiler konusunda çıkar gözetimini ortaya çıkarabilmektedir. Yöneticiler, örgütün amaçlarına ulaşabilmek için örgütün çıkarı doğrultusunda çalışanları yönlendirme davranışları sergilemek durumunda kalırken, çalışanlarda örgüt içerisinde kendi çıkarları doğrultusunda hem çalışma arkadaşlarını hem de yöneticilerini yönlendirme davranışları sergileyebilirler. Bu bağlamda örgüt içerisinde yöneticilerin ve çalışanların amaçlarına ulaşmak için politik davranışlar sergilemesi kaçınılmazdır. Pek tabidir ki kişilerin kendi çıkarları doğrultusunda hareket etmeleri onların dalkavukluk yapmalarına yol açabilir. Hem politik hem de dalkavukluk davranışları, örgütlerin amaçları doğrultusunda hareket ederken karşılaştığı ve örgütün verimliliğini ve etkili olmasını etkileyen unsurlar olabilir. Çünkü politik davranış, bireyin kendi çıkarlarını korumak için örgütte bulunan diğer kişileri etkileme becerisi (Kırıl, 2017b); dalkavukluğun ise yine bireyin kendi çıkarları doğrultusunda örgüt içerisinde fayda sağlayacağı kişilere yaranma ve onları etkileme davranışı (Kırıl, 2017a) olduğu düşünüldüğünde, bu kavramların birbiriyle ilişkili ve her ikisinin de örgütlerin verimli ve etkili çalışması konusunda önemli bir yeri olduğu söylenebilir.

Politik davranış örgüt ile ilgili alan yazın incelendiğinde son yıllarda örgütsel etkililik konusunda önemli kabul edilen yeni davranış biçimlerinden biridir. Örgütlerde politik davranış, çalışanın normal işi ile ilgili rolünün bir parçası olarak görülmeyen ancak onu etkileyen veya etkilemeye çalışan örgüt içerisindeki avantajların ve dezavantajların dağıtımına dair faaliyetlerden oluşan bir süreçtir (Robbins ve Judge, 2013). Farrell ve Petersen'e (1982) göre ise politik davranışlar; örgütsel normlar ve hedefler tarafından şekillendirilen formal rollerin bir parçası olmaktan daha ziyade, bireyin kendisinin ve grup çıkarlarının teşviki ile ilişkili formal olmayan durumlardır. Örgütlerde politik davranış, bireyin örgütteki rolünün bir parçası olarak tanımlanmayan faaliyetler veya örgüt içindeki çıkarların dağılımını etkileme çabası olarak görülmektedir. Bu bağlamda politik davranışlar, örgüt içerisinde örtük davranışlar olarak, örgüt içerisinde hem olumlu hem de olumsuz sonuçlar doğurabilir.

Porter, Lawler ve Hackman (1975) tarafından yapılan diğer bir tanımda ise politik davranış, bireylerin ve grupların kendi çıkarlarını muhafaza etmeleri veya arttırmaları için, diğer bireylerin çıkarlarını tehdit eden isteğe bağlı sosyal etkileme girişimi olarak ifade edilmektedir. Öyle ki bu sosyal etkileme girişimini sergilemek ise politik beceri ile mümkün olabilir. Kişilerin bu davranışları sergileyerek amaçlarına ulaşması için politik beceriye sahip olması gereklidir. Bu beceri, iş ortamında diğerlerini etkin bir biçimde anlama becerisi şeklinde ortaya çıkabilmektedir. Nitekim bireyin kişisel çıkarlarını koruması ya da örgüt amaçları doğrultusunda çıkarlarını artırabilmesi için diğer bireyleri etkileme yönünde mevcut bilgisini kullanması, politik bir beceri olarak tanımlanabilir (Ahearn, Ammeter, Douglas, Ferris ve Hochwarter, 2004; Ferris ve diğerleri., 2005; Ferris, Davidson, Perrewé ve Atay, 2010; Kıral, 2017b). Esasında kişinin politik becerilere sahip olması, onun politik davranışlar sergilemesinin ön koşulu niteliğindedir.

Politik beceri kavramının örgütsel çalışma alanının gündemine girmesinde Mayes ve Allen (1977), Mintzberg (1985) ve Pfeffer (1981) etkili olmuşlardır. Mayes ve Allen (1977) politik beceri kavramını örgütün kaynak paylaşım sistemine ilişkin düzenlenen eylemler olarak ifade etmiştir. Mintzberg (1985) ve Pfeffer (1981) örgütlerdeki güç birlikleri ve koalisyonlar arasındaki mücadelelerde politik becerinin önemli olduğunu vurgulamışlardır. Öyle ki Ferris ve diğerlerine göre politik becerinin temelinde manipülasyon ve müzakere gibi çeşitli sosyal beceriler bulunmaktadır. Örgütlerde politik beceri düzeyi yüksek çalışanlar, örgütlerde değişimlere çok çabuk uyum sağlamakta, iş arkadaşlarına samimi ve içten davranıp onların desteğini ve güvenini kazanarak onları etkileri altına alıp, kontrol edebilmektedir. Politik beceriye sahip kişiler bu etkiyi ve kontrolü, çalışma ortamında açık ve aleni davranışlarla göstermekten ziyade bunu diğerlerine hissettirmeden sağlayabilmektedirler (2005). Ayrıca politik becerisi gelişmiş örgüt çalışanları, diğer çalışanlara yakın durarak onların da güvenini kazanabilmekte, iş yerinde meydana gelen değişimlere kendilerini hızla uyarlayabilmekte ve böylece onları etkilemek sureti ile kendi kişisel amaçlarına daha çabuk ulaşabilmektedirler. Görüldüğü gibi örgütte çalışanların politik becerisi farklılık gösterebilmektedir.

Genel olarak politik beceri; (1) sosyal zekâ, (2) kişilerarası etki, (3) ilişki ağı kurma ve (4) samimi görünme şeklinde dört boyutta incelenebilir (Blass ve Ferris, 2007; Ferris ve diğerleri., 2005; Ferris ve diğerleri., 2007; Ferris ve diğerleri., 2010; Kıral, 2017b). *Sosyal Zekâ*: Kişilerin ortamları iyi bir şekilde gözlemleyerek diğer insanların davranışlarını yorumlayabilmesi, duruma uygun hareket edebilmesi ve etkili iletişim becerileriyle her ortama uyum sağlayabilmesine ilişkin beceridir. Politik beceriye sahip bireyler diğer bireyleri iyi bir şekilde gözlemleyen ve çeşitli sosyal durumlara çabuk uyum sağlayan kişilerdir. *Kişilerarası Etki*: Kişilerin sempatik ve ikna edici özellikleriyle etrafındaki kişileri etkileri altına alarak çevrelerini istedikleri yönde kontrol etme becerisidir. Bu politik beceriye sahip kişiler, çevresindeki insanlar üzerinde güçlü bir etki yaratabilmektedirler. Bu bireyler ikna edici bir tarzda hareket etmektedirler. *İlişki Ağı Kurma*: İş birliğine girme, bağlantılar kurma ve arkadaş birliktelikleri oluşturabilme becerisidir. Güçlü politik beceriye sahip bireyler farklı iletişim ağlarını



kullanmada ve geliştirmede beceriklidirler. Politik beceriye sahip bireyler, kolaylıkla yararlı ortaklıklar ve güç birlikleri kurabilir. Örgüt içi ve dışı çok fazla arkadaşlık ilişkisi geliştirebilir. *Samimi Görünme*: Kişilerin, etrafındaki kişilere güven vererek onlara samimi ve içten görünme becerisidir. Bu politik beceriye sahip olan kişiler, diğer bireylere karşı dürüst, güvenilir, samimi ve içten görünmeye çalışırlar. Bu kişiler, çevresinde açık sözlüymüş gibi davranmakta ya da öyle görünebilmektedirler. Politik becerinin alt boyutlarına bakıldığında kişilerarası etki, sosyal zekâ, ilişki ağı kurma ve samimi görünme becerisine sahip kişilerin ortak özellikleri olarak diğer kişilere güven vererek, samimi davranarak arkadaşlık kurdukları söylenebilir. Böylelikle bu kişiler karşılarındaki kişileri kolaylıkla etkileri altına alıp, onları istedikleri şekilde yönlendirebilirler. Niyetleri ne olursa olsun etrafındaki kişiler tarafından da kötü olarak algılanmazlar. Politik beceriye sahip kişiler içinde buldukları çevreyi iyi bir şekilde gözlemleyip davranışlarını o ortama uygun bir şekilde ayarlayabilirler.

Örgütsel faaliyetlerde önemli olduğu düşünölen bir diğer kavram ise dalkavukluktur. Dalkavukluk kavramı geçmişten bugüne evrilerek önemli bir davranış türü haline gelmiştir. Öyle ki geçmişte insanlar dalkavukluk davranışını diğerlerini eğlendirmek için bir araç olarak gösterirken, bugün kişisel fayda sağlamak için ya da bir kişiyi memnun ederek ondan çıkar sağlamak için gösterebilmektedirler (Kırıl, 2017a). Nitekim liyakatsiz kişiler dalkavukluk yaparak kendilerine önemli konumlar elde edebilmektedirler (Kırıl ve Dilmaç, 2019). Dalkavukluk kavramı için farklı tanımlamalar yapılmıştır. Genel anlamda dalkavukluk kavramı, kişilerin kendi çıkarları doğrultusunda kendisine fayda sağlayacak kişilere yaranma davranışdır (Drane, 2006). Ekong ve Essien'e (2012) göre dalkavukluk, itaatkâr bir şekilde kişinin çıkar sağlayacağı kişiyi övmesi ya da başka kişilere karşı avantaj sağlamak ve önde olmak için bir farklılık göstergesidir. Bu davranışı sergileyen kişi olan dalkavuk; saygı ve itaat gösteren, uyumlu, mütevazi, göze girmeye çalışan, köle gibi tapan, samimiyetsiz, ikiyüzlü, cesaretsiz, zayıf karakterli olma gibi özelliklere sahiptir. Nitekim Türk Dil Kurumu (TDK) sözlüğünde dalkavuk, kendisine çıkar sağlayacak olanlara karşı aşırı bir saygı ve hayranlık göstererek yaranmak isteyen kişi olarak tanımlanmaktadır (2017). Kırıl ise dalkavukluğu; insanları kendi çıkarı için davranışları ile etkileme, onların gözüne girme, insanları pohpohlama şeklinde bir yalakalık davranışı olarak ifade etmiştir. Bu davranışı yapan kişiyi de dalkavuk/yalaka olarak isimlendirmiştir. Yalakaların dalkavukluk davranışını; çıkar sağlayacağı insanları memnun etmek, onlara yaranmak adına, sözlerinde, tutum ve davranışlarında aşırıya kaçma, samimi olmama hali olarak, kimi zaman söz, kimi zaman tutum, kimi zaman da eylem olarak gösterilebileceğini belirtmiştir (2017a). Nitekim Oxford sözlükte yer alan tanıma göre de dalkavukluk; önemli bir kişiyi karşı gösterilen yalakalık davranışı olarak tanımlanmıştır (2017).

Dalkavukluk davranışı her zaman, her ortamda dalkavuklar tarafından ortaya konulabilir. Özellikle, örgüt faaliyetlerinde daha sık karşılaşılabılır. Kırıl ve Dilmaç (2019) dalkavukluk davranışı sergileyen kişilerin çıkarları doğrultusunda kendilerine has özellikleri ile her ortamda kendini gösterebildiklerini ve gerek resmi gerek özel kurumların içerisinde ortaya koydukları söz, tutum ve

davranışlarla çok rahat bir şekilde gözlemlenebildiklerini belirtmiştir. Örgütsel açıdan bakıldığında Burke, Trahan ve Koonce'e (1999) göre dalkavukluk kavramı, yetkili kişinin duymak istediklerini söylemek veya dobra dobra konuşmaktan şiddetle kaçınmak şeklinde kendini gösterebilmektedir. Richi (2011) örgütlerde dalkavukluğu, kişisel fayda sağlamak amacıyla ya da otoriteye sahip olan kişiyi memnun etmek için yapılan herhangi bir girişim olarak tanımlamıştır. Görüldüğü gibi kişi kendi çıkarı doğrultusunda davranış sergilemektedir. Örgüt içerisinde kişi kendine fayda sağlayacak çalışma arkadaşları ve yöneticilere karşı yaranma davranışı ortaya koyabilir. Bu kişiler yöneticilerine yaranmak için onların duymak istedikleri sözleri söyleyerek onları överler ve abartılı davranışlarda bulunabilirler. Çalışma arkadaşları arasında ise kendisine yardımcı dokunacak kişilere karşı yaranma, onların etrafında bulunma ve onlara yardım etme şeklinde olabilir. Böylece kişiler örgüt içerisinde sergiledikleri dalkavukluğun onların terfi alma, kademe atlamaları gibi çıkar elde etmelerine etkisi olacağını düşünürler. Dalkavukluk davranışı hemen hemen her örgütte görülebilir. Örgütlerde iletişimi ve çalışanların örgütsel adalet algısını olumsuz etkileyebilen dalkavukluk davranışları, çalışanların motivasyonların ve performanslarının düşmesine neden olabilir. Örgütlerde gözlenen dalkavukluk davranışlarının, örgütün amaçlarının gerçekleştirilmesine olumsuz yönde etkileyebilir.

Dalkavukluk davranışını kimi araştırmacılar (Curphy ve Roelling, 2011; Henry, 2009; Judge ve Bretz, 1994; Obaze ve Fasahnu, 2006) yönetici boyutunda, kimi araştırmacılar (Cool ve Wall, 1980; Drane, 2006; Ekong ve Essien, 2012; Mangi, 2004) çalışan boyutunda ve kimi araştırmacılar (Kıral, 2017a; Kıral ve Dilmaç, 2019) hem yönetici hem de çalışan (iş arkadaşı) boyutlarında incelemiştir. Dalkavukluk Kıral (2017a) tarafından (1) yönetici odaklı dalkavukluk ve (2) iş arkadaşı odaklı dalkavukluk olarak iki boyutta ele alınmıştır. *Yönetici Odaklı Dalkavukluk*: Örgütte üst pozisyonlara gelebilmek için veya örgüt içerisinde istediğini yaptırabilmek için yöneticiye karşı sergilenen yalakalık davranıştır (Kıral, 2017a). Curphy ve Roelling yönetici odaklı dalkavukluğu; meraklı, görevine bağlı, vicdanlı ve yöneticilerin her istediğini yapan sadık çalışanlar olarak tanımlamaktadır. Örgütlerde yöneticilerine dalkavukluk yapan kişiler, iş ahlakına sahip fakat eleştirel düşünmeden yoksun kişilerdir (2011). Yöneticilerine dalkavukluk yapan kişiler hiçbir probleme dikkat çekmeyen, itiraz etmeyen ve yöneticilerini memnun etmek için her türlü davranışı onlara karşı sergiler ve karşılığını da terfi, izin vb. şekilde üstleri tarafından aynı davranışları tekrar etmesi için ödüllendirilirler. Pek çok yönetici de onların bu durumundan faydalanmakta kendilerini övmeleri için onları yanlarında tutmaktadırlar. Çünkü bu kişiler hiçbir şekilde yönetimi eleştirmez, onlara sorun çıkarmaz ve yapılan her şeyden memnun olurlar (Kıral, 2017a). Yönetici odaklı dalkavukluk yapan kişiler, yöneticileri sürekli övdüklerinden bu durum örgüt içinde çeşitli liyakatsizlik ve zayıflık gibi sorunların ortaya çıkmasına neden olabilmektedir (Obaze ve Fasahnu, 2006). *İş Arkadaşı Odaklı Dalkavukluk*: Örgüt içerisinde bireysel çıkarlarına ulaşmak ve işlerini yaptırmak amacıyla iş arkadaşına yapılan yalakalık davranıştır. İş arkadaşı odaklı dalkavukta, çalışanlar örgütte etkili olduğuna inandığı, çıkar sağlayacağı çalışma arkadaşlarını över ve onların yanında yer alırlar (Kıral, 2017a). Karşılıklı güven

içerisinde, abartı davranışlar sergilemeden yapılan dalkavukluk çalışma arkadaşlarına zarar vermemekte, örgüt içerisinde olumlu çalışma ortamı oluşmasına sebep olmaktadır. Dalkavukluk yapan kişi, aşırı iddialı, diğer çalışanları çıkarları için kullandığını belli eden ve onları yönlendiren davranışlar sergilediği takdirde karşılıklı güven ortamı ortadan kalkmakta ve çalışma ortamı bu durumdan olumsuz etkilenmektedir (Drane, 2006). Dalkavukluğun yönetici odaklı ve iş arkadaşı odaklı boyutlarına genel olarak bakıldığında, örgütlerde dalkavukların kendi çıkarları doğrultusunda hareket ettikleri hem yöneticiye hem de iş arkadaşlarına kendilerini sevdirmeleri, onların güvenlerini kazanmaları gibi ortak noktaları olduğu göze çarpmaktadır. Dalkavukluk yapan kişilerin örgüt içerisinde kendilerini sevdirecek ve güven ortamı oluşturarak arkadaşlıklar kurması diğer kişiler tarafından dalkavuk olarak algılanmamasına neden olabilir. Ancak dikkatli bir gözlemlerle bu durum çok rahat bir biçimde anlaşılabilir. Çünkü dalkavuklar her dönemde, her ortamda ve her zaman varlıklarını sürdürebilme potansiyeline sahip kısaca bukalemun gibidirler.

Görüldüğü gibi politik beceri ve dalkavukluk arasında insanları etkilemek bakımından benzerliklerin olduğu söylenebilir. Alan yazın incelendiğinde politik beceri ve dalkavukluk arasındaki ilişkiyi ortaya koyan doğrudan herhangi bir çalışmaya ulaşılmamıştır. Bununla birlikte çeşitli araştırmalar (Ahearn ve diğerleri., 2004; Drane, 2006; Ferris ve diğerleri., 2005; Judge ve Bretz, 1994; Thacker ve Wayne, 1995) incelendiğinde, dalkavuk davranışı sergileyen insanların davranışları ile politik beceri düzeyi yüksek olan bireylerin davranışları arasında benzerlikler olduğu görülmüştür. Dalkavukluk yapan kişilerin, çevrelerini etkilemek için mantıklı dayanaklar öne sürmesi ve gerçekleri söyleyerek samimi görünmesi yönüyle, yüksek politik beceriye sahip insanların çevrelerini etkileme taktikleri arasında benzerlik bulunmaktadır. Örgütlerde karşılaşılan politik beceri ve dalkavukluk davranışları kişilerin hayatta kalmak için fiziksel ihtiyaçlarını gidermekten başlayıp, ait olma, statü ve kendini gerçekleştirme ihtiyaçlarını karşılamalarına da yardımcı olmaktadır. Nitekim politik beceri ve dalkavukluk tanımlarına bakıldığında kişilerin kendi amaçları doğrultusunda hareket etmeleri ortak nokta olarak göze çarpabilmektedir. Kendi amaçları doğrultusunda hareket etmeleri insanların hayatta kalmak için bir örgüte bağlı olarak çalışmalarına bağlıdır. Bu doğrultuda okullar da insanların yaşamlarına devam edebilmeleri için çalıştıkları politik örgütlerdir. Okullarda, yöneticiler okulun amaçlarına ulaşabilmesi için çaba sarf etmekte ve okul örgütü içerisinde bulunan öğretmenleri de bu doğrultuda yönlendirmektedirler. Okulda yöneticilerin öğretmenleri iyi bir şekilde yönlendirebilmeleri için onları iyi bir şekilde gözlemleyip, onları etkileme ve farklı durumlara kolaylıkla uyum sağlayabilme gibi davranışlar göstermesi gerekmektedir. Bu sebeple okul yöneticilerinin politik beceriye sahip olmaları beklenmektedir. Nitekim Pfeffer (1981) ve Mintzberg (1983), politik bakış açısının politik çevreler olan örgütlerde etkili olduğunu ve bireylerin politik beceriyi kullanmaya gereksinim duyduğu düşüncesini ortaya koymuşlardır. Öğretmenler açısından düşünüldüğünde de öğretmenlerin başarılı olması için politik beceriye sahip olması önemlidir. Bununla birlikte Pfeffer (1981), insanların başarılı olması için genel olarak politik beceriye ihtiyacı

olduğunu öne sürmüştür. Mintzberg (1983) ise kişilerin etkileyici ve başarılı olabilmesi için sahip olması gereken iki temel özellikten bahsetmektedir. Bu özelliklerin ilki, kişilerin politik bir davranış sergilemeden evvel, bilgi ve deneyim gibi kişisel kaynakları kullanmak için arzu ya da motivasyon göstermeleri gerektiğidir ve bunu “politik niyet” kavramı ile açıklamaktadır. Diğer özellik ise, kişilerin politik bir niyeti olmasının politik bir davranış sergilemek için yeterli olmadığı aynı zamanda politik beceriye de sahip olmaları gerektiğidir.

Okulların etkililiğinde önemli yer tutan dalkavukluk davranışı olumsuz bir kavram olarak algılanmasına rağmen pek çok kişi tarafından sergilenen, kimi zaman bireyin amaçlarına ulaşması için bir gereklilik gibi algılanabilmektedir. Dalkavukluk davranışı sergileyen kişiler, üstleri ile iletişimde filtre uygulayarak sadece onların duymak istediklerini söyleyebilmekte ve genelde sorun çıkarmama gayreti içerisinde olabilmektedirler. Nitekim böyle bir durum okul yöneticisinin işine gelebilir. Okul yöneticileri okullarda sorun çıkarmadan söylediklerini yapan ve yöneticinin görüşleri doğrultusunda hareket eden, karşı çıkmayan ve boyun eğen öğretmenleri çalışma ortamı açısından daha uygun bulabilirler. Pek tabidir ki bu durumda yönetici de onların istedikleri ders programı düzenleme, izin verme vb. gibi işleri onlara göre düzenleyebilir. Her iki tarafta karşılıklı çıkar elde edebilirler. Böylece karşılıklı hem dalkavukluk yapan kişiler hem de yöneticiler amaçlarına ulaşabilirler. Bu durum, amaçlarına ulaşmak için yöneticilerin isteklerini koşulsuz kabul eden öğretmenler grubunu ortaya çıkarabilir. Bu grupta yer alan öğretmenler de birbirlerine yaranma davranışı sergileyerek diğer öğretmenleri de grubun dışında tutabilirler. Nihayetinde dalkavukluk davranışı sergileyen çalışanlar hem yöneticiye hem de çalışma arkadaşlarına karşı amaçlarına ulaşmak için böyle bir tutum geliştirebilirler.

Dalkavukluk ve politik beceriye sahip olan kişileri fark etmek yöneticiler açısından büyük önem taşımaktadır. Yöneticiler bu kişilerin kendi amaçları doğrultusunda davranış gösterdiklerini fark edip onların yaranma davranışı ile başarılı olamayacaklarını kurum içerisinde hissettirdikleri takdirde örgüt etkili ve verimli çalışmaya devam eder. Fakat yöneticiler, onların bu davranışları sergilemesine izin verdikleri takdirde diğer çalışanların çalışmalarının etkili ve verimli olmamasına neden olabilir. Öğretmenlerin yöneticilerine ve çalışma arkadaşlarına yönelik gösterdikleri politik beceri ve dalkavukluk davranışı; örgütsel güven, örgütsel adalet, örgütsel vatandaşlık, örgüt iklimi ve dolayısıyla örgütsel etkililik ve verimlilik açısından önem arz etmektedir. Alan yazın incelendiğinde dalkavukluğun; ast-üst ilişkileri, kariyer başarısına etkisi, akrabalık ilişkisi gibi farklı şekillerde ele alındığı görülmektedir (Drane, 2006; Judge ve Bretz, 1994; Thacker ve Wayne, 1995). Ancak, Akçadağ (2017), Dilmaç (2018) Kırıl'ın (2017a) çalışmaları dışında okullarda dalkavukluk kavramı ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında ulaşılan alan yazın kapsamında herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bununla birlikte alan yazın incelendiğinde okul örgütlerinde politik beceri ve dalkavukluk arasındaki ilişkiyi açıklayan bir çalışmaya da rastlanılmamıştır. Bu nedenle birbiri ile açık ilişkisi olduğu düşünülen ancak bilimsel olarak ortaya konulmamış, söz konusu değişkenlerin incelenmesi ve

tartışmaya açılması önemlidir. Ayrıca elde edilen bulgulara dayalı olarak ortaya konmuş önerilerin hem uygulamacılara hem de araştırmacılara yol göstereceği yeni çalışmalara ışık tutacağı umulmaktadır. Nitekim bu çalışma ile resmi ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre öğretmenlerin politik beceri ile dalkavukluk davranışı arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1- Ortaöğretim öğretmenlerinin politik beceriye ilişkin görüşleri nelerdir?

2- Ortaöğretim öğretmenlerinin politik beceriye ilişkin görüşleri çeşitli değişkenlere göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3- Ortaöğretim öğretmenlerinin dalkavukluğa ilişkin görüşleri nelerdir?

4- Ortaöğretim öğretmenlerinin dalkavukluğa ilişkin görüşleri çeşitli değişkenlere göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

5- Ortaöğretim öğretmenlerinin görüşlerine göre politik beceri ile dalkavukluk arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

### **Yöntem**

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları ve verilerin toplanmasına ilişkin süreçlere yer verilmiştir.

#### **Araştırma Modeli**

Araştırmada öğretmenlerin görüşlerine göre politik beceri ve dalkavukluk arasındaki ilişki, iki ve daha fazla sayıdaki değişken arasında değişimin derecesini belirlemeyi amaçlayan ilişkiyel tarama modeli ile incelenmiştir (Karasar, 2020). Öyle ki ilk defa ele alınan bir değişkenin diğer değişkenlerle ilişkisinin olup, olmadığını belirlemek için korelasyonel araştırmaların uygun ve yararlı olduğu söylenebilir (Balci, 2020).

#### **Evren ve Örneklem**

Araştırmanın hedef evrenini, Afyon ili Dinar ilçesinde bulunan resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Elde edilen bilgilere göre; Afyon ili Dinar ilçesinde toplam 10 resmi lise ve bu liselerde görev yapan toplam 233 öğretmen bulunmaktadır (Dinar İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü [Dinar MEM], 2018). Ancak araştırma için izin verilen toplam 9 okula gidildiği için hedef evren bu okullarda bulunan 216 öğretmenden oluşmaktadır. Örneklem büyüklüğünün hesaplanmasında, örneklem hesaplama tablosundan yararlanılmıştır (Can, 2019). Araştırmanın 216 lise öğretmeninden oluşan hedef evreni  $\alpha=.05$  anlamlılık ve %95 güvenirlilikle 175 lise öğretmenin temsil edebileceği hesaplanmıştır. Söz konusu okullar gidilerek 2018-2019 eğitim öğretim yılında gönüllü 175 öğretmenden veri toplanmıştır (Balci, 2020). Bu araştırma, Dinar

Kaymakamlığı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü Yayın Etik Kurulu'nun 22.01.2019 tarih ve 10274443-604.01.01-E1578641 sayılı kararı ile yapılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin; 59'u (% 33.7) kadın, 116'sı (% 66.3) erkek; 123'ü (% 70.3) evli, 52'si (% 29.7) bekâr; 74'ü (% 42.3) Düz Liselerde (Anadolu Lisesi ve Fen Lisesi), 101'i (% 57,7) meslek liselerinde (Çok Programlı Anadolu Lisesi, Mesleki ve Teknik Lise, İmam Hatip Lisesi) çalışmaktadır. Öğretmenlerin yaşları 22 ile 60 yaş arasında ( $X=41$ ) değişmekte olup, 47'si (% 26.9) 30 yaş ve altında, 31'i (% 17.7) 31-40 yaş aralığında ve 97'si (% 55.4) 41 yaş ve üzerindedir. Öğretmenlerin, 95'inin (% 54.3) bulunduğu okuldaki görev süresi 5 yıl ve altında; 80'inin ise (% 45.7) 6 yıl ve üzeridir. Öğretmenlerin 58'inin (% 33.1) 10 yıl ve altında; 61'inin (% 34.9) 11-20 yıl arasında ve 56'sının (%32) 21 yıl ve üzerinde kıdemi olduğu tespit edilmiştir.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada Kişisel Bilgi Formu, Politik Beceri ve Dalkavukluk Ölçekleri kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından hazırlanan kişisel bilgi formunda, katılımcıların; cinsiyeti, yaşı, medeni durumu, buldukları okuldaki çalışma süresi, okul türü ve kıdemine ilişkin veri toplamaya yönelik sorular yer almaktadır. Kullanılan ölçeklere ilişkin bilgiler aşağıda verilmiştir.

**Politik beceri ölçeği (PBÖ):** Öğretmenlerin görüşlerine göre politik becerilerini ölçmek amacıyla Ferris ve diğerleri (2005) tarafından geliştirilen ve Kırıl (2017b) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Politik Beceri Ölçeği" (Political Skills Scale – [PSS]) kullanılmıştır. Kırıl'ın (2017b) uyarladığı bu ölçek görece yeni olması, madde sayısının az olması gibi nedenlerle tercih edilmiştir. Politik Beceri Ölçeği, sosyal zekâ, kişilerarası etki, ilişki ağı kurma, samimi görünme şeklinde dört boyuttan oluşmaktadır. Ölçek 7'li Likert tipi [Kesinlikle katılmıyorum (1)- Kesinlikle katılıyorum (7)] derecelendirmeye sahiptir. Ölçekten alınan yüksek puanlar her bir boyuta ait özelliğin yüksek olduğuna işaret etmektedir. Kırıl (2017b) tarafından yapılan çalışmada, Politik Beceri Ölçeğinin faktör analizine uygunluğuna, KMO Katsayısı (.64) ile Barlett Küresellik testi ( $p<.01$ ) ile bakılmış ve uygun olduğu görülmüştür. Yapılan açıklayıcı faktör analizinde politik beceri ölçeğinin orijinal dört boyutlu yapısını koruduğu belirlenmiştir. Ancak farklı boyutlar altında olan maddeler, faktör yük değeri görece düşük olan (.45 ve altında) maddeler ile binişik olan (.10 ve altında) toplam 6 madde ölçekten çıkarılmış, her boyutta üçer madde kalmıştır. Boyutlar alanyazına uygun olarak: sosyal zekâ (7 md, 16 md, 17 md), kişilerarası etki (2md, 3md, 4 md), iletişim ağı kurma (1 md, 10 md, 11 md) ve samimi görünme (8 md, 13 md, 14md) olarak isimlendirilmiştir. Sosyal zekâ boyutunun varyansı açıklama oranı % 14, faktör yük değerleri aralığı .55 ile .76, öz değeri 1.31; kişilerarası etki boyutunun varyansı açıklama oranı % 16.4, faktör yük değerleri aralığı .66 ile .76, öz değeri 2.91; iletişim ağı kurma boyutunun varyansı açıklama oranı %14.7, faktör yük değeri aralığı .57 ile .81, öz değeri 1.65 ve samimi görünme boyutunun varyansı açıklama oranı %13.3, faktör yük değerleri aralığı .54 ile .83, öz değeri 1.15 olup, ölçeğin toplam varyans açıklama oranı % 58.47'dir. Doğrulayıcı faktör analizi hem birinci

hem de ikinci düzeyde yapılmıştır. Birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi sonucunda 12 maddelik, dört faktörlü yapının uyum indekslerinin ( $\chi^2= 100.34$ ,  $sd=47$ ,  $p=0.00$ ;  $\chi^2/df=2.13$ ;  $SRMR=.072$ ,  $RMR=.047$ ,  $GFI=.91$ ,  $CFI=.90$  ve  $RMSEA=.077$ ) yeterli uyum değerlerine sahip olduğu tespit edilmiştir. Özellikle toplam puanlar üzerinde çalışılan araştırmalarda ikinci düzey faktör analizi önem taşımaktadır. Araştırmada ölçeğin ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ( $\chi^2= 106.09$ ,  $sd=49$ ,  $p=0.00$ ;  $\chi^2/df=2.16$ ;  $SRMR=.074$ ,  $RMR=.047$ ,  $GFI=.91$ ,  $CFI=.89$  ve  $RMSEA=.078$ ) ölçek faktör yapısını doğruladığı belirlenmiştir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2018; Kline, 2005). Politik beceri ölçeğinin iç tutarlılık katsayısının .57 ile .66 arasında değiştiği ve her bir madde için madde ayırt edicilik düzeyinin uygun olduğu bulunmuştur. Bu araştırma kapsamında politik beceri ölçeğinin güvenilirliğine ilişkin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı; sosyal zekâ boyutu için .78; kişilerarası etki boyutu için .80; iletişim ağı kurma boyutu için .80; samimi görünme boyutu için .80 ve genel politik beceri boyutu için ise .96 bulunmuştur. Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .60 ile .80 aralığında ise "oldukça güvenilir" olarak değerlendirildiğinden (Tavşancıl, 2019) bu araştırmada elde edilen verilere göre ölçeğin güvenilir olduğu söylenebilir.

**Dalkavukluk ölçeği (DÖ):** Araştırmada öğretmenlerin, dalkavukluk ile ilgili görüşlerini ortaya çıkarmada ilk defa Kıral (2017a) tarafından geliştirilen "Dalkavukluk Ölçeği (The Sychopancy Scale – [SS])" kullanılmıştır. Bu araştırma kapsamında kullanılan dalkavukluk ölçeğinin alanyazında ilk defa oluşturulmuş olması, madde sayısının az olması, bu araştırma ile benzer örnekleme (ortaöğretim öğretmenleri) uygulama yapılması sebebiyle tercih edilmiştir. Dalkavukluk ölçeği; yönetici odaklı dalkavukluk ve iş arkadaşı odaklı dalkavukluk olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Kıral (2017a) ölçeği oluştururken ölçeğe katılımcının arzu edilen tepkileri verme eğilimini artırmayı amaçlamıştır. Bu nedenle iki seçenekli madde biçimi (Örneğin; evet –hayır; doğru –yanlış ya da beni yansıtıyor – beni yansıtmıyor gibi) yerine katılımcının daha rahat yanıt vermesine olanak sağlayan, daha önce farklı profil çalışmalarında kullanılan (Şekercioğlu, 2009) alternatif bir madde tasarımı oluşturulmuş ve ölçek maddelerini ona göre tasarlanmıştır (Tablo 1). Ölçek, (4) bana tamamen uygun, (3) bana kısmen uygun, (2) bana kısmen uygun, (1) bana tamamen uygun, şeklinde bir derecelendirmeye sahiptir.

Tablo 1. Dalkavukluk ölçeği madde biçimi

Md. No.	←		→			
	Bana Tamamen Uygun	Kısmen Uygun	İfade	İfade		
3	4	3	Bazı öğretmenler yöneticilerin duymak AMA istediklerini söyler.	Bazı öğretmenler yöneticilere söylenmesi gerekenleri söyler.	2	1
7	4	3	Bazı öğretmenler çıkar sağlayacağı iş AMA arkadaşlarının her türlü görüşünü destekler.	Bazı öğretmenler iş arkadaşlarının her türlü görüşünü desteklemez.	2	1

Tablo 1'de görüldüğü gibi bu madde biçiminde, katılımcının yapması gereken iki durum söz konusudur. İlk olarak katılımcı kendinin sol taraftaki ya da sağ taraftaki ifadelerden hangisine daha çok benzediğine karar vermeli ve daha sonra o maddeye yönelmelidir. İkinci aşamada yapması gereken ise, bu benzerliğin ne derece kendisine uygun olduğuna “bana tamamen uygun” ya da “bana kısmen uygun” seçeneklerinden birini işaretleyerek cevap vermesidir. Katılımcılardan her bir madde için tek bir seçeneği işaretlemesi istenmektedir. Katılımcı seçtiği tarafa göre dalkavukluk davranışı göstermekte ya da göstermemektedir. Ölçekten alınan yüksek puanlar boyuta ait özelliğin yüksek olduğuna işaret etmektedir. Ölçek dördümlü Likert tipindedir. Puanlama aralığı hiç yok (1-1.74), kısmen yok (1.75-2.49), var (2.50-3.24), çok var (3.25-4.00) şeklindedir.

Ortaöğretim öğretmenleri örnekleminde Kıral (2017a) tarafından yapılan çalışmada dalkavukluk ölçeğinin faktör analizine uygunluğuna Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Katsayısı (.86) ve Barlett Küresellik testi ( $p < .01$ ) ile bakılmış ve uygun olduğu tespit edilmiştir. Açıklayıcı faktör analizinde daha güçlü bir ölçme aracı oluşturmak için faktör yük değeri görece düşük olan (.45 ve altında) maddeler ile binişik olan (.10 ve altında) maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Böylece her iki alt boyutta altışar maddeden oluşan toplam 12 maddelik bir ölçek elde edilmiştir. İş arkadaşı odaklı dalkavukluk alt ölçeğinin madde toplam korelasyonlarının .40 ile .80 arasında ve madde yük değerlerinin .46 ve .85 olduğu, varyans açıklama oranının 33.28 olduğu tespit edilmiştir. Yönetici odaklı dalkavukluk alt ölçeğinin, madde toplam korelasyonlarının .46 ile .73 arasında, faktör yük değerlerinin de .61 ile .80 arasında olduğu, varyans açıklama oranının 27.90 olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin genel varyans açıklama oranının ise 61.18 olduğu bulunmuştur. Ölçeğin öz değerlerinin ise sırası ile 5.77 ve 1.57 olduğu tespit edilmiştir. Dalkavukluk ölçeğinin ortaya konan iki boyutlu yapısı doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiştir. Satorra-Bentler normallik ve modifikasyon düzenlemeleri sonucunda iki boyutlu modelin uyum indekslerinin ( $\chi^2=86.44$ ;  $df=52$ ,  $p=0.00$ ;  $\chi^2/df=1.66$ , SRMR=.060, RMR=.032, NFI=.94, NNFI=.95, CFI=.96 ve GFI=.88, RMSEA=.068) uygun olduğu ortaya çıkarılmıştır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2018; Kline, 2005). Genel dalkavukluk ölçeğinin iç tutarlılık



katsayısını 89; yönetici odaklı dalkavukluk ve iş arkadaşı odaklı dalkavukluk boyutlarının ise sırasıyla .85 ve .86 olduğu bulunmuştur. Her bir maddenin madde ayırt edicilik düzeyinin uygun olduğu bulunmuştur. Bu araştırma kapsamında ölçeğin geçerliğine aynı katılımcı grubu üzerinde çalışıldığı için bakılmamış ancak Cronbach alfa güvenilirlik katsayısına bakılmıştır. Bu araştırmada kapsamında dalkavukluk ölçeğinin güvenilirliğine ilişkin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı, yönetici odaklı dalkavukluk boyutu (md1, md2, md3, md4, md5, md6) için .83; iş arkadaşı odaklı dalkavukluk boyutu (md7, md8, md9, md10, md11, md12) için .81 ve ölçeğin geneli için ise, .95 olarak tespit edilmiştir. Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .80 ile 1.00 arasında ise “yüksek derecede güvenilir” olarak değerlendirildiğinden (Tavşancıl, 2019) elde edilen verilere göre ölçek güvenilir olduğu söylenebilir.

### **Verilerin Analizi**

Ortaöğretim öğretmenlerinin görüşlerine göre politik beceri ve dalkavukluk düzeyleri, ortalama ve standart sapma ile; öğretmenlerin görüşlerine göre politik beceri ve dalkavukluğun bağımsız değişkenlere (cinsiyet, yaş, medeni durum, buldukları okuldaki çalışma süresi, okul türü ve kıdem) göre anlamlı farklılaşma gösterip göstermediği parametrik fark testleri (t-testi, ANOVA, LSD testi) ile bulunmuştur. Bu araştırmada elde edilen bulgularda merkezi eğilim ölçülerinin birbirine yakın, basıklık ve çarpıklık katsayılarının +1 ile -1 arasında olduğu tespit edilmiştir (Can, 2019). Elde edilen bu değerler verilerin normal dağıldığına işaret etmektedir. Bu nedenle araştırmada parametrik testler kullanılmıştır. Ortalama puanlarının karşılaştırılmasında eta-kare ( $\eta^2$ ) ve Cohen d (d) değerlerine bakılmıştır. Eta kare etki büyüklüğü için, .01 (küçük), .06 (orta) ve .14 (geniş) değerleri ve Cohen d etki büyüklüğü için ise .2 (küçük), .5 (orta) ve .8 (geniş) değerleri kullanılmıştır. Ortaöğretim öğretmenlerinin görüşlerine göre politik beceri ile dalkavukluk arasında anlamlı ilişki olup olmadığı ise Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ile sınıanmıştır. Elde edilen katsayı, .00-.29 arasında ise düşük; .30-.69 arasında ise orta ve .70-1.00 arasında ise yüksek olarak yorumlanmıştır (Büyüköztürk, 2020).

### **Araştırmanın Etik İzinleri**

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

**Etik kurul izin bilgileri:** Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı =Dinar Kaymakamlığı, İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, Yayın Etiği Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi=22.01.2019

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası=10274443-604.01.01-E1578641

## Bulgular

Araştırma bulguları araştırmanın amacına uygun olarak; politik beceriye, dalkavukluğa ve politik beceri ile dalkavukluk arasındaki ilişkiye yönelik bulgular olarak aşağıda verilmiştir.

### Öğretmenlerin Politik Beceri ile İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerinin politik beceri düzeyleri ile politik beceri düzeylerinin demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin elde edilen bulgular Tablo 2 ve Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 2. *Politik Becerilere İlişkin Bulgular*

Boyutlar	n	X̄	Ss	Sıralama
Kişilerarası Etki (KE)		5.65	.863	1
Samimi Görünme (SG)		5.57	.861	2
Sosyal Zekâ (SZ)	175	5.52	.757	3
İlişki Ağı Kurma (İAK)		5.45	.756	4
Genel Politik Beceri (GPB)		5.55	.739	

Tablo 2'de görüleceği gibi, öğretmenler görece en yüksek düzeyde kişilerarası etki, sonra sırası ile samimi görünme, sosyal zekâ ve ilişki ağı kurma becerisine sahiptir. Öğretmenlerin hem boyutlar bazında hem de genel olarak politik becerileri görece "yüksek" düzeydedir.

Tablo 3. *Çeşitli değişkenler göre politik beceriler ile ilgili bulgular*

Boyut / Değişken	Cinsiyet		Medeni Durum		Kıdem		Yaş		Görev Süresi		Okul Türü	
	t	p	t	p	F	p	F	p	t	p	t	p
Kişilerarası Etki	1.339	.182	1.469	.144	.308	.735	.245	.783	.105	.916	.179	.858
Samimi Görünme	1.462	.146	1.736	.084	.055	.946	.289	.750	.114	.909	.221	.826
Sosyal Zekâ	1.082	.305	3.142	.002*	.943	.391	1.215	.299	.317	.752	.341	.734
İlişki Ağı Kurma	.978	.330	3.070	.002*	1.766	.174	1.491	.228	.428	.669	.203	.840
Genel Politik Beceri	1.314	.191	2.566	.011*	.695	.501	.631	.533	.146	.884	.255	.799

\* p<.05

Tablo 3'te görüleceği gibi, öğretmenlerin görüşlerine göre politik beceri düzeyi boyutlar bazında ve genel olarak öğretmenlerin cinsiyetine, yaşına, kıdemine, okul türüne ve okulda çalıştıkları görev süresine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ancak öğretmenlerin medeni durumuna göre kişilerarası etki ve sosyal zekâ beceri düzeyleri anlamlı fark göstermezken, ilişki ağı kurma, samimi görünme ve genel politik beceri düzeyleri anlamlı bir farklılık göstermektedir. İlişki ağı kurma, samimi görünme boyutunda ve genelde evli öğretmenlerin ortalaması, bekar öğretmenlerin ortalamasından yüksek çıkmıştır. Farkların etki büyüklükleri incelendiğinde ilişki ağı için (d=.53), samimi görünme için (d=.50) ve genel politik beceri için (d=.42) orta düzeyde oldukları tespit edilmiştir.

### Öğretmenlerin Dalkavukluk ile İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerinin görüşlerine göre dalkavukluk ile dalkavukluğun demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin elde edilen bulgular Tablo 4 ve Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 4. *Dalkavukluğa ilişkin bulgular*

Boyutlar	n	X	Ss	Sıralama
Yönetici Odaklı Dalkavukluk (YOD)		1.83	.537	1
İş Arkadaşı Odaklı Dalkavukluk (İAOD)	175	1.77	.581	2
Genel Dalkavukluk (GD)		1.80	.520	

Tablo 4'te görüleceği gibi, öğretmenlerinin görüşlerine göre en çok yönetici sonra iş arkadaşı odaklı dalkavukluk sergilenmektedir. Öğretmenlerin görüşlerine göre genel dalkavukluk davranışı görece "kısmen yok" şeklindedir.

Tablo 5. *Çeşitli değişkenler göre dalkavuk ile ilgili bulgular*

Boyut / Değişken	Cinsiyet		Medeni Durum		Kıdem		Yaş		Görev Süresi		Okul Türü	
	t	p	t	p	F	p	F	p	t	p	t	p
Yönetici Odaklı Dalkavukluk	.365	.715	.691	.715	.389	.678	.640	.529	.363	.290	.933	.352
İş Arkadaşı Odaklı Dalkavukluk	.086	.932	.611	.932	.760	.469	.072	.930	1.060	.454	.957	.340
Genel Dalkavukluk	.248	.804	.016	.804	.556	.575	.094	.910	.750	.717	1.015	.311

Tablo 5'te görüleceği gibi, öğretmenlerinin görüşlerine göre dalkavukluk boyutları bazında ve genel olarak öğretmenlerin; cinsiyetine, medeni durumuna, kıdemine, yaşına, okulda çalıştıkları görev süresine ve okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

### Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Politik Beceri ve Dalkavukluk Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin görüşlerine göre politik beceri ve dalkavukluk arasındaki ilişkiye yönelik bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. *Politik Beceri ve Dalkavukluk Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular*

Boyutlar	KE	SG	SZ	İAK	GPB
YOD	-.023	-.042	-.053	-.067	-.050
İAOD	-.031	-.023	-.066	-.054	-.046
GD	-.029	-.035	-.064	-.065	-.052

p<.05\*

Tablo 6 incelendiğinde dalkavukluk ve boyutları ile politik beceri ve boyutları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir.

## Tartışma ve Sonuç

Araştırmada öğretmenlerin görece en yüksek düzeyde kişilerarası etki becerisine, en düşük düzeyde ise ilişki ağı kurma becerisine sahip oldukları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin genel ve boyutlar bazında sosyal politik becerilerinin “yüksek” düzeyde olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin politik becerilerini inceleyen araştırmalarda (Brosky, 2011; Bostancı ve Kurt, 2017; Özdemir ve Gönen, 2016; Özdemir, 2018; Uğurlu ve Bostancı, 2017; Whitmarsh, 2014), bu araştırma ile benzer şekilde yüksek çıkmıştır. Brosky (2011) çalışmasında lider öğretmenlerin, politik becerilerin tüm boyutlarını kullandıklarını ve en az kullanılan boyutunun ilişki ağı kurma boyutu olduğunu, bu boyutun da ortalamanın üzerinde olduğunu ortaya çıkarmıştır. Whitmarsh (2014) ise çalışmasında, politik becerilerin alt boyutu olan samimi görünmenin en yüksek ortalamaya sahip olduğunu tespit etmiştir. Bu araştırmalardan farklı olarak Yıldıztaşı (2017) çalışmasında öğretmenlerin politik becerilerinin “orta” düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Bu araştırmada elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin politik beceri düzeylerinin görece “yüksek” olduğu söylenebilir. Bu durum nedenleri olarak öğretmenlerin, içsel motivasyon ve başarı ihtiyacı duymaları, birbirlerine güvenmeleri ve birbirleriyle iş birliği içerisinde çalışıyor olmaları gösterilebilir. Nitekim, Lvina, Maher ve Harris (2017) çalışmasında politik becerileri yüksek kişilerin, grup içerisinde daha çok güvenilir kişiler olduklarını tespit etmiştir. Ayrıca Ferris ve diğerleri (2005) tarafından yapılan çalışmada iş yerinde yüksek politik beceriye sahip insanların daha fazla duygusal emek harcadıkları ve bu sebeple içsel motivasyon ve başarı ihtiyaçlarının daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin politik becerilerinin yüksek olması, okulda birbirlerine güvenerek çalışmalarını, okul ortamında birbirleriyle olan iletişimin ve etkileşimin yüksek olmasını sağlayarak okulun amaçlarına ulaşmasına katkı sağlayabileceği söylenebilir (Mintzberg, 1983).

Araştırmada öğretmenlerin sosyal zekâ beceri düzeyi görece “yüksek” bulunmuştur. Benzer şekilde Bostancı ve Kurt (2017); Özdemir ve Gönen (2016); Uğurlu ve Bostancı (2017) gibi araştırmacıların çalışmalarında da öğretmenlerin sosyal zekâ beceri düzeyinin “yüksek” olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bununla birlikte Yıldıztaşı (2017), yaptığı çalışmada öğretmenlerin sosyal zekâ becerisinin “orta” düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlerin sosyal zekâ becerisinin görece yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Bu durumun sebebi olarak araştırmaya katılan öğretmenlerin okullarda sosyal ve etkili iletişim becerilerine sahip olması ve kişisel farkındalıklarının yüksek olması gösterilebilir. Nitekim, Ferris ve diğerleri., (2005) sosyal zekaya sahip olan insanları, her duruma ayak uydurabilen ve iletişim becerileri yüksek kişiler olarak tanımlamıştır. Ayrıca Ferris ve diğerleri., (2010) sosyal zekâsı yüksek olan kişilerin kişisel farkındalıklarının da yüksek olduğunu belirtmiştir. Bu durum ise okullarda öğretmenlerin diğer öğretmenlerle rahat iletişim kurmalarını ve herhangi olumsuz bir duruma empati kurarak çözüm odaklı yaklaşımlarını sağlayabilir. Ferris ve diğerleri., (2007), sosyal zekaya sahip kişilerin kendilerini diğer kişilerle özdeş duruma getirdiklerini belirtmiştir.

Öğretmenlerin görüşlerine göre kişilerarası etki boyutu puan ortalaması görece “yüksek” düzeyde bulunmuştur. Benzer şekilde Bostancı ve Kurt (2017); Özdemir ve Gönen (2016); Uğurlu ve Bostancı (2017) gibi araştırmacıların çalışmalarında da öğretmenlerin kişilerarası etki becerisinin “yüksek” olduğunu tespit etmişlerdir. Yıldıztaşı (2017) ise yaptığı çalışmada öğretmenlerin kişilerarası etki becerisinin “orta” düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlerin kişilerarası etki becerisinin görece yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Bu durum nedenleri öğretmenlerin birbirleriyle iş birliği içerisinde uyumlu hareket etmeleri ve çalışma ortamlarının ve iş yeri arkadaşlarının olumlu olması olabilir (Kırıl, 2016). Ferris ve diğerleri., (2005) kişilerarası etki becerisi yüksek olan insanları, iş arkadaşları üzerinde, iş birliği yapmak için güzel ve verimli olabilecek bir izlenim bırakan kişiler olarak açıklamıştır.

Öğretmenlerin görüşlerine göre ilişki ağı kurma boyutu puan ortalaması görece “yüksek” düzeyde bulunmuştur. Benzer şekilde Bostancı ve Kurt (2017); Özdemir ve Gönen (2016); Uğurlu ve Bostancı (2017) gibi araştırmacıların çalışmalarında da öğretmenlerin ilişki ağı kurma becerisinin “yüksek” olduğunu tespit etmişlerdir. Yıldıztaşı (2017) ise yaptığı çalışmada öğretmenlerin ilişki ağı kurma becerisinin “orta” düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlerin ilişki ağı kurma becerisinin görece yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin, ilişki ağı kurma becerisinin yüksek olmasının sebebi ise öğretmenlerin hem örgüt içerisinde hem de dışında güçlü arkadaşlıklar ve güç birlikleri geliştirmiş olmalarından kaynaklanabilir. Perrewé ve Nelson (2004), çalışmalarında ilişki ağı kurma becerisi yüksek olan kişilerin, iş birliği ve bağlantılar kurma yanında gerek örgüt içi gerek örgüt dışı arkadaş birliktelikleri oluşturabilme becerisinin yüksek olduğunu belirtmektedirler.

Öğretmenlerin görüşlerine göre samimi görünme boyutu puan ortalaması görece “yüksek” düzeyde bulunmuştur. Benzer şekilde Bostancı ve Kurt (2017); Özdemir ve Gönen (2016); Uğurlu ve Bostancı (2017) gibi araştırmacıların çalışmalarında da öğretmenlerin samimi görünme becerisinin “yüksek” olduğunu tespit etmişlerdir. Yıldıztaşı (2017) ise yaptığı çalışmada öğretmenlerin samimi görünme becerisinin “orta” düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlerin samimi görünme becerisinin görece yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Bu durum öğretmenlerin birbirlerine karşı içten davranmaları ve çalışma ortamında birbirlerine karşı açık olmalarından kaynaklanabilir. Öğretmenlerin birbirlerine karşı baskıcı ve zorlayıcı davranışlar sergilemeden samimi bir ortamda çalıştıkları söylenebilir. Ferris ve diğerleri., (2010), samimi görünme becerisi yüksek olan kişilerin davranışlarının diğer kişiler tarafından zorlayıcı ve baskıcı olarak anlaşılmasından dolayı çevrelerine güven vermekte olduklarını belirtmiştir.

Araştırmada öğretmenlerin politik beceri düzeyleri onların cinsiyetine, yaşına, kıdemine, okuldaki çalışma yılına ve okul türüne göre gerek boyutlar bazında gerekse genel olarak anlamlı farklılık göstermemiştir. Ancak medeni durum değişkenine göre politik becerinin ilişki ağı kurma,

samimi görünme alt boyutlarında ve genel politik beceri düzeyinde anlamlı farklılıklar olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin medeni durumunun onların politik beceri düzeyini etkilediği söylenebilir. Evli öğretmenler söz konusu boyutlarda ve genelde bekar öğretmenlerden daha yüksek politik beceriye sahiptir. Bu durum evli öğretmenlerin çalışma ortamında gerçekten samimi ve güvenilir görünmelerinden ve diğer kişilerle iletişimlerinin daha etkili olmalarından kaynaklanabilir. Benzer şekilde Yıldıztaşı'nın (2017) çalışmasında da çeşitli değişkenlere göre anlamlı farklı çıkmamış ancak Whitmarsh'ın (2014), Kırıl'ın (2017b) ve Özdemir ve Gören' in (2015) çalışmalarında anlamlı farklılıklar çıkmıştır. Whitmarsh (2014) çalışmasında cinsiyet değişkenine; Kırıl'ın (2017b) okul yöneticileri ile ilgili yaptığı çalışmada da cinsiyet, yaş, yöneticilik kıdemi ve okul türü değişkenine göre politik becerilerde anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Özdemir ve Gören' in (2015) çalışmasında ise bu araştırmaya benzer şekilde medeni durum değişkenine göre anlamlı fark bulunmuştur. Görüldüğü gibi eğitim alanında yapılmış araştırma bulgularına göre; politik becerinin ve boyutlarının söz konusu değişkenler açısından ele alındığı araştırmalarda kimi araştırmacılarca anlamlı farklar tespit edilmesine karşın, henüz genel olarak araştırmacılarca aynı değişkene ait tutarlı bulgularının elde edilemediği söylenebilir. Bununla birlikte genel olarak araştırmalarda öğretmenlerin politik becerilerinin yüksek bulunduğu söylenebilir.

Araştırmada öğretmenlerin daha çok yönetici odaklı dalkavukluk ardından iş arkadaşı odaklı dalkavukluk davranışını sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin görüşlerine göre yönetici odaklı dalkavukluk, iş arkadaşı odaklı dalkavukluk davranışı ve genel dalkavukluk davranışı görece "çok düşük" düzeyde tespit edilmiştir. Dalkavukluk davranışının öğretmenler tarafından bu şekilde görülmesinin istenen bir durum ve öğretmenlerin dalkavukluk davranışının etik dışı davranış olduğunun farkında olduğu söylenebilir. Nitekim Kırıl ve Dilmaç (2019) çalışmasında dalkavukluğun, toplum tarafından kabul görmeyen etik dışı tutum ve davranışlardan biri olduğunu belirtmektedir. Bu çalışmaya benzer şekilde Kırıl'ın (2017a) çalışmasında da öğretmenlerin genel dalkavukluk davranışının düşük olduğu ve en yüksek dalkavukluk davranışını yöneticiye karşı gösterdikleri ortaya çıkmıştır. Drane (2006), örgütlerde dalkavukluk kavramının ortaya çıkma sebeplerini örgüt içerisinde iyi pozisyonlarda yer alma, yöneticiye yakın olma, terfi alma şeklinde açıklamıştır. Öğretmenlerin görüşlerine göre dalkavukluk davranışlarının "çok düşük" olmasının sebebi ise olumsuz kişilik özelliklerine sahip olmamaları ve özgüvenlerinin yüksek olması ile açıklanabilir. Dilmaç (2018), öğretmenlerin görüşlerini alarak yürüttüğü çalışmasında dalkavukluğun sebepleri olarak özgüven eksikliği ve olumsuz kişilik özelliklerine sahip olma gibi nedenler olduğunu ortaya çıkarmıştır. Ayrıca öğretmenlerin dalkavukluk davranışının düşük, özellikle orta ve yüksek düzeylerde olması okulun gelişimini olumsuz etkileyebilir. Kırıl ve Dilmaç (2019), araştırmasında üstlere karşı yapılan dalkavukluğun çözümü için yöneticilerin liyakatli ve adalete uygun davranmalarını gerektiğini belirtmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin görüşlerine göre yöneticilere karşı dalkavukluk davranışları "kısmen yok" çıksa da dalkavukluk davranışını hiç sergilemedikleri

anlamına gelmemektedir. Diğer taraftan elde edilen bu sonuçlara göre dalkavukluk davranışlarının kısmen var olduğu da söylenebilir. Bunun sebebi öğretmenlerin belli aralıklarla yöneticilerine yaranma davranışı sergilemeleri ve bunun dalkavukluk olarak algılanmaması olabilir. Nitekim, Judge ve Bretz (1994), örgüt içerisinde çalışanların, yöneticinin istediği davranışları sergileme, onları övme ve önemli işleri zamanında yapma gibi farklı davranışları değişken aralıklarla yaranma davranışı olarak gösterdiklerini belirtmiştir. Bu durumda örgütte değişken aralıklarla sergilenen dalkavukluk davranışı öğretmenler tarafından dikkat çekmeyebilir. Öğretmenler tarafından kanıksanmış olabilir.

Öğretmenlerin görüşlerine göre iş arkadaşı odaklı dalkavukluk boyutu puan ortalaması görece “çok düşük” düzeyinde tespit edilmiştir. Bunun sebebi olarak, örgütte çalışan kişilerin birbirlerine karşı güveninin yüksek olduğu söylenebilir. Ayrıca, öğretmenlerin görüşlerine göre dalkavukluk davranışının “kısmen yok” olarak çıkması, onların bu davranışı hiç sergilemedikleri anlamına gelmemekte, çok düşük düzeyde olsa da bu davranışın var olduğunu ifade etmektedir. Bu sonuca göre öğretmenlerin iş arkadaşlarına yaptıkları dalkavukluk davranışının kısmen var olduğu da söylenebilir. İş arkadaşlarına dalkavukluk yapan kişiler öncelikle karşılıklı güven oluştururlar ve kendilerini sevdirebilirler. Böylelikle diğer çalışanlar, dalkavukluk yapan kişilerin bu davranışlarını dalkavukluk olarak algılamayabilirler. Drane (2006), örgütlerde dalkavukluk ile ast-üst iletişimi, çalışma arkadaşı ilişkisini inceleyen araştırmasında dalkavukluk yapan kişilerin örgüt içerisinde çalışma arkadaşlarına zarar vermeden onlarla güven ilişkisi içerisinde dalkavukluk yaptıklarını belirtmiştir. Böylelikle örgüt içerisinde olumlu çalışma ortamı oluşmakta ve diğer çalışanlar dalkavukluk davranışını fark edememektedirler. Öyle ki Akçadağ (2017), çalışmasında örgütlerde dalkavukluğun sonuçlarından biri olarak farklı düşüncelerin açıkça konuşulmaması ve kişilerin çalışma ortamında yöneticinin ya da iş arkadaşlarının düşüncelerini çıkar amaçlı benimsemiş gibi görünmenin örgüt gelişimine zarar verebileceğini belirtmektedir.

Araştırmada dalkavukluk davranışı öğretmenlerin cinsiyetine, medeni durumuna, yaşına, kıdemine, okuldaki çalışma yılına ve okul türüne göre gerek boyutlar bazında gerekse genel olarak anlamlı farklılık göstermemiştir. Bu bulgulara göre öğretmenlerin cinsiyetinin, medeni durumunun, yaşının, kıdeminin, okuldaki çalışma yılının ve okul türünün onların dalkavukluk davranışını etkilemediği söylenebilir. Alan yazın incelendiğinde bu konu ile ilgili tek araştırma olan Kırıl’ ın (2017a) çalışmasında da dalkavukluğun cinsiyet, kıdem, okuldaki çalışma yılı ve okul türü değişkenlerine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Fakat bu araştırmadaki bulgulardan farklı olarak söz konusu araştırmanın çalışmasında dalkavukluk davranışının, yaş ve medeni durum değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir. Araştırmada bekar öğretmenlerin, evli öğretmenlerden; 30 yaş ve altındaki öğretmenlerin de 31 yaş ve üzerindeki öğretmenlerden daha fazla dalkavukluk davranışı sergilediği tespit etmiştir. Bu çalışmada dalkavukluk davranışı, araştırma kapsamında incelenen demografik değişkenlerden etkilenmemiştir. Dalkavukluğun çeşitli değişkenlere göre farklılık göstermemesinin sebebi,

öğretmenlerin mesleki olarak yeterli olması ile açıklanabilir. Bununla ilgili olarak Umeogu (2012) çalışmasında dalkavukluğun sebeplerinden biri olarak mesleki eğitim eksikliği olduğunu tespit etmiştir.

Öğretmenlerin görüşlerine göre politik beceri ve dalkavukluk arasında anlamlı ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Politik beceri ve dalkavukluk arasında bu şekilde bir ilişkinin istenen bir durum olduğu söylenebilir. Nitekim öğretmenler tarafından politik beceri arzu edilen bir davranış olarak algılanırken, dalkavukluk istenmeyen ve etik dışı bir davranış olarak algılanmaktadır. Kıral ve Dilmaç (2019), dalkavukluğu etik dışı davranış ve tutum olarak açıklarken, Mintzberg (1983), örgütlerdeki politik aktörler olan yönetici ve çalışanların etkili olabilmek adına politik beceriye sahip olmaları gerektiğini belirtmiştir. Nitekim araştırma bulgularında da politik beceri düzeyi yüksek iken, dalkavukluk kısmen yok düzeyinde tespit edilmiştir. Öğretmenlerin politik becerilerinin yüksek olması, diğer öğretmenler ve yöneticilerle etkili iletişim kurmalarını okullarda değişen şartlara kolaylıkla uyum sağlayarak işleyişi kolaylaştırmalarını böylelikle örgütsel ve bireysel amaçlara ulaşmalarını sağlayabilir.

Elde edilen araştırma sonuçlara dayalı olarak geliştirilen, uygulayıcı ve araştırmacılara yönelik öneriler şu şekilde olabilir. *Uygulayıcı için öneriler:* (1) Öğretmenlerinin yöneticilere gösterdikleri dalkavukluk davranışı görece iş arkadaşlarına gösterdikleri dalkavukluk davranışından daha fazladır. Bu bağlamda okul yöneticilerine ve öğretmenlere etik eğitimi verilirken dalkavukluk davranışlarını ayırt etmeye yönelik bilgilendirme yapılabilir. Yöneticilerden dalkavukluk davranışına prim vermemeleri istenebilir. (2) Okullarda gözlenebilen dalkavukluğun, araştırma kapsamında ele alınan değişkenlerden bağımsız olarak ortaya çıkabileceği durumunda dalkavukluğun önlenmesine yönelik alınacak tedbirlerde bu değişkenler dışındaki faktörlere (haftalık ders saati, hizmet içi eğitime katılım, projelere katılım vb.) odaklanılabilir. (3) Öğretmenlerin politik beceri düzeyinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu durumu daha iyi hale getirmek için öğretmenlere politik beceriler ile ilgili bilgilendirmeler yapılarak okullardaki iş birliği, birbirine güven, sosyalleşme kavramlarını geliştirerek okullarda çalışma ortamının olumlu yönde geliştirilmesi sağlanabilir (4) Araştırmada evli öğretmenlerin, bekar öğretmenlere göre daha yüksek politik beceriye sahip oldukları tespit edilmiştir. Bu bağlamda okullarda bekar öğretmenlerin politik becerilerinin gelişmesi için hizmet içi eğitim faaliyetleri düzenlenebilir. Ayrıca bekar öğretmenlerin politik becerilerinin daha düşük olma sebepleri araştırılarak bu doğrultuda öğretmenlere ve yöneticilere farkındalık sağlanabilir. *Araştırmacı için öneriler:* (1) Öğretmenlerin dalkavukluk davranışlarını etkileyen unsurlar ile öğretmenlerde dalkavukluğun etkileri nitel veya karma bir araştırma yapılarak belirlenmesi alana önemli bir katkı yapabilir. (2) Bu araştırmada, öğretmenlerin görüşlerine göre öğretmenlerin dalkavukluk düzeyi belirlenmeye çalışılmıştır. Ancak öğretmenler sadece yöneticiler ve öğretmenler ile etkileşimde bulunmamaktadır. Bu kapsamda, öğretmenlerin etkileşimde olduğu, okulun paydaşlarının da (okul çalışanları, öğrenciler, veliler) dalkavukluğa ilişkin görüşlerini içeren araştırmalar yapılabilir. (3)



Öğretmenlerin haftalık ders saati, görev yaptıkları il/ilçe ve katıldıkları hizmet içi eğitim faaliyetleri gibi farklı bağımsız değişkenler ele alınarak öğretmenlerin görüşlerine göre politik beceri ve dalkavukluk arasındaki ilişki incelenebilir. Bununla birlikte araştırma kapsamında ele alınan bağımsız değişkenleri içeren bu araştırmayı destekleyen çalışmalar yapılabilir. (4) Bu araştırma sınırlı bir örneklem grubunda ve tek bir okul kademesinde yapılmıştır. Dalkavukluk ve politik beceri arasındaki ilişki ilk defa çalışılmıştır. Bunlar bu çalışma için bir sınırlıklar olup, söz konusu değişkenlerin birlikte ele alındığı aynı ya da farklı okul kademelerinde, resmi ve özel okullarda karşılaştırmalı çalışmalar yapılabilir.



<http://kefad.ahievran.edu.tr>

# Ahi Evran University Journal of Kırşehir Education Faculty

ISSN: 2147 - 1037

## ENGLISH VERSION

### Introduction

From the past to the present, people have formed groups, communities, and organizations to meet their needs. Each individual in these groups, communities, and each organization has different interests, needs, goals, and benefits. In addition, organizations that people form also have goals and objectives. Thus, it can be said that organizations, which are structures created by people to achieve certain common goals, should act upon individual and organizational goals. Especially in recent years, while organizations have tried to hire individuals in accordance with their own purposes, people want to join these organizations more in line with their needs and interests. Thus, on the one hand, organizations try to achieve their goals, but on the other hand, they try to fulfill the wishes of each individual with different interests and needs in the organization. Naturally, in this case, a conflict of interest may arise between administrators and employees regarding needs and expectations in the organization. While administrators are in the position of showing the behavior of directing the employees in line with the benefit of the organization to reach the organizational goals, employees may show the behaviors of directing both their colleagues and administrators in line with their own interests. In this context, it is inevitable for administrators and employees in an organization to display political behaviors to achieve their goals. Indeed, people's acting in their own interests may lead to sycophancy. Employees can show both political and sycophantic behaviors in line with their purposes and affect the efficiency and productivity of the organization they are in. Political behavior is one's ability to influence other people in the organization to protect her/his own interests (Kiral, 2017b). On the other hand, sycophancy is the flattery behavior shown to influence other people from whom one expects to gain an advantage (Kiral, 2017a). It can be said that these terms are interrelated, especially regarding the efficiency and productivity of organizations. The literature review carried out for political behavior suggests that political behavior is a new term that is significant for the efficiency of organizations.

Political behavior in organizations is defined as a process that is not seen as a part of the employee's normal job role but consists of activities that are related to the distribution of advantages and disadvantages within the organization and affect the organization (Robbins and Judge, 2013).

According to Farrell and Petersen (1982), political behavior is the informal situations associated with supporting individual and group interests rather than being part of the formal roles shaped by organizational norms and goals. Political behavior in organizations is seen as activities that are not defined as a part of the individual's role in the organization or as an effort to affect the distribution of interests within the organization. In this context, as implicit behaviors, political behaviors can lead to both positive and negative consequences within the organization. In another definition by Porter, Lawler, and Hackman (1975), political behavior is defined as the individuals' and groups' attempt at the voluntary social influence that threatens the interests of other individuals to protect or increase their own interests. In fact, the initiative to exhibit this social influence can only be possible with political skills. People must have political skills to achieve their goals by exhibiting these behaviors. These skills can emerge as the ability to understand other employees effectively in the work environment. Political skill can be defined as the individuals' ability to use their existing knowledge to influence others to protect their personal interests or increase their interests in line with organizational purposes (Ahearn, Ammeter, Douglas, Ferris, and Hochwarter, 2004; Ferris, Hochwarter, Kacmar and Treadway, 2005; Ferris, Davidson, Perrewé, and Atay, 2010; Kiral, 2017b). It can be asserted that having political skills is a precondition for people to behave politically.

Mayes and Allen (1977), Mintzberg (1985), and Pfeffer (1981) had an influence on bringing the concept of political skill to the agenda of organizational work. Mayes and Allen (1977) defined the concept of political skill as organized actions associated with the organization's resource-sharing system. Mintzberg (1985) and Pfeffer (1981) emphasized the importance of political skill in struggles between forces and coalitions in organizations. According to Ferris et al. (2005), various social skills underlie political skills, such as manipulation and negotiation. Employees with high levels of political skill adapt very quickly to changes in organizations, behave sincerely to their colleagues and speak with them frankly, so they can gain their colleagues' support and trust and influence and control them. People with political skills can achieve this influence and control without taking center stage and showing them through open and overt behaviors in the work environment. In addition, employees with improved political skills can gain the trust of others by being close to them, quickly adapt themselves to changes and thereby reach their personal goals more quickly.

Overall political skill can be analyzed in four dimensions: (1) social astuteness, (2) interpersonal influence, (3) network ability, and (4) apparent sincerity (Blass and Ferris, 2007; Ferris et al., 2005; Ferris et al., 2007; Ferris et al., 2010; Kiral, 2017b). *Social Astuteness* refers to the ability to observe the environment well and interpret other people's behaviors, act in accordance with the situation, and adapt to any environment with effective communication skills. Politically skilled individuals are those who observe other individuals well and adapt quickly to various social situations. *Interpersonal Influence* refers to the ability to control the environment by influencing people around with sympathetic and persuasive features. People with this political skill can impose a

powerful influence on the people around them. These individuals act convincingly. *Network Ability* refers to the ability to collaborate, make connections, and make friends. Individuals with strong political skills are skilled in using and developing different communication networks. Politically skilled individuals can easily get into useful partnerships and alliances. They can develop many friendships inside and outside the organization. *Apparent Sincerity* refers to the ability to appear sincere and frank by instilling confidence in the people around. People with this political skill try to appear honest, trustworthy, sincere, and frank to other individuals. These people may pretend or appear to be straightforward. It can be said that people who have interpersonal influence, social astuteness, networking ability, and apparent sincerity can develop friendships by instilling trust in other people and acting sincerely. In this way, these people can easily influence the people around them and direct them in the way they want. Regardless of their intentions, they are not perceived as bad by those around them. People with political skills can observe the environment they are in well and adjust their behavior to that environment.

Another concept that is thought to be important in organizational activities is sycophancy. The concept of sycophancy has evolved from past to present and has become an important type of behavior. In fact, while people in the past showed their sycophantic behavior as a tool to entertain others, today, they show it to gain personal benefit or to benefit a person by pleasing others (Kiral, 2017a). Incompetent people can gain important positions through sycophancy (Kiral and Dilmac, 2019). Different definitions have been made for the concept of sycophancy. In general, sycophancy is the behavior of people who benefit from others' positions in line with their own interests (Drane, 2006). According to Ekong and Essien (2012), sycophancy is the submissive praise of a person from whom one will gain an advantage or a sign of difference to gain an advantage over other people and to be ahead. Sycophants exhibit the following behaviors: showing respect and obedience, being harmonious, and modest, trying to be in someone's good graces, worshiping like a slave, insincere, hypocritical, courageous, weak character. In the dictionary of the Turkish Language Association (TDK), a sycophant is defined as a person who wants to be beneficial to those who will benefit her/him by showing extreme respect and admiration (2021). Kiral (2017a) defines sycophancy as a cringe behavior in the form of influencing others for their own benefit, trying to be in others' good graces, and flattering others. He calls the person displaying this behavior a "sycophant." He stated that sycophants show this sycophantic behavior in the form of being too sincere in their words, attitudes and behaviors, sometimes through words, sometimes through attitudes, and sometimes through actions, to please others and benefit from them. Indeed, according to the definition in Oxford dictionary, sycophancy is defined as a flattery behavior that is displayed toward important people (2017).

Sycophantic behavior can be displayed by sycophants at any time and in any environment. Especially it may be encountered more frequently in organizational activities. Kiral and Dilmac (2019)

assert that people who exhibit sycophantic behavior can reveal themselves in any environment with their unique characteristics and they can be distinguished very easily by their words, attitudes, and behaviors in both official and private organizations. From an organizational point of view, according to Burke, Trahan, and Koonce (1999), the concept of sycophancy can manifest itself in the form of saying what the authorized person wants to hear or avoiding frank speech. Richi (2011) defined sycophancy in organizations as any attempt to gain personal benefit or to please the person in authority. Sycophants behave in line with their own benefit. Within the organization, they can demonstrate subservience behavior toward their colleagues and administrators who will benefit them. These people praise their administrators by saying the words they want to hear and show exaggerated behaviors to benefit from their administrators. Among colleagues, these behaviors can be in the form of being favorable to those who will help them, being around, and helping them. Sycophants think that the sycophantic behavior they exhibit in the organizations will benefit them, such as getting promoted and leveling up. Sycophantic behaviors can be seen almost in every organization. They can negatively affect the communication in organizations and the organizational justice perception of the employees and thus may cause a decrease in employees' motivation and performance. Sycophantic behaviors observed in organizations may negatively affect the organizational efforts to achieve the goals.

Some researchers (Curphy and Roelling, 2011; Obaze and Fasahnu, 2006; Henry, 2009; Judge and Bretz, 1994) discussed sycophantic behavior in terms of administrators; some others (Drane, 2006; Cool and Wall, 1980; Mangi, 2004; Ekong and Essien, 2012) regarding employees, and still some others (Kiral, 2017a; Kiral and Dilmaç, 2019) in terms of both administrators and employees. Kiral (2017a) discussed sycophancy in two dimensions: (1) administrator-oriented sycophancy and (2) colleague-oriented sycophancy. *Administrator-oriented sycophancy* is the behavior of flattery toward the administrator to reach the top positions in the organization or to get what one wants within the organization (Kiral, 2017a). Curphy and Roelling (2011) defined administrator-oriented sycophancy as the behavior of curious, devoted, conscientious and loyal employees who do whatever their administrators want. People who display sycophantic behavior toward their administrators have a work ethic but lack critical thinking. People who advocate their administrators do not draw attention to any problem, do not object to any decision and exhibit all kinds of behaviors toward their administrators to please them. They are rewarded by their superiors for repeating the same behaviors in return for promotion and permission. Many administrators also take advantage of this situation and keep these people with them for their praise. Because these people do not criticize the management in any way, they do not cause problems and are satisfied with everything (Kiral, 2017a). Administrator-oriented sycophants constantly praise their administrators, which may lead to various problems, such as incompetence and weakness within the organization (Obaze and Fasahnu, 2006). *Colleague-oriented sycophancy* is the behavior of flattery toward colleagues to reach individual interests

within the organization. Colleague-oriented sycophants praise and stand by their colleagues who they believe are effective in the organization and from whom they benefit (Kiral, 2017a). A sycophantic behavior displayed in mutual trust and without exaggeration does not harm colleagues and causes a positive working environment within the organization. Suppose a person who acts as a sycophant shows that she/he is using other employees for her/his interests and directs them. In that case, the atmosphere of mutual trust disappears, and negatively affecting the working environment (Drane, 2006). When the administrator- and colleague-oriented dimensions of sycophancy are evaluated in general, it is observed that the sycophants in organizations have some common points, such as making both their administrators and their colleagues like them and gaining their trust. Sycophants are like chameleons. That is, they have the potential to survive in every period and every environment. They establish friendships by endearing themselves in the organization and creating an atmosphere of trust, which may cause other people not to notice sycophants. However, this situation can be understood very easily through careful observation.

It can be asserted that there are some similarities between political skill and sycophancy in terms of influencing people. To our knowledge, there is no study examining the relationship between political skill and sycophancy. When the studies by Ahearn et al. (2004), Drane (2006), Ferris et al. (2005), Judge and Bretz (1994), and Thacker and Wayne (1995) were examined, it was observed that there are some similarities between sycophantic behaviors and the behaviors of those with a high level of political skill. There are some similarities between sycophants and people with high political skills in that the former put forward a logical basis to affect other people and seem sincere by telling the truth and the latter uses tactics to influence others. Political skills and sycophantic behaviors encountered in organizations help individuals meet their needs for belonging, status and self-actualization, and their physical survival needs. Given the definitions of political skill and sycophancy, it can be asserted that what these people have in common is that they act in line with their own goals.

Individuals working for survival may act for their own purposes. Schools are also political organizations where people work to maintain their livelihood. In schools, administrators make an effort to achieve the goals of the school and direct teachers in line with these goals. For school administrators to guide teachers well, they should observe them well, influence them, and be able to adapt to different situations easily. Thus, school administrators are expected to have political skills. Pfeffer (1981) and Mintzberg (1983) put forward the idea that political perspective is effective in organizations with political areas, and individuals need to use political skills. As for teachers, they need to have political skills to be successful. Pfeffer (1981) argued that people need political skills to be successful. Mintzberg (1983), on the other hand, emphasizes two basic characteristics that people must have to be impressive and successful. The first is that people should show desire or motivation to use personal resources, such as knowledge and experience, before they can act politically. This situation is

explained with the concept of "political intention." The second is that having a political intention is not enough by itself to behave politically; political skills are also required.

Although sycophantic behavior, which has an important place in the effectiveness of schools, is perceived as a negative concept, it can be displayed by many people, and sometimes it can be perceived as a necessity for individuals to achieve their goals. People who display sycophantic behavior can say only what their superiors want to hear by filtering their communication and generally try not to cause any problems. Such a situation may be useful to school administrators. They may find teachers with the following profile appropriate for the work environment: who do whatever their administrators say without causing problems and act in line with their administrators' point of view, who do not oppose, and who are subservient. In the case of working with teachers with this profile, it is quite natural that administrators can arrange jobs, such as the course schedule, as they like. In this way, they can create a mutual benefit for both sides. Thus, sycophants and administrators can mutually achieve their goals. This may create a group of teachers who unconditionally accept the requests of their administrators to achieve their own goals. Teachers in this group can keep other teachers out of the group by showing flattery behavior to each other within the group. As a result, employees who display sycophantic behavior can develop an attitude toward both their administrators and colleagues.

It is of great importance for administrators to notice people who have sycophancy and political skills. Organizations continue to work effectively and efficiently if the administrators realize that these people behave in line with their own goals and make them feel that they cannot be successful by means of flattery behaviors. However, if administrators allow them to display these behaviors, this may cause other employees' works to be ineffective and unproductive. Teachers' political skills and sycophantic behaviors toward their administrators and colleagues are important in terms of organizational trust, organizational justice, organizational citizenship, organizational climate, and therefore organizational effectiveness and productivity. When the literature is reviewed, it is seen that sycophancy is discussed in different ways, such as subordinate-superior relations, career success, and line of descent (Drane, 2006; Judge and Bretz, 1994; Thacker and Wayne, 1995). However, to our knowledge, there are no studies on the concept of sycophancy in schools in the internal and international literature, except those by Kiral (2017a), Akcadag (2017), and Dilmac (2018). Moreover, to our knowledge, there is no study examining the relationship between political skills and sycophancy in school organizations. Hence, it is critical to examine and discuss these variables, which are thought to have a clear relationship with each other but have not been scientifically studied and remained under-researched. It is expected that the suggestions made in this study will contribute to new studies that will guide both practitioners and researchers. This study aimed to reveal the relationship between teachers' political skill and sycophantic behavior according to the opinions of teachers working in

official high schools. In line with this general purpose, responses to the following questions were sought:

1- What are high school teachers' views on political skill?

2- Do high school teachers' views on political skill differ significantly depending on various variables?

3- What are high school teachers' views on sycophancy?

4- Do high school teachers' views on sycophancy differ significantly depending on various variables?

5-According to the views of high school teachers, is there a significant relationship between political skill and sycophancy?

### **Method**

This section includes the research model, universe and sample, data collection tools and processes related to data collection.

#### **Research Model**

In the present study, the relationship between political skill and sycophancy was examined based on the opinions of teachers using the correlational survey model (Karasar, 2020). Correlational studies are used to reveal whether a variable considered for the first time has a relationship with other variables (Balci, 2020).

#### **Universe and Sample**

The target population of this study consisted of teachers working in official high schools in Dinar, Afyon. There are 10 public high schools in Dinar, Afyon and 233 teachers work in these high schools (Dinar District Directorate of National Education, [Dinar MEM], 2018). However, since nine schools were accepted to participate in this research, the target population consisted of 216 teachers in these schools. A sample calculation table was used to calculate the sample size (Can, 2019). It was calculated that 175 high school teachers could represent the target universe of this study, which consisted of 216 high school teachers, with a significance of  $\alpha = .05$  and a reliability of 95%. The schools were visited to collect data from 175 volunteer teachers (Balci, 2020).

Of the teachers who participated in this study, 59 (33%) were female and 116 (66%) were male, 123 (70%) were married and 52 (29%) were single; 74 (42%) were working at high school (Anatolia and Science High Schools) and 101 (57.7%) were working at vocational high schools (Multi-Program Anatolian High School, Vocational and Technical High School, Imam Hatip High School). Their age ranged from 22 to 60 years ( $X = 41$ ). Of the teachers, 47 (26.9%) were 30 years old and below, 31 (17.7%) were between the ages of 31-40, and 97 (55.4%) were 41 years old and above. As for the



teachers' tenure at their schools, 95 (54.3%) of them had a tenure of five years or less and 80 of them (45.7%) had a tenure of six years or more. Fifty-eight of them (33.1%) had a job experience of 10 years and less, 61 (34.9%) of them between 11-20 years, and 56 (32%) of them were 21 years or more.

### **Data Collection Tools**

Personal Information Form, Sycophancy and Political Skills Scales were used in this research. In the personal information form prepared by the researchers, there are questions about the participants' gender, age, marital status, tenure at their school, type of school, and job experience.

**Political skill scale (PSS):** "Political Skill Scale" (PSS)" was used to measure political skills according to the opinions of teachers. This scale was developed by Ferris, Treadway, Kolodinsky, Hochwarter, Kacmar et al. (2005) and adapted into Turkish by Kiral (2017b). The scale adapted by Kiral was preferred because it is relatively new and has a low number of items. The Political Skill Scale consists of four dimensions: social astuteness, interpersonal influence, networking ability, and apparent sincerity. It is a 7-point Likert scale [Strongly disagree (1) - Strongly agree (7)]. The higher the scale score, the higher the level of political skill. In the study conducted by Kiral (2017b), the suitability of the Political Skill Scale to factor analysis was tested using the KMO Coefficient (.64) and the Barlett Sphericity Sphericity test ( $p < .01$ ), and the scale was suitable. As a result of the explanatory factor analysis, it was determined that the political skill scale preserved its original four-dimensional structure. However, the items under different dimensions, the items with relatively low factor loadings (.45 and below), and the overlapping items (.10 and below) were excluded from the scale ( $n: 6$ ), and three items remained in each dimension. In accordance with the literature, the dimensions were named as follows: social astuteness (items 7, 16, and 17), interpersonal influence (items 2, 3, and 4), networking ability (items 1, 10, and 11) and apparent sincerity (items 8, 13, and 14). Of the social astuteness dimension, the variance explanation ratio was 14%, the factor loadings were between .55 and .76, and the eigenvalue was 1.31. Of the interpersonal influence dimension, the variance explanation ratio was 16.4%, factor loadings were between .66 and .76, and the eigenvalue was 2.91. Of the networking ability dimension, the variance explanation ratio was 14.7%, the factor loadings were between .57 and .81, and the eigenvalue was 1.65. Of the apparent sincerity dimension, the variance explanation ratio was 13.3%, the factor loadings were between .54 and .83, and the eigenvalue was 1.15. The overall scale explained 58.47% of the variance. Confirmatory factor analysis was performed at both the first and second levels. As a result of the first-level confirmatory factor analysis, the fit indexes of the 12-item, four-factor structure ( $\chi^2 = 100.34$ ,  $sd = 47$ ,  $p = 0.00$ ;  $\chi^2/df = 2.13$ ; SRMR = .072, RMR = .047, CFI = .90, and GFI = .91, RMSEA = .077) had sufficient fit values. Second-level factor analysis is especially important in studies where total scores are studied. The second level confirmatory factor analysis of the scale ( $\chi^2 = 106.09$ ,  $sd = 49$ ,  $p = 0.00$ ;  $\chi^2/df = 2.16$ ; SRMR = .074, RMR = .047, CFI = .89 and GFI = .91, RMSEA = .078) confirmed the factor structure of the scale (Cokluk,

Sekercioglu, and Buyukozturk, 2018; Kline, 2005). The internal consistency coefficients of the political skill scale ranged between .57 and .66, and the item discrimination level is appropriate for each item. Cronbach's alpha reliability coefficient was .78 for social astuteness, .80 for interpersonal influence, .80 for networking ability, .80 for apparent sincerity, and .96 for the overall scale. Since Cronbach's alpha reliability coefficients are between .60 and .80, it can be said that the scale and its subscales are "quite reliable" (Tavsancil, 2019).

**Sycophancy scale:** "Sycophancy Scale – (SS)" developed by Kırıl (2017a) was used in this study to reveal the teachers' views on sycophancy. This scale was preferred because it is the first scale in the literature, includes a low number of items, and had been applied to a similar sample (high school teachers). The sycophancy scale consists of two sub-dimensions: administrator-oriented sycophancy and colleague-oriented sycophancy. Kırıl (2017a) aimed to increase the participant's tendency to give the desired responses to the scale while creating the scale. Thus, an alternative item design, which was used in different studies before (Şekercioğlu, 2009), was created in this scale. This item design allows the participants to respond more comfortably instead of answering two-option questions (e.g., yes - no; true - wrong or reflects me - does not reflect me). Table 1 shows the design of the scale items. The scale has items asking about agreement strength: (4) completely suitable for me, (3) partially suitable for me, (2) partially suitable for me, (1) completely suitable for me.

Table 1. Item format of the sycophancy scale

Item No	← Statement		Statement →		
	Completely suitable for me	Partially suitable for me	Partially suitable for me	Completely suitable for me	
3	4	3	Some teachers say what administrators want to hear. BUT Someteachers say what should be said to administrators.	2	1
7	4	3	Some teachers support all the views of their colleagues with whom they will benefit. BUT Some teachers do not support all opinions of their colleagues.	2	1

As seen in Table 1, participants should first choose one of the statements on the left or right side and then mark one of the options "completely suitable for me" or "partially suitable for me." Participants are asked to mark only one option for each item. Depending on the part participants choose, it is understood whether the participants had sycophantic behaviors. The higher the scale score is, the higher the level of sycophancy is. This is a four-point Likert scale within the range of "none" (1-1.74), "partially no" (1.75-2.49), "exists" (2.50-3.24), and "completely exists" (3.25-4.00).

Kiral (2017a) tested whether the sycophancy scale was adequate for factor analysis using the KMO Coefficient (.86) and the Barlett Sphericity Test of Sphericity ( $p < .01$ ), and the findings showed to be appropriate. To create a strong measurement tool in the explanatory factor analysis, the items with relatively low factor loadings (.45 and below) and the overlapping items (.10 and below) were removed from the scale. Thus, a scale of 12 items with six items in both sub-dimensions was obtained. It was determined that, of the colleague-oriented sycophancy subscale, the total item correlations were between .40 and .80, the item loadings were between .46 and .85, and the variance explanation ratio was 33.28%. It was determined that, of the administrator-oriented sycophancy subscale, the item-total correlations were between .46 and .73, the factor loadings were between .61 and .80, and the variance explanation ratio was 27.90%. The overall variance explanation ratio of the scale was 61.18%. The Eigenvalues of the colleague- and administrator-oriented sycophancy subscales were 5.77 and 1.57, respectively. The two-dimensional structure of the sycophancy scale was tested using confirmatory factor analysis. As a result of Satorra–Bentler normality and modification arrangements, the fit indices of the two-dimensional model ( $\chi^2 = 86.44$ ;  $df = 52$ ,  $p = 0.00$ ;  $\chi^2 / df = 1.66$ , SRMR = .060, RMR = .032, CFI = .96, NFI = .94, NNFI = .95 and GFI = .88, RMSEA = .068) were suitable (Cokluk, Sekercioglu ve Buyukozturk, 2018; Kline, 2005). The internal consistency coefficients of the overall sycophancy scale, administrator-oriented sycophancy subscale, and colleague-oriented sycophancy subscale were .89, .85, and .86, respectively. It was determined that the item discrimination level was appropriate for each item. The validity of the scale was not examined in this study because it had already been studied on the same group of participants, but its Cronbach's alpha reliability coefficient was examined. In this study, Cronbach's alpha reliability coefficient regarding the reliability of the sycophancy scale was .83 for the administrator-oriented sycophancy dimension (items 1-6), .81 for the colleague-oriented sycophancy dimension (items 7-12) and .95 for the overall scale. Since Cronbach's alpha reliability coefficients are between .80 and 1.00, it can be said that the scale and its subscales are "highly reliable" (Tavsancil, 2019).

### **Data Analysis**

The teachers' demographic characteristics were expressed in frequency and percentages, and their political skills and sycophancy levels in mean and standard deviation. Parametric difference tests (t-test, ANOVA, LSD test) were used to analyze whether political skill and sycophancy levels differ significantly depending on the independent variables (gender, age, marital status, tenure at their school, school type, and job experience). In the findings obtained in this study, it was determined that the central tendency measures were close to each other, and the kurtosis and skewness coefficients were between +1 and -1 (Can, 2019). These values indicated that the data were normally distributed. Thus, parametric tests were used in the research. Eta-square ( $\eta^2$ ) and Cohen d (d) values were used to compare the mean scores. The values of .01 (small), .06 (moderate), and .14 (large) were used for the eta square effect size, and the values of .2 (small), .5 (medium), and .8 (large) were used for the Cohen

d effect size. Pearson Product Moment Correlation Coefficient was used to determine whether there was a significant relationship between political skill and sycophancy based on the high school teachers' opinions. The correlation coefficients between .00 and .29 were interpreted as low, those between .30 and .69 as a medium, and those between .70 and 1.00 as high (Buyukozturk, 2020).

### **Ethical Permissions of the Study**

In this study, all the rules specified to be followed within the scope of "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive" were complied with. None of the actions specified under the heading "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics", which is the second part of the directive, have been taken.

**Information on the ethics committee's permission:** Ethical evaluation committee name = Dinar District Governorship, District National Education Directorate, and Publication Ethics Board

Date of ethical evaluation decision= 22.01.2019

Ethics evaluation document number = Decision No. 10274443-604.01.01-E157864

### **Findings**

The findings regarding political skills, sycophancy, and the relationship between them are given below.

#### **The Findings regarding the Teachers' Views on Political Skills**

Table 2 shows the findings on political skill levels according to the high school teachers' views, and Table 3 shows the differences in their political skills depending on demographic variables.

Table 2. *The findings regarding political skills*

Dimensions	n	X̄	Sd	Ranking
Interpersonal Influence (II)		5.65	.863	1
Apparent Sincerity (AS)		5.57	.861	2
Social Astuteness (SA)	175	5.52	.757	3
Networking Ability (NA)		5.45	.756	4
General Political Skill (GPS)		5.55	.739	

As can be seen in Table 2, the teachers had the highest level of interpersonal influence skills, followed by apparent sincerity, social astuteness, networking ability in order of ranking. The teachers had a "high" level of political skills both in the overall scale and its dimensions.

Table 3. *The findings on political skills depending on various variables*

Dimension/Variable	Gender		Marital Status		Job experience		Age		Tenure		School Type	
	t	P	t	p	F	p	F	p	t	p	t	p
Interpersonal Influence	1.339	.182	1.469	.144	.308	.735	.245	.783	.105	.916	.179	.858
Apparent Sincerity	1.462	.146	1.736	.084	.055	.946	.289	.750	.114	.909	.221	.826
Social Astuteness	1.082	.305	3.142	.002*	.943	.391	1.215	.299	.317	.752	.341	.734
Networking Ability	.978	.330	3.070	.002*	1.766	.174	1.491	.228	.428	.669	.203	.840
General Political Skills	1.314	.191	2.566	.011*	.695	.501	.631	.533	.146	.884	.255	.799

\* p &lt; .05

As can be seen in Table 3, the teachers' views on political skills did not significantly differ depending on their gender, age, job experience, school type, and tenure in the overall scale and its dimensions. Moreover, their level of interpersonal influence and social astuteness did not significantly differ depending on their marital status, but their networking ability, apparent sincerity, and general political skills significantly differed. The married teachers had a higher level of networking ability, apparent sincerity, and general political skills than the single ones. The effect size of the differences was .53 for networking ability, .50 for apparent sincerity, and .42 for general political skills.

#### **The Findings Regarding the Teachers' Views on Sycophancy**

Table 4 shows the findings on sycophancy according to the high school teachers' views, and Table 5 shows the differences in sycophancy depending on the demographic variables.

Table 4. *The findings regarding sycophancy*

Dimension	n	X̄	Sd	Ranking
Administrator-oriented Sycophancy (AOS)	175	1.83	.537	1
Colleague-oriented Sycophancy (COS)		1.77	.581	2
General Sycophancy (GS)		1.80	.520	

As can be seen in Table 4, the findings showed that according to the teachers' views, administrator-oriented sycophancy was displayed more than colleague-oriented sycophancy. According to the teachers' view, 'partially no' sycophancy behavior was found to exist.

Table 5. *The findings on sycophancy depending on various variables*

Dimension/ Variable	Gender		Marital Status		Job experience		Age		Tenure		School Type	
	t	p	t	p	F	p	F	p	t	p	t	p
Administrator- oriented Sycophancy	.365	.715	.691	.715	.389	.678	.640	.529	.363	.290	.933	.352
Colleague- oriented Sycophancy	.086	.932	.611	.932	.760	.469	.072	.930	1.060	.454	.957	.340
General Sycophancy	.248	.804	.016	.804	.556	.575	.094	.910	.750	.717	1.015	.311

As can be seen in Table 5, the teachers' views on sycophancy did not significantly differ depending on their gender, marital status, age, job experience, school type, and tenure.

#### **Findings regarding the Relationship between Political Skills and Sycophancy According to the Teachers' Views**

Table 6 shows the findings regarding the relationship between sycophancy and political skills according to the teachers' views. No significant relationship was found to exist between political skill and sycophancy.

Table 6. *Findings regarding the relationship between political skills and sycophancy*

Dimensions	II	AS	SA	NA	GPS
AS	-.023	-.042	-.053	-.067	-.050
CS	-.031	-.023	-.066	-.054	-.046
GS	-.029	-.035	-.064	-.065	-.052

p<.05\*

### **Discussion and Conclusion**

The findings obtained in this study showed that the teachers had the highest level of interpersonal influence skills and the lowest level of networking ability. The teachers had a "high" level of social-political skills in the overall scale and its dimensions. These results are consistent with previous studies examining teachers' political skills in the literature (Brosky, 2011; Bostanci and Kurt, 2017; Ozdemir and Gönen, 2016; Ozdemir, 2018; Ugurlu and Bostanci, 2017; Whitmarsh, 2014). Brosky (2011) reported that leader teachers used all dimensions of political skills, and the least used dimension was the networking ability. Whitmarsh (2014), on the other hand, reported that apparent sincerity, one of the sub-dimensions of political skills, had the highest average. Unlike these studies, Yıldıztaşı (2017) reported that teachers had a "medium" level of political skills. Based on these results, it can be said that teachers have a relatively "high" level of political skills. The reasons for this can be explained by the teachers' internal motivation, need for success, trust in each other, and ability to work in cooperation. Lvina, Maher and Harris (2017) assert that people with high political skills are

more reliable in groups. In addition, in their study, Treadway et al. (2005) argue that people with high political skills spend more emotional effort in the workplace and therefore have higher internal motivation and need more success. It can be said that high political skills enable teachers to work in school by trusting each other and building a high level of communication and interaction with each other in the school environment (Mintzberg, 1983).

In this study, the findings showed that the teachers had a relatively "high" level of social astuteness skills. Similarly, in some previous studies (Bostanci and Kurt, 2017; Ozdemir and Gonen, 2016; Ugurlu and Bostanci, 2017), it was reported that teachers' level of social astuteness skills was "high." In addition, Yıldıztaşı (2017) reported that the teachers in his study had a "medium" level of social astuteness skills. Based on these results, it can be said that teachers have a relatively high level of social astuteness skills. The reason for this can be explained by that the teachers participating in the present study have social and effective communication skills in schools and their personal awareness is high. Ferris et al. (2005) defined people with social astuteness as people who can adapt to any situation and have high communication skills. In addition, in another study, Ferris et al. (2010) asserted that people with high social astuteness also have high personal awareness. This situation can enable teachers to communicate with each other comfortably in schools and to adopt a solution-oriented approach by empathizing in negative situations. Ferris, Treadway, Perrewé, Brouer, and Douglas et al. (2007) assert that people with social astuteness identify themselves with other people.

According to the teachers' views, the mean score for the interpersonal influence dimension was relatively "high." Similarly, in some previous studies (see Bostanci and Kurt, 2017; Ozdemir and Gonen, 2016; Ugurlu and Bostanci, 2017), the findings showed that the teachers had a "high" level of interpersonal influence skills. Yıldıztaşı (2017), on the other hand, reported that the teachers in her study had a "medium" level of interpersonal influence skills. Based on these results, it can be said that teachers have a relatively high level of interpersonal influence skills. This may be explained by that teachers act in harmony with each other and have a positive working environment and positive colleagues (Kiral, 2016). Ferris et al. (2005) describe people with high interpersonal influence skills as people who leave an impression in the eyes of their co-workers that they are nice and open to collaborating.

According to the teachers' views, the mean score for the networking ability dimension was relatively "high." Similarly, in some previous studies (Bostanci and Kurt, 2017; Ozdemir and Gonen, 2016; Ugurlu and Bostanci, 2017), it was reported that teachers had a "high" level of networking ability. On the other hand, Yıldıztaşı (2017) asserted in her study that the teachers had a "medium" level of networking skills. Based on these results, it can be said that teachers have a relatively high level of networking ability. The reason for teachers' having a high level of networking ability skills may be because teachers develop strong friendships and power alliances both within and outside the

organization. Perrewé and Nelson (2004) assert that individuals with a high level of networking ability skills are highly able to make friendships both within and outside the organization, as well as establish cooperation and connections.

According to the teachers' views, the mean score for the apparent sincerity dimension was relatively "high." Similarly, in some previous studies (Bostanci and Kurt, 2017; Ozdemir and Gonen, 2016; Ugurlu and Bostanci, 2017), it was reported that teachers' level of apparent sincerity was "high." Yıldıztaşı (2017), on the other hand, reported in her study that teachers' level of apparent sincerity was "medium." Based on these results, it can be said that teachers have a relatively high level of ability to appear sincere. This may be due to the sincere behavior of the teachers toward each other and their openness to each other in the working environment. It can be said that teachers work in a sincere environment without showing oppressive and coercive behavior toward each other. Ferris et al. (2010) assert that people with a high ability to appear sincere instill confidence in their environment because their behavior is not perceived as compelling and oppressive by other people.

In this study, the teachers' level of political skill did not differ significantly depending on their gender, age, job experience, tenure, and school type in the overall scale and its dimensions. However, the findings showed that there were significant differences between the teachers' levels of networking, apparent sincerity, and general political skills depending on marital status. According to the research findings, it can be said that the marital status of teachers affects their level of political skill. The married teachers had a higher level of networking, apparent sincerity, political skills than the single ones. This may be because the married teachers seem genuinely friendly and reliable in the work environment and their communication with other people is more effective. Similarly, in Yıldıztaşı's (2017) study, there were no significant differences regarding various variables, but significant differences were reported in the studies of Whitmarsh (2014), Kiral (2017b), and Ozdemir and Goren (2015). In Whitmarsh's (2014) study, there were significant differences between the teachers' political skills depending on gender. In his study on school administrators, Kiral (2017b) reported that significant differences existed between the school administrators' political skills in terms of gender, age, job experience in management, and school type. Similar to the results of the present study, Ozdemir and Goren (2015) reported a significant difference depending on marital status. Thus, previous studies in the field of education reported significant differences in the participants' political skills in terms of various variables (gender, marital status, age, tenure, job experience, and school type). However, there is no consensus on which variable causes the difference. However, in the literature, there is a consensus that teachers have a high level of political skills.

The findings obtained in this study showed that the teachers exhibited administrator-oriented sycophancy more than colleague-oriented sycophancy. According to the teachers, "very low" administrator-oriented sycophancy, colleague-oriented sycophancy behavior, and general sycophancy



behavior were displayed. It can be said that it is relatively desirable that teachers see sycophancy behavior in this way, and they are aware that the sycophancy behavior is unethical. Kiral and Dilmac (2019) assert that sycophancy is one of the unethical attitudes and behaviors that are not accepted by society. Consistent with the results of this study, Kiral (2017a) reported that the teachers had a low level of general sycophancy behavior, and they showed the highest level of sycophancy behavior toward their administrators. Drane (2006) asserts that sycophancy emerges in organizations because of the employees who want to be in good positions within the organization, close to the administrator, and promoted. According to the teachers' views, "very low" sycophancy behaviors existed, and this can be explained by the fact that they have a high level of self-confidence and do not have negative personality traits. Based on the teachers' opinions in her study, Dilmac (2018) asserts that the causes of sycophancy are negative personality traits and a lack of self-confidence. In addition, teachers' low, especially medium and high levels of sycophancy behavior may affect the development of the school negatively. Kiral and Dilmac (2019) suggest in their research that administrators should act in a competent and fair manner to end the sycophancy toward superiors. However, even if there was "partially no" sycophancy behavior toward administrators according to the teachers' views, this does not necessarily mean that they never exhibit sycophancy behaviors. Thus, it can be said that sycophancy behavior partially exists. The reason for this may be that the teachers exhibit the behavior of being affectionate toward their administrators at certain intervals, and this is not perceived as sycophancy. Judge and Bretz (1994) assert that employees in an organization show behaviors desired by their administrators, praise them, and do important tasks on time at variable intervals. The sycophancy behaviors exhibited in this way may not be noticed by the teachers, and some teachers might have adopted this kind of behavior.

According to the teachers' views, "very low" colleague-oriented sycophancy existed. This can be explained by that the people working in the organization may have a high level of trust in each other. In addition, the existence of "partially no" colleague-oriented sycophancy, according to the teachers' views, does not necessarily mean that teachers do not exhibit this behavior at all but expresses that this behavior is present even at a very low level. People who display sycophancy behavior toward their colleagues first build mutual trust and endear themselves. Thus, other employees may not perceive the acts of sycophancy as sycophancy. In her study examining the relationship between sycophancy and subordinate-superior communication, and colleague relations in organizations, Drane (2006) asserts that sycophants in an organization do not harm their colleagues in a relationship of trust. Thus, a positive working environment is created within the organization and other employees cannot notice the sycophancy behavior. On the other hand, Akcadag (2017) asserts that sycophancy leads to some consequences in organizations, such as not speaking out different opinions openly and seeming to adopt the opinions of the administrators or colleagues and showing

such behavior for the sake of making a positive contribution to the working environment may harm the development of the organization.

In this study, the findings showed that sycophancy behavior did not differ significantly depending on the teachers' gender, marital status, age, job experience, tenure, and school type. Based on these findings, it can be said that teachers' gender, marital status, age, job experience, tenure, and school type do not affect their sycophancy behavior. In the study by Kiral (2017a), the only research on this subject, it was also reported that gender, job experience, tenure, and school type did not make significant differences in sycophancy behavior. However, unlike the findings of the present study, in his study, it was reported that sycophancy behavior significantly differed depending on age and marital status. He reported that the single teachers exhibited more sycophancy behavior than the married ones, and those aged 30 and below exhibited more sycophancy behavior than those aged 31 and over. In the present study, the behavior of sycophancy was not affected by demographic variables. The reason why sycophancy does not differ depending on various variables can be explained by the professional competence of the teachers. Supporting this argument, Umeogu (2012) reported in his study that one of the reasons for sycophancy was the lack of vocational training.

According to the opinions of the teachers, there is no significant relationship between sycophancy and political skill. It can be said that such a relationship between sycophancy and political skill is desirable. Indeed, while political skill is perceived as the desired behavior by teachers, sycophancy is perceived as undesirable and unethical behavior. While Kiral and Dilmac (2019) explained sycophancy as unethical behavior and attitude, Mintzberg (1983) argues that administrators and employees, who are political actors in organizations, should have political skills to be effective. In the present study, while the teachers' level of political skill was "high," they had "partially no" sycophancy. High political skills can enable teachers to establish effective communication with other teachers and administrators, facilitate the functioning of schools by easily adapting to changing conditions, and thus contribute to the efforts for achieving organizational and individual goals.

The following suggestions can be made for practitioners and researchers based on the research results. *Suggestions for the practitioner:* (1) Manager-oriented sycophancy was shown more than colleague-oriented sycophancy. In this context, while giving ethical education to school administrators and teachers, information can be given to distinguish sycophancy behaviors. Administrators may be asked not to give credit to sycophancy behavior. (2) In cases where sycophancy occurs independently of the variables considered within the scope of this research, some measures can be taken to prevent sycophancy by focusing on factors other than these variables, such as weekly course hours, participation in in-service training and participation in projects. (3) The findings showed that the teachers had a high level of political skill. To improve this situation, teachers can be informed about political skills and the working environment can be improved positively by developing the concepts

of cooperation, trust in each other and socialization in schools. (4) In this study, the findings showed that married teachers had a higher level of political skills than single ones. In this context, in-service training activities can be organized in schools to develop single teachers' political skills. In addition, teachers' and administrators' awareness can be raised by focusing on the reasons why single teachers have a low level of political skills. *Suggestions for the researcher:* (1) In further studies, a qualitative or mixed research method can be used to determine the factors affecting the sycophancy behavior of teachers and the effects of sycophancy on them. (2) In this study, it was tried to determine the teachers' level of sycophancy based on the teachers' views. However, teachers do not interact only with administrators and teachers. Therefore, further studies can include teachers' interactions and the views of school stakeholders (school staff, students, parents) on sycophancy. (3) The relationship between political skill and sycophancy can be examined in future studies, according to the teachers' views, by considering different independent variables, such as weekly class hours, the province/district they work in, and the in-service training activities they participate. In addition, further studies can include the independent variables discussed within the scope of the present study and, by doing so, provide an opportunity for comparison. (4) This research was conducted in a limited sample group and at a single school level. To overcome these limitations, in future, comparative studies can be conducted at the same or different school levels in public and private schools, and the variables of the present study can be discussed together.

## References

- Ahearn, K. K., Ferris, G. R., Hochwarter, W. A., Douglas, C. & Ammeter, A. P. (2004). Leader political skill and team performance. *Journal of Management*, 30, 309-327.
- Akçadağ, T. (2017, Ekim). Örgütlerde dalkavukluk. 8. Uluslararası Eğitim Yönetimi Forumu Bildiri Kitabı içinde Sözlü Bildiri. Ankara, 152-153.
- Balci, A. (2020). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler [Research in social science: Methods, techniques, and principles]*. PegemA Publications.
- Brosky, D. (2011). Micropolitics in the school: Teacher leaders' use of political skill and influence tactics. *The International Journal of Educational Leadership Preparation*, 6, 1-11.
- Bostancı, A & Kurt, Ş. (2018). Öğretmenlerin politik yetileri ile akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişki. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9(3), 119-135 .
- Burke, W., Trahan, W. & Koonce, R. (1999). *Business climate shifts profiles of changemakers*. Boston, MA: Butterworth Heineman.
- Buyukozturk, S. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. PegemA Publications.
- Buyukozturk, S., Kılıç Cakmak, E., Akgun, O., E., Karadeniz, S. & Demirel, F. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. PegemA Publications.
- Can, A. (2019). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde veri analizi, [Quantitative data analysis in the scientific research process with SPSS]*. PegemA Publications.
- Curphy, G. & Roelling, E. (2011). Followership. Massachusetts mutual life insurance company. Retrieved from: <https://osipt.com/blog/wordpress/wp-content/uploads/2014/10/Curphy-Roelling-Followership.pdf> .10.06.2017
- Cool, J. & Wall, T. (1980). New work attitude measures of trust, organisation commitment and personal need nonfulfillment. *Journal of Occupational Psychology*, 53, 39-52.
- Cokluk, O., Sekercioglu, G. & Buyukozturk, S. (2018). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları. [Multivariate statistics for social sciences: SPSS and LISREL applications]*. PegemA Publications.
- Dinar, MEM. (2018). Ortaöğretim derslik-öğrenci-öğretmen ve iletişim bilgileri. Retrieved from: <https://dinar.meb.gov.tr/> .02.01.2018
- Dilmaç, D., E. (2018). *Okul yöneticileri ve öğretmenlerin dalkavukluk davranışına ilişkin görüşleri*, tezsiz yüksek lisans projesi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Drane, K., J. (2006). What is the relationship among sycophantic behavior, supervisor-subordinate communication, co-worker relationships and trust. *Journal of Undergraduate Research*, The Murray State University 2, 11-18.

- Ekong C., N. & Essien E., B. (2012). The economics of gangsterism and sycophancy in Nigerian politics. *Current Research Journal of Social Sciences*, 4, 277-284.
- Farrell, D. & Petersen, J.C. (1986). Patterns of political behavior in organizations, *The Academy of Management Review*, 7(3), 403-412.
- Ferris, R.G., Davidson, S.L. Perrewé, P.L & Atay, S. (2010). *İş yaşamında politik yeti*. Namar
- Ferris, G. R., Treadway, D. C., Kolondinsky, R. W., Hochwarter, W. A., Kacmar, C. J., Douglas, C., & Frink, D. D. (2005). Development and validation of the political skill inventory. *Journal of Management*, 31(1), 126-152.
- Ferris, G. R., Treadway, D. C., Perrewé, P. L., Brouer, R. L., Douglas C., & Lux, S. (2007). Political skill in organizations. *Journal of Management*, 33(3), 290-320.
- Henry, P. (2009). *The Sycophantic Culture*. United States of America.
- Jhatial, A., A., Mangi, R., A. & Ghumro I., A. (2004) Antecedents and consequences of employee turnover: Empirical evidence from Pakistan. *British Journal of Management & Economics* 2.
- Judge, T. & Bretz, R. (1994). Political influence behaviour and careersuccess. *Journal of Management*, 20, 43-65.
- Karasar, N. (2020). *Scientific research methods: concepts, principles, technics*. Nobel Publishing.
- Kırıl, E. (2017a, Eylül). Dalkavukluk ölçeği geliştirme çalışması: Bir karma yöntem araştırması, *I. Uluslararası Eğitim Araştırmaları ve Öğretmen Eğitimi Kongre Kitabı* içinde, Sözlü Bildiri, 271.
- Kırıl, E. (2017 b, Eylül). Politik beceri ölçeğinin Türkiye örnekleminde psikometrik özellikleri: Okul yöneticilerinde bir uygulama, *I. Uluslararası Eğitim Araştırmaları ve Öğretmen Eğitimi Kongre Kitabı* içinde, Sözlü Bildiri, 270.
- Kırıl, E. & Dilmaç, D. E. (2019, Kasım). *10. Uluslararası Eğitim Yönetimi Forumu* içinde, Kabul Edilen Sözlü Bildiri: Antalya.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford Press.
- Lvina, E., Maher, P., M. & Harris, J., N. (2017). Political skill, trust, and efficacy in teams, *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 24(1), 95-105.
- Mayes, B. T. & Allen R. W. (1977). Toward a definition of organizational politics. *Academy of Management Review*, 2(4), 672-678.
- Mintzberg, H. (1983). *Power in and around organizations*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Obaze, A. & Fashanu, F. (2006). *Mass communication law and ethics*. Safinos Publishers: Ibadan.
- Oxford Dictionary (2017). Retrieved from: <https://www.lexico.com/en/definition/sycophancy> .10.06.2017
- Özdemir, M. & Gören, S. Ç. (2016). Politik beceri ve psikolojik sermaye arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 333-345.

- Özdemir, M. (2018). Liderlik yönelimi ve politik beceri arasındaki ilişkinin okul müdürlerinin görüşlerine göre incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi / Ege Journal of Education*, 19(1), 116-134.
- Perrewe P. L.& Nelson, D. L. (2004). Gender and careersuccess: The faciliative role of political skill. *Organizational Dynamics*, 33(4), 366-378.
- Pfeffer, J. (1981). *Power in organizations*. Pitman.
- Porter, L. W., Lawler, Edward E. & Hackman, J. (1975). *Behavior in organizations*, Mc-GrawHill.
- Richie Y.G. (2011). *Politics of sycophancy*. Attribution Non-commercial.
- Robbins, S. P. & Judge, T. A. (2013). *Örgütsel davranış*. (Çev. Ed. İ. Erdem). Ankara: Nobel.
- Şekercioğlu, G. (2009). *Çocuklar için benlik algısı profilinin uyarlanması ve faktör yapısının farklı değişkenlere göre eşitliğinin test edilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tavsancil, E. (2019). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi, [Measuring attitudes and data analysis with SPSS]*. Nobel Publishing.
- Türk Dil Kurumu. (2017). Retrieved from: Türk Dil Kurumu resmi internet sitesinden <http://sozluk.gov.tr/> .10.06.2017
- Thacker R. & Wayne S. (1995). An examination of the relationship between upward influence tactics and assessments of promotability. *Journal of Management*, 21, 739-756.
- Uğurlu, E., & Bostancı, A. (2017). Öğretmenlerin politik yetileri ile örgütsel muhalefet düzeyleri arasındaki ilişki. *Journal of Human Sciences*, 14(4).
- Umeogu B. & Ojiakor I. (2012). Sycophancy and objective journalism. *Advances and applied sociology*, 2, 159-166.
- Whitmarsh, A., E. (2014). *Evolution of the superintendency: Political skill in Virginia*. Unpublished Doktora Tezi, The George Washington University, Washington.
- Yıldıztaşı, M., B. (2017). *Politik beceri ile örgütsel tükenmişlik ilişkisinin ortaokul öğretmenlerinin görüşlerine göre incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.



<http://kefad.ahievran.edu.tr>

# Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi

ISSN: 2147 - 1037

## Attitude Concerning Teaching and Academic Motivation: An Investigation into Preservice Teachers

Süleyman Balcı

### Article Information



DOI: 10.29299/kefad.1145313

Received: 19.07.2022

Revised: 24.01.2023

Accepted: 29.01.2023

### Keywords:

Academic Motivation,

Preservice Teachers,

Teaching Attitude

### Abstract

This study was performed for examining whether there is significant relationship between academic motivation and teaching attitudes of preservice teachers. In addition, this research aims to investigate whether this relationship has differences with regard to gender, department at undergraduate degree, and high school graduation. In conducting the research, the descriptive research method was applied. Necessary data were obtained with Academic Motivation Scale and Teaching Attitude Scale. Participants of the study were 194 preservice teachers (73 female and 121 male), who were attending a teacher training program to be certificated as teachers at a university after graduating with an undergraduate degree. Findings of research revealed that there are meaningful relationship between the introjection of extrinsic academic motivation and ambition sub-dimension of teaching attitudes; and between intrinsic motivation and adjustment sub-dimension of teaching attitude regarding preservice teachers. In addition, there were some significant differences regarding academic motivation and teaching attitudes with regard to their gender, undergraduate department, and high school type graduated. It is suggested that appropriate activities that may contribute their academic motivation and positive attitudes towards teaching can be implemented during their preservice teachers' education for those who have meaningfully low level of attitudes and insufficient academic motivation.

## Öğretmenliğe İlişkin Tutum ve Akademik Motivasyon: Aday Öğretmenlere Yönelik Bir İnceleme

### Makale Bilgileri



DOI: 10.29299/kefad.1145313

Yükleme: 19.07.2022

Düzeltilme: 24.01.2023

Kabul: 29.01.2023

### Anahtar Kelimeler:

Academic Motivation,

Aday Öğretmenler,

Öğretmenliğe İlişkin Tutum

### Öz

Bu çalışmada, formasyon eğitimine devam eden aday öğretmenlerin öğretmenliğe yönelik tutumları ile akademik motivasyon düzeylerinin ilişkili olup olmadığının ve bu ilişkinin cinsiyete, mezun olunan bölüme ve lise türüne göre değişip değişmediğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmada yöntem olarak betimsel araştırma modeli uygulanmıştır. Akademik Motivasyon Ölçeği ile Öğretmenlik Tutum Ölçeği bu çalışma için gerekli verileri toplamak üzere uygulanmıştır. Bu çalışmaya, lisans eğitimini tamamlayan ve öğretmen olmak amacıyla bir üniversitede pedagojik formasyon eğitimi alan 73 kadın ve 121 erkek toplam 194 aday öğretmen katılmıştır. Bu çalışmada elde edilen verilerin analizi sonucunda içe yansıtılmış dışsal motivasyon ile öğretmenliğe ilişkin tutumun sevgi boyutu arasında ve içsel motivasyon ile tutumun uyum boyutu arasında önemli düzeyde ilişki olduğu; cinsiyete ve mezun olunan bölüme ve lise türüne göre öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutumlarının ve akademik motivasyonunun farklılık gösterdiği saptanmıştır. Bu sonuca ilişkin öneri olarak, cinsiyete ve bölüme göre farklı ya da olumsuz tutum ve düşük düzeyde motivasyon sergileyen öğretmen adaylarına öğretmenlik eğitimi sürecinde öğretmenliğe ilişkin tutumlarını ve akademik motivasyon düzeyini geliştirecek çalışmalar yapılabilir.

**Sorumlu Yazar :** Süleyman Balcı, Dr. Öğr. Üyesi, Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim fakültesi, Psikolojik Danışma ve Rehberlik ABD, Türkiye, [suleymandr@gmail.com](mailto:suleymandr@gmail.com), ORCID ID: 0000-0001-9374-8808

**Alt Bilgi:** Bu araştırmanın bulguları, 19-22 Haziran 2019 tarihlerindeki "VI. International Eurasian Educational Research Congress/EJERCongress 2019" kongresinde "Öğretmen Adaylarının Akademik Motivasyon Düzeyi İle Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlığı ile sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

**Atıf için:** Balcı, S. (2023). Öğretmenliğe ilişkin tutum ve akademik motivasyon: Aday öğretmenlere yönelik bir inceleme. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 336-370.

## Giriş

Son yıllarda öğrenme ve öğretme etkinliklerinin gerçekleşmesinde güdülenme önemli bir özellik olarak dikkat çekmektedir. Bir mesleğe ilişkin tutum ve motivasyon meslekte başarılı olmayı sağlayan önemli özellikler olarak görülmektedir (Hartwig ve Franziska, 2018; Şahin ve Çakar, 2011). Motivasyon düzeyi yüksek bireyler, akademik sorumlulukları yerine getirmede daha yüksek başarı sergilemektedir (Ünal, 2013). Bununla ilişkili olarak akademik motivasyonun ve mesleğe yönelik olumlu tutumun düşük düzeyde olması durumunda, mesleki becerileri geliştirmeye yönelik akademik davranışlarda uyumsuzluk yaşanabilmektedir (Colengelo, 1997). Bundan dolayı öğretmenliğe ilişkin tutumların bir öğretmen adayının akademik motivasyonu ile ilişkisi olabileceği düşünülmektedir.

Öğretmen olmak amacıyla eğitim fakültesinde lisans eğitimine devam eden ya da lisans eğitimini tamamladıktan sonra pedagojik formasyon eğitimi alan aday öğretmenlerin öğretmenliğe ilişkin tutumlarını, öğrenim türü, sosyoekonomik durum ve cinsiyet gibi çeşitli değişkenlere göre inceleyen çalışmalar (Balci, 2015; Balci, 2018a; Balci, 2019a; Balci, 2019b; Çakmak, Taşkıran ve Arıkan, 2021; Çelikkaleli ve Ökmen, 2021; Ekperi, Onwuka ve Nyejirime, 2019; Hartwig ve Franziska, 2018; Genç ve Aydın, 2017; Kurt ve Karamustafaoğlu, 2018; Praetorius, Lauermann, Klassen, Dickhäuser, Janke ve Dresel, 2017; Saracaloğlu, 2008; Saracaloğlu, Kanmaz ve Kumral, 2008; Saracaloğlu, Karasakaloğlu ve Yenice, 2008; Şahin ve Çakar, 2011; Terzi, Ünal ve Gürbüz, 2011; Yu, 2013; Yüner, 2020) literatürde yer almaktadır. Ancak bunlar içerisinde öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutumları ve öğretmenlik motivasyonunu birlikte ele alan sınırlı sayıda (Ayık ve Ataş, 2014; Balci, 2019a; Hartwig ve Franziska, 2018; Kurt ve Karamustafaoğlu, 2018) araştırma bulunmaktadır. Ancak, öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutumlarını ve akademik motivasyonunu birlikte inceleyen bir araştırmaya ulaşılammıştır. Aday öğretmenlerin öğretmenliğe ilişkin tutumlarını ve akademik motivasyonu arasındaki ilişkinin araştırılmasının, öğretmenliğe ilişkin tutumlar ve akademik motivasyonu konusunda ileride çalışma yapacak araştırmacılara ışık tutacağı düşünülmektedir.

Bu çalışma ile, aday öğretmenlerin öğretmenliğe ilişkin tutumları ve akademik motivasyonu arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu nedenle, bu çalışma üniversitede lisans eğitimini tamamladıktan sonra öğretmen olmak amacıyla pedagojik formasyon eğitimine katılan aday öğretmenler ile yapılmıştır. Bu çalışmada üniversitede lisans eğitimini tamamladıktan sonra pedagojik formasyon eğitimine devam eden aday öğretmenlerin, öğretmenliğe ilişkin tutumlarında ve akademik motivasyonunda cinsiyete, mezun olunan lise türü ile mezun olunan bölüme göre farklılaşma olup olmadığını saptamak üzere aşağıdaki sorular belirlenmiştir:

1. Aday öğretmenlerin öğretmenliğe ilişkin tutumları ve akademik motivasyonu önemli düzeyde ilişkili midir?



2. Aday öğretmenlerin öğretmenliğe ilişkin tutumları ve akademik motivasyonu cinsiyet açısından anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

3. Aday öğretmenlerin öğretmenliğe ilişkin tutumları ile akademik motivasyonu bölümler açısından anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

4. Aday öğretmenlerin öğretmenliğe ilişkin tutumları ve akademik motivasyonu mezun oldukları lise türüne göre önemli düzeyde farklılaşmakta mıdır?

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Bu araştırmanın yürütülmesinde betimsel araştırma modeli uygulanmıştır. Araştırma konusu ile ilgili durumu nicel verileri kullanarak var olduğu şekliyle ortaya koyup betimlemek üzere uygulanan araştırma modeli, betimsel araştırma modeli olarak ifade edilmektedir. Bu araştırma modelinde araştırmacı tarafından araştırma kapsamında ele alınan duruma ilişkin nesne, olay veya birey bulunduğu koşullar çerçevesinde değiştirme ya da etkileme olmadan olduğu şekilde tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 1994). Bu araştırmanın konusu, lisans eğitimi tamamladıktan sonra bir devlet üniversitesinde pedagojik formasyon eğitimine devam eden aday öğretmenlerin öğretmenlik tutumlarının ve akademik motivasyon düzeyinin incelenmesi olarak belirlenmiştir.

### Çalışma grubu

Bu çalışmada üniversitede lisans eğitimi tamamladıktan sonra öğretmen olabilmek için gerekli olan dersleri almak üzere pedagojik formasyon eğitimine devam eden aday öğretmenlerin öğretmenliğe ilişkin tutumları ve akademik motivasyonu arasında önemli düzeyde ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Ayrıca, çalışmaya katılan aday öğretmenlerin öğretmenliğe ilişkin tutumlarında ve akademik motivasyonunda cinsiyet, mezun oldukları lise türü ile mezun oldukları bölüm yönünden farklılaşma olup olmadığı incelenmiştir. Katılımcıları belirlemek amacıyla uygun örnekleme tekniği (kolay ulaşılabilir örnekleme tekniği) uygulanmıştır. Bu tür örneklemede araştırmacı tarafından, mevcut öğeler arasından yeterli miktarda öğe örnekleme dahil edilir ve araştırmacı tarafından hedef evrenden örnekleme oluşturmak için ulaşılabilecek en kolay öğelerin belirlendiği bir örnekleme tekniğidir (Baltacı, 2018; Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Erkan Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2022). Araştırmaya, lisans eğitimi tamamladıktan sonra öğretmen olmak için bir üniversitede pedagojik formasyon eğitimi alan toplam 194 aday öğretmen katılmıştır. Katılımcıların özelliklerine göre dağılımı Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların özelliklerine göre dağılımı

Değişkenler	N	%
Cinsiyet		
Kadın	73	37.62
Erkek	121	62.38
Mezun olunan lise türü		
Fen L.	10	5.15
Anadolu L.	53	27.32
Süper L.	29	14.95
Düz L.	35	18.05
Endüstri M.L.	56	28.89
İmam Hatip L.	7	3.60
Diğer liseler	4	2.06
Mezun olunan bölüm		
Beden eğitimi	68	35.05
İngilizce	62	31.96
Tarih	64	32.99
Toplam	194	100

Tablo 1’de görüldüğü üzere, katılımcıların 73’ü (%37.62) kadın, 121’i (%62.38) erkektir; mezun oldukları lise türüne göre 10’u (%5.15) fen lisesi, 53’ü (%27.32) anadolu lisesi, 29’u (%14.95) süper lise, 56’sı (%28.89) endüstri meslek lisesi, 35’i (%18.05) düz lise, (sadece akademik konularda eğitim veren normal lise türü), 7’si (%3.60) imam hatip lisesi, ve 4’ü (%2.06) diğer liseler (sağlık meslek lisesi, çok programlı lise, tarım meslek lisesi vb.) mezunudur; mezun oldukları bölüme göre 68’i (%35.05) beden eğitimi bölümü, 62’si (%31.96) ingilizce bölümü, 64’ü (%32.99) tarih bölümü mezunudur.

### Ölçme Araçları

Bu çalışmada gerekli verileri toplamak üzere “Akademik Motivasyon Ölçeği” ile “Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeği” katılımcılara uygulanmıştır.

**Akademik motivasyon ölçeği:** Bu araştırmada “Akademik Motivasyon Ölçeği” akademik motivasyon düzeyine ilişkin verileri toplamak üzere katılımcılara uygulanmıştır. Vallerand, Pelletier, Blais, Brière, Senecal ve Vallières’nın (1993) geliştirdiği bu ölçeğin, Türkçe’ye uyarlanmasını ve geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasını Karataş ve Erden (2012) yapmıştır. Bu ölçekte dışsal motivasyon ile ilişkilendirilmiş üç alt boyut (İçe Yansıtma Düzenlemesi, Dışa Bağlı Düzenleme, Tanımlanmış Düzenleme olarak); içsel motivasyon ile ilgili Bilmek, Dürtü, Başarı adı verilmiş üç alt boyut ve motivasyonsuzluk ile ilgili bir alt boyut olmak üzere toplam yedi alt boyut yer almaktadır. Bu ölçekte yedili likert tipi derecelendirilmiş 27 madde yer almaktadır. Bu ölçeğin bütünü için güvenilirlik düzeyini belirlemek amacıyla Karataş ve Erden (2012) tarafından hesaplanan iç tutarlık katsayısı (Cronbach alpha) değeri 0,97 olarak belirlenmiştir. Ayrıca, Karataş ve Erden (2012) tarafından bu ölçek için faktör analizi uygulanmıştır ve ölçek maddelerine ilişkin faktör yüklerinin 0,54 ile 0,76 arasında değiştiği belirlenmiştir.

**Öğretmenlik mesleği tutum ölçeği:** Öğretmenlik mesleği ile ilgili tutumlara ilişkin verileri toplamak üzere katılımcılara “Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeği” uygulanmıştır. Bu ölçme aracının geliştirilmesini Çetin (2006) yapmıştır. Bu ölçekte beşli likert tipi 35 madde bulunmaktadır. Bu ölçeğin 20 maddesi olumlu ifade şeklinde, 15 maddesi olumsuz ifade şeklinde hazırlanmıştır. Ayrıca, bu ölçeğin geçerliğinin belirlenmesi kapsamında Çetin (2006) tarafından yapılan faktör analizinde ölçek maddelerine ilişkin faktör yükleri ile ilgili değerlerin 0,48-0,80 arasında olduğu ve ölçeğin üç alt boyutunun olduğu saptanmıştır. Ölçeğin alt boyutlarına Tutum Değer, Tutum Uyum, Tutum Sevgi şeklinde isim verilmiştir. Çetin’in (2006) yaptığı çalışmada ölçeğin Kaiser-Meyer Olkin (KMO) değerinin 0,95 olduğu; güvenirlik düzeyine ilişkin hesaplanan iç tutarlık katsayısının (Cronbach alpha değeri) 0,95 olduğu saptanmıştır.

### **Verilerin Analizi**

“Akademik Motivasyon Ölçeği” ve “Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeği” uygulanarak katılımcılardan toplanan veriler bilgisayar ortamında istatistiksel analiz programı ile analiz edilmiştir. Verilere ilişkin analiz sonucunda normal dağılım özelliği taşıdığı belirlenmiş ve değişkenlerin ilişkisel analizinde ilk olarak değişkenlere göre standart sapma (SS) ve aritmetik ortalama ( $\bar{X}$ ) değerleri hesaplanmıştır. Cinsiyete göre katılımcıların öğretmenliğe ilişkin tutumları ve akademik motivasyonundaki farklılaşma düzeyi t-testi ile; katılımcıların mezun oldukları lise türü ile mezun oldukları bölüm türüne göre öğretmenliğe ilişkin tutumları ve akademik motivasyonunda farklılık olup olmadığı tek faktörlü ANOVA testi ile; farklılık olması durumunda farklılığın kaynağının belirlenmesi amacıyla LSD Testi kullanılmıştır. Analizlerde ,05 değeri, anlamlılık düzeyi olarak alınmıştır.

### **Araştırmanın Etik İzinleri**

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

**Etik kurul izin bilgileri:** Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı = Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi= 13/07/2020

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası= 04-15

### **Bulgular**

Aday öğretmenlerin öğretmenliğe ilişkin tutumları ve akademik motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki ile ilgili ve bu değişkenlerin alt boyutlarına ilişkin analiz bulguları, bu bölümde verilmiştir. Aday öğretmenlerin öğretmenliğe ilişkin tutumları ve akademik motivasyon düzeyleri

arasındaki ilişki ile ilgili ve bu değişkenlerin alt boyutlarına ilişkin betimsel (standart sapma ve aritmetik ortalama) değerleri Tablo 2’de ve iki değişkenin alt boyutları arasındaki ilişki düzeyini gösteren değerler Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğretmenliğe ilişkin tutumların ve akademik motivasyonun alt boyutları ile ilgili  $\bar{X}$  ve ss değerleri

Değişken alt boyutları	N	$\bar{X}$	SS
Tutum Sevgi	194	82,66	16,70
Tutum Değer	194	35,69	8,28
Tutum Uyum	194	18,75	4,96
Dış. Motiv. Dışa Bağlı Düzen.	194	20,06	5,38
Dış. Motiv. İçe Yansıtma Düzen.	194	17,29	6,96
Dış. Motiv. Tanımlanmış Düzen.	194	20,34	5,22
İç. Motiv. Bilmek	194	20,27	5,64
İç. Motiv. Başarı	194	18,90	5,83
İç. Motiv. Dürtü	194	17,11	5,97

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmen adaylarının öğretmenliğe yönelik tutumlarında (sevgi alt boyutunda  $\bar{X}$ :82,66 SS:16,70; değer alt boyutunda  $\bar{X}$ :35,69 SS:8,28; uyum alt boyutunda  $\bar{X}$ :18,75 SS:4,96 şeklinde) ortalamaların üzerinde değerlerin olması, öğretmen adaylarının çoğunluk olarak mesleklerine yönelik pozitif tutum taşıdıklarına işaret etmektedir. Bununla birlikte, öğretmen adaylarının akademik motivasyon yönünden (dışsal motivasyon dışa bağlı düzenleme alt boyutunda  $\bar{X}$ :20,06 SS:5,38; dışsal motivasyon içe yansıtma düzenleme alt boyutunda  $\bar{X}$ :17,29 SS:6,96; dışsal motivasyon tanımlanmış düzenleme alt boyutunda  $\bar{X}$ :20,34 SS:5,22; içsel motivasyon bilmek alt boyutunda  $\bar{X}$ :20,27 SS:5,64; içsel motivasyon başarı alt boyutunda  $\bar{X}$ :18,90 SS:5,83; içsel motivasyon dürtü alt boyutunda  $\bar{X}$ :17,11 SS:5,97 şeklinde) ortalamaların üzerinde değerlerin saptanması, öğretmen adaylarının çoğunluk olarak olumlu akademik motivasyon taşıdıklarına işaret etmektedir.

Tablo 3. Öğretmenliğe ilişkin tutumların ve akademik motivasyonun alt boyutları ile ilgili korelasyon değerleri

Değişken alt boyutları	Tutum Sevgi	Tutum Değer	Tutum Uyum
Dış. Motiv. Dışa Bağlı Düzen.	,021	,083	-,019
Dış. Motiv. İçe Yansıtma Düzen.	,200*	,076	,102
Dış. Motiv. Tanımlanmış Düzen.	,073	,054	,097
İç. Motiv. Bilmek	,062	,105	,144*
İç. Motiv. Başarı	,057	,071	,101
İç. Motiv. Dürtü	,079	,060	,076

\* 0.05 düzeyinde önemli

Tablo 3’de öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutumlarının ve akademik motivasyonun alt boyutları ile ilgili korelasyon değerleri incelendiğinde; içe yansıtılmış dışsal motivasyon ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun sevgi boyutu arasında ve içsel motivasyonun bilmek boyutu ile tutumun uyum boyutu arasında önemli düzeyde pozitif ilişki olduğu görülmektedir. Diğer taraftan, içsel ve dışsal motivasyonun diğer boyutları ile öğretmenliğe ilişkin

tutumun uyum, değer ve sevgi alt boyutları arasında önemli düzeyde ilişki olmadığı anlaşılmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının cinsiyete göre öğretmenliğe ilişkin tutumlarının ve akademik motivasyonun ile ilgili SS (standart sapma) ve  $\bar{X}$  (aritmetik ortalama) ve t-testi puanları Tablo 4’de sunulmuştur.

Tablo 4. Cinsiyet açısından öğretmenliğe ilişkin tutumların ve akademik motivasyonun alt boyutları ile ilgili  $\bar{X}$  ve ss değerleri ve t-testi puanları

Değişken alt boyutları	cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	t	p
Tutum Sevgi	kadın	73	84,40	15,54	1,123	,263
	erkek	121	81,62	17,35		
Tutum Uyum	kadın	73	18,15	5,55	1,315	,190
	erkek	121	19,12	4,54		
Tutum Değer	kadın	73	35,74	7,76	,064	,949
	erkek	121	35,66	8,62		
Dış. Motiv.	kadın	73	19,62	5,68	,905	,367
Dışa Bağlı Düzen.	erkek	121	20,34	5,19		
Dış. Motiv.	kadın	73	16,77	7,45	,826	,410
İçe Yansıtma Düzen.	erkek	121	17,62	6,65		
Dış. Motiv.	kadın	73	19,69	5,55	1,370	,172
Tanımlanmış Düzen.	erkek	121	20,74	4,99		
İç. Motiv.	kadın	73	19,14	5,84	2,198	,029
Bilmek	erkek	121	20,96	5,43		
İç. Motiv.	kadın	73	17,75	6,38	2,149	,033
Başarı	erkek	121	19,60	5,38		
İç. Motiv.	kadın	73	16,19	6,35	1,676	,095
Dürtü	erkek	121	17,67	5,69		

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının cinsiyete göre öğretmenliğe ilişkin tutumları ile akademik motivasyon düzeylerinin alt boyutlarında cinsiyete göre farklılığı saptamak amacıyla t testi uygulanmıştır. Uygulanan bağımsız örneklem t-testi puanları Tablo 3’te verilmiştir. Bu puanlar incelendiğinde; akademik motivasyonun iki alt boyutu olan içsel motivasyonun bilmek ( $t_{192}=2,198$ ,  $p<,05$ ) ve başarı ( $t_{192}=2,149$ ,  $p<,05$ ) puanlarında cinsiyet yönünden önemli düzeyde farklılaşma olduğu; aday erkek öğretmenlerin ( $\bar{X}=20,96$  ve  $\bar{X}=19,60$ ) aday kadın öğretmenlere kıyasla ( $\bar{X}=19,14$  ve  $\bar{X}=17,75$ ) daha yüksek düzeyde akademik motivasyon taşıdığı gözlenmektedir. Araştırmaya katılan aday öğretmenlerin öğretmenliğe ilişkin tutumları ile akademik motivasyon düzeylerinin alt boyutları arasında bölümlere göre farklılık olup olmadığı ile ilgili SS (standart sapma) ve  $\bar{X}$  (aritmetik ortalama) ve tek faktörlü ANOVA puanları Tablo 5’de sunulmuştur.

Tablo 5. Bölümler açısından öğretmenliğe ilişkin tutum ve akademik motivasyon ile ilgili ve SS ve tek faktörlü ANOVA puanları

Değişkenin alt boyutları	Bölümler	N	Aritmetik Ortalama	SS	Sd	F	p	Anlamlı Fark	
Tutum Sevgi	Beden eğitimi	68	88,55	14,36	2/191	10,118	,000	I - II	
	İngilizce	62	75,95	15,68				I - III	
	Tarih	64	82,90	17,76				III - II	
Tutum Değer	Beden eğitimi	68	35,04	4,67	2/191	3,664	,027	II - I	
	İngilizce	62	37,95	12,24				I - III	
	Tarih	64	34,18	5,85					
Tutum Uyum	Beden eğitimi	68	18,89	5,98	2/191	,936	,394		
	İngilizce	62	19,27	3,81					
	Tarih	64	18,09	4,73					
Dış. Motiv. Dışa Bağlı Düzen.	Beden eğitimi	68	21,90	4,92	2/191	9,311	,000	I - III	
	İngilizce	62	20,36	4,52					
	Tarih	64	17,96	5,93					
Dış. Motiv. İçer Yansıtma Düzen.	Beden eğitimi	68	18,80	5,68	2/191	2,528	,083		
	İngilizce	62	16,33	6,97					
	Tarih	64	16,62	7,94					
Dış. Motiv. Tanımlanmış Düzen.	Beden eğitimi	68	21,44	4,57	2/191	5,406	,005	I - III	
	İngilizce	62	20,88	4,25				II - III	
	Tarih	64	18,65	6,27					
İç. Motiv. Bilmek	Beden eğitimi	68	19,77	5,53	2/191	,651	,523		
	İngilizce	62	20,90	5,81					
	Tarih	64	20,18	5,62					
İç. Motiv. Başarı	Beden eğitimi	68	18,52	5,76	2/191	,372	,690		
	İngilizce	62	19,40	5,75					
	Tarih	64	18,8	6,03					
İç. Motiv. Dürtü	Beden eğitimi	68	16,47	5,50	2/191	2,617	,076		
	İngilizce	62	16,38	6,14					
	Tarih	64	18,50	6,14					

I= Beden eğitimi II= İngilizce III= Tarih

Aday öğretmenlerin öğretmenliğe ilişkin tutumlarının ve akademik motivasyonun alt boyutları arasında bölümlere göre farklılık olup olmadığını saptamak amacıyla uygulanan ANOVA testinin Tablo 5'deki puanları incelendiğinde; dışsal motivasyonun tanımlanmış ( $F_{192}=5,406$ ,  $p<.05$ ) ve dışa bağımlı ( $F_{192}=9,311$ ,  $p<.05$ ) alt boyut puanlarında ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumların değer ( $F_{192}=3,664$ ,  $p<.05$ ) ile sevgi ( $F_{192}=10,118$ ,  $p<.05$ ) puanlarında bölümler açısından öğretmen adaylarının akademik motivasyonu arasında önemli fark olduğu, diğer alt boyutlarda fark olmadığı görülmektedir. Dışsal motivasyonun tanımlanmış düzenleme ( $F_{192}=5,406$ ,  $p<.05$ ) ve dışa bağımlı

düzenleme ( $F_{192}=9,311$ ,  $p<.05$ ) alt boyutlarında ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumların sevgi ( $F_{192}=10,118$ ,  $p<.05$ ) ve değer ( $F_{192}=3,664$ ,  $p<.05$ ) alt boyutlarında bölümler açısından farklılık olduğu belirlenmiştir. Hangi bölümler arasında farklılaşma olduğunu saptamak için çoklu karşılaştırma testlerinden "LSD" testi kullanılmıştır. "LSD" testi sonucunda dışsal motivasyonun tanımlanmış düzenleme alt boyutunda Beden eğitimi bölümü öğretmen adaylarının ( $\bar{X}=21,44$ ) Tarih bölümüne göre ( $\bar{X}=18,65$ ) ve İngilizce bölümü öğretmen adaylarının ( $\bar{X}=20,88$ ) ile Tarih bölümüne göre ( $\bar{X}=18,65$ ) önemli düzeyde daha yüksek motivasyon sahibi oldukları; dışsal motivasyonun dışa bağlı düzenleme alt boyutunda Beden eğitimi bölümü öğretmen adaylarının ( $\bar{X}=21,90$ ) Tarih bölümüne göre ( $\bar{X}=17,96$ ) önemli düzeyde daha yüksek motivasyon sahibi oldukları; öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun sevgi alt boyutunda Beden eğitimi bölümü öğretmen adaylarının ( $\bar{X}=88,55$ ) Tarih bölümüne göre ( $\bar{X}=82,90$ ), Beden eğitimi bölümü öğretmen adaylarının ( $\bar{X}=88,55$ ) İngilizce bölümüne göre ( $\bar{X}=75,95$ ), Tarih bölümü ( $\bar{X}=82,90$ ) öğretmen adaylarının ( $\bar{X}=88,55$ ) İngilizce bölümüne göre ( $\bar{X}=75,95$ ); öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun değer alt boyutunda İngilizce bölümü öğretmen adaylarının ( $\bar{X}=37,95$ ) Beden eğitimi bölümüne göre ( $\bar{X}=35,04$ ), Beden eğitimi bölümü öğretmen adaylarının ( $\bar{X}=35,04$ ) Tarih bölümüne göre ( $\bar{X}=34,18$ ), önemli düzeyde daha olumlu tutum sahibi oldukları görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türü açısından akademik motivasyon düzeyleri ile öğretmenliğe ilişkin tutumlarının alt boyutları arasında farklılık olup olmadığı ile ilgili SS (standart sapma) ve  $\bar{X}$  (aritmetik ortalama) ve tek faktörlü ANOVA değerleri Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6. Lise türü yönünden öğretmenliğe yönelik tutumlar ve akademik motivasyon ile ilgili, SS ve ANOVA puanları

Değişkenin			Aritmetik					Anlamlı Fark
Alt boyutları	Lise türleri	N	Ortalama	SS	sd	F	p	
Tutum Sevgi	Fen	10	78,50	19,39				I - II
	Anadolu	53	76,73	13,37				I - IV
	Süper	29	89,65	14,34				I - V
	Düz	35	80,08	14,99	6/187	4,787	,000	I - VI
	End.Mes.	56	81,57	18,67				II - V
	İHL	7	97,14	15,25				II - VII
	Diğer liseler	4	101,00	2,30				II - III
Tutum Değer	Fen	10	36,50	5,31				
	Anadolu	53	36,79	11,29				
	Süper	29	35,00	4,41				
	Düz	35	34,74	5,92	6/187	,427	,860	
	End.Mes.	56	35,07	8,88				-
	İHL	7	37,71	4,38				
	Diğer liseler	4	37,50	,57				
Tutum Uyum	Fen	10	19,40	2,87				I - II
	Anadolu	53	18,60	3,76				I - IV
	Süper	29	19,41	5,44		2,644	,017	I - V
	Düz	35	17,91	5,98				I - VI
	End.Mes.	56	17,76	5,01	6/187			I - VII

	İHL	7	21,00	4,69				II - III
	Diğer liseler	4	24,00	,00				II - V
								II - VI
								II - VII
Dış. Motiv.	Fen	10	16,30	4,92				I - III
Dışa Bağlı	Anadolu	53	21,73	5,29				I - V
Düzen.	Süper	29	20,48	4,43				I - VI
	Düz	35	18,05	5,91				I - VII
	End.Mes.	56	20,73	5,18	6/187	3,693	,002	II - III
	İHL	7	19,00	3,16				II - V
	Diğer liseler	4	14,50	4,04				II - VI
								II - VII
Dış. Motiv.	Fen	10	14,10	6,29				I - III
İçe Yansıtma	Anadolu	53	15,43	6,82				I - V
Düzen.	Süper	29	18,62	5,12				I - VI
	Düz	35	15,08	6,64	6/192	7,447	,000	I - VII
	End.Mes.	56	19,85	6,72				II - III
	İHL	7	26,42	1,39				II - V
	Diğer liseler	4	8,00	3,46				II - VI
								II - VII
Dış. Motiv.	Fen	10	15,80	4,07				I - III
Tanımlanmış	Anadolu	53	20,05	4,30				I - V
Düzen.	Süper	29	21,62	4,32				I - VI
	Düz	35	18,88	5,94	6/187	4,112	,001	I - VII
	End.Mes.	56	21,64	5,15				II - III
	İHL	7	17,42	7,69				II - V
	Diğer liseler	4	26,00	,00				II - VI
								II - VII
İç. Motiv.	Fen	10	16,10	6,64				I - V
Bilmek	Anadolu	53	20,77	5,81				I - VI
	Süper	29	19,03	5,03				I - VII
	Düz	35	18,51	5,27	6/187	3,491	,003	II - III
	End.Mes.	56	21,69	5,32				II - V
	İHL	7	25,14	1,77				II - VI
	Diğer liseler	4	20,00	6,92				III - VI
								III - VII
İç. Motiv.	Fen	10	15,20	5,73				I - V
Başarı	Anadolu	53	18,84	5,59				I - VI
	Süper	29	18,17	5,31				I - VII
	Düz	35	16,48	6,27	6/187	4,251	,000	II - III
	End.Mes.	56	20,82	5,33				II - V
	İHL	7	24,57	4,39				II - VI
	Diğer liseler	4	18,50	4,04				III - VI
								III - VII
İç. Motiv.	Fen	10	15,10	6,31				I - V
Dürtü	Anadolu	53	17,09	6,20				I - VI
	Süper	29	15,65	5,99				I - VII
	Düz	35	15,51	5,39	6/187	2,560	,021	II - III
	End.Mes.	56	18,37	5,68				II - V
	İHL	7	22,71	6,183				II - VI
	Diğer liseler	4	19,50	1,732				III - VI
								III - VII

I=Fen L. II=Anadolu L. III=Süper L. IV=Düz L. V=End. Meslek L. VI=İHL VII=Diğer liseler



Aday öğretmenlerin mezun oldukları lise türlerinin gruplanmasında sadece akademik konularda eğitim veren normal lise türü düz lise grubu olarak isimlendirilmiştir. Ayrıca, sağlık meslek lisesi, çok programlı lise, tarım meslek lisesi gibi lise türleri diğer liseler grubu adı ile gruplanmıştır. Aday öğretmenlerin mezun oldukları lise türü açısından öğretmenliğe ilişkin tutumların ve akademik motivasyonun alt boyutları arasında farklılık olup olmadığını saptamak için uygulanan ANOVA testinin Tablo 6'daki puanları incelendiğinde; dışsal motivasyonun dışa bağımlı düzenleme ( $F_{187}=3,693$ ,  $p<.05$ ), içe yansıtılmış düzenleme ( $F_{187}=7,447$ ,  $p<.05$ ), tanımlanmış düzenleme ( $F_{187}=4,112$ ,  $p<.05$ ) alt boyutlarında; içsel motivasyonun bilmek ( $F_{187}=3,491$ ,  $p<.05$ ), başarı ( $F_{187}=4,251$ ,  $p<.05$ ), dürtü ( $F_{187}=2,560$ ,  $p<.05$ ) alt boyutlarında ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun uyum ( $F_{187}=2,644$ ,  $p<.05$ ) ile sevgi ( $F_{187}=4,787$ ,  $p<.05$ ) alt ölçek puanlarında aday öğretmenlerin mezun oldukları lise türü açısından akademik motivasyon düzeyinde önemli farklılık olduğu, öğretmenliğe ilişkin tutumun değer ( $F_{187}=0,427$ ,  $p>.05$ ) alt boyutunda farklılık olmadığı görülmektedir.

Mezun olunan lise türüne göre öğretmenliğe ilişkin tutumun ve akademik motivasyonun alt boyutlarında saptanan farklılığın hangi lise türleri ile ilgili olduğunu saptamak amacıyla "LSD" testi yapılmıştır. "LSD" testi sonucunda öğretmenliğe ilişkin tutumun sevgi alt boyutunda endüstri meslek lisesinden ( $\bar{X}=81,57$ ), İHL ( $\bar{X}=97,14$ ) ve diğer liselerden ( $\bar{X}=101,00$ ) mezun olan aday öğretmenlerin fen lisesi ( $\bar{X}=78,50$ ) ve anadolu lisesinden ( $\bar{X}=76,73$ ) mezun olanlara göre; öğretmenliğe ilişkin tutumun uyum alt boyutunda İHL ( $\bar{X}=21,00$ ) ve diğer liseden ( $\bar{X}=24,00$ ) mezun olan aday öğretmenlerin, fen lisesinden ( $\bar{X}=19,40$ ) ve anadolu lisesinden ( $\bar{X}=18,60$ ) mezun olanlara göre önemli düzeyde daha olumlu tutum sahibi oldukları; dışsal motivasyonun dışa bağlı düzenleme alt boyutunda endüstri meslek lisesi ( $\bar{X}=20,73$ ), ve Anadolu lisesi ( $\bar{X}=21,73$ ) mezunu aday öğretmenlerin fen lisesi ( $\bar{X}=16,30$ ) ve düz lise ( $\bar{X}=18,05$ ) mezunlarına göre; dışsal motivasyonun içe yansıtma düzenlemesi alt boyut puanlarında endüstri meslek lisesi ( $\bar{X}=19,85$ ) ve İHL ( $\bar{X}=26,42$ ) mezunu aday öğretmenlerin, fen lisesinden ( $\bar{X}=14,10$ ) ve anadolu lisesinden ( $\bar{X}=15,43$ ) mezun olanlara göre; tanımlanmış düzenleme alt ölçek puanlarında endüstri meslek lisesi ( $\bar{X}=21,64$ ), ve diğer lise ( $\bar{X}=26,00$ ) mezunu aday öğretmenlerin fen lisesinden ( $\bar{X}=15,80$ ) ve İHL den ( $\bar{X}=17,42$ ) mezun olanlara göre; içsel motivasyonun bilmek alt boyutunda endüstri meslek lisesi ( $\bar{X}=21,69$ ) ve İHL ( $\bar{X}=25,14$ ) mezunu aday öğretmenlerin fen lisesi ( $\bar{X}=16,10$ ) ve düz lise ( $\bar{X}=18,51$ ) mezunlarına göre; içsel motivasyonun başarı alt boyutunda endüstri meslek lisesi ( $\bar{X}=20,82$ ) ve İHL ( $\bar{X}=24,57$ ) mezunu aday öğretmenlerin fen lisesi ( $\bar{X}=15,20$ ) ve düz lise ( $\bar{X}=16,48$ ) mezunlarına göre; içsel motivasyonun dürtü alt boyutunda İHL ( $\bar{X}=22,71$ ) ve diğer lise ( $\bar{X}=19,50$ ) mezunu aday öğretmenlerin fen lisesi ( $\bar{X}=15,10$ ), süper lise ( $\bar{X}=15,65$ ) ve düz lise ( $\bar{X}=15,51$ ) mezunu olanlara göre önemli düzeyde daha yüksek motivasyon sahibi oldukları saptanmıştır.

## Sonuç ve Tartışma

Aday öğretmenlerin öğretmenliğe ilişkin tutumlarının ve akademik motivasyon düzeylerinin incelendiği bu araştırmada aday öğretmenlerin öğretmenliğe ilişkin tutumlarının ve akademik motivasyonunun alt boyutları ile ilgili olarak içe yansıtılmış dışsal motivasyon ile öğretmenliğe ilişkin tutumun sevgi boyutu arasında ve içsel motivasyonun bilmek boyutu ile tutumun uyum boyutu arasında önemli düzeyde pozitif ilişki olduğu bulunmuştur. Literatürde aday öğretmenlerin öğretmenliğe ilişkin tutumlarını ve akademik motivasyon düzeylerini birlikte araştıran bir çalışmaya ulaşamadığı için aday öğretmenlerin öğretmenliğe ilişkin tutumlarını ve öğretmenlik motivasyonunu birlikte ele alan Ayık ve Ataş (2014) ile Kurt ve Karamustafaoğlu'nun (2018) yaptıkları çalışmada öğretmenliğe ilişkin tutumlar ile öğretmenlik motivasyonu arasında önemli düzeyde pozitif ilişkinin bulunması, bu çalışmada elde edilen sonucu dolaylı olarak desteklediği düşünülmektedir.

Bu araştırmada, öğretmen adaylarının öğretmenliğe yönelik tutumlarında (sevgi alt boyutunda  $\bar{X}$ :82,66 SS:16,70; değer alt boyutunda  $\bar{X}$ :35,69 SS:8,28; uyum alt boyutunda  $\bar{X}$ :18,75 SS:4,96 şeklinde) ortalamaların üzerinde belirlenen değerler, öğretmen adaylarının çoğunluk olarak mesleklerine yönelik pozitif tutum taşıdıklarını göstermektedir. Araştırmada ulaşılan bu sonuç; Açışlı ve Kolomuç (2012), Akpınar, Yıldız ve Ergin (2006), Ayık ve Ataş (2014), Balcı (2015), Balcı (2018a), Başbay, Ünver ve Bümen (2009), Bulut (2009), Çağlar (2013), Terzi, Ünal ve Gürbüz (2011) ve Şahan ve Zöğ'ün (2017) elde ettikleri sonuçlar ile benzerlik taşımaktadır. Örneğin Şahan ve Zöğ'ün (2017) öğretmen adaylarının öğretmenliğe yönelik tutumlarını ve öğretme yeterliklerini incelediği araştırmada katılımcıların öğretmenliğe ilişkin tutumlarının olumlu ve yeterli düzeyde olduğunu saptamıştır. Ancak, Kaya, Yıldız ve Yıldız (2013) tarafından öğretmenliğe ilişkin tutum ile ilgili yapılan çalışmada öğretmenlerin öğretmenliğe ilişkin düşük düzeyde olumlu tutum taşıdığı; Kahyaoğlu, Tan ve Kaya (2013) ile Osunde ve Izevbigie'nin (2006) çalışmasında öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin olumsuz tutum sahibi olduğu belirlenmiştir. Kaya, Yıldız ve Yıldız (2013), öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin düşük düzeydeki olumlu tutumlarının ve olumsuz tutumlarının sebebini, öğretmen adaylarının mesleki tercihlerini yeterli bilgi edinmeden yapmaları ya da öğretmenliği düşük düzeyde istemeleri olarak açıklamıştır.

Bu araştırmada, öğretmen adaylarının akademik motivasyon yönünden (dışsal motivasyon dışı bağıli düzenleme alt boyutunda  $\bar{X}$ :20,06 SS:5,38; dışsal motivasyon içe yansıtma düzenleme alt boyutunda  $\bar{X}$ :17,29 SS:6,96; dışsal motivasyon tanımlanmış düzenleme alt boyutunda  $\bar{X}$ :20,34 SS:5,22; içsel motivasyon bilmek alt boyutunda  $\bar{X}$ :20,27 SS:5,64; içsel motivasyon başarı alt boyutunda  $\bar{X}$ :18,90 SS:5,83; içsel motivasyon dürtü alt boyutunda  $\bar{X}$ :17,11 SS:5,97 şeklinde) ortalamaların üzerinde belirlenen değerler, öğretmen adaylarının çoğunluk olarak olumlu akademik motivasyon taşıdıklarını göstermektedir. Balcı (2019a), Balcı (2019b), Titrek, Çetin, Kaymak ve Kaşıkçı'nın (2018) aday öğretmenlerin akademik motivasyon düzeylerinin orta düzeyde olumlu

olduğunu ve Yüner'in (2020) aday öğretmenlerin içsel ve dışsal akademik motivasyon düzeylerinin yüksek düzeyde olumlu olduğunu saptaması, bu sonucu desteklemektedir. Ayrıca, Argon ve Ertürk (2013) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin içsel motivasyon düzeylerinin önemli düzeyde pozitif olduğunu ve Ayık ve Ataş (2014) tarafından öğretmen motivasyonunun önemli düzeyde pozitif olduğunu belirlenmesinin bu sonucu dolaylı olarak desteklediği söylenebilir. Bununla birlikte, öğretmenler ile bazı kurumlarda birlikte görev yapan psikolojik danışmanların öğretmenlere ve öğretmen adaylarına yönelik olumlu görüşler taşımalarının (Balci, 2017; Balci, 2018b; Balci, 2019c; Balci, 2020) öğretmen adaylarının akademik motivasyonlarına olumlu yansıdığı söylenebilir. Argon ve Ertürk (2013) öğretmenlerin içsel motivasyon düzeylerinin önemli düzeyde pozitif olmasını, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının maddi beklentiler yerine, maneviyatı yüksek idealist yaklaşım içerisinde olmalarının göstergesi olarak açıklamaktadır.

Bu araştırmada cinsiyet değişkeni açısından akademik motivasyonun dışsal motivasyon alt boyutunda kadın ve erkek aday öğretmenler arasında farklılık olmadığı belirlenmiştir. Titrek, Çetin, Kaymak ve Kaşıkçı'nın (2018) aday öğretmenlerin akademik motivasyon düzeylerinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılığın olmadığını belirtmesinin, bu sonucu desteklediği söylenebilir. Ayrıca, aday öğretmenlerin öğretmenlik motivasyonunu inceleyen Kurt ve Karamustafaoğlu (2018), Saracaloğlu, (2008), Saracaloğlu, Kanmaz ve Kumral (2008), Saracaloğlu, Karasakaloğlu ve Yenice (2008) ve Şahin ve Çakar'ın (2011) aday öğretmenlerin öğretmenlik motivasyonu düzeylerinde cinsiyete göre farklılık olmadığını saptamasının; bu çalışmada elde edilen sonucu dolaylı şekilde desteklediği söylenebilir. Ancak, bu araştırmada içsel motivasyonun bilmek ve başarı alt boyutlarında erkek aday öğretmenlerin akademik motivasyonunun kadın aday öğretmenlerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlardan farklı olarak kadın öğretmenlerin öğretmenlik motivasyonunun erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğunu (Hartwig ve diğerleri, 2017) ve kadın aday öğretmenlerin erkek aday öğretmenlere kıyasla daha yüksek olumlu motivasyon düzeyine sahip olduğunu (Acat ve Yenilmez, 2004; Yüner, 2020) belirten araştırmalar bulunmaktadır.

Bu araştırmada mezun olunan bölüme aday öğretmenlerin akademik motivasyonun alt boyutlarında farklılaşma olduğu; beden eğitimi öğretmen adaylarının tarih ve ingilizce bölümü mezunlarına göre daha çok dışsal motivasyon özelliği taşıdıkları; tarih ve ingilizce bölümü mezunu öğretmen adaylarının daha çok içsel motivasyon özelliği taşıdıkları belirlenmiştir. Titrek, Çetin, Kaymak ve Kaşıkçı'nın (2018) aday öğretmenlerin akademik motivasyon düzeylerinde devam ettikleri lisans programına göre anlamlı bir farklılığın olduğunu; psikolojik danışma ve rehberlik bölümündeki adayların daha yüksek akademik motivasyon sahibi olduklarını belirtmesinin, bu sonucu desteklediği söylenebilir. Ayrıca, Şahin ve Çakar'ın (2011) aday öğretmenlerin öğretmenlik motivasyonunda lisans programlarına göre anlamlı farklılık olduğunu belirlemesinin bu sonucu dolaylı şekilde desteklediği düşünülebilir.

Bu araştırmada mezun olunan lise türüne göre aday öğretmenlerin akademik motivasyonun alt boyutlarında farklılaşma olduğu; mezun olunan lise türüne göre meslek lisesi ve düz lise mezunu öğretmen adaylarının fen, anadolu ve süper lise mezunlarına göre daha yüksek akademik motivasyon taşıdıkları saptanmıştır. Fen, anadolu ve süper liselerine öğrenci alımı geçmiş dönemlerde lise geçiş sınavlarının sonuçlarına göre yapıldığından dolayı bu tür lise mezunu öğretmen adaylarının meslek lisesi ve düz lise mezunu öğretmen adaylarına göre bu liselere diğer lise türlerine göre daha yüksek puanlar ile girmiş olmaları ve mesleki beklentilerinin daha yüksek olması ihtimali nedeniyle fen lisesi, anadolu lisesi ve süper lise mezunu öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin akademik motivasyon düzeyleri meslek lisesi ve düz lise mezunu öğretmen adaylarına göre daha düşük düzeyde kaldığı düşünülebilir.

Bu araştırmada öğretmenliğe ilişkin tutum yönünden kadın ve erkek aday öğretmenler arasında farklılaşma olmadığı saptanmıştır. Cinsiyet açısından öğretmenliğe ilişkin tutum düzeyinde farklılaşma bulunmaması; benzer şekilde kadın ve erkek aday öğretmenler arasında öğretmenliğe ilişkin tutum yönünden farklılaşma olmadığını tespit eden Çelikkaleli ve Ökmen (2021), Demirtaş, Cömert ve Özer (2011), Hacıömeroğlu ve Taşkın (2010) ve Ekperi, Onwuka ve Nyejirime'nin (2019) araştırma sonuçlarını desteklemektedir. Bu sonuçlardan farklı olarak, Çapri ve Çelikkaleli (2008), Çetinkaya (2009), Pehlivan (2004), Sağlam (2008), şahan ve Zöğ (2017) ve Terzi ve Tezci (2007) tarafından yapılan araştırmalarda kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre öğretmenliğe ilişkin önemli düzeyde daha yüksek olumlu tutuma sahip oldukları görülmüştür. Bu şekildeki farklı sonuçlar, araştırmalardaki çalışma gruplarının farklı olması ile ilişkili olabilir.

Mezun olunan bölüm açısından öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum düzeyinde farklılık olduğu; ingilizce bölümü mezunu öğretmen adaylarının tarih ve beden eğitim mezunlarına göre öğretmenliğe ilişkin daha olumlu tutum sahibi oldukları bulunmuştur. Mezun olunan bölüm açısından öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum düzeyinde farklılık bulunması; Aksoy (2010), Bulut (2009), Üstüner, Demirtaş ve Cömert (2009) ve Yaşar Ekici'nin (2014) ulaştırdıkları sonuçlar ile benzerlik göstermektedir. Bu araştırmaların sonucunda öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum düzeyinde devam ettikleri lisans programı açısından önemli düzeyde farklılık olduğu belirlenmiştir. Diğer taraftan, öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutumlarında devam ettikleri lisans programı açısından farklılık olmadığını saptayan araştırmalar (Çapri ve Çelikkaleli, 2008; Demirtaş, Cömert ve Özer, 2011) literatürde yer almaktadır.

Bu araştırmada mezun olunan lise türüne göre öğretmenliğe ilişkin tutumun alt boyutlarında meslek lisesi ve düz lise mezunu öğretmen adaylarının fen, anadolu ve süper lise mezunlarına göre daha olumlu tutum taşıdıkları saptanmıştır. Fen, anadolu ve süper liselerine öğrenci alımı geçmiş dönemlerde lise geçiş sınavlarının sonuçlarına göre yapıldığından dolayı bu tür lise mezunu öğretmen adaylarının meslek lisesi ve düz lise mezunu öğretmen adaylarına göre bu liselere diğer lise

türlerine göre daha yüksek puanlar ile girmiş olmaları ve mesleki beklentilerinin daha yüksek olması ihtimali nedeniyle fen lisesi, anadolu lisesi ve süper lise mezunu öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları meslek lisesi ve düz lise mezunu öğretmen adaylarına göre daha düşük düzeyde kaldığı düşünülmektedir.

Eğitim sisteminin ve öğretmenlerin sağlıklı bir toplumun ve nitelikli bireylerin yetiştirilmesinde önemli görevleri vardır. Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin olumlu tutum içinde olmaları ve önemli düzeyde olumlu akademik motivasyon taşımaları mesleki performansa katkı sağlamaktadır (Han ve Yin, 2016; Hartwig ve Franziska, 2018). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutumu ve öğretmenlik eğitimi aldığı dönemdeki motivasyonu, bir öğretmenin başarısını etkileyen önemli etmenler arasında yer almaktadır (Hartwig, Schwabe, Gebauer ve McElvany, 2017). Öğretmenliğe ilişkin olumlu tutum, bu mesleği severek ve isteyerek yapmayı sağlamakta ve bu meslekte başarılı olmak için önemli bir özellik olarak görülmektedir (Hartwig ve Franziska, 2018). Dolayısıyla bu özellikler, öğretmen adayının tutumunu ve motivasyonunu yansıtmaktadır.

Bireylerin yaşantı ve tecrübelerinin çeşitli nedenlere dayandırıldığı ya da ilişkilendirildiği yükleme (ilişkilendirme) kuramına göre, bir kişinin başarılı olması ya da olamaması ile ilgili algıları veya ilişkilendirmeleri o kişinin belirli bir konu ya da işe yönelik sergileyeceği çabanın düzeyini ve miktarını etkilemektedir (Pintrich ve Schunk, 2013). Bu kurama göre yeterli gayret gösterildiği takdirde başarıya ulaşacağı inancı kişiye verildiğinde ve kişinin gösterdiği çabaya göre başarılı ya da başarısız değerlendirmesi yapıldığında kişinin motivasyonunda artış gözlenmektedir (Bayrakçeken, Oktay, Samancı ve Canpolat, 2021). Ayrıca, bireyin kendi kapasitesine olan inancının artmasıyla, bireyin motivasyonunun yükseleceği ve harekete geçeceği ve böylece başarıya ulaşması kolaylaşacağı düşünülmektedir. Bu şekilde başarıya ulaşan kişinin bir döngü şeklinde kendi kapasitesine yönelik inancını yükselteceği, devamında motivasyonunu ve çabasını artıracığı ve olumlu sonuca yaklaştıracığı belirtilmektedir (Cameron, Pierce, ve Banko, 2005). Bu kuramsal görüşten hareketle öneri olarak, aday öğretmenlere yönelik eğitim ve öğretimde eğitimciler tarafından ulaşılabilir hedefler konulması, aday öğretmenlerin gösterdiği çabaların ve ilerlemelerin bireysel olarak yapıcı geri bildirimler ile pekiştirilmesi ve ödül ve pekiştireçlerle teşvik edilmesi; aday öğretmenlerin kendi kapasitelerine yönelik inançlarını artırabilir ve dışsal motivasyonlarına olumlu yansıyabilir. Ayrıca, aday öğretmenlere yönelik lisans ve pedagojik formasyon eğitim süresinde kendi ödevlerini seçmeleri sağlandığında, öğretici eğlenceli içerikler eklendiğinde, öğretici ve eğitici işbirlikli öğrenme gruplarıyla grup çalışmaları yapıldığında, uygun bireysel övgüler ve süreç odaklı alternatif ölçme değerlendirme stratejileri kullanıldığında aday öğretmenlerin içsel akademik motivasyonlarında ve olumlu tutumlarında artış sağlanabilir.



<http://kefad.ahievran.edu.tr>

# Ahi Evran University Journal of Kırşehir Education Faculty

ISSN: 2147 - 1037

## ENGLISH VERSION

### Introduction

Motivation has attracted attention as a significant feature for practice of learning and teaching activities recently. Attitudes and motivation towards a profession are seen as important features that ensure success in the profession (Hartwig and Franziska, 2018; Şahin and Çakar, 2011). Individuals who have high level of motivation show higher success while fulfilling their academic responsibilities (Ünal, 2013). In relation to this fact, if academic motivation and positive attitude towards the profession are low, incompatibility may occur in academic behaviors aimed at improving professional skills (Colengelo, 1997). Therefore, it is thought that attitudes towards teaching may be related to preservice teachers' academic motivation.

In literature, it is seen several researches examining the candidate teachers' attitudes in the faculty of education or those who receive pedagogical formation education after completing their undergraduate education in other faculties with regard to various variables such as socioeconomic status, education type and gender (Balıcı, 2015; Balıcı, 2018a; Balıcı, 2019a; Balıcı, 2019b; Çakmak, Taşkiran and Arıkan, 2021; Çelikkaleli and Ökmen, 2021; Ekperi, Onwuka and Nyejirime, 2019; Hartwig and Franziska, 2018; Genç and Aydın, 2017; Kurt and Karamustafaoğlu, 2018; Praetorius, Lauermann, Klassen, Dickhäuser, Janke, and Dresel, 2017; Saracaloğlu, 2008; Saracaloğlu, Kanmaz, and Kumral, 2008; Saracaloğlu, Karasakaloğlu, and Yenice, 2008; Şahin and Çakar, 2011; Terzi, Ünal, and Gürbüz, 2011; Yu, 2013; Yüner, 2020). However, limited number of studies (Ayık and Ataş, 2014; Balıcı, 2019a; Hartwig and Franziska, 2018; Kurt and Karamustafaoğlu, 2018) were dealing with teacher candidates' attitudes towards teaching and teaching motivation together. On the other hand, no research has been found examining teacher candidates' attitudes towards teaching and their academic motivation together. It is thought that investigating the correlation between attitudes of teacher candidates towards teaching and their academic motivation will shed light on the researchers who will conduct future studies on teaching attitudes and academic motivation.

This research were conducted for the purpose of examining the correlation between attitudes of teacher candidates towards teaching and their academic motivation. For this reason, this study was carried out with candidate teachers who enrolled in a pedagogical formation education at the

university. The following questions were answered in this study for identifying whether there is significant difference between the attitudes and academic motivation of preservice teachers in the pedagogical formation education in terms of the university department graduated from, the high school type graduated from, and gender:

1. Are attitudes of teacher candidates towards teaching and their academic motivation significantly related?

2. Do attitudes of teacher candidates towards teaching and their academic motivation differ significantly with regard to gender?

3. Do attitudes of teacher candidates towards teaching and their academic motivation differ significantly in terms of departments?

4. Do attitudes of teacher candidates towards teaching and their academic motivation differ significantly in terms of high school type graduated from?

## **Method**

### **The Research Design**

The descriptive study type was performed for revealing and describing the situation related to purpose of the research through quantitative data. According to Karasar (1994), the object, event or individual related to the situation is handled by the researcher within the scope of the research and is attempted to be defined as it is without changing or affecting it within the framework of the conditions in this design. The purpose of the study is to investigate the teaching attitudes and academic motivation level of teacher candidates who continue their pedagogical formation education at a state university after completing their undergraduate degree in various faculties.

### **Participants**

In this study, it was investigated whether attitudes of candidate teachers towards teaching are significantly correlated with academic motivation of candidate teachers who continue their pedagogical formation education. Moreover, it was examined whether there was significant difference between attitudes and academic motivation of preservice teachers regarding university department graduated from, the high school type graduated from and gender. For determining the participants, a convenient sampling technique (easily accessible sampling technique) was applied. In this type of sampling, a sufficient amount of items are included in the sampling among the available items by the researcher, and it is a sampling technique in which the easiest items to be reached by the researcher are determined to create the sample from the target population (Baltacı, 2018; Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Erkan Akgün, Karadeniz, and Demirel, 2022). A total of 194 candidate teachers, with pedagogical training participated in the research. The participants' distribution according to their characteristics was given in Table 1.

Table 1. *Participants' distribution regarding their characteristics*

Variables	N	%
Gender		
Female	73	37.62
Male	121	62.38
Type of high school		
Science	10	5.15
Anatolian	53	27.32
Super	29	14.95
Normal	35	18.05
Industrial	56	28.89
Theological	7	3.60
Other High Schools	4	2.06
Type of department		
Physical education	68	35.05
English language	62	31.96
History	64	32.99
Total	194	100

As seen in Table 1, the gender distribution was as follows: 73 (37.62%) of the candidate teachers are female and 121 (62.38%) of teacher candidates are male. Regarding high school type graduated from, 10 (5.15%) of them were from science high schools, 53 (27.32%) of them were from Anatolian high schools, 29 (14.95%) of them were from super high schools, 56 (28.89%) of them were from industrial vocational high schools, 35 (18.05%) of them were from normal high schools (a high school providing education only in academic subjects), 7 (3.60%) of them were from theological high schools, and 4 (2.06%) of them were from other high schools (this group covers health vocational high school, multi-program high school, agricultural vocational high school, etc.). According to the department they graduated from a university, 68 (35.05%) of them graduated from the physical education department, 62 (31.96%) of them graduated from English literature department, 64 (32.99%) graduated from history department.

### Measurement Tools

In this study, "Academic Motivation Scale" and "Scale of Teaching Profession Attitude" were administered for collecting necessary data from participants.

**Academic motivation scale:** In this study, "Academic Motivation Scale" was conducted for collecting data on the level of academic motivation. This tool, developed by Vallerand, Pelletier, Blais, Brière, Senecal, and Vallières (1993), was prepared for the Turkish language, and its validity and reliability studies were performed by Karataş and Erden (2012). It contains seven sub- dimensions: three sub- dimensions were associated with extrinsic motivation (introjection arrangement, outbound arrangement, and defined arrangement); three sub- dimensions were associated with intrinsic motivation (knowledge, impulse, and success), and one sub- dimension was associated with lack of motivation. This scale includes 27 items with a scale of seven-point Likert type. Its internal consistency



coefficient (Cronbach alpha) value calculated by Karataş and Erden (2012) was 0.97. In addition, factor analysis was applied to this scale by Karataş and Erden (2012), and it was calculated that the factor loads of its items varied between 0.54 and 0.76.

**Scale of teaching profession attitudes:** This tool was administered for collecting data on attitudes for the teaching profession. This measurement tool was developed by Çetin (2006), and it has 35 items with a scale of five-point Likert-type. There were 20 items as positive statements and 15 items as negative statements. In addition, in the factor analysis performed by Çetin (2006) within the scope of determining the validity of this scale, its items' factor loads are between 0.48-0.80, and the scale had three sub-dimensions. The scale's sub-dimensions are named as Attitude Value, Attitude Compliance, and Attitude Love. In the study of Çetin (2006), its Kaiser-Meyer Olkin (KMO) value is 0.95; its value of internal consistency (Cronbach alpha value) determined is 0.95.

### **Data Analysis**

The data collected from participants through "Academic Motivation Scale" and "Teaching Profession Attitude Scale" were analyzed through a statistical analysis program on the computer. First of all, it was found that it had a normal distribution feature, and then, in correlational analysis of variables, standard deviation (Sd) and arithmetic mean ( $\bar{X}$ ) values were determined for the variables. By means of the t-test, the level of difference in the participants' attitudes for teaching and academic motivation with regard to gender was assessed. Next, one-way ANOVA test was conducted for testing whether there is statistical differences between the attitudes and academic motivation of the participants with regard to the high school type they graduated from and the type of department they graduated from. Finally, in case there is statistically meaningful difference, the LSD Test was performed for determining the source of the difference. The value of significance level was determined as .05 for analyses.

### **Ethical Permissions of Research**

In this study, all the rules specified to be followed within the scope of "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive" were complied with. None of the actions specified under the title of "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics", which is the second part of the directive, were not carried out.

**Ethics committee permission information:** Name of the committee that made the ethical evaluation = Kırıkkale University, Social and Human Sciences Research Ethics Committee

Date of ethical review decision = 13/07/2020

Ethics assessment document number = 04-15

## Findings

Analysis of findings has been presented as the descriptive (mean and standard deviation) data regarding correlation between teacher candidates' attitudes for teaching and their levels of academic motivation and these variables' sub-dimensions in Table 2, and values indicating the level of relationship between two variables' sub-dimensions were given in Table 3.

Table 2. Values of standard deviation and mean regarding attitudes towards teaching and sub-dimensions of academic motivation

Sub-dimensions	N	$\bar{X}$	Sd
Love (attitude)	194	82.66	16.70
Value (attitude)	194	35.69	8.28
Harmony (attitude)	194	18.75	4.96
External dependent reg. (extrinsic mot.)	194	20.06	5.38
Introjection reg. (extrinsic mot.)	194	17.29	6.96
Defined reg. (extrinsic mot.)	194	20.34	5.22
Knowledge (intrinsic mot.)	194	20.27	5.64
Success (intrinsic mot.)	194	18.90	5.83
Impulse (intrinsic mot.)	194	17.11	5.97

As seen in Table- 2, the values above the average regarding teacher candidates' attitudes towards teaching (sub-dimensions: love  $\bar{X}$ :82.66, SD:16.70; value  $\bar{X}$ :35.69, SD:8.28; harmony  $\bar{X}$ :18.75, SD:4.96) indicate that candidate teachers mostly have positive attitudes for their profession. In addition, values above the average regarding the academic motivation of candidate teachers indicate that candidate teachers mostly have positive academic motivation (extrinsic motivation; external dependent regulation  $\bar{X}$ :20.06, SD: 5.38; introjection regulation  $\bar{X}$ :17.29 SD: 6.96; defined regulation  $\bar{X}$ :20.34 SD:5.22); (intrinsic motivation; knowledge  $\bar{X}$ :20.27, SD:5.64; success  $\bar{X}$ :18.90 SD: 5.83; impulse  $\bar{X}$ :17.11 SD: 5.97).

Table 3. Correlation values of attitudes towards teaching and sub-dimensions of academic motivation

Sub-dimensions	Attitude love	Attitude value	Attitude harmony
External dependent reg. (extrinsic mot.)	.021	.083	-.019
Introjection reg. (extrinsic mot.)	.200*	.076	.102
Defined reg. (extrinsic mot.)	.073	.054	.097
Knowledge (intrinsic mot.)	.062	.105	.144*
Success (intrinsic mot.)	.057	.071	.101
Impulse (intrinsic mot.)	.079	.060	.076

\* Significant at 0.05 level

As observed in Table 3; significant positive correlation is seen between introjected extrinsic motivation and love dimension of the attitude for teaching profession, and there is significantly positive correlation between the knowledge dimension of intrinsic motivation and harmony dimension of the attitude. On the other hand, it is understood that there is insignificant correlation between other dimensions of intrinsic and extrinsic motivation and sub-dimensions of harmony, value

and love towards teaching. The standard deviation (Sd), arithmetic mean ( $\bar{X}$ ) and t-test values of preservice teachers related with their attitudes towards teaching and academic motivation by gender were given in Table 4.

Table 4. The scores of standard deviation, mean and t-test about sub-dimensions of attitudes towards teaching and academic motivation with regard to gender.

Subdimensions	Gender	N	$\bar{X}$	Sd	t	P
Love	Female	73	84.40	15.54	1.123	.263
	Male	121	81.62	17.35		
Harmony	Female	73	18.15	5.55	1.315	.190
	Male	121	19.12	4.54		
Value	Female	73	35.74	7.76	.064	.949
	Male	121	35.66	8.62		
External dep. regulation	Female	73	19.62	5.68	.905	.367
	Male	121	20.34	5.19		
Introjection regulation	Female	73	16.77	7.45	.826	.410
	Male	121	17.62	6.65		
Defined regulation	Female	73	19.69	5.55	1.370	.172
	Male	121	20.74	4.99		
Knowledge	Female	73	19.14	5.84	2.198	.029
	Male	121	20.96	5.43		
Success	Female	73	17.75	6.38	2.149	.033
	Male	121	19.60	5.38		
Impulse	Female	73	16.19	6.35	1.676	.095
	Male	121	17.67	5.69		

The t-test analysis was carried out for identifying whether there are gender differences in sub-dimensions of teacher candidates' attitudes for teaching and levels of academic motivation. The results of t-test scores were indicated in Table 4. When these scores are analyzed, there is significant gender difference about the values of knowledge ( $t=2.198$ ,  $p<.05$ ) and achievement ( $t=2.149$ ,  $p<.05$ ) of intrinsic motivation, which are two sub-dimensions of academic motivation. It was determined that male teacher candidates ( $\bar{X} =20.96$  and  $\bar{X} =19.60$ ) had a higher level of academic motivation compared to female ones ( $\bar{X} =19.14$  and  $\bar{X} =17.75$ ). The standard deviation (Sd), arithmetic mean ( $\bar{X}$ ) and one-way ANOVA scores about whether there are significant differences between attitudes of teacher candidates towards teaching and sub-dimensions of their academic motivation levels were presented in Table 5.

Table 5. The values of mean, standard deviation and one-way ANOVA related to teaching attitude and academic motivation regarding departments

Sub-dimensions	Department	N	Mean	Sd	df	F	P	Significant difference
Love	Physical Edu.	68	88.55	14.36	2/191	10.118	.000	I - II
	English	62	75.95	15.68				I - III
	History	64	82.90	17.76				III - II
Value	Physical Edu.	68	35.04	4.67	2/191	3.664	.027	II - I
	English	62	37.95	12.24				I - III
	History	64	34.18	5.85				
Harmony	Physical Edu.	68	18.89	5.98	2/191	.936	.394	
	English	62	19.27	3.81				
	History	64	18.09	4.73				
External dependent regulation	Physical Edu.	68	21.90	4.92	2/191	9.311	.000	I - III
	English	62	20.36	4.52				
	History	64	17.96	5.93				
Introjection regulation	Physical Edu.	68	18.80	5.68	2/191	2.528	.083	
	English	62	16.33	6.97				
	History	64	16.62	7.94				
Defined regulation	Physical Edu.	68	21.44	4.57	2/191	5.406	.005	I - III II - III
	English	62	20.88	4.25				
	History	64	18.65	6.27				
knowledge	Physical Edu.	68	19.77	5.53	2/191	.651	.523	
	English	62	20.90	5.81				
	History	64	20.18	5.62				
Success	Physical Edu.	68	18.52	5.76	2/191	.372	.690	
	English	62	19.40	5.75				
	History	64	18.8	6.03				
Impulse	Physical Edu.	68	16.47	5.50	2/191	2.617	.076	
	English	62	16.38	6.14				
	History	64	18.50	6.14				

I= Physical education, II= English, III= History

When the ANOVA test was carried out for identifying whether there are significant differences between sub-dimensions of academic motivation and attitudes of candidate teachers towards teaching regarding departments. As indicated in Table 5, there is significant difference between defined ( $F_{192}=5.406$ ,  $p<.05$ ) and externally dependent ( $F_{192}=9.311$ ,  $p<.05$ ) sub-dimensions of extrinsic motivation, and value ( $F_{192}=3.664$ ,  $p<.05$ ) and love ( $F_{192}= 10,118$ ,  $p<.05$ ) sub-dimension of attitudes, but there is insignificant difference in other sub-dimensions. The "LSD" test, as one of the multiple comparison tests, was performed to identify which groups differed. As a result of "LSD" test, teacher candidates in physical education department ( $\bar{X}=21,44$ ) compared to those in the history department ( $\bar{X}=18,65$ ); teacher candidates in the English department ( $\bar{X}=20,88$ ) compared to those in the history department ( $\bar{X}=18,65$ ) were significantly more motivated in the defined regulation sub-

dimension of extrinsic motivation. Next, the teacher candidates in the physical education department ( $\bar{X}$ =21.90) had significantly higher motivation than those in the history department ( $\bar{X}$  =17.96) in the external regulation sub-dimension of extrinsic motivation. Moreover, it was indicated that candidate teachers in physical education department ( $\bar{X}$ =88.55) compared to those in the history department ( $\bar{X}$ =82.90) and those in the English department ( $\bar{X}$ =75.95) had a significantly higher positive attitude regarding the love sub-dimension of attitude towards teaching profession. In addition, candidate teachers in the history department ( $\bar{X}$ =82.90) compared to those in the English department ( $\bar{X}$  =75.95) had a significantly higher positive attitude regarding the love sub-dimension of attitude for teaching profession. It was determined that teacher candidates in English department ( $\bar{X}$ =37.95) compared to those in the physical education department ( $\bar{X}$ =35.04), and teacher candidates in the physical education department ( $\bar{X}$ =35.04) compared to those in the history department ( $\bar{X}$ =34.18) had a significantly higher positive attitude regarding sub-dimension value of attitude for teaching profession. Table 6 indicates standard deviation (Sd), arithmetic mean ( $\bar{X}$ ) and one-way ANOVA values regarding whether there are significant differences among academic motivation and sub-dimensions of their attitudes towards teaching according to high school type graduated from.

Table 6. Scores of mean, standard deviation and ANOVA regarding attitudes towards teaching and academic motivation according to high school type

Sub-dimensions	High school type	N	Mean	Sd	df	F	P	Significant difference
Love	Science	10	78.50	19.39	6/187	4.787	.000	I - II
	Anatolian	53	76.73	13.37				I - IV
	Super	29	89.65	14.34				I - V
	Normal	35	80.08	14.99				I - VI
	Industrial	56	81.57	18.67				II - V
	Theological	7	97.14	15.25				II - VII
	Other	4	101.00	2.30				II - III
Value	Science	10	36.50	5.31	6/187	.427	.860	
	Anatolian	53	36.79	11.29				
	Super	29	35.00	4.41				
	Normal	35	34.74	5.92				
	Industrial	56	35.07	8.88				
	Theological	7	37.71	4.38				
	Other	4	37.50	.57				
Harmony	Science	10	19.40	2.87	6/187	2.644	.017	I - II
	Anatolian	53	18.60	3.76				I - IV
	Super	29	19.41	5.44				I - V
	Normal	35	17.91	5.98				I - VI
	Industrial	56	17.76	5.01				I - VII
	Theological	7	21.00	4.69				II - III
	Other	4	24.00	.00				II - V
External	Science	10	16.30	4.92	6/187	3.693	.002	II - VI
								II - VII
								I - III

dependent regulation	Anatolian	53	21.73	5.29	6/187			I - V
	Super	29	20.48	4.43				I - VI
	Normal	35	18.05	5.91				I - VII
	Industrial	56	20.73	5.18				II - III
	Theological	7	19.00	3.16				II - V
	Other	4	14.50	4.04				II - VI
								II - VII
Introjection regulation	Science	10	14.10	6.29				I - III
	Anatolian	53	15.43	6.82				I - V
	Super	29	18.62	5.12				I - VI
	Normal	35	15.08	6.64	6/192	7.447	.000	I - VII
	Industrial	56	19.85	6.72				II - III
	Theological	7	26.42	1.39				II - V
	Other	4	8.00	3.46				II - VI
							II - VII	
Defined regulation	Science	10	15.80	4.07				I - III
	Anatolian	53	20.05	4.30				I - V
	Super	29	21.62	4.32				I - VI
	Normal	35	18.88	5.94	6/187	4.112	.001	I - VII
	Industrial	56	21.64	5.15				II - III
	Theological	7	17.42	7.69				II - V
	Other	4	26.00	.00				II - VI
							II - VII	
Knowledge	Science	10	16.10	6.64				I - V
	Anatolian	53	20.77	5.81				I - VI
	Super	29	19.03	5.03				I - VII
	Normal	35	18.51	5.27	6/187	3.491	.003	II - III
	Industrial	56	21.69	5.32				II - V
	Theological	7	25.14	1.77				II - VI
	Other	4	20.00	6.92				III - VI
							III - VII	
Success	Science	10	15.20	5.73				I - V
	Anatolian	53	18.84	5.59				I - VI
	Super	29	18.17	5.31				I - VII
	Normal	35	16.48	6.27	6/187	4.251	.000	II - III
	Industrial	56	20.82	5.33				II - V
	Theological	7	24.57	4.39				II - VI
	Other	4	18.50	4.04				III - VI
							III - VII	
Impulse	Science	10	15.10	6.31				I - V
	Anatolian	53	17.09	6.20				I - VI
	Super	29	15.65	5.99				I - VII
	Normal	35	15.51	5.39	6/187	2.560	.021	II - III
	Industrial	56	18.37	5.68				II - V
	Theological	7	22.71	6.183				II - VI
	Other	4	19.50	1.72				III - VI
							III - VII	

I=Science, II=Anatolian, III=Super, IV=Normal, V=Industrial, VI=Theological, VII=Other

While grouping of high school types from which candidate teachers graduated, the high school type that provides education only in academic subjects was labeled as the normal high school group. In addition, high school types such as health vocational high school, multi-program high school, and agricultural vocational high school were grouped under the label of other high schools.

Next, the test of ANOVA was performed for identifying whether there is significant difference among attitudes towards teaching and sub-dimensions of academic motivation with regard to high school type from which candidate teachers graduated. Table 6 indicates that there is significant difference with regard to external dependent ( $F_{187}=3.693$ ,  $p<.05$ ), introjected regulation ( $F_{187}=7.447$ ,  $p<.05$ ), defined regulation ( $F_{187}=4.112$ ,  $p<.05$ ) sub-dimensions of extrinsic motivation. Furthermore, there is significant difference in terms of knowledge ( $F_{187}=3.491$ ,  $p<.05$ ), achievement ( $F_{187}=4.251$ ,  $p<.05$ ), impulse ( $F_{187}=2.560$ ,  $p<.05$ ) sub-dimensions of intrinsic motivation as well as harmony ( $F_{187}=2.644$ ,  $p<.05$ ) and love ( $F_{187}=4.787$ ,  $p<.05$ ) subscale scores of attitude. However, there appears to be no significant difference in the value ( $F_{187}=0.427$ ,  $p>.05$ ) sub-dimension of attitude towards teaching.

The "LSD" test was performed to identify which types of high schools (HS) are different in sub-dimensions of attitude towards teaching and academic motivation. As a result of the "LSD" test, the preservice teachers who graduated from industrial vocational HS ( $\bar{X}=81.57$ ), theological HS ( $\bar{X}=97.14$ ) and other HS ( $\bar{X}=101.00$ ) compared to those who graduated from science HS ( $\bar{X}=78.50$ ) and Anatolian HS ( $\bar{X}=76.73$ ) had a significantly higher positive attitude with regard to love sub-dimension of attitude for teaching. In addition, preservice teachers who graduated from theological HS ( $\bar{X}=21.00$ ) and other HS ( $\bar{X}=24.00$ ) compared to those who graduated from science HS ( $\bar{X}=19.40$ ) and Anatolian HS ( $\bar{X}=18.60$ ) had a significantly higher positive attitude with regard to the harmony sub-dimension of attitude towards teaching. Next, the graduates of industrial vocational HS ( $\bar{X}=20.73$ ), and Anatolian HS ( $\bar{X}=21.73$ ), compared to those of science HS ( $\bar{X}=16.30$ ) and normal HS ( $\bar{X}=18.05$ ) had significantly higher motivation with regard to the external regulation sub-dimension of extrinsic motivation. Then, the preservice teachers who graduated from industrial vocational HS ( $\bar{X}=19.85$ ) and theological HS ( $\bar{X}=26.42$ ) compared to those who graduated from science HS ( $\bar{X}=14.10$ ) and Anatolian HS ( $\bar{X}=15.43$ ) had significantly higher motivation in terms of the introjection regulation sub-dimension scores of extrinsic motivation. In addition, the preservice teachers who graduated from industrial vocational HS ( $\bar{X}=21.64$ ), and other HS ( $\bar{X}=26.00$ ) compared to those who graduated from science HS ( $\bar{X}=15.80$ ) and theological HS ( $\bar{X}=17.42$ ) had significantly higher motivation in terms of the defined regulation subscale scores. Furthermore, the graduates of industrial vocational HS ( $\bar{X}=21.69$ ) and theological HS ( $\bar{X}=25.14$ ) compared to the graduates of science HS ( $\bar{X}=16.10$ ) and normal HS ( $\bar{X}=18.51$ ) had significantly higher motivation concerning knowledge sub-dimension of intrinsic motivation. In addition, the graduates of industrial vocational HS ( $\bar{X}=20.82$ ) and theological HS ( $\bar{X}=24.57$ ) compared to those of science HS ( $\bar{X}=15.20$ ) and normal HS ( $\bar{X}=16.48$ ) had significantly higher motivation with regard to the achievement sub-dimension of intrinsic motivation.

Finally, the preservice teachers graduated from theological high school ( $\bar{X}=22.71$ ) and other high schools ( $\bar{X}=19.50$ ) compared to those graduated from science high school ( $\bar{X}=15.10$ ), super high

school ( $\bar{X}$ =15.65) and normal high school ( $\bar{X}$ =15.51) had significantly higher motivation with regard to impulse sub-dimension of intrinsic motivation.

### Discussions and Conclusion

In present research, the attitudes of teacher candidates towards teaching and their academic motivation level were examined. The data indicated that there is significantly positive correlation between the introjected extrinsic motivation and the love dimension of attitude towards teaching, and between knowledge dimension of the intrinsic motivation and the harmony dimension of the attitude regarding the sub-dimensions of teacher candidates' attitudes towards teaching and academic motivation. Since there appears no study in the literature that examined attitudes of candidate teacher towards teaching and their level of academic motivation together, it is thought that the findings of the researches conducted by Ayık and Ataş (2014) and Kurt and Karamustafaoğlu (2018), indirectly supports the result obtained in this study. They found that attitudes towards teaching and motivation of teaching had a significantly positive relationship.

In this study, it is indicated that the identified values above the average ( $\bar{X}$ :82.66 Sd:16.70 in the sub-dimension of love;  $\bar{X}$ :35.69, SD:8.28 in the sub-dimension of value;  $\bar{X}$ :18.75, SD:4.96 in the sub-dimension of harmony) show that the preservice teachers mostly have positive attitudes towards their profession regarding their attitudes towards teaching. Those findings are similar to the results determined by Açıslı and Kolomuç (2012), Akpınar, Yıldız and Ergin (2006), Ayık and Ataş (2014), Balcı (2015), Balcı (2018), Başbay, Ünver and Bümen (2009), Bulut (2009), Çağlar (2013) ), Terzi, Ünal and Gürbüz (2011) and Şahan and Zöğ (2017). For instance, in the study conducted by Şahan and Zöğ (2017) in which attitudes of teacher candidates' towards teaching and their teaching competencies were examined, it was reported that participants' attitudes towards teaching were positive and sufficient. However, it was reported in the study by Kaya, Yıldız and Yıldız (2013) that teachers had low level of positive attitudes towards teaching. Furthermore, in the study of Kahyaoğlu, Tan and Kaya (2013) and Osunde and Izevbogie (2006), candidate teachers had negative attitudes towards teaching. Kaya, Yıldız, and Yıldız (2013) explained that the low level of positive attitudes and negative attitudes of teacher candidates towards teaching is due to the fact that the preservice teachers made their professional choices without obtaining sufficient knowledge or due to the fact that their motivation for teaching profession was at a low level.

In present study, with regard to academic motivation of preservice teachers (The values determined as  $\bar{X}$ :20.06, Sd: 5.38 for external motivation sub-dimension;  $\bar{X}$ :17.29, Sd:6.96 for extrinsic motivation introjection regulation sub-dimension;  $\bar{X}$ :20.34, Sd:5.22 for extrinsic motivation defined regulation sub-dimension;  $\bar{X}$ :20.27, Sd:5.64 for knowledge sub-dimension of intrinsic motivation;  $\bar{X}$ :18.90, Sd: 5.83 for sub-dimension of intrinsic motivation;  $\bar{X}$ :17.11, Sd:5.97 for impulse sub-dimension of intrinsic motivation), the scores above the average show that the preservice teachers



mostly had positive academic motivation. Balcı (2019a), Balcı (2019b), Titrek, Çetin, Kaymak, and Kaşıkçı (2018) found that academic motivation levels of candidate teachers were moderately positive, and Yüner (2020) stated that intrinsic and external academic motivation levels of teacher candidates were highly positive. These findings of previous research support this result. In addition, it may be said that the result that teachers' intrinsic motivation levels were significantly positive in the study conducted by Argon and Ertürk (2013), and the result that teacher motivation was significantly positive in the study conducted by Ayık and Ataş (2014) indirectly supports these findings. Moreover, it can be said that the positive opinions of psychological counselors who work with teachers together in some institutions towards teachers (Balcı, 2017; Balcı, 2018b; Balcı, 2019c; Balcı, 2020) reflect positively on the academic motivation of the candidate teachers. Argon and Ertürk (2013) explained that teachers' intrinsic motivation levels were significantly positive as an indicator that teachers and teacher candidates had an idealistic approach with high spirituality instead of material expectations.

In this study, the findings indicated that there is insignificant difference between male and female teacher candidates regarding the extrinsic motivation sub-dimension of academic motivation with regard to gender variables. It can be stated that the result reported by Titrek, Çetin, Kaymak, and Kaşıkçı (2018) that there was insignificant difference regarding academic motivation level of candidate teachers according to gender, supports this result. In addition, Kurt and Karamustafaoğlu (2018), Saracaloğlu, (2008), Saracaloğlu, Kanmaz and Kumral (2008), Saracaloğlu, Karasakaloğlu and Yenice (2008) and Şahin and Çakar (2011) who examined the teaching motivation of teacher candidates, found that there was insignificant difference regarding the teaching motivation of teacher candidates with regard to gender, which indirectly supports the result obtained in this research. However, in this research, findings identified that academic motivation of teaching motivation of male teacher candidates was higher than teaching motivation of female candidate teachers about sub-dimensions of knowledge and achievement of intrinsic motivation. Unlike these results, there are studies indicating that female teachers' motivation about teaching is higher than that of male teachers (Hartwig et al., 2017), and female candidate teachers have higher level of positive motivation than male candidate teachers (Acat and Yenilmez, 2004; Yüner, 2020).

In this study, it was found out that in terms of the department they graduated the candidate teachers had differences regarding the sub-dimensions of academic motivation; physical education teacher candidates had more extrinsic motivation characteristics than history and English department graduates, and the teacher candidates who graduated from the history and English departments had more intrinsic motivation characteristics. It can be stated that the report of Titrek, Çetin, Kaymak, and Kaşıkçı (2018) that there is significant difference in academic motivation levels of teacher candidates with regard to undergraduate program they attended, and the fact that the candidates in the psychological counseling and guidance department had higher academic motivation, supports this result. In addition, it can be thought that Şahin and Çakar (2011) identified that there is significant

difference in the teaching motivation of candidate teachers compared to other undergraduate programs, indirectly supporting this result.

In this study, findings indicated that there are differences regarding sub-dimensions of academic motivation according to high school type graduated from; and that preservice teachers who graduated from vocational high schools and normal high schools had higher academic motivation than science, Anatolian and super high school graduates. Since students were admitted to science, Anatolian, and super high schools with regard to the results of high school boarding exams in the past, teacher candidates of these high school graduates registered these high schools with higher scores than those in other high school types, and their professional expectations were higher than teacher candidates of vocational high school and normal high school graduates. Due to this possible reason, it can be thought that teacher candidates who graduated from science high school, Anatolian high school, and super high school have a lower level of academic motivation about the teaching profession than the candidate teachers of vocational high school and normal high school graduate.

The findings indicated that there is insignificant difference between male and female candidate teachers about attitudes for teaching. This result is similar to the results reported by Çelikkaleli and Ökmen (2021), Demirtaş, Cömert and Özer (2011), Hacıömeroğlu and Taşkın (2010), and Ekperi, Onwuka, and Nyejirime (2019). Their results, which reported that there were no differences between male and female teacher candidates with regard to teaching attitudes, support our findings. Unlike these results, it was seen that in the research conducted by Çapri and Çelikkaleli (2008), Çetinkaya (2009), Pehlivan (2004), Sağlam (2008), Şahan and Zöğ (2017), and Terzi and Tezci (2007), female candidate teachers had significantly higher positive attitude towards teaching. Such different results may be related to the different study groups in the studies.

However, there was significant difference in attitude level of candidate teachers towards teaching according to the department they graduated from. The teacher candidates who graduated from the department of English had more positive attitude towards teaching than those who graduated from the history and physical education departments. This result is similar to the results found by Aksoy (2010), Bulut (2009), Üstüner, Demirtaş and Cömert (2009) and Yaşar Ekici (2014). As a result of these studies, it was reported that there was significant difference regarding the level of teacher candidates' attitudes towards teaching with regard to undergraduate program they attended. On the other hand, there are studies in the literature (Çapri and Çelikkaleli, 2008; Demirtaş, Cömert and Özer, 2011) that found that there was no difference in the attitudes of teacher candidates towards teaching according to undergraduate program they attended.

In this study, the results revealed that with regard to sub-dimensions of attitude towards teaching related with high school type graduated, preservice teachers who graduated from vocational high schools and normal high schools had more positive attitudes than those who graduated from

science, Anatolian, and super high schools. Since students were admitted to science, Anatolian and super high schools according to the scores of high school boarding exams in the past, and such high school graduate teacher candidates registered these high schools with higher scores than those in other high school graduates, and thus, their professional expectations were higher than vocational high school and normal high school graduate teacher candidates. Due to this possible reason, it is thought that teacher candidates who graduated from science high school, Anatolian high school and super high school had a lower level of positive attitudes towards teaching profession than those who graduated from vocational high schools and normal high schools.

The education system and teachers have important duties for raising a healthy society and qualified individuals. Preservice teachers' positive attitudes towards teaching and their significant academic motivation contribute to professional performance (Han and Yin, 2016; Hartwig and Franziska, 2018). One's attitude towards teaching profession and his/her motivation during period of his/her education are among the important factors affecting the success of the teacher (Hartwig, Schwabe, Gebauer, and McElvany, 2017). A positive attitude towards teaching enables teachers to perform their profession loving and volunteering, and it is seen as an important feature to be successful in this profession (Hartwig and Franziska, 2018). Therefore, these characteristics reflect the attitude and motivation of the preservice teacher.

According to the attribution theory, in which the lives and experiences of individuals are based or associated with various reasons, a person's perceptions or associations about being successful or unsuccessful affect the level and amount of effort that the person will show towards a particular subject or job (Pintrich and Schunk, 2013). According to this theory, when a person has the belief that he/she will be successful if enough effort is made, and when the person is evaluated as successful or unsuccessful according to the effort made, an increase in the motivation of the person is observed (Bayrakçeken, Oktay, Samancı, and Canpolat, 2021). In addition, it is thought that the motivation of the individuals will increase, and they will take action by increasing the individuals' belief in their own capacity; and thus, it will be easier to achieve success. It is stated that the people who succeed in this way will increase their belief in their own capacity as a cycle, increase their motivation and effort, and bring them closer to a positive result (Cameron, Pierce, and Banko, 2005). Based on this theoretical view, some suggestions such as setting attainable goals by educators in education while training preservice teachers, reinforcing the efforts and progress of preservice teachers individually with constructive feedback, and encouraging them with rewards and reinforcements can increase the beliefs of preservice teachers about their own capacity and reflect positively on their external motivation. In addition, the intrinsic academic motivation and positive attitudes of preservice teachers can be increased by adding educational and entertaining content, carrying out group work with instructive and educational cooperative learning groups, allowing them to choose their own

homework, providing appropriate individual feedback, and performing process-oriented alternative assessment and evaluation strategies during their education.

## References

- Acat, M. B. & Yenilmez, K. (2004) Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyon düzeyleri. *Manas Journal of Social Studies*, 6(12), 125-139.
- Açıslı, S. & Kolomuç, A. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 266-271.
- Akpınar, E., Yıldız, E. & Ergin, Ö. (2006). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 56-62.
- Aksoy, M. E. (2010). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 197-212.
- Argon, T. & Ertürk, R. (2013). İlköğretim okulu öğretmenlerinin içsel motivasyonları ve örgütsel kimliğe yönelik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(2), 159- 179.
- Ayık, A. & Ataş, Ö. (2014). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile öğretme motivasyonları arasındaki ilişki. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi (Journal of Educational Sciences Research)*, 4(1), 25-43. doi: 10.12973/jesr.2014.41.2
- Arslan, N. (2018). Psikolojik danışmanlarda tükenmişlik: Nitel araştırma örneği. *OPUS –Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(15), 1005-1021. doi: 10.26466/opus.419320
- Balcı, S. (2015). Branş öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesi, *Uluslararası Katılımlı Ulusal Değerler Eğitimi Kongresi*, Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 5-7 Kasım, Kırıkkale.
- Balcı, S. (2017). Okul Psikolojik Danışmanı Öz Yetkinlik Ölçeği'nin Türk Kültüründeki Psikometrik Özellikleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 18(2), 633-649.
- Balcı, S. (2018a). Aday fen bilgisi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleği ile ilgili tutumlarının analizi. 1. *Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresi*. Erciyes Üniversitesi 15 Temmuz Yerleşkesi, 31 Ocak- 3 Şubat, Kayseri.
- Balcı, S. (2018b). Investigating metaphoric perceptions stated by candidate science teachers regarding contribution of the guidance services at school for students. *Social Sciences Studies Journal*, 4(18), 1859-1864. [http://sssjournal.com/Makaleler/1397696103\\_25\\_4-18.ID572.%20BALCI\\_1859-1864.pdf](http://sssjournal.com/Makaleler/1397696103_25_4-18.ID572.%20BALCI_1859-1864.pdf)
- Balcı, S. (2019a). Öğretmen adaylarının akademik motivasyon düzeyi ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi, *Vith International Eurasian Educational Research Congress*, 19-22 Haziran, Ankara.
- Balcı, S. (2019b). Fen bilgisi öğretmeni adaylarının akademik motivasyon düzeylerinin incelenmesi, *Atlas International Congress On Social Sciences*, 4, 18-20 Ekim, Ankara.

- Balcı, S. (2019c). Rehberlik Dersinin Katkısına Yönelik Fen Bilgisi Öğretmeni Adaylarının Görüşleri, *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7, 159-169. <https://doi.org/10.18506/anemon.521211>
- Balcı, S. (2020). Prospective Counselors' Perceptions Concerning Concept of Teacher: A Metaphor Analysis. *Pesa International Journal of Social Studies*, 6(1), 1-8. <https://doi.org/10.25272/j.2149-8385.2020.6.1.01>
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme, *Journal of Bitlis Eren University Institute of Social Sciences*, 7, 231-274.
- Başbay, M., Ünver, G. & Bümen, N. T. (2009). Ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları: Boylamsal bir çalışma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(59), 345-366.
- Bayrakçıken, S., Oktay, Ö. Samancı, O. & Canpolat, N. (2021). Motivasyon kuramları çerçevesinde öğrencilerin öğrenme motivasyonlarının artırılması: Bir derleme çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(2), 677-698.
- Bulut, İ. (2009). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının değerlendirilmesi (Dicle ve Fırat Üniversitesi örneği). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 13-24.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Erkan Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2022). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (32. Baskı), Pegem Yayın, Ankara.
- Cameron, J., Pierce, W., & Banko, K. (2005). Achievement-based rewards and intrinsic motivation: A test of cognitive mediators. *Journal of Educational Psychology*, 97, 641-655.
- Colangelo, N. G. (1997). *Handbook of gifted education*. Allyn and Bacon, MA.
- Çağlar, Ç. (2013). The relationship between the levels of alienation of the Education Faculty students and their attitudes towards the teaching profession. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(3), 1507-1513.
- Çakmak, Z., Taşkıran, C. & Arıkan, İ. (2021). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile sınıf yönetimi öz yeterlilik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 10(1), 207-224. <http://dx.doi.org/10.30703/cije.707548>
- Çapri, B. & Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançlarının cinsiyet, program ve fakültelerine göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 33-53.
- Çelikkaleli, Ö. & Ökmen, A.S. (2021). The role of empathic tendency, belief in teaching competency and job satisfaction in predicting attitudes towards the teaching profession in primary and secondary school teachers. *Educational Process: International Journal*, 10(4), 92-121.

- Çetin, Ş. (2006). Öğretmenlik mesleği tutum ölçeğinin geliştirilmesi (geçerlik ve güvenilirlik çalışması). *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 28–37.
- Çetinkaya, Z. (2009). Türkçe öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının belirlenmesi. *İlköğretim Online*, 8(2), 298-305.
- Demirtaş, H., Cömert, M. & Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile öz-yeterlik algıları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 36(59), 96-111.
- Doğan, T. & Çoban, A. E. (2009). The investigation of the relations between students' attitude toward teaching profession and anxiety level in faculty of education. *Education and Science*, 34(153), 76-86.
- Ekperi, P. M., Onwuka, U. & Nyejirime, W. Y. (2019). Teachers' attitude as a correlate of students' academic performance. *International Journal of Research and Innovation in Social Science*, 3(1), 2454-6186.
- Erdem, A.R. & Gözel, E. (2014). Motivational levels of prospective primary school teachers concerning teaching profession. *The Journal of Academic Social Science*, 2(1), 49-60.
- Genç, Z. S. & Aydın, F. (2017). An analysis of learners' motivation and attitudes toward learning english language at tertiary level in Turkish EFL context. *English Language Teaching*, 10(4), 35-44.
- Hacıömeroğlu, G. & Taşkın, Ç. Ş. (2010). Fen bilgisi öğretmenliği ve ortaöğretim fen ve matematik alanları eğitimi bölümü öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 77-90.
- Han, J. & Yin, H. (2016) Teacher motivation: Definition, research development and implications for teachers. *Cogent Education*, 3(1), 1217819, <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1217819>
- Hartwig, S. J., Schwabe, F., Gebauer, M. M., & McElvany, N. (2017). How do teachers and student teachers judge achievement diversity? Levels, correlations, and predictors of attitudes and motivation. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 64(2), 94–108.
- Hartwig, S. J. & S., Franziska (2018). Teacher attitudes and motivation as mediators between teacher training, collaboration, and differentiated instruction. *Journal for educational research online*, 10(1), 100-122. URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-154150
- Kahyaoğlu, M., Tan, Ç. & Kaya, M. F. (2013). İlköğretim öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(21), 225-236.
- Karasar, N. (1994) *Araştırmada Rapor Hazırlama* (7.Baskı), Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd.

- Karataş, H. & Erden, M. (2012). Akademik motivasyon ölçeğinin dilsel eşdeğerlik, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *e- Journal of New World Sciences Academy*, 7, 4, 983-1004.
- Kaya, F. Ş., Yıldız, B. & Yıldız, H. (2013). Herzberg'in çift faktör kuramı açısından ilköğretim I. kademe öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin değerlendirilmesi. *Akademik Bakış Dergisi*, 39, 1-18.
- Kurt, M. & Karamustafaoğlu, O. (2018). Determining the preservice teachers' motivation and attitudes towards teaching profession. *IOSR Journal of Research & Method in Education (IOSR-JRME)*, 8(1), 38-46.
- Osunde, A. U. & Izevbigie, T. I. (2006). An assessment of teachers' attitude towards teaching profession in midwestern Nigeria. *Education*, 126(3), 462-467.
- Öztürk Akar, E. (2012). Motivations of Turkish pre-service teachers to choose teaching as a career. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(10), 5-19.
- Pehlivan, K. B. (2004). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve okul tutumları arasındaki ilişki. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(4), 211-218.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2013). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ; Columbus, OH: Merrill/Prentice Hall.
- Praetorius, A. K., Lauermaun, F., Klassen, R. M., Dickhäuser, O., Janke, S. & Dresel, M. (2017). Longitudinal relations between teaching-related motivations and student-reported teaching quality. *Teaching and Teacher Education*, 65, 241-254. doi:10.1016/j.tate.2017.03.023
- Sağlam, Ç. A. (2008). Müzik öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 59-69.
- Saracaloğlu, A. S. (2008). Lisanüstü öğrencilerin akademik güdülenme düzeyleri, araştırma kaygıları ve tutumları ile araştırma yeterlikleri arasındaki ilişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 179-208.
- Saracaloğlu, A. S., Kanmaz, O. & Kumral, A. (2008). Ortaöğretim sosyal alanlar öğretmenliği tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik yeterlikleri, kaygıları ve akademik güdülenme düzeyleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Sempozyumu Bildiri Özetleri*, Çanakkale.
- Saracaloğlu, A. S., Karasakaloğlu, N. & Yenice, N. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının akademik güdülenme düzeyleri, fen ve sosyal bilimlere ilişkin görüşleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki. *VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu Bildiri Özetleri*, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Şahan, H. H. & Zöğ, H. (2017). An analysis of the relation between teacher candidates' attitudes toward the teaching profession and teaching-learning process competencies. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 7(4), 583-610, <http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2017.021>



- Şahin, H. & Çakar, E. (2011). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenme stratejileri ve akademik güdülenme düzeylerinin akademik başarılarına etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(3), 519-540.
- Ünal, M. (2013). *Lise öğrencilerinin akademik güdülenme düzeylerinin bazı değişkenler açısından yordanması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Üstüner, M., Demirtas, H. & Cömert, M. (2009). The attitudes of prospective teachers towards the profession of teaching (the case of Inonu, faculty of education). *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 34(151), 140-155.
- Terzi, A. R. & Tezci, E. (2007). Necatibey eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 52, 593-614.
- Terzi, M., Ünal, M. & Gürbüz., M.Ç. (2011). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının matematiğe yönelik akademik güdülenme düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Işık Üniversitesi 10. Matematik Sempozyumu*. 23-25 Eylül.
- Titrek, O., Çetin, C., Kaymak, E. & Kaşıkçı, M. M. (2018). Academic motivation and academic self-efficacy of prospective teachers. *Journal of Education and Training Studies*, 6, 77-87.
- Turhan, E. & Ağaoğlu, E. (2010). The level of motivation of teacher candidates at graduate school of educational sciences and social sciences and 4th year in faculty of education –Akdeniz, Anadolu, Dumlupınar and Fırat universities case-. *e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 1C0405, 6(2), 1759-1774.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senecal, C. & Vallières, É. F. (1993). On the assessment of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education: Evidence on the concurrent and construct validity of the Academic Motivation Scale. *Educational and psychological measurement*, 53(1), 159-172.
- Yaşar Ekici, F. (2014). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi örneği). *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(35), 658-665.
- Yu, B. (2013). Asian international students at an Australian university: Mapping the paths between integrative motivation, competence in L2 communication, cross-cultural adaptation and persistence with structural equation modeling. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 34(7), 727-742.
- Yüner, B. (2020). Investigation of the relationship between academic self-efficacy, academic motivation and success: the case of prospective teachers. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 49(2), 706-733.


<http://kefad.ahievran.edu.tr>

# Ahi Evran Üniversitesi

## Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi

ISSN: 2147 - 1037

### Turkish Education System Problems: A Meta-Synthesis Study

Çiğdem Ayanoglu  
Sait Akbaşlı

#### Article Information



DOI: 10.29299/kefad.938154

Received: 17.05.2021

Revised: 01.11.2022

Accepted: 28.03.2023

#### Keywords:

Turkish Education System,  
Problems of Turkish Education  
System,  
Meta-synthesis Method

#### Abstract

In this study, it is aimed to evaluate the articles examining the problems of the Turkish Education System. The study, in which a section of the findings obtained in the qualitative research articles on the problems of the Turkish Education System is presented, is qualitative research conducted with the meta-synthesis method. Researches to be included in the study are TR Dizin, ULAKBİM, ResearchGate, www.sciencegate.app/, <https://scholar.google.com/>, www.scopus.com/, <https://eric.ed.gov/>, <https://atif.sobiad.com/>, Web of Science (SSCI, ESCI) databases. Empirical research articles that were made with the qualitative research method and published in the last 10 years (2010-2021) were selected and determined. The data obtained by examining the determined 30 articles were analyzed by thematic synthesis technique. At the end of the study, it has been determined that issues of Turkish Education System can be addressed in eight themes, namely, "System and Structural Problems", "Problems Regarding Teachers/Teaching Profession", "Problems Regarding Physical Structure and Educational Materials", "Problems Regarding Teaching Programs", "Problems Regarding Students", "Problems Regarding Educational Administration/Administrators", "Parents Related Problems" and "Problems Related to Education Financing". It has been determined that the problems encountered in the Turkish Education System mostly concern systemic and structural problems. It is recommended that the results of the study should be evaluated by policy makers and education administrators, not ignored during the structuring process of the education system, and be taken into consideration by researchers for future research.

### Türk Eğitim Sisteminin Sorunları: Bir Meta-Sentez Çalışması

#### Makale Bilgileri



DOI: 10.29299/kefad.938154

Yükleme: 17.05.2021

Düzeltilme: 01.11.2022

Kabul: 28.03.2023

#### Anahtar Kelimeler:

Türk Eğitim Sistemi,  
Türk Eğitim Sisteminin  
Sorunları,  
Meta-sentez Yöntemi

#### Öz

Bu çalışmada Türk Eğitim Sisteminin sorunlarını inceleyen makalelerin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Türk Eğitim Sisteminin sorunlarına yönelik yapılan nitel araştırma makalelerinde elde edilen bulguların bir kesitinin sunulduğu bu çalışma meta-sentez yöntemi ile gerçekleştirilen nitel bir araştırmadır. Veriler doküman incelemesi yolu ile toplanmıştır. Çalışma kapsamına alınacak araştırmalar TR Dizin, ULAKBİM, ResearchGate, www.sciencegate.app/, <https://scholar.google.com/>, <https://atif.sobiad.com/>, www.scopus.com/, <https://eric.ed.gov/>, Web Of Science (SSCI, ESCI) veri tabanlarından taranan ve son 10 yılda (2010-2021) yayımlanan nitel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilmiş araştırma makaleleri seçilerek belirlenmiştir. Belirlenen 30 makalenin incelenmesi ile elde edilen veriler tematik sentez tekniği ile çözümlenmiştir. Çalışma sonucunda Türk Eğitim Sisteminin sorunlarının "Sistemsel ve Yapısal Sorunlar", "Öğretmenlere/Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Sorunlar", "Fiziksel Yapı ve Eğitim Materyallerine İlişkin Sorunlar", "Öğretim Programlarına İlişkin Sorunlar", "Öğrencilere İlişkin Sorunlar", "Eğitim Yönetimi/Yöneticilerine İlişkin Sorunlar", "Velilere İlişkin Sorunlar" ve "Eğitim Finansmanına İlişkin Sorunlar" olmak üzere sekiz tema çerçevesinde ele alınabileceği tespit edilmiştir. Türk Eğitim Sisteminde karşılaşılan sorunların en çok sistemsel ve yapısal sorunlara yönelik olduğu belirlenmiştir. Çalışmanın sonuçlarının politika yapıcılar ve eğitim yöneticilerince değerlendirilerek eğitim sisteminin yapılandırılması sürecinde göz ardı edilmemesi ve araştırmacılarca gelecek araştırmalar için dikkate alınması önerilmektedir.

**Sorumlu Yazar:** Çiğdem Ayanoglu, Doktora Öğrencisi, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye, cigdemayanoglu@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-2117-0872

**Yazar 2:** Sait Akbaşlı, Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Türkiye, sakbasli@hacettepe.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-9406-8011

**Atf için:** Ayanoglu, Ç. & Akbaşlı, S. (2023). Türk eğitim sisteminin sorunları: Bir meta-sentez çalışması. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 371-425.

## Giriş

Birey için “iyi eğitilmiş”, toplum için “eğitilmiş insan g¼c¼” kavramları bug¼n olduğu gibi tarihin her d¼neminde ¼nemini korumuş, eğitimin g¼c¼ne olan inanç ve ihtiyaç her zaman vurgulanmıştır. İnsanoğlu d¼nyaya g¼zlerini açtığı andan itibaren yaşamını s¼rd¼rebilmek için ¼ğrenir, ¼ğrenerek yaşama uyum sağlar. Edindiği bilgi, beceri, tutum ve değerleri kendinden sonraki kuşağa aktarır. ¼ğrenerek kendine ve yaşadığı topluma nitelik kazandırır.

Eğitim bireyin fiziksel, zihinsel ve sosyal gelişimini sağlayarak kendine ve etrafına faydalı bir birey olarak yetişmesini sağlar (Taş ve Yenilmez, 2008). Bu yolla bireyin gelişimi sağlanırken toplumun da gelişimi gerçekteşir. B¼ylece bug¼n¼n sorunlarının ç¼z¼lmesi ve gelecekte daha iyi bir yaşam oluşturulması hedeflenir (Aydın, 2014). Karip’e (2020) g¼re eğitimin nihai amacı, bireylerin ve toplumların refahının geliştirilmesidir. Nitekim eğitim, ¼lkelerin gelişme çarkının ¼nemli dişlilerinden biridir. Bir ¼lke ancak eğitilmiş insan g¼c¼ ile sahip olduğu zengin doğal kaynaklarını ¼retime d¼n¼řt¼rebilir (B¼y¼kaslan, 1995). Bu nedenle ¼lkeler, bireyleri belirledikleri amaçlara uygun bir şekilde planlayarak kendilerine ¼zg¼ bir eğitim sistemi ile yetiştirirler.

Çağa uygun nitelikte insan yetiştirilmesinde ve eldeki kaynakların daha verimli bir şekilde kullanılmasında ¼ok b¼y¼k paya sahip olan eğitim işi tesad¼flere bırakılmayacak kadar ¼nemlidir (Saylık, Saylık ve Sağlam, 2020). Bu nedenle her ¼lke sahip olduğu maddi ve manevi k¼lt¼r¼ benimsyen ve gelişmesini sağlayan, toplumla uyumlu bireyler yetiştirmeyi amaç edinen bir eğitim sistemine sahiptir (¼zdemir, 2011). T¼rkiye Cumhuriyeti eğitim sistemi, 3 Mart 1924 yılında y¼r¼l¼đe konulan ¼lkede var olan t¼m eğitim kurumlarının Mill¼ Eğitim Bakanlığı b¼nyesinde devlet kontrol¼ altına alınmasını sağlayan Tevhid-i Tedrisat kanununa dayanır (Başdemir, 2012). ¼ğrenim Birliği anlamına gelen bu d¼zenleme t¼m eğitim kurumlarını bir çatı altında birleştirilerek eğitim hizmetlerinin tek elden ve devlet tarafından y¼r¼t¼lmesini sağlamıştır. 1924 yılından g¼n¼m¼ze kadar y¼z yıla yakın s¼redir T¼rk Eğitim Sisteminde kredili sistem, 4+4+4 eğitim sistemi, 12 yıllık zorunlu eğitim, yapılandırımcı eğitim anlayışı, 9, 10 ve 11’inci sınıflardaki ders saatlerinin 40’tan 35’e d¼ř¼r¼lmesi gibi eğitim sisteminde birçok değişim ve yenilikler gerçekteşmiştir. Bu değişimler zaman zaman var olan sorunların ç¼z¼lmesine imkân sağlamış, zaman zaman da yeni birçok soruna sebep olmuştur. ¼te yandan sosyal bir yapı olan eğitim sistemi toplumdaki t¼m diğer sosyal kurumlarla etkileşim içerisinde-dir. Bu nedenle bu kurumlardan eğitim sisteminin ¼ıktıları ¼zerine d¼n¼tler alınmakta ve eğitimin yapabildikleri hatta ¼zellikle de yapamadıkları ¼zerine ¼lke gündemi sıklıkla meşgul olmaktadır (Eğmir ve Çelik, 2021). Mill¼ Eğitim İstatistiklerine g¼re 2021-2022 ¼ğretim yılında T¼rkiye’de 19 milyon 155 bin 571 ¼ğrenci ¼rg¼n eğitim kurumlarında ¼ğrenim g¼rmekte ve bu kurumlarda toplam 1 milyon 139 bin 673 ¼ğretmen g¼rev yapmaktadır (MEB, 2022). Bu kadar b¼y¼k bir hizmet ağına sahip T¼rk Eğitim Sisteminin ¼ok ¼eřitli sorunları barındırabileceği elbette muhtemeldir. Nitekim değişen ve gelişen d¼nyanın etkilerinin yanı sıra ¼lkelerin eğitim sistemlerinde

öteden beri devam eden siyasal, toplumsal ve ekonomik nedenlere bağlı sorunlar yaşanmaktadır (Kara, 2020). Ancak her sistem gibi eğitim sistemi de amaçlarını gerçekleştirdiği sürece yaşar ve bu amaçların gerçekleştirilmesine engel olan sorunların çözümlenmesi gerekir. Bu nedenle Türk Eğitim Sisteminin amaçlarına ulaşması ortaya çıkan sorunların tespit edilmesi ve giderilmesiyle mümkün olacaktır.

Türk Eğitim Sisteminin sorunlarının tespit edilerek bilimsel bir perspektif ile çözüm önerileri sunulması eğitim sisteminin şekillenmesinde politikacılara önemli derecede yol gösterir. Eğitim yönetimi alanyazınında Türk Eğitim Sisteminin sorunlarına ilişkin araştırmalara rastlamak mümkündür (Akbaşlı, 2010; Akbaşlı ve Üredi, 2014; Çetin, Yazar, Aydın ve Yazıcı, 2018; Erçetin ve diğerleri, 2019; Karakütük ve Özdoğan Özbal, 2019; Kartal, 2013; Kösterelioğlu ve Bayar, 2014; Kutlu-Abu, Bacanak ve Gökdere, 2016; Neyişçi, Turabik, Gün ve Kısa, 2020; Özdemir ve Kaplan, 2017; Taşdemir, 2015; Yaşar ve Sözbilir, 2017; Yeşil ve Şahan, 2015; Yılmaz ve Altunkurt, 2011). Bu çalışmalarda eğitim sisteminde karşılaşılan birçok soruna vurgu yapılmıştır. Neyişçi ve diğerleri (2020) tarafından öğretmen adayları ile Türk Eğitim Sistemi sorunları ve olası çözümleri üzerine yapılan çalışmada en çok üzerinde durulan sorunların eğitim politikalarına, öğretmenlik mesleğine, eğitimde görülen şiddet olaylarına, 2023 eğitim vizyonu kapsamında yapılacak değişikliklere, eğitimde fırsat eşitsizliğine, yükseköğretime, öğretim programlarına yönelik yaşanan sorunlar olduğu tespit edilmiştir. Özyılmaz (2020) Türk Eğitim Sisteminin en önemli sorunlarını öğretmen yetiştirme sistemi sorunları, öğretmen atamasında yaşanan sıkıntılar, öğretim programı geliştirme çalışmalarının yapılmaması, eğitimin millileştirilememesi, eğitim sisteminin geliştirilmesi çalışmalarında ideolojik yaklaşımların varlığı ve bu çalışmalarda eğitim bilimcilerden yeteri kadar faydalanılamaması şeklinde sıralamıştır. Kara (2020) çalışmasında; sistemde yaşanan sık değişikliklerin, nitelikli öğretmen yetişmemesinin, aile desteğinin yetersiz olmasının, siyasi müdahalelerin, kişisel özelliklerin göz ardı edilmesinin, kalabalık sınıfların, öğretmenlerdeki yetersiz mesleki gelişimin ve 12 yıllık zorunlu eğitimin en sık vurgulanan sorunlar olduğunu tespit etmiştir. Demir ve Arı (2013) ise çalışmalarında öğretmen maaşlarının düşüklüğü, öğretmenlik mesleğinin saygınlığının azalması ve sık sık değişen eğitim öğretim programlarının Türk Eğitim Sisteminin önemli sorunlarından olduğunu tespit etmiştir.

Farklı eğitim paydaşları ile ülkenin farklı bölge ve şehirlerinde, farklı eğitim kurumlarında yapılan çalışmalar araştırma kapsamındaki sınırlı sonuçları ifade etmektedir. Ancak tüm bu çalışmalar benzerlik veya farklılıklar göstermesinin yanında Türkiye’de eğitim sistemine yönelik sorunların varlığına işaret etmektedir. Bu sorunların bütüncül bir bakış açısıyla ortaya konulması Türk Eğitim Sisteminin ana sorunları hakkında bir değerlendirme yapılması açısından önemlidir. Özellikle eğitim sistemi paydaşları ile yapılan nitel çalışmalar ile doğal ortamında elde edilen bulguların değerlendirilmesi sisteme yönelik önemli hususları gün yüzüne çıkaracaktır. Bu nedenle bu çalışmada Türk Eğitim Sisteminin sorunlarına ilişkin yapılan nitel araştırmalar ele alınmıştır. Sosyal bilimlerde çeşitli araştırmalar sonucu elde edilen bilgi birikimini yorumlamak ve yapılacak

yeni çalışmalara yol açmak için st çalışmalara gereksinim duyulmaktadır (Akgöz, Ercan ve Kan, 2004). Bu nedenle bu çalışmada Türk Eğitim Sistemi ile ilgili yapılan araştırmalarda elde edilen bulgular meta-sentez yöntemi ile ele alınmıştır. Meta-sentez yöntemi bir konuda yapılmış çalışmaların bütüncül, sistematik ve derinlemesine incelenmesini (Au, 2007), bu çalışmalardan elde edilen sonuçların sentezlenerek büyük resmin görülmesini sağlar. Böylece karar alıcılar ve uygulayıcılar için öncelikli alanların belirlenmesine yönelik değerli bir başvuru kaynağı elde edilebileceği gibi yeni araştırmacıların önemli sorular üzerinde yoğunlaşması, yeni yöntem ve yönelimler geliştirilmesi ve konu ile ilgili benzer çalışmaların yapılmasının önüne geçilerek konunun farklı perspektifler açısından ele alınması sağlanır (alık ve Sözbilir, 2014). Alanyazında Türk Eğitim Sisteminin sorunlarını konu alan bu tür bir çalışmaya rastlanmamıştır. Çalışma, Türk Eğitim Sisteminin sorunlarına odaklanan araştırmalarda elde edilen bulguların bütüncül olarak değerlendirilmesini ve böylece mevcut durumun geniş bir bakış açısıyla ortaya konulmasını sağlayabilir. Konu ile ilgili yapılan farklı her bir nitel araştırma kendi çalışma grubuna özgü sonuçları ortaya koyar ve genellenebilmesi zordur. Bu nedenle tüm çalışmaların, dolayısıyla da farklı birçok duruma özgü bulguların değerlendirilmesi ile genellenebilir sonuçlar elde etmek mümkün olabilir. Bair'e (1999) göre meta-sentez çalışmalarında, tek tek ulaşılan araştırma sonuçlarından yola çıkarak genel sonuçlara ulaşılması sağlanır. Böylece Türk Eğitim Sisteminin sorunlarına yönelik mevcut durumun resmi daha net ortaya konulabilir. Araştırma sonuçlarının Türk Eğitim Sisteminin 10 yıllık bir sürecinin değerlendirilmesine ve sorgulamasına imkan sağlayacağı umulmaktadır. Elde edilen sonuçların irdelenmesi sorunların zmlerine yönelik atılacak adımlarda yol gösterici olabilir. Ayrıca çalışmanın, eğitim sisteminin sorunlarına yönelik çalışmalar yapacak araştırmacılara farklı bir bakış açısı sunabileceği umulmaktadır.

Bu çalışmada son 10 yılda (2010-2021) yayımlanan nitel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilmiş Türk eğitim sisteminin sorunlarına yönelik araştırma makalelerinde elde edilen bulguların değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Böylece Türk Eğitim Sisteminin ana sorunları belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla aşağdaki sorulara cevap aranmıştır:

- 1) 2010-2021 yılları arasında Türk Eğitim Sisteminin sorunlarına ilişkin yayımlanan makalelerin araştırma desen, çalışma grubu, veri toplama yöntemi ve veri analiz teknikleri nelerdir?
- 2) 2010-2021 yılları arasında Türk Eğitim Sisteminin sorunlarına ilişkin yayımlanan makalelerde belirlenen sorunlar nelerdir?
- 3) 2010-2021 yılları arasında Türk Eğitim Sisteminin sorunlarına ilişkin yayımlanan makalelerde araştırmacılara yönelik sunulan öneriler nelerdir?

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Çalışma meta-sentez yöntemi ile gerçekleştirilen nitel bir araştırmadır. Glesne'e (2013) göre meta-sentez çalışmaları belirli bir konuyu ele alan nitel çalışmaların bütüncül bir bakış ile ortak temalara ulaşılması amacıyla yapılır. Meta-sentez yöntemi ile gerçekleştirilen çalışmalar, ilgilenilen konu hakkında daha kapsamlı ve karşılaştırılabilir sonuçlar elde edilerek (Timulak, 2007) uygulayıcı ve araştırmacılara geniş, yorumlayıcı bir bakış açısı sunar (Sandelowski ve Barroso, 2003). Bu çalışmada, 2010-2021 yıllarında Türk Eğitim Sistemindeki sorunlar üzerine yayımlanan araştırma makalelerinin incelenmesi, bu araştırma makalelerinin bulgularına odaklanması ve bu bulguların sentezlenmesi amaçlandığından meta sentez yöntemi kullanılmıştır. Meta-sentez yöntemi, nitel çalışmalara yönelik bir sentez yaklaşımı, nitel çalışmaların bulgularının karşılaştırılması veya birleştirilmesi ile oluşturulan kuramlar, üst anlatılar, genellemeler ve yorumlamalardır (Polat ve Ay, 2016). Bu doğrultuda öncelikle çalışmaya dahil edilen makalelerin araştırma desen, çalışma grubu, veri toplama yöntemleri ve veri analiz teknikleri açısından betimsel özellikleri belirlenmiştir. Böylece araştırmalarda elde edilen bulgular üzerinde yapılacak tartışma ve yorumlarda makalelerin betimsel özellikleri göz önüne alınarak anlamlı sonuçlara ulaşılacağı düşünülmüştür. Ayrıca meta-sentez çalışmalarında araştırmaya dâhil edilen çalışmaların yöntemi, alanı, örnekleme, gerçekleştiği yer, veri toplama tekniği, veri çözümleme yöntemleri gibi özelliklerinin belirtilerek tablo şeklinde sunulması araştırmanın geçerliği ve güvenilirliği için önemlidir (Polat ve Ay, 2016). Çalışmaya dahil edilen makalelerin betimsel özelliklerinin tespit edilmesinden sonra makalelerde yer alan Türk Eğitim Sisteminin sorunlarına ilişkin elde edilen bulgular incelenmiş ve bütüncül olarak değerlendirilmiştir.

### Çalışma Grubu

Çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme yönteminde araştırmacı örnekleme dahil edeceği birimlere (nesnelere, olaylar vb.) ilişkin araştırmanın amacına uygun ölçütler belirler ve bu ölçütleri karşılayan birimleri örnekleme dahil eder (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2020). Çalışmaya dahil edilecek dokümanlar TRDizin, ULAKBİM, ResearchGate, [www.sciencegate.app/](http://www.sciencegate.app/), <https://scholar.google.com/>, <https://atif.sobiad.com/>, [www.scopus.com/](http://www.scopus.com/), <https://eric.ed.gov/> ve Web of Science (SSCI, ESCI) veri tabanlarından 14.04.2021 tarihi itibarıyla kapsamlı bir şekilde taranmıştır. Veri tabanlarından "Türk Eğitim Sistemi", "eğitim sistemi", "eğitim sistemi sorunları", "Türk Eğitim Sistemi ve sorun" ve "Turkish Education System", "education system", "education system problems", "Turkish Education System AND problem" kelimeleri ile arama yapılmış ve toplam 118 makaleye ulaşılmıştır. Bu makalelerden son 10 yılda (2010-2021) yayımlanan nitel araştırma deseninde gerçekleştirilmiş makaleler seçilmiştir. TR Dizin de ulaşılan makalelerin başlık ve öz bölümleri okunarak tek tek incelenmiş, 7 makalenin araştırma sorusu ile ilgili olduğu belirlenmiştir. Daha sonra

ULAKBİM veri tabanlarından aynı kelime/kelime grupları ile yapılan arama sonucunda TR Dizin'den elde edilen makalelerden farklı olarak 2 makalenin araştırma sorusu ile ilgili olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde ResearchGate, www.sciencegate.app/, https://scholar.google.com/, https://atif.sobiad.com/, www.scopus.com/ ve https://eric.ed.gov/ tabanlarından yapılan aramalarda önceki tarama sonuçlarından farklı olarak sırasıyla 11, 1, 2, 2, 2 ve 3 makale olduğu tespit edilmiştir. Web of Science (SSCI, ESCI) veri tabanlarında önceki taramalardan farklı bir çalışmaya rastlanmamıştır. İncelenen yayınlar aşağıdaki dahil etme ve hariç tutma kriterleri doğrultusunda değerlendirilmiştir.

- ✓ 2010-2021 yılları arasında nitel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilen araştırma makaleleri dahil edilmiştir. Kitaplar, kitap bölümleri, tezler, kavramsal makaleler, derleme makaleler, konferans bildirileri veya raporlar çalışma kapsamı dışında tutulmuştur.
- ✓ Özet ve amaç bölümlerinde ana konusu Türk Eğitim Sisteminin sorunları olan, bir başka deyişle Türk Eğitim Sisteminin sorunlarına odaklanan araştırma makaleleri çalışmaya dahil edilmiştir.
- ✓ Meta-sentez, nitel araştırmaların sonuçlarının sentezini içerdiiğinden (Polat ve Ay, 2016) çalışmaya yalnızca nitel yöntemin kullanıldığı makaleler dahil edilmiştir. Bu nedenle 2010-2021 yılları arasında yayımlanan nicel yöntemin kullanıldığı makaleler araştırma kapsamı dışında tutulmuştur.
- ✓ Araştırma kapsamında incelenen bazı çalışmalarda Türk Eğitim Sisteminin sorunları dışında Türk Eğitim Sisteminin sorunlarına yönelik çözüm önerileri, okul, öğretmen ve okul yönetimine yönelik metaforik algılar ile ilgili konulara da yer verilmiştir. Ancak bu çalışma, incelenen makalelerde yer alan Türk Eğitim Sisteminin sorunları ile sınırlandırılmıştır.

Dahil etme kriterleri ile belirlenen makaleler yayın yıllarına göre sıralanarak M1, M2, M3...M30 şeklinde kodlanmıştır. Çalışmaya belirlenen dahil etme ve hariç tutma kriterleri doğrultusunda belirlenen toplam 30 makale dahil edilmiştir. Tablo 1'de çalışma kapsamındaki makaleler, Şekil 1'de ise makalelerin yıllara göre dağılımı sunulmuştur.

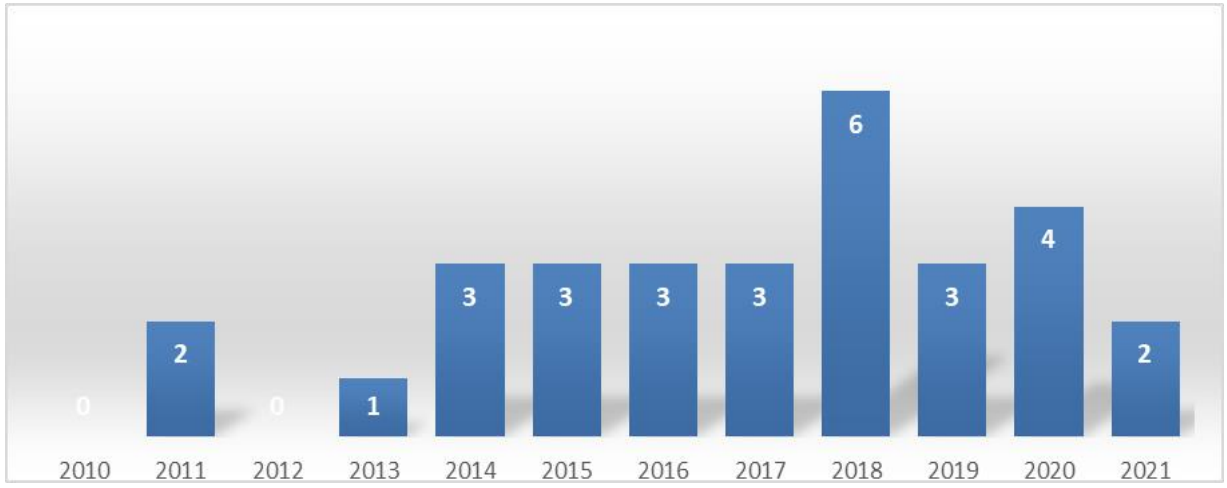
Tablo 1. Çalışma kapsamında incelenen makaleler

Makale Kodu	Makalenin Başlığı/Atıf
M1	Educational Problems and Solutions in Turkey: The Views of District Governors (Erdem, Aydın, Taşdan ve Akın, 2011)
M2	Öğretmen Adaylarının Türk Eğitim Sisteminin Sorunlarına İlişkin Görüşleri (Yılmaz ve Altınkurt, 2011)
M3	Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre Eğitim Sistemimizde Değiştirilmesi Gereken Noktalar (Kartal, 2013)
M4	Öğretmen Adaylarının Okul, Okul Yönetimi ve Türk Eğitim Sistemine Yönelik Metaforik Algıları (Örücü, 2014)
M5	Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Eğitim Sistemi Hakkındaki Görüşleri (Beldağ ve

- Yaylacı, 2014)
- M6 Türk Eğitim Sisteminin Sorunlarına İlişin Güncel Bir Değerlendirme (Kösterelioğlu ve Bayır, 2014)
- M7 Öğretmen Adaylarının Türk Eğitim Sisteminin En Önemli Sorun, Neden ve Çözüm Yollarına İlişkin Algıları (Yeşil ve Şahan, 2015)
- M8 Öğretmen Adaylarının Türk Mili Eğitim Sistemi Üzerine Algıladıkları Sorunlar (Taşdemir, 2015)
- M9 Qualitative Obstacles in Turkish Education System and Suggestions (Can, 2015)
- M10 Öğretmen Adaylarının Türk Eğitim Sistemine İlişkin Algılarının Metaforlar Yoluyla Analizi (Kasapoğlu, 2016)
- M11 Öğretmen Adaylarının Türk Eğitim Sisteminin Sorunlarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi (Kutlu Abu, Bacanak ve Gökdere, 2016)
- M12 Türk Eğitim Sistemine İlişkin Bir Durum Çalışması (Hareket, Erdoğan ev Dünder, 2016)
- M13 Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Türk Eğitim Sistemi'ne Yönelik Görüşleri: Güncel Sorunlar ve Çözüm Önerileri (Yaşar ve Sözbilir, 2017)
- M14 Öğretmen Adaylarının Bakış Açısından Türk Eğitim Sisteminin Sorunları ve Bu Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri (Özdemir ve Kaplan, 2017)
- M15 Öğretmen Görüşlerine Göre Diyarbakır İli Eğitim Sorunları ve Çözüm Önerileri (Dağlı ve Han, 2017)
- M16 A review of current problems in turkish education system (Keser Özmantar ve Aktaş, 2018)
- M17 İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Türk Eğitim Sistemi Sorunlarına İlişkin Görüşleri ve Çözüm Önerileri (Çetin, Yazar, Aydın ve Yazıcı, 2018)
- M18 Öğrenci Gözüyle Geçmişten Günümüze Türk Eğitim Sistemi (Çam Tosun, 2018)
- M19 Türkçe Öğretmeni Adaylarının Türk Eğitim Sistemi Algıları: Bir Metafor Çalışması (Gözler, 2018)
- M20 Öğretmenlerin Bakış Açısıyla Eğitim-Öğretim Sorunları: Bismil İlçesi Örneği (Karataş ve Çakan, 2018)
- M21 Türkiye'de Yaşanan Eğitim Sorunlarına Güncel Bir Bakış (Şener, 2018)
- M22 Metaphorical perceptions of prospective EFL teachers related to Turkish education system (Keser Özmantar ve Yalçın Arslan, 2019)
- M23 Öğretmen Adaylarının Türk Eğitim Sistemine İlişkin Metaforik Algıları (Öztürk Çalikoğlu ve Başar, 2019)
- M24 Perceptions of Primary School Teacher Candidates towards the Turkish Education System, School, Teacher, and Student: A Metaphor Analysis (Tüzel İşeri ve Akın, 2019)
- M25 Eğitimcilerin Gözünden Türk Eğitim Sistemi: Bir Metafor Çalışması (Kara, 2020)
- M26 Öğretmen Adaylarının Perspektifinden Türk Eğitim Sisteminin Sorunları ve Olası Çözüm Önerileri (Neyişci, Türabik, Gün ve Kısa, 2020)
- M27 Eğitimcilerin Gözünden Türk Eğitim Sistemi: Bir Metafor Çalışması (Saylık ve diğerleri, 2020)
- M28 The Study of Preschool Teachers' and Principals' Opinions on Turkish Education System (Uslu ve Çeliköz, 2020)
- M29 Öğretmen Adaylarının Türk Eğitim Sisteminin Sorunlarına Olan Yaklaşımı ve Kültürel Bazda Küresel Problemlere Yakınlık Düzeyleri (Eğmir ve Çelik, 2021)
- M30 Problems of Turkish education system and suggested solutions: What do pre-service teachers think? (Öztekin Bayır ve Tekel, 2021)

Şekil 1'de 2011 yılında 2, 2013 yılında 1, 2014 yılında 3, 2015 yılında 2 (M7, M8, M9), 2016 yılında 3, 2017 yılında 3, 2018 yılında 6, 2019 yılında 3, 2020 yılında 4, 2021 yılında ise 2 makalenin çalışmaya dahil edildiği görülmektedir. 2010 ve 2012 yıllarına ait çalışmaya dahil edilebilecek bir makale tespit edilememiştir.





şekil 1. Araştırma kapsamında incelenen makalelerin yıllara göre dağılımı

### Verilerin Toplanması

Çalışmada veriler doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Çalışmaya dahil edilen 30 makale ayrıntılı bir şekilde okunmuştur. Her biri araştırma deseni, çalışma grubu, veri toplama yöntemi ve veri analizi parametreleri ve daha sonra Türk Eğitim Sisteminin sorunlarına ilişkin araştırma bulguları açısından incelenerek veriler elde edilmiştir.

### Verilerin Analizi

Veriler tematik sentez tekniği ile özömlenmiştir. Tematik sentez, nitel araştırmaların bulgularının kodlanması, alt temaların ve temaların oluşturularak sentezlenmesidir (Thomas ve Harden, 2008). Öncelikle makaleler araştırma deseni, çalışma grubu, veri toplama yöntemi ve veri analizi parametreleri açısından incelenmiştir. Daha sonra her bir çalışmanın tüm bulguları Microsoft Excel programına aktarılmıştır. Elde edilen veriler ayrıntılı olarak incelenmiş, ortak bir anlam ilişkisi içerisinde benzerlik ve farklılıklar değerlendirilerek benzer bulgular aynı kod altında birleştirilmiş, benzer kodların birleştirilmesi ile de temalara ulaşılmıştır. Elde edilen tema ve kodlar frekans ve yüzde değerleri ile tablolaştırılmıştır. Ortaya çıkan bulgulardan elde edilen sonuçlar yorumlanarak değerlendirilmiştir. Glesne (2013) meta-sentez çalışmalarında incelenen nitel araştırmalara yönelik bütöncöl bir bakış için ortak tema ve örüntüleri ulaşılması, Aspfors ve Fransson (2015) bu tema ve örüntülerden elde edilen sonuçların birleştirilerek sunulması gerektiğini ifade eder. Çalışmada Polat ve Ay'ın (2016) ifade ettiği meta-sentez çalışmalarında izlenmesi gereken işlem adımları takip edilmiştir. Bunlar:

- ✓ Araştırma soruları belirlenmiştir.
- ✓ çalışmasının konusuna uygun anahtar kelimeler belirlenerek çalışmaya dahil edilecek makaleler taranmıştır.
- ✓ çalışmaya dahil edilecek makaleler gözden geirilmif ve değerlendirilmiştir.

- ✓ Araştırmanın dahil etme ve hariç tutma kriterleri belirlenmiş ve çalışmaya dahil edilecek makaleler bu kriterler doğrultusunda belirlenmiştir.
- ✓ Seçilen makalelerin bulguları incelenmiş, ortak temalar ve kodlar belirlenmiştir. Bu işlem için Mart 2021-Mayıs 2021 tarihleri arasında yeterli süre ayrılmıştır.
- ✓ Ortak tema ve kodlardan elde edilen bulgular değerlendirilmiştir.
- ✓ Araştırma süreci ve bulgular ayrıntılı bir şekilde sunulmuştur.

### **Geçerlik ve Güvenirlik**

Nitel araştırmalarda araştırmanın iç geçerliği (inandırıcılık) incelenen olguya ilişkin sonuçların gerçek durumu yansıtmasının sağlanması ile gerçekleştirilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu amaçla incelenen makalelerdeki bulgular, çalışmanın sistematik bir düzen içerisinde gerçekleştirilmesini sağlamak amacıyla öncelikle Microsoft Excel programına aktarılmıştır. Böylece veri kaybı ile verilerin birden fazla veya yanlış kaydı önlenmiştir. Bulgular ortak kodlar altında sınıflandırılmıştır. Daha sonra kodların ortak noktaları olup olmadığı incelenmiş ve ortak temalara ulaşılmaya çalışılmıştır. Kod ve temaların oluşturulmasında alanyazında Türk Eğitim Sisteminin sorunlarına ilişkin yapılan çalışmalar ile farklı konularda yapılan meta-sentez ve benzer içerik analizi ile gerçekleştirilen çalışmalar incelenmiştir. Miles ve Huberman'a (1994) göre nitel araştırmalarda daha önceki araştırma bulgularının veri toplamada rehber olması araştırmanın iç geçerliliği için gereklidir.

Araştırmanın dış geçerliğini (aktarılabirlik) sağlamak amacıyla araştırma sürecinde yapılan tüm işlemler, araştırmanın modeli, sınırlılıkları, incelenen makalelerin dahil etme ve hariç tutma kriterleri, veri toplama yöntemleri ve analiz aşamaları detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Polat ve Ay (2016) meta-sentez çalışmalarında araştırmının tüm evrelerinin detaylı bir şekilde anlatılmasını önerir. Ayrıca bu ayrıntılı bilgilendirmeler araştırmanın güvenirliliğini (dış güvenirlilik) sağlamanın bir başka yoludur (Creswell ve Miller, 2000; Miles ve Huberman, 1994).

Araştırmanın dış güvenirliliğini sağlamak için teyit incelemesi yapılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2018) nitel araştırmalarda dış güvenirliliğin nesnellik, nesnelliğin ise teyit edilebilirlik ile sağlanabileceğini belirtmiştir. Araştırmanın kavramsal boyutu, yöntem, desen, veri toplama yöntemi, süreci ve analizi bölümleri ile raporlaştırılması araştırma konusu hakkında bilgiye sahip uzman bir öğretim üyesi tarafından bir bütün olarak incelenmiştir. Uzman dönütleri doğrultusunda düzeltmeler yapılmıştır. Glesne ve Peshkin (1992) nitel araştırmalarda uzman kişilerden dönüt alınmasının araştırmanın güvenirliliğini artıracığını belirtmiştir.

Araştırmanın iç güvenirliliğini sağlamak için tutarlık incelemesi yapılmıştır. Bu amaçla veri toplama ve analizi işlemi öz değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Makalelerin incelenmesi ile elde edilen veriler Microsoft Excel programına aktarılırken karşılaştırma yapılmıştır. Böylece veri

kayıtlarının tekrar gözden geçirilerek kontrol edilmesi sağlanmıştır. İncelenen araştırma makalelerinin bulguları ile kodların ve temaların sayısı birbiriyle karşılaştırılmış, sayısal tutarsızlıklar düzeltilmiştir. Shenton'a (2004) göre nitel araştırmalarda araştırma süreci araştırmacının öz değerlendirmesi ile sorgulanmalıdır. Ayrıca iç güvenilirliği sağlamak amacıyla ayrıntılı raporlama yapılmıştır. Lincoln ve Guba (1986) ayrıntılı betimlemenin iç güvenilirliği sağlamanın temel teknikleri arasında olduğunu ifade etmektedir.

### Araştırmanın Etik İzni

Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

## Bulgular

### Makalelerin Betimsel Özelliklerine İlişkin Bulgular

Tablo 2'de çalışma kapsamında incelenen makalelerin betimsel özelliklerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 2. Makalelerin betimsel özelliklerine ilişkin bulgular

Araştırma Deseni	Makale Kodu	f(30)
Olğubilim	M11, M14, M16, M19, M21, M22, M24, M25, M26, M29, M30	11
Durum Çalışması	M5, M8, M12, M15, M17, M27, M28	7
Tarama Çalışması	M2, M4, M6, M10	4
Betimsel Yöntem	M13, M20, M23	3
Belirtilmemiş	M1, M3, M7, M9, M18	5
<b>Çalışma Grubu</b>	<b>Makale Kodu</b>	<b>f(30)</b>
Öğretmen Adayı	M2, M3, M4, M5, M7, M8, M10, M1, M12, M13, M14, M17, M18, M19, M22, M23, M24, M27, M29, M30	20
Öğretmen	M6, M15, M20, M21	4
Öğretmen ve Yönetici	M9, M28	2
Farklı Eğitim Paydaşları (öğrenci, öğretmen, yönetici, veli, müfettiş, STK Temsilcisi vb.)	M16, M26	2
Akademisyen ve Öğretmen	M25	1
Kaymakam	M1	1
<b>Veri Toplama Yöntemleri</b>	<b>Makale Kodu</b>	<b>f(30)</b>
Yazılı olarak görüş alınması	M2, M3, M4, M6, M9, M10, M12, M13, M14, M15, M16, M17, M18, M19, M20, M21, M22, M23, M24, M27, M29, M30	22
Görüşme	M1, M5, M7, M8, M11, M25, M26, M28	8
<b>Veri Analiz Yöntemleri</b>	<b>Makale Kodu</b>	<b>f(30)</b>
İçerik Analizi	M1, M3, M4, M7, M8, M9, M10, M11, M12, M13, M14, M15, M16, M17, M18, M19, M20, M21, M22, M23, M24, M25, M26, M27, M28, M29, M30	27
Betimsel Analiz	M2, M5	2
Betimsel ve İçerik Analizi	M6	1

Çalışma kapsamında incelenen 30 makaleden 11'i olgubilim, 7'si durum çalışması, 4'ü tarama çalışması ve 3'ü betimsel yöntem deseninde yürütülmüştür. Makalelerden 5'inde ise araştırma deseninin belirtilmediği tespit edilmiştir. Makalelerin 20'sinde öğretmen adayı, 4'ünde öğretmen, 2'sinde öğretmen ve yönetici, 1'inde akademisyen ve öğretmenler, 2'sinde öğrenci, öğretmen, yönetici, veli, müfettiş, sivil toplum kuruluşu (STK) temsilcisi gibi farklı eğitim paydaşlarından oluşan katılımcılar çalışma grubuna dahil edilmiştir. Makalelerin 22'sinde veriler katılımcılardan yazılı olarak görüş alınarak ve 8'inde ise katılımcılar ile birebir görüşme yapılarak toplanmıştır. Toplanan verilerin analiz yöntemleri incelendiğinde ise makalelerin 27'sinde içerik analizi, 2'sinde betimsel analiz ve 1'inde ise betimsel ve içerik analizi tekniklerinin kullanıldığı tespit edilmiştir.

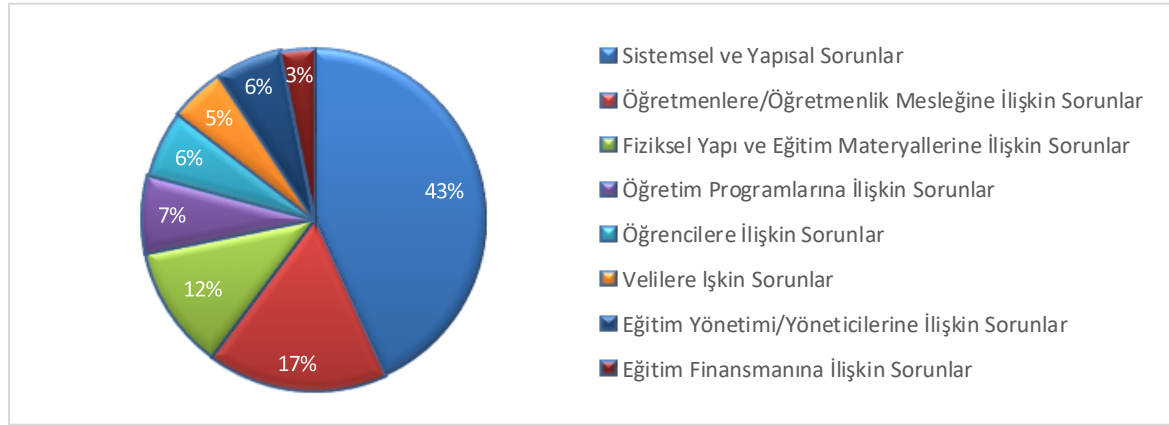
### Makalelerde Yer Alan Türk Eğitim Sisteminin Sorunlarına İlişkin Bulgular

Çalışma kapsamında incelenen makalelerde yer alan Türk Eğitim Sisteminin sorunları "Sistemsel ve Yapısal Sorunlar", "Öğretmenlere/Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Sorunlar", "Fiziksel Yapı ve Eğitim Materyallerine İlişkin Sorunlar", "Öğretim Programlarına İlişkin Sorunlar", "Öğrencilere İlişkin Sorunlar", "Eğitim Yönetimi/Yöneticilerine İlişkin Sorunlar", "Velilere İlişkin Sorunlar" ve "Eğitim Finansmanına İlişkin Sorunlar" olmak üzere sekiz tema altında birleştirilmiştir. Çalışma kapsamındaki tüm makalelerde Türk Eğitim Sisteminin sorunlarına yönelik toplam 738 sorun ifadesinin yer aldığı tespit edilmiştir. Tablo 3'te bu ifadelerin birleştirilmesinden oluşan kod ve temalar yer almaktadır.

Tablo 3. Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin bulgular

Tema	Makale Kodu	f(738)	%
Sistemsel ve Yapısal Sorunlar	M1(4), M2(13), M3(28), M4(7), M6(18), M7(10), M8(14), M9(12), M10(4), M11(5), M12(10), M13(28), M14(8), M15(5), M16(15), M17(12), M18(9), M19(5), M20(6), M21(6), M23(6), M24(6), M25(4), M26(19), M27(26), M28(14), 29(15), M30(10)	319	43
Öğretmenlere/Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Sorunlar	M1(4), M2(5), M3(5), M6(7), M7(6), M8, M9(6), M11(4), M12(3), M13(14), M15(5), M16(15), M20(10), M21(7), M22(1), M24(2), M26(8), M27(5), M28(12), M29, M30(4)	125	17
Fiziksel Yapı ve Eğitim Materyallerine İlişkin Sorunlar	M1(6), M2(3), M3(3), M5(4), M6(3), M7(2), M8(3), M9(1), M11(2), M13(6), M14(2), M16(13), M17(8), M20(11), M21(6), M26(5), M28(3), M29(3), M30(2)	86	12
Öğretim Programlarına İlişkin Sorunlar	M2, M3, M6(3), M7(2), M8(2), M9(2), M12, M13(5), M14(2), M16(11), M17(3), M20, M21(2), M22(1), M26(5), M27(6), M28(4), M30(2)	54	7
Öğrencilere İlişkin Sorunlar	M1(2), M5(2), M11, M13, M15(3), M16(15), M20(11), M21(6), M24(2), M27(2), M28, M30	47	6
Eğitim Yönetimi/Yöneticilerine İlişkin Sorunlar	M1(2), M3, M5, M6(2), M8, M9(6), M13(3), M16(20), M18(2), M20(3), M21, M26, M28(3)	46	6
Velilere İlişkin Sorunlar	M1(2), M2, M3, M6, M8, M11, M13, M14, M15(4), M16(10), M17, M20(4), M21, M22(3), M26(2), M27, M28(3)	38	5
Eğitim Finansmanına İlişkin Sorunlar	M1, M2, M3(2), M6, M8, M12, M13, M16(7), M20(2), M21, M26(2), M27, M29, M30	23	3

Tablo 3'e göre "Sistemsel ve Yapısal Sorunlar" teması altında 319 (%43), "Öğretmenlere/Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Sorunlar" teması altında 125 (%17), "Fiziksel Yapı ve Eğitim Materyallerine İlişkin Sorunlar" teması altında 86 (%12), "Öğretim Programlarına İlişkin Sorunlar" teması altında 54 (%7), "Öğrencilere İlişkin Sorunlar" teması altında 47 (%6), Eğitim Yönetimi ve Yöneticilerine İlişkin Sorunlar" teması altında 46 (%6), "Velilere İlişkin Sorunlar" teması altında 38 (%5) ve "Eğitim Finansmanına İlişkin Sorunlar" teması altında ise 23 (%3) sorun kodu olduğu görülmektedir. Bu sorun kodlarında en fazla tekrarlanan sorunların "Sistemsel ve Yapısal Sorunlar" olduğu, en az tekrarlanan sorunların ise "Eğitim Finansmanına İlişkin Sorunlar" olduğu görülmektedir. Şekil 2'de Türk Eğitim Sisteminin sorunlarının genel dağılımı görülmektedir.



Şekil 2. Türk Eğitim Sisteminin sorunlarının genel dağılımı

Tablo 4'te çalışma kapsamında incelenen makalelerde yer alan Türk Eğitim Sisteminin sistemsel ve yapısal sorunlarına yönelik bulgular yer almaktadır. Toplam 319 sorun ifadesinden 18'inin (%5,6) "eğitim sisteminde sık sık değişiklik yapılması" olduğu ve bunun en çok ifade edilen sorun olduğu görülmektedir. Bu sorun ifadesini sırası ile makalelerde 15 kez (%4,7) tekrarlanan "eğitimde fırsat ve imkân eşitsizliği", 13 kez (%4,1) tekrarlanan "ezberci eğitim", 11'er kez (%3,4) tekrarlanan "merkezi sınavlar" ve "mesleki eğitimin yetersizliği", 10 kez (%3,1) tekrarlanan "eğitimde ideolojik yaklaşım/eğitim politikalarının siyasetin etkisinde kalması", 8'er kez (%2,5) tekrarlanan "eğitimde yöneltme/mesleki yönlendirme sorunu" ve "rehberlik hizmetlerinin yetersizliği" takip etmektedir.

Tablo 4. Sistemsel ve yapısal sorunlara yönelik bulgular

Tema	Sorun Kodu	f(319)	%
Sistemsel ve Yapısal Sorunlar	Eğitim sisteminde sık sık değişiklik yapılması	18	5,6
	Eğitimde fırsat ve imkân eşitsizliği	15	4,7
	Ezberci eğitim	13	4,1
	Merkezi sınavlar	11	3,4
	Mesleki eğitimin yetersizliği	11	3,4
	Eğitimde ideolojik yaklaşım/eğitim politikalarının siyasetin etkisinde kalması	10	3,1
	Eğitimde yöneltme/mesleki yönlendirme sorunu	8	2,5

Rehberlik hizmetlerinin yetersizliği	8	2,5
Sınav odaklı eğitim	7	2,2
Teorik eğitimin uygulamalı eğitimden daha çok olması	7	2,2
Eğitim sisteminin değişime ayak uyduramaması	6	1,9
Sistemin düzensiz (karmaşık) yapıda olması	6	1,9
MEB'in yanlış ve istikrarsız politikaları	6	1,9
Eğitimde denetim eksikliği	6	1,9
Öğrencilerin kişisel, sosyal ve spor alanlarında gelişimine yönelik etkinliklerin az olması	5	1,6
Demokratik, bilimsel ve laik bir eğitim sisteminin uygulanamaması	5	1,6
İkili öğretim	5	1,6
Sistemin aşırı bürokratik yapısı	5	1,6
Eğitimin tek tip insan yetiştirme sorunu	5	1,6
Öğretmen merkezli anlayışın ağırlıklı olması	4	1,3
Okul öncesi eğitimde okullaşma oranının düşük olması	4	1,3
Kültürel yapımızdan yoksun ve yabancı ülkelerin eğitim sistemlerinin alınarak ülkemize uyarlanması, milli bir anlayışın oluşturulamaması	4	1,3
Verilen eğitimin yetersizliği	4	1,3
Özel dershaneler/kurslar	4	1,3
Eğitim sistemi değişikliklerinde yeterli ön araştırmaların yapılmaması, paydaşlardan görüş alınmaması	4	1,3
Eğitimde, öğrenme faaliyetlerine fazlaca odaklanılarak eğitim boyutunun ihmal edilmesi	4	1,3
Özel eğitime yeterli önemin verilmemesi	3	0,9
Özel okullar	3	0,9
Eğitimde cinsiyetçi yaklaşımlar	3	0,9
Mevcut eğitim sorunlarının göz ardı edilmesi, geçici çözümler	3	0,9
Zorunlu eğitim	3	0,9
Hizmet içi eğitim kurslarının az ve niteliksiz olması	3	0,9
Üniversite sayısının artması ve eğitim niteliğinin düşük olması	3	0,9
Eğitim bürokratlarının eğitim kökenli olmaması	3	0,9
Eğitim sisteminin verimsiz ve başarısız olması	3	0,9
Karma eğitim sorunu	3	0,9
Sistemin merkeziyetçi yapısı	3	0,9
Ders sayısının ve ders saatlerinin fazlalığı	2	0,6
Eğitim sistemindeki değişikliklerin bir anda yapılması	2	0,6
Engelli öğrencilerin eğitiminde yaşanan sorunlar	2	0,6
Eğitim politikalarının bütüncül olarak ele alınmaması	2	0,6
Eğitim bileşenlerinin koordinasyon eksikliği	2	0,6
Öğrencilerde kıyafet zorunluluğu	2	0,6
Notun bir tehdit olarak kullanılması	2	0,6
Öğretmen sendikalarının yetersizliği ve aşırı siyasallaşması	2	0,6
Eğitim personelinin motive edici bir ödül sisteminin olmaması	2	0,6
Mezunların istihdam sorunu	2	0,6
Diğer [Sınav sayısının fazla olması, Eğitimin özelleştirilememesi sorunu, 4+4+4 sisteminin getirdiği sorunlar, Eğitimin kısmen de olsa paralı olması, Okullar arası başarı farkları...]	81	25,4

Tablo 5'te çalışma kapsamında incelenen makalelerde yer alan Türk Eğitim Sisteminin öğretmenlere/öğretmenlik mesleğine ilişkin sorunlarına yönelik bulgular yer almaktadır. Toplam 125 sorun ifadesinden “öğretmen sayısının azlığı”, “öğretmen yetiştirme sürecindeki sorunlar” ve “öğretmenlik mesleğinin itibarının azalması” sorunlarının 11'er kez (%8,8) tekrarlandığı ve bu

sorunların en çok ifade edilen sorunlar olduğu görülmektedir. Bu sorun ifadelerini sırası ile makalelerde 10'ar kez (%8) tekrarlanan “öğretmenlerin mesleki yetersizlikleri” ve “öğretmen atama/yer değiştirme sistemindeki sorunlar”, 9 kez (%7,2) tekrarlanan “öğretmen maaşlarının azlığı” ve 7 kez (%5,6) tekrarlanan “öğretmenlerin kendilerini geliştirmemeleri/geliştirme olanaklarının kısıtlı olması” takip etmektedir.

Tablo 5. Öğretmenlere/öğretmenlik mesleğine ilişkin sorunlara yönelik bulgular

Tema	Sorun Kodu	f(125)	%
Öğretmenlere/Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Sorunlar	Öğretmen sayısının azlığı	11	8,8
	Öğretmen yetiştirme sürecindeki sorunlar	11	8,8
	Öğretmenlik mesleğinin itibarının azalması	11	8,8
	Öğretmenlerin mesleki yetersizlikleri	10	8,0
	Öğretmen atama/yer değiştirme sistemindeki sorunlar	10	8,0
	Öğretmen maaşlarının azlığı	9	7,2
	Öğretmenlerin kendilerini geliştirmemeleri/geliştirme olanaklarının kısıtlı olması	7	5,6
	Yaşlı öğretmenlerin verimsizliği	5	4,0
	Öğretmen-öğrenci arasındaki iletişimsizlik	5	4,0
	Öğretmen adaylarının atanamaması	4	3,2
	Öğretmenlerin iş yükünün fazla olması	4	3,2
	Tükenmişlik düzeyi yüksek öğretmenlerin varlığı	4	3,2
	Ücretli öğretmen çalıştırılması	3	2,4
	Öğretmenlerin özlük haklarının yetersizliği	3	2,4
	Meslekte yükselme olanaklarının yetersiz olması	3	2,4
	Öğretmenlerin alan dışı derse girme	2	1,6
	Öğretmenlerin derslerde farklı yöntem ve teknikler uygulamaması	2	1,6
	Öğretmenlerin siyasi görüşünü okula yansıtması	2	1,6
	Öğretmenlerin öğrenciyi derste aktif kılamamaları	2	1,6
	Öğretmen performansının ölçülmemesi	2	1,6
	Diğer [Öğretmenlere verilen yetkilerin sınırlı ve az olması, Öğretmenlerin okula ulaşım sağlamada yaşadıkları zorluklar, Aday öğretmenlik sürecindeki sorunlar, Öğretmene şiddet...]	15	12,0

Tablo 6'da çalışma kapsamında incelenen makalelerde yer alan Türk Eğitim Sisteminin fiziksel yapı ve eğitim materyallerine ilişkin sorunlarına yönelik bulgular yer almaktadır. Toplam 86 sorun ifadesinden “dersliklerin az oluşu/sınıf mevcutlarının kalabalığı” sorununun 16 kez (%18,6) tekrarlandığı ve bu sorunun en çok ifade edilen sorun olduğu görülmektedir. Bu sorun ifadelerini sırası ile 14 kez (%16,3) tekrarlanan “eğitim alanlarının fiziki yetersizliği”, 13 kez (%15,1) tekrarlanan “yeterli ders araç gerecin olmaması”, 7 kez (%8,1) “okullardaki güvenlik sorunları” ve 6'şer kez (%7) “ders kitaplarının nitelik ve nicelik açısından yetersiz oluşu” ile “internet ve teknolojik olarak yaşanan yetersizlik” takip etmektedir.

Tablo 6. Fiziksel yapı ve eğitim materyallerine ilişkin sorunlara yönelik bulgular

Tema	Sorun Kodu	f(86)	%
Fiziksel Yapı ve Eğitim Materyallerine İlişkin Sorunlar	Dersliklerin az oluşu/Sınıf mevcutlarının kalabalığı	16	18,6
	Eğitim alanlarının fiziki yetersizliği	14	16,3
	Yeterli ders araç gerecin olmaması	13	15,1
	Okullardaki güvenlik sorunları	7	8,1
	Ders kitaplarının nitelik ve nicelik açısından yetersiz oluşu	6	7,0
	İnternet ve teknolojik olarak yaşanan yetersizlik	6	7,0
	Yeterli sayıda temizlik personelinin bulunmaması	5	5,8
	Öğrencilerin sosyal gelişimine yönelik alanların yetersizliği	4	4,7
	Okulun/Sınıfın Temizliği ile ilgili sorunlar	3	3,5
	Eğitim alanlarının yetersiz ısıtma/soğutma koşulları	2	2,3
	Diğer [Kırsal alanlarda öğretmen pansiyonlarının olmaması, Okul bahçelerinin uygunsuz tasarımı, Okullarda yetersiz beslenme, Okulların bakım ve onarım ihtiyacı...]	10	11,6

Tablo 7’de çalışma kapsamında incelenen makalelerde yer alan Türk Eğitim Sisteminin öğretim programlarına ilişkin sorunlarına yönelik bulgular yer almaktadır. Toplam 54 sorun ifadesinden “öğretim programlarının içeriğinin yetersizliği” ve “öğretim programlarının öğrencilerin ilgi, yetenek ve becerilerine uygun olmaması” sorununun 8’er kez (%14,8) tekrarlandığı ve bunların en çok ifade edilen sorunlar olduğu görülmektedir. Bu sorun ifadelerini sırası ile 6 kez (%11,1) tekrarlanan “öğretim programının yoğunluğu”, 5 kez (%9,3) tekrarlanan “öğretim programlarının yaşama yönelik olmaması” ve 4 kez (%7,4) tekrarlanan “öğretim programlarının sık sık değişmesi” takip etmektedir.

Tablo 7. Öğretim programlarına ilişkin sorunlara yönelik bulgular

Tema	Sorun Kodu	f(54)	%
Öğretim Programlarına İlişkin Sorunlar	Öğretim programlarının içeriğinin yetersizliği	8	14,8
	Öğretim programlarının öğrencilerin ilgi, yetenek ve becerilerine uygun olmaması	8	14,8
	Öğretim programlarının yoğunluğu	6	11,1
	Öğretim programlarının yaşama yönelik olmaması	5	9,3
	Öğretim programlarının sık sık değişmesi	4	7,4
	Öğretim programının uygulanmaması	3	5,6
	Ölçme değerlendirme ile ilgili yaşanan güçlükler	3	5,6
	Yabancı dil eğitiminde yaşanan sorunlar	2	3,7
	Öğretim programlarında milli değerlerin eksikliği	2	3,7
	Öğrenim programı değişikliklerinde paydaşların görüşlerinin alınmaması	2	3,7
	Diğer [Yetersiz pilot uygulama, Öğretim programının sınav sistemine uygun olmaması, Kodlama eğitimine önem verilmemesi...]	11	20,4

Tablo 8’de çalışma kapsamında incelenen makalelerde yer alan Türk Eğitim Sisteminin öğrencilere ilişkin sorunlarına yönelik bulgular yer almaktadır. Toplam 47 sorun ifadesinden “öğrencilerin bilişsel ve akademik seviyelerinin düşük olması” sorununun 5 kez (%10,6) tekrarlandığı ve bunun en çok ifade edilen sorun olduğu görülmektedir. Bu sorun ifadesini sırası ile 4’er kez (%8,5)



tekrarlanan “öğrencilerin derslere karşı ilgisizlikleri ve motivasyonlarının düşük olması”, “öğrencilerin davranış problemleri” ve “öğrenciler arasında şiddet, öğrencilerin öğretmen ve aile içi şiddete maruz kalmaları” takip etmektedir.

Tablo 8. Öğrencilere ilişkin sorunlara yönelik bulgular

Tema	Sorun Kodu	f(47)	%
Öğrencilere ilişkin Sorunlar	Öğrencilerin bilişsel ve akademik seviyelerinin düşük olması	5	10,6
	Öğrencilerin derslere karşı ilgisizlikleri ve motivasyonlarının düşük olması	4	8,5
	Öğrencilerin davranış problemleri	4	8,5
	Öğrenciler arasında şiddet, öğrencilerin öğretmen ve aile içi şiddete maruz kalmaları	4	8,5
	Öğrencilerin okula ulaşım sağlamada yaşadıkları zorluklar	3	6,4
	Öğrenciler arasındaki aşırı rekabet	3	6,4
	Okula devamsızlık	2	4,3
	Okula uyum sorunları	2	4,3
	Öğrencilerin yaşadıkları sınav kaygısı	2	4,3
	Öğrencilerin okul sonrası çalıştırılması	2	4,3
	Madde bağımlılığı	2	4,3
	Ana dil sorunu	2	4,3
	Öğrencilerin sosyal becerilerinin zayıf olması	2	4,3
	Öğrencilerin takdir edilmemesi, yeteri kadar değer verilmemesi	2	4,3
	Diğer [Öğrencilere verilen cezalarının yaptırımlarının caydırıcı olmaması, Teknolojinin olumsuz etkisi, öğrencilerin fazla ödevlendirilmesi... ]	8	17,0

Tablo 9’da çalışma kapsamında incelenen makalelerde yer alan Türk Eğitim Sisteminin eğitim yönetimi/yöneticilerine ilişkin sorunlarına yönelik bulgular yer almaktadır. Toplam 46 sorun ifadesinden 9’unun (%19,6) “yöneticilerin niteliksel yetersizlikleri” olduğu ve bunun en çok ifade edilen sorun olduğu görülmektedir. Bu sorun ifadesini 4 kez (%8,7) tekrarlanan “yöneticilerin öğretmen ve öğrenciler arasındaki iletişim sorunları” 3’er kez (%6,5) tekrarlanan “eğitim yöneticisi atanma sisteminin sık sık değişmesi” ve “eğitim yöneticilerinin siyasi olarak atanması” takip etmektedir.

Tablo 9. Eğitim yönetimi/yöneticilerine ilişkin sorunlara yönelik bulgular

Tema	Sorun Kodu	f(46)	%
Eğitim Yönetimi/Yöneticilerine ilişkin Sorunlar	Yöneticilerin niteliksel yetersizlikleri	9	19,6
	Yöneticilerin öğretmen ve öğrenciler arasındaki iletişim sorunları	4	8,7
	Eğitim yöneticisi atanma sisteminin sık sık değişmesi	3	6,5
	Eğitim yöneticilerinin siyasi olarak atanması	3	6,5
	Eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi	2	4,3
	Yöneticilerin kendilerini geliştirmemeleri	2	4,3
	Yöneticilerin öğretmenleri karara katmamaları	2	4,3
	Okulla ilgili sorunlara duyarsızlık	2	4,3
	Diğer [Yöneticiler için kariyer planlamasının olmaması, Eğitim yönetiminin merkezî yapısı, Öğretmenliğe dönme korkusu, Yöneticilerin eğitim kökenli olmamaları...]	19	41,3

Tablo 10'da çalışma kapsamında incelenen makalelerde yer alan Türk Eğitim Sisteminin velilere ilişkin sorunlarına yönelik bulgular yer almaktadır. Toplam 38 sorun ifadesinden 12'sinin (%31,6) "velilerin ilgisizliği ve yetersiz desteği" olduğu ve bunun en çok ifade edilen sorun olduğu görülmektedir. Bu sorun ifadesini sırası ile makalelerde 4'er kez (%10,5) tekrarlanan "velinin eğitim düzeyinin yetersizliği" ve "ailelerin bilinçsizliği", 3'er kez (%7,9) tekrarlanan "velilerin yanlış tutum ve davranışları", "okul ve ailenin eğitime bakış açılarındaki farklılıklar" ve "velilerin maddi imkânsızlıkları" takip etmektedir.

Tablo 10. Velilere ilişkin sorunlara yönelik bulgular

Tema	Sorun (Makale Kodu)	f(38)	%
Velilere İlişkin Sorunlar	Velilerin ilgisizliği ve yetersiz desteği	12	31,6
	Velinin eğitim düzeyinin yetersizliği	4	10,5
	Vellerin bilinçsizliği	4	10,5
	Velilerin yanlış tutum ve davranışları	3	7,9
	Okul ve ailenin eğitime bakış açılarındaki farklılıklar	3	7,9
	Velilerin maddi imkânsızlıkları	3	7,9
	Velilerin eğitim öğretime sürekli müdahalesi	2	5,3
	Diğer [Aile içi şiddet, Velilerin iletişim sorunları, Velilerin çocuklarına yersiz baskı kurmaları]	7	18,4

Tablo 11'de çalışma kapsamında incelenen makalelerde yer alan Türk Eğitim Sisteminin eğitim finansmanına ilişkin sorunlarına yönelik bulgular yer almaktadır. Toplam 23 sorun ifadesinden 8'inin (%34,8) "okulların bütçelerinin yetersizliği" olduğu ve bunun en çok ifade edilen sorun olduğu görülmektedir. Bu sorun ifadesini sırası ile makalelerde 5 kez (%21,7) tekrarlanan "eğitime ayrılan bütçenin yeterli olmaması" ve 4 kez (%17,4) tekrarlanan "öğrencilere yeterli düzeyde maddi destek/burs sağlanmaması" ile 2 kez (%8,7) tekrarlanan "eğitime yerinde yatırımların yapılmaması" takip etmektedir.

Tablo 11. Eğitim finansmanına ilişkin sorunlara yönelik bulgular

Tema	Sorun (Makale Kodu)	f(23)	%
Eğitim Finansmanına İlişkin Sorunlar	Okulların bütçelerinin yetersizliği	8	34,8
	Eğitime ayrılan bütçenin yeterli olmaması	5	21,7
	Öğrencilere yeterli düzeyde maddi destek/burs sağlanmaması	4	17,4
	Eğitime yerinde yatırımların yapılmaması	2	8,7
	Diğer [İlk ve orta okullar için finansman ödeneği eksikliği, Velilerden para toplamak, Kaynakların etkisiz kullanımı, Bakım ve onarım giderleri eksikliği...]	4	17,4

### Makalelerde Araştırmacılara Yönelik Sunulan Önerilere İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında incelenen makalelerden 12'sinde (M1, M2, M3, M6, M13, M15, M21, M24, M26, M27, M29, M30) araştırmacılara yönelik önerilerde bulunulmamıştır. Sunulan önerilere ilişkin bulgular Tablo 12'de yer almaktadır.

Tablo 12. Araştırmacılara yönelik sunulan önerilere ilişkin bulgular

neri	f(34)	%
Aynı araştırmanın farklı örneklem grubu ile yapılması	9	26,5
Aynı araştırmanın farklı araştırma yöntemi/deseni ile yapılması	4	11,8
Türk Eğitim Sisteminin sorunları ile ilgili farklı örneklem grupları ile karşılaştırmalı araştırmalar yapılması	3	8,8
Türk Eğitim Sisteminin sorunlarının zmlerine ilişkin araştırmalar yapılması	3	8,8
Aynı araştırmanın farklı illerde/bölgelerde gerçekleştirilmesi	3	8,8
Aynı araştırmanın daha büyük örneklem grubu ile yapılması	3	8,8
Türk Eğitim Sistemi sorunlarını daha geniş bir bakış açısıyla inceleyen araştırmalar yapılması	2	5,9
Öğretmenlik mesleğine ilişkin algıların konu alındığı araştırmalar yapılması	1	2,9
Öğretmenlik kimliği ve imajı konusunda araştırmalar yapılması	1	2,9
İdeal eğitim sistemi konulu araştırmalar yapılması	1	2,9
Aynı araştırmanın farklı veri toplama araçları ile yapılması	1	2,9
lme aracı geliştirilmesine yönelik çalışma yapılması	1	2,9
Türk Eğitim Sistemi sorunlarının sosyal, kültürel ve ekonomik değişkenler açısından incelenen çalışmalar yapılması	1	2,9
Türk Eğitim Sistemine ilişkin olumsuz algıların nedenlerinin araştırılması	1	2,9

Tablo 12'ye göre makalelerde araştırmacılara sunulan 34 öneriden 9'unun (%26,5) "aynı araştırmanın farklı örneklem grubu ile yapılması" nerisinin olduğu ve bunun en çok ifade edilen öneri olduğu görülmektedir. Bu öneriyi sırası ile makalelerde 4 kez (%11,8) tekrarlanan "aynı araştırmanın farklı araştırma yöntemi/deseni ile yapılması" ve 3'er kez (%8,8) tekrarlanan "Türk Eğitim Sisteminin sorunları ile ilgili farklı örneklem grupları ile karşılaştırmalı araştırmalar yapılması", "Türk Eğitim Sisteminin sorunlarının zmlerine ilişkin araştırmalar yapılması", "aynı araştırmanın farklı illerde/bölgelerde gerçekleştirilmesi" ve "aynı araştırmanın daha büyük örneklem grubu ile yapılması" takip etmektedir.

### Sonuç, Tartışma ve neriler

Türk Eğitim Sisteminin sorunlarına odaklanan ampirik araştırmaların incelendiği bu çalışmada 2010-2021 yıllarında yayınlanan makaleler çalışma kapsamına alınmış; kitaplar, kitap bölümleri, tezler, kavramsal makaleler, derleme makaleler, konferans bildirileri veya raporlar çalışma kapsamı dışında tutulmuştur. Araştırma kapsamına alınan makaleler araştırma deseni, çalışma grubu, veri toplama yöntemleri, veri analiz yöntemleri, Türk Eğitim Sisteminin sorunlarına yönelik bulgular ve araştırmacılara yönelik sunulan öneriler bölümleri ile sınırlandırılmıştır. Çalışmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

- Araştırmalarda en çok tercih edilen desenin olgubilim deseni (f=11) olduğu tespit edilmiştir. Araştırmacıların Türk Eğitim Sistemi sorunlarını katılımcıların deneyimlerine dayalı olarak belirlemeye çalıştıkları anlaşılmaktadır. Yıldırım ve şimşek'e (2018) göre olgubilim çalışmaları araştırılan olguyu anlamamızı sağlayacak sonuçlar ortaya koyabilir. Makalelerde olgubilim deseninden sonra en fazla tercih edilen desenin durum çalışması deseni (f=7) olduğu belirlenmiştir.

Sosyal olaylar kendi ortamları içerisinde değerlendirilmeli ve yorumlanmalıdır. Durum çalışması bu gerçeği göz önünde bulunduran bir araştırma desendir (Yıldırım, 1999). Ozan Leylum, Odabaşı ve Kabakçı Yurdakul'a (2017) göre bir sosyal olgu olan eğitim kendini oluşturan unsurlardan sürekli etkilenir, karmaşık bir yapıya sahip ve ortamdan ortama değişiklik gösterir. Bu nedenle eğitim sistemlerini gerçek ortamları dışında incelemenin mümkün olmadığı söylenilebilir.

- Araştırmaların büyük bir çoğunluğunda çalışma grubu olarak öğretmen adaylarının (f=20) tercih edildiği tespit edilmiştir. Bunun dışında çalışma grubunun öğretmen (f=4), az da olsa öğretmen ve yönetici (f=2), farklı eğitim paydaşlarından oluşan bir grup (öğrenci, öğretmen, yönetici, veli, müfettiş, STK temsilcileri vb.) (f=2), kaymakam (f=1) ve akademisyen ve öğretmen (f=1) katılımcılardan oluştuğu görülmektedir. Araştırmalarda çoğunlukla öğretmen adaylarının çalışma grubu olarak tercih edilmesi dikkat çekici bir bulgudur. Bu durumun muhtemel sebebi öğretmen adaylarının araştırmacılar için kolay ulaşılabilir örneklem olması olabilir. Bunun yanında yönetici, veli, öğrenci, müfettiş vb. diğer eğitim paydaşlarının Türk Eğitim Sisteminin sorunlarına ilişkin yapılan araştırmalarda katılımcı olarak çok az tercih edilmesi de araştırmacının bir diğer sonucudur. Türk Eğitim Sisteminde var olan sorunlar sadece eğitimcilerin değil herkesin sorunudur (Kızılçelik, 2015). Kardaş ve Meydanoğlu'na (2020) göre eğitim sorunlarının çözülmesinin en iyi yolu tüm eğitim paydaşlarıyla birlikte düşünmek, planlamak ve uygulamaktır. Bu nedenle Türk Eğitim Sisteminin sorunlarının tüm eğitim paydaşlarının gözünden değerlendirilerek tespit edilmesinin önemli olduğu söylenebilir.

- Araştırma verilerinin toplanmasında çoğunlukla katılımcılardan yazılı olarak görüş alındığı (f=22), görüşme tekniğinin (f=8) ise çok daha az tercih edildiği tespit edilmiştir. Bunun sebebi araştırmacının kısa sürede daha çok katılımcıdan veri elde etmek istemesi olabilir. Ancak görüşme tekniği nitel araştırmalarda katılımcıların bakış açılarını, deneyimlerini, duygularını ve algılarını ortaya koymada kullanılan güçlü ve en çok tercih edilen veri toplama tekniklerinden biridir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Ayrıca çalışmalarda en fazla olgubilim desenin tercih edilmesi ve olgubilim çalışmalarında çoğunlukla veri toplama aracı olarak gözlem ve görüşme yönteminin kullanılması (Patton, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2018) bu bulgu ile çelişmektedir. Görüşme tekniği olgulara yönelik deneyimlerin belirlenmesinde araştırmacılara katılımcılar ile etkileşim kurma ve esnek bir araştırma süreci imkânı sunmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

- Elde edilen verilerin analizinde çoğunlukla içerik analiz yöntemi (f=27) kullanılmıştır. İçerik analizi nitel çalışmalarda en sık kullanılan veri analiz yöntemidir (Özdemir, 2010). Bir meta-sentez çalışması olan bu çalışma kapsamına nitel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilen araştırmaların dahil edilmiş olması bu sonucu açıklar niteliktedir. Meta-sentez çalışmalarında sadece nitel araştırmaların bulguları veya karma yöntem ile yürütülmüş çalışmaların nitel bulguları değerlendirilmelidir (Polat ve Ay, 2016).

• Elde edilen verilerin analiz edilmesiyle Türk Eğitim Sisteminin sorunlarına yönelik “Sistemsel ve Yapısal Sorunlar (f=319)”, “Öğretmenlere/Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Sorunlar (f=125)”, “Fiziksel Yapı ve Eğitim Materyallerine İlişkin Sorunlar (f=86)”, “Öğretim Programlarına İlişkin Sorunlar (f=54)”, “Öğrencilere İlişkin Sorunlar (f=47)”, “Eğitim Yönetimi/Yöneticilerine İlişkin Sorunlar (f=46)”, “Velilere İlişkin Sorunlar (f=38)” ve “Eğitim Finansmanına İlişkin Sorunlar (f=23)” olmak üzere sekiz temanın ortaya çıktığı tespit edilmiştir. Türk Eğitim Sistemi sorunlarının en çok “Sistemsel ve Yapısal Sorunlar” en az ise “Eğitim Finansmanına İlişkin Sorunlar” olduğu belirlenmiştir. Türk Eğitim Sisteminin sorunlarının en az eğitim finansmanına ilişkin sorunlar temasında toplandığı dikkat çeken bir sonuçtur. Nitekim eğitimdeki fiziki yapının geliştirilmesi, eğitim materyallerinin artırılması, öğretmen sayısındaki yetersizlik için atama yapılması, öğretmen maaşlarının artırılması, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sağlanması gibi çözümler eğitime ayrılan ödenekler ile ilgilidir. Alanyazında gerçekleştirilen çeşitli çalışmalarda Türk Eğitim Sistemi sorunları benzer başlıklar altında ifade edilmiştir (Erçetin ve diğerleri, 2019; Dağlı ve Han, 2019; Kara, 2020; şener, 2018).

• Araştırma bulgularında çoğunlukla Türk Eğitim Sisteminin sistemsel ve yapısal sorunlarının sırasıyla “eğitim sisteminde sık sık değişiklik yapılması”, “eğitimde fırsat ve imkân eşitmezliği”, “ezberci eğitim”, “merkezi sınavlar”, “mesleki eğitimin yetersizliği”, “eğitimde ideolojik yaklaşım/eğitim politikalarının siyasetin etkisinde kalması”, “eğitimde yöneltme/mesleki yönlendirme sorunu” ve “rehberlik hizmetlerinin yetersizliği” olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada eğitim sisteminde yapılan sık değişikliklerin eğitim paydaşlarını olumsuz etkilediği anlaşılmaktadır. Dünyada meydana gelen değişimlere uyum sağlamak adına eğitim sistemlerinde birtakım değişiklikler yapılması gerekse de değişikliklerin sık ve sonuçlarının gözlemlenmesine zaman tanımayacak şekilde yapılması eğitim politikalarının uzun vadeli olmamasına (Kara, 2020) ve eğitimciler tarafından yeterince benimsenememesine sebep olmaktadır (Saylık ve diğerleri, 2020). Araştırma sonuçlarına göre Türk Eğitim Sisteminin bir başka sorunu da eğitimdeki fırsat ve imkân eşitmezliğidir. Oysa fırsat eşitliğini sağlamak ve eşitmezlikleri azaltmak eğitimin toplumsal katkılarında biridir. Kızılkaya’ya (2014) göre eğitimde fırsat ve imkân eşitmezliği genel olarak sosyo-ekonomik ve dil, din, ırk, cinsiyet gibi toplumsal faktörlerden kaynaklanmakta ve bu sorunun çözümünde ise söz konusu tüm faktörlerin ilişkisel olarak değerlendirilmesi ve bireylerin ihtiyaç ve isteklerini önemseyen pedagojik uygulamaların ortaya konulması gerekmektedir. Bir diğer sistemsel ve yapısal sorun ise Türk Eğitim Ssitemindeki ezberci eğitimin varlığıdır. Kızılcelik’e (2015) göre Türk Eğitim Sistemi, gereksiz bilgilerle öğrencinin zihnine ve bedenine zarar veren, öğrenciyi dışlayan ve onu ezberciliğe yönlendiren, öğretmeni ve eğitim programlarını merkeze alan anlayıştan vazgeçmelidir. Gedikoğlu’na (2005) göre bilgiyi yüklemek yerine bilgiye ulaşmanın yollarını ve edinilen bilginin yaratıcı bir şekilde nasıl kullanılacağını öğretmek önemlidir. Öte yandan eğitimdeki sınav merkezli yaklaşımın öğrenciyi ezberciliğe yöneltmekte önemli bir payı olduğu söylenebilir. Baş

ve Kıvılcım'a (2019) göre çoktan seçmeli sorulardan oluşan merkezî sınavlar, eğitimin niteliksel gelişimini engellemektedir. Bu nedenle öğretim kademeleri arasındaki geçişlerin böyle bir sınav sistemi yerine bilgiye ulaşma ve onu yaşamda kullanma felsefesini esas alacak bir uygulama ile gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Bu uygulamalarda öğrencilerin yeterlilik ve yeteneklerine odaklanılmalıdır (Keser Özmantar ve Aktaş, 2018). Diğer yandan 21. yüzyılda bireylerin yaşam becerilerine, uzmanlık becerilerine ve mesleki becerilere sahip olarak eğitilmesi önemli bir husustur (Yue, 2019). Bu nedenle eğitim sisteminde etkili bir mesleki yönlendirme uygulamasına ve sonrasında da nitelikli bir mesleki eğitime ihtiyaç olduğu söylenebilir. Ayrıca hem bu yöneltme çalışmalarında hem de tüm eğitimsel süreçlerde rehberlik hizmetlerinin nitelik ve niceliğinin de göz ardı edilmemesi önemlidir. Türk Eğitim Sisteminin bir diğer sistemsel ve yapısal sorununun ise eğitimde ideolojik yaklaşımların varlığı ve eğitim politikalarının siyasetin etkisi altında kalması olduğu tespit edilmiştir. Eğitim ile siyaset arasındaki güçlü ilişki ve değişen iktidarların eğitim sisteminde gerçekleştirdikleri yenilikler istikrarsızlıklara ve eğitimin felsefi bir temele oturtulamamasına sebep olmuş, bu nedenle de yıllardır Türkiye'de partiler üstü bir eğitim politikası oluşturulamamıştır (Gedikoğlu, 2005; Kızılkaya, 2014). Eğitim ile ilgili politik kararlara ve uygulamalara yansıyan bu durum, sorunların ortaya çıkmasında etkili olabilir.

- Araştırma bulgularında çoğunlukla Türk Eğitim sisteminin öğretmenlere/öğretmenlik mesleğine ilişkin sorunlarının sırasıyla "öğretmen sayısının azlığı", "öğretmen yetiştirme sürecindeki sorunlar", "öğretmenlik mesleğinin itibarının azalması", "öğretmenlerin mesleki yetersizlikleri", "öğretmen atama/yer değiştirme sistemindeki sorunlar", "öğretmen maaşlarının azlığı" ve "öğretmenlerin kendilerini geliştirmemeleri/geliştirme olanaklarının kısıtlı olması" olduğu tespit edilmiştir. Eğitim sisteminin en önemli unsurunun öğretmenler olduğu konusunda paydaşların büyük çoğunluğunun ortak görüşü vardır. Bu durum öğretmenlerin sayısı, atanması, yer değiştirmesi, yetiştirilmesi ve öğretmenlik yeterlikleri üzerinde tartışmalar yaşanmasına sebep olmaktadır (Yaylacı, 2013). Öğretmen yetiştirme ve atama öğretmenlerin niteliğini etkileyen önemli bir süreçtir. Kara'ya (2020) göre öğretmen adaylarının merkezi sınavla seçilmesi, eğitim fakültelerinin sayısının artmasıyla üniversiteye giriş sınavında öğretmenlik programlarının puanlarının düşmesi ve eğitim fakültelerinde günümüz ihtiyaçlarını karşılayacak içerikte öğretmenlik programlarının uygulanmaması öğretmen yetiştirme sisteminde sorunlara sebep olmaktadır. Yılmaz ve Altinkurt'a (2011) göre Türkiye'nin uzun yıllardır bir öğretmen yetiştirme geleneği bulunmamakta ve öğretmen yetiştirme sistemine sık sık yapılan müdahaleler sistemi iyileştirmekten çok geriye götürmektedir. Öte yandan mezun olan öğretmen adaylarının atanmasından sonra hizmet içinde yetiştirilmeleri de üzerinde önemle durulması gereken bir husustur. Nitekim öğretmenlerin mesleki gelişimi eğitim öğretimin iyileştirilmesi süreçlerinde ve okulun etkililiğinin artırılmasında önemli bir unsurdur (Kose ve Lim, 2011). Araştırmada belirlenen Türk Eğitim Sisteminin öğretmenlere/öğretmenlik mesleğine ilişkin diğer bir sorunu da öğretmenlik mesleğinin itibarının azalmasıdır. Türkiye'de 1970'li yıllara kadar

saygınlığını koruyan retmenlik mesleği, yaşanan hızlı toplumsal değişim ve sanayileşmeyle birlikte giderek önemini yitirmiş, ortaya çıkan yeni meslek grupları ve retmen maaşlarındaki düşüşle birlikte saygınlığı giderek azalmaya başlamıştır (Aycan, 2015). Bu durum özellikle son yıllarda basın organları ve sosyal medyada retmenlik mesleğinin olumsuz bir bakış açısı ile ele alınması, şiddet ve taciz haberleri, retmenlerin “3 ay tatil yapıyorlar” haberleriyle gündeme gelmeleri ile daha da artmıştır (Kıran, Durmuş ve Sucu, 2019). 2023 Eğitim Vizyon Belgesinde yer alan hedeflerden biri olan retmenlik Meslek Kanununun çıkarılmasına ilişkin çalışmaların, retmenlerin hakettikleri değeri görmelerinde ve böylece mesleğin saygınlığının tekrar kazanılmasında umut verici bir gelişme olduğu söylenebilir.

- Araştırma bulgularında çoğunlukla Türk Eğitim Sisteminin fiziksel yapı ve eğitim materyallerine ilişkin sorunlarının sırasıyla “dersliklerin az oluşu/sınıf mevcutlarının kalabalığı”, “eğitim alanlarının fiziki yetersizliği”, “yeterli ders araç gerecin olmaması” ve “okullardaki güvenlik sorunları”, “ders kitaplarının nitelik ve nicelik açısından yetersiz oluşu” ve “internet ve teknolojik olarak yaşanan yetersizlik” olduğu tespit edilmiştir. Nüfus artışı ve nüfusun okullaşma talebinin artmasıyla birlikte okul ve derslik sayılarının yeterince artmaması, kalabalık sınıflara ve bu duruma bağlı olarak eğitimin kalitesinin düşmesine yol açmaktadır (Yıldırım, 2004). Yılmaz ve Altınkurt (2011) tarafından yapılan çalışmada kalabalık sınıfların retmenlerin sınıf yönetimi uygulamalarını zorlaştırdığını, rencileri tanıma sürecini uzattığını, üretmenleri retmen merkezli bir eğitime zorladığını, rencileri ezberci eğitime yönelttiğini ve nihayetinde eğitimin niteliğini olumsuz etkilediğini tespit etmiştir. Eğitimin kalitesi hem okul hem de sınıf bazında yapılacak düzenlemelerle desteklenebilir. Gelişmiş ülkelerde okul binaların planlanması ve yapımı bir uzmanlık alanı olarak görülmektedir. Fakat Türkiye’de henüz böyle bir durum söz konusu değildir (Akbaba ve Turhan, 2016). Dağlı ve Han’a (2019) göre okullarda sosyal faaliyetlerin yapılacağı toplantı salonu, kütüphane, tiyatro gibi alanların olmaması veya yetersiz olması, okul bahçelerinin rencilerin sosyal ihtiyaçlarını karşılayacak nitelikte olmaması fiziki sorunlara kaynaklık eden başlıca etkenlerdir. Okullarda eğitim üretimin elverişli bir şekilde sunulmasını sağlayacak fiziki ortamı yaratmak önemidir. Gündüz ve Can’a (2011) göre burada asıl sorun yeterli araç gerecin sağlanması, okulların mimari planlara göre inşa edilmesi, yeni dersliklerin yapılması ve uygun eğitimsel ortamların oluşturulması için gereken bütçenin ayrılmamasıdır. Bu nedenle eğitime ayrılan kaynaklar artırılması önemlidir.

- Araştırma bulgularında çoğunlukla Türk Eğitim Sisteminin retim programlarına ilişkin sorunlarının sırasıyla “retim programlarının içeriğinin yetersizliği”, “retim programlarının rencilerin ilgi, yetenek ve becerilerine uygun olmaması”, “retim programının yoğunluğu”, “retim programlarının yaşama yönelik olmaması” ve “retim programlarının sık sık değişmesi” olduğu tespit edilmiştir. Üretim programları eğitim sistemi için kılavuz görevi görmektedir (Susam ve Demir, 2020). Programların içeriklerinin bireylerin yeteneklerini ortaya çıkaran, toplumun ihtiyaçlarını karşılayan nitelikte ve işlevsel olarak hazırlanması eğitimsel amaçlara ulaşılmasını sağlar

(Akengin, 2008; Çıray, Küçükylmaz ve Güven, 2015; Engin, Akbaş v Gençtürk, 2003). Sezer (2020) çalışmasında Türk Eğitim Sisteminin öğrencileri ilgi ve yeteneklerine göre yetiştirmediğini tespit etmiştir. Oysa bireylerin uzun yıllardan beri süregelen toplumsal normlar ölçüsünde tek tip yetiştirilmesi anlayışı, artık yerini bireysel farklılıklara duyarlı ve bireyin kendi kişisel gelişimini sağlayacağı öğretimsel tercihleri yapabilmesine imkân veren bir anlayışa bırakmıştır (Eğmir ve Çelik, 2021). Bu nedenle okul öğrencilerin yeteneklerini geliştiren bir kuruma dönüştürülmelidir (Kızılçelik, 2015). Bunu gerçekleştirebilmek için ise öğretim programları bölgesel farklılıklar ve öğrencilerin ihtiyaçları gözetilerek düzenlenmelidir (Keser Özmantar ve Aktaş, 2018).

- Araştırma bulgularında çoğunlukla Türk Eğitim Sisteminin öğrencilere ilişkin sorunlarının sırasıyla “öğrencilerin bilişsel ve akademik seviyelerinin düşük olması”, “öğrencilerin derslere karşı ilgisizlikleri ve motivasyonlarının düşük olması”, “öğrencilerin davranış problemleri” ve “öğrenciler arasında şiddet, öğrencilerin öğretmen ve aile içi şiddete maruz kalmaları” olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilere ilişkin bu sorunların birbirleri ile bağlantılı olduğu düşünülebilir. Nitekim Şener (2018) öğrencilerin başarılarının düşük olmasında öğrenmeye karşı motivasyon eksikliği ve davranış problemlerinin etkili olduğunu ifade etmiş; öğrencilerin içsel motivasyonlarını artıracak çalışmalar yaparak derse olan ilgilerinin ve böylece başarılarının da artırılabilirliğini ifade etmiştir. Ayrıca aile içinde veya okulda şiddete maruz kalan çocuklar fiziksel ve duygusal olarak olumsuz etkilenmekte (Lök, Başoğul ve Öncel, 2016) ve okul yaşamında başarısızlık yaşamaktadırlar (Yıldırım ve Kızmaz, 2019).

- Araştırma bulgularında çoğunlukla Türk Eğitim Sisteminin eğitim yönetimi/yöneticilerine ilişkin sorunlarının sırasıyla “yöneticilerin niteliksel yetersizlikleri”, “yöneticilerin öğretmen ve öğrenciler arasındaki iletişim sorunları”, “eğitim yöneticisi atanma sisteminin sık sık değişmesi” ve “eğitim yöneticilerinin siyasi olarak atanması” olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç ile paralel olarak yönetim ve yöneticiler ile ilgili sorunların çözümü için Keser Özmantar ve Aktaş (2018) çalışmalarında okul yöneticisi yetiştirme ve seçilmesine ilişkin yasal mevzuatın yeniden gözden geçirilmesi, yöneticiliğin bir meslek olarak kabul edilmesi ve ayrıca okul müdürlükleri için yeterliklere yönelik standartlar oluşturulması, okul yönetimlerinin siyasi etkilerden ve geçici uygulamalardan uzak tutulması; Altun ve Çakan (2008) ise çalışmalarında okul yöneticilerinin eğitimsel liderlik rollerini etkili olarak gerçekleştirerek öğretmenler ile iletişime ve iş birliğine dayalı çalışmalar sürdürmeleri gerektiğini belirtmişlerdir.

- Araştırma bulgularında çoğunlukla Türk Eğitim Sisteminin velilere ilişkin sorunlarının sırasıyla “velilerin ilgisizliği ve yetersiz desteği”, “velinin eğitim düzeyinin yetersizliği” ve “ailelerin bilinçsizliği”, “velilerin yanlış tutum ve davranışları”, “okul ve ailenin eğitime bakış açılarındaki farklılıklar” ve “velilerin maddi imkânsızlıkları” olduğu tespit edilmiştir. Yetersiz aile desteği, velinin eğitim düzeyinin yetersiz olması, bilinçsizlik, velilerin yanlış tutum ve davranışları ve eğitime bakış



açısından kaynaklanan farklılar okul-aile iş birliğini ve etkileşimini olumsuz yönde etkileyen faktörlerdir. Okul-aile iş birliği çocukların daha bilinçli olmasına katkı sağlamakta ve öğrenci başarısını olumlu yönde etkilemektedir (Ocak ve Gündüz, 2011). Bu nedenle kendilerini okulun bir üyesi olarak görmelerini sağlamak için ailelerin karara katılım süreçlerine dahil edilmesi önemlidir (Şener, 2018). Böylece kendini değerli hisseden velilerin okula karşı olumlu bir tutum sergileyeceği ve ebeveyn olarak öğrenciye daha fazla destek olacağı söylenebilir.

- Araştırma bulgularında çoğunlukla Türk Eğitim Sisteminin eğitim finansmanına ilişkin sorunlarının sırasıyla “okulların bütçelerinin yetersizliği”, “eğitime ayrılan bütçenin yeterli olmaması”, “öğrencilere yeterli düzeyde maddi destek/burs sağlanmaması” ve “eğitime yerinde yatırımların yapılmaması” olduğu tespit edilmiştir. Ülkelerin eğitime yaptıkları yatırım ve ayırdıkları bütçe eğitime verilen önemi ve eğitimin niteliğinin bir göstergesidir. Türkiye’de eğitime ayrılan bütçenin yetersizliği ve kaynak dağılımındaki adaletsizlik eğitim ve öğretim faaliyetlerini olumsuz yönde etkilemektedir (Deveci ve Aykaç, 2018). Gedikoğlu’na (2005) göre, Türkiye’de eğitime yeterince bütçe ayrılmaması sistemin geliştirilmesi için gereken imkânların yoksunluğuna sebep olmaktadır.

- Makalelerde en çok aynı araştırmanın farklı örneklem grubu ile yapılmasının (f=9) önerildiği tespit edilmiştir. Bu öneri araştırma sonuçlarının ve bu sonuçların genellenmesinde örneklemin muhtemel etkisini önlemek için sunulmuş bir öneri olabilir. Farklı örneklem grupları ile aynı araştırmaların tekrarlanması genellenebilme ve karşılaştırmalar yapılmasını sağlayabilir. Ayrıca makalelerde aynı araştırmanın farklı araştırma yöntemi/deseni ile yapılması (f=4), Türk Eğitim Sisteminin sorunları ile ilgili farklı örneklem grupları ile karşılaştırmalı araştırmalar yapılması (f=3), Türk Eğitim Sisteminin sorunlarının çözümlerine ilişkin araştırmalar yapılması (f=3), aynı araştırmanın farklı illerde/bölgelerde gerçekleştirilmesi (f=3) ve aynı araştırmanın daha büyük örneklem grubu ile yapılması (f=3) önerileri de araştırmacılara sunulan önerilerdendir.

Türk Eğitim Sisteminin sorunlarına yönelik yapılmış çalışmaları bütüncül olarak ele alarak daha genellenebilir sonuçlar elde edilmesini sağlayan bu çalışma eğitim yönetici ve politikacılarına çözüme yönelik yapılacak çalışmalarda yol göstermesi, gelecek araştırmacılar için ise yönelim oluşturması açısından önemlidir. Bu nedenle çalışmanın sonuçlarının politika yapımcılar ve eğitim yöneticilerince incelenerek değerlendirilmesi ve eğitim sisteminin yapılandırılması sürecinde göz ardı edilmemesi önerilmektedir. Makalelerde yer alan araştırmacılara yönelik önerilerin analizi ile elde edilen sonuçların gelecek araştırmalar için dikkate alınması sorunların tespiti ve çözüm yollarının aranmasında etkili olabilir.



<http://kefad.ahievran.edu.tr>

# Ahi Evran University Journal of Kırşehir Education Faculty

ISSN: 2147 - 1037

## ENGLISH VERSION

### Introduction

The concepts of "well-educated" for the individual and "educated manpower" for society have preserved their importance throughout history as it is today, and the belief and need for the power of education have always been emphasized. From the very moment he opens his eyes to the world, human beings learn to survive and adapt to life by learning, and transfer the acquired knowledge, skills, attitudes, and values to the next generation. By learning, he gains qualifications for himself and the society he lives in.

Education provides the individual's physical, mental, and social development and enables him to grow up as a useful individual for himself and his society (Taş and Yenilmez, 2008). In this way, while the development of the individual is ensured, the development of society also takes place. Thus, it is aimed to solve today's problems and create a better life in the future (Aydın, 2014). According to Karip (2020), education aims to improve the well-being of individuals and societies. As a matter of fact, education is one of the important gears on the development wheel of countries. A country can transform its rich natural resources into production only with trained manpower (Büyükaslan, 1995). Therefore, countries train individuals with a unique education system by planning them in accordance with the goals they have determined.

The work of education, which has a great share in raising people suitable for their age and using the available resources more efficiently, is too important to be left to chance (Saylık, Saylık, and Sağlam, 2020). For this reason, every country has an education system that adopts its material and spiritual culture and aims to raise individuals who are compatible with society (Özdemir, 2011). The education system of the Republic of Türkiye is based on the Law of Tevhid-i Tedrisat (The Law on Unification of Education), which was put into effect on March 3, 1924, and ensures that all educational institutions in the country are placed under state control under the Ministry of National Education (Başdemir, 2012). This law, which means the Learning Union, gathered all educational institutions under a single roof and ensured that educational services were carried out by the state. Education such as credit system, the 4+4+4 education system, 12-year compulsory education, constructivist education approach, and reduction of lesson hours in the 9<sup>th</sup>, 10<sup>th</sup>, and 11<sup>th</sup> grades from 40 to 35 have

been part of the Turkish Education System for nearly a century since 1924. Many changes and innovations have taken place in the system. While these changes made it possible to solve the existing problems from time to time, they also caused many new problems. On the other hand, the education system, which is a social structure, interacts with all other social institutions in society. For this reason, feedback is received from these institutions on the outputs of the education system, and the country's agenda is often focused on what education can do and especially what it cannot do (Eğmir and Çelik, 2021). According to the National Education Statistics, in Türkiye, 19 million 155 thousand 571 students are studying in formal education institutions in the 2021-2022 academic year, and a total of 1 million 139 thousand 673 teachers work in these institutions (MoNE, 2022). Of course, it is possible that the Turkish Education System, with such a large service network, can host a wide variety of problems. In addition to the effects of the changing and developing world, there have been problems in the education systems of countries due to political, social, and economic reasons that have been going on for a long time (Kara, 2020). However, the education system, like any other, survives as long as its goals are met, and the issues that prevent these goals from being met must be addressed. As a result, the Turkish Education System will be able to achieve its objectives by identifying and resolving any issues that arise.

Determining the problems of the Turkish Education System and presenting solutions with a scientific perspective guide the politicians in shaping the education system. It is possible to find studies on the problems of the Turkish Education System in the education administration literature (Akbaşlı, 2010; Akbaşlı and Üredi, 2014; Çetin, Yazar, Aydın and Yazıcı, 2018; Erçetin et al., 2019; Karakütük and Özdoğan Özbal, 2019; Kartal, 2013; Kösterelioğlu). and Bayar, 2014; Kutlu-Abu, Bacanak, and Gökdere, 2016; Neyişçi, Turabik, Gün and Kısa, 2020; Özdemir and Kaplan, 2017; Taşdemir, 2015; Yaşar and Sözbilir, 2017; Yeşil and Şahan, 2015; Yılmaz and Altinkurt, 2011). In these studies, many problems encountered in the education system were emphasized. In the study conducted by Neyişçi et al. (2020) with pre-service teachers on Turkish Education System problems and possible solutions, the most emphasized problems are related to education policies, the teaching profession, violence in education, changes to be made within the scope of the 2023 education vision, inequality of opportunity in education, higher education, education. It has been determined that there are problems with the programs. Özyılmaz (2020) listed the most important problems of the Turkish Education System as follows: the problems of the teacher training system, the problems experienced in the appointment of teachers, the lack of curriculum development studies, the inability to nationalize education, the existence of ideological approaches in the development of the education system, and the inability to benefit sufficiently from educational scientists in these studies. The most frequently emphasized problems in the Black (2020) study have been determined that frequent changes in the system, a lack of qualified teachers, insufficient family support, political interventions, ignoring personal characteristics, crowded classrooms, insufficient professional development of teachers, and

12-year compulsory education. On the other hand, Demir and Arı (2013) found that low teacher salaries, the decrease in the prestige of the teaching profession, and the frequently changing education and training programs are among the most important problems of the Turkish Education System.

Studies conducted with different education stakeholders in different regions and provinces of Türkiye and in different educational institutions represent limited results within the scope of the research. However, all these studies, besides showing similarities or differences, indicate the existence of problems regarding the education system in Türkiye. It is important to present these problems from a holistic perspective to assess the main problems of the Turkish Education System. Qualitative studies with the education system stakeholders and the evaluation of the findings obtained in its natural environment will reveal important issues regarding the system. For this reason, in this study, qualitative research on the problems of the Turkish Education System has been discussed. In order to interpret the knowledge from various research in social sciences and to lead to new studies, further studies are needed (Akgöz, Ercan, and Kan, 2004). For this reason, in this study, the findings obtained in the research on the Turkish Education System were discussed using the meta-synthesis method. The meta-synthesis method provides a holistic, systematic, and in-depth examination of the studies on the subject (Au, 2007), and the results of these studies are synthesized to see the big picture. Therefore, a valuable reference source for determining priority areas for decision-makers and practitioners can be obtained, and it is ensured that new researchers focus on important questions, develop new methods and orientations, and prevent similar studies on the subject to be handled from different perspectives (Çalık and Sözbilir, 2014). Since no such study has been found in the literature on the problems of the Turkish Education System, the present study can provide a holistic evaluation of the findings obtained in studies focusing on the problems of the Turkish Education System, thus presenting the current situation from a broad perspective. Each different qualitative research on the subject reveals results specific to its own study group and it is difficult to generalize. As a result, evaluating all studies and thus the findings specific to many different situations may yield generalizable results. According to Bair (1999), in meta-synthesis studies, it is ensured to reach general conclusions based on the research results obtained one by one. Therefore, a clearer picture of the current situation regarding the problems of the Turkish Education System can be presented. It is believed that the results of the research will enable the evaluation and questioning of a 10-year process of the Turkish Education System. Examining the results obtained can guide the steps to be taken towards the solution of the problems. Furthermore, it is also believed that the study will offer a different perspective to researchers who will work on the problems of the education system.

In this study, it is aimed to evaluate the findings obtained in the research articles on the problems of the Turkish education system, which were carried out using the qualitative research method published in the last 10 years (2010-2021). Thus, the main problems of the Turkish Education

System were tried to be determined. For this purpose, answers to the following questions were sought:

- 1) What are the research design, study group, data collection method and data analysis techniques of the articles published on the problems of the Turkish Education System between 2010-2021?
- 2) What are the problems identified in the articles published on the problems of the Turkish Education System between 2010-2021?
- 3) What are the suggestions for researchers in the articles published on the problems of the Turkish Education System between 2010-2021?

## **Method**

### **Research Design**

The study is qualitative research performed using the meta-synthesis method. According to Glesne (2013), meta-synthesis studies are conducted to reach common themes with a holistic view of qualitative studies that deal with a specific subject. Studies using the meta-synthesis method provide practitioners and researchers with a broader, interpretive perspective by obtaining more comprehensive and comparable results (Timulak, 2007) on the relating subject (Sandelowski and Barroso, 2003). Since it was aimed to examine the research articles published on the problems in the Turkish Education System in the years 2010-2021, meta-synthesis method was used to focus on the findings of these research articles and to synthesize these findings in this study, Meta-synthesis method is a synthesis approach for qualitative studies, theories, meta-narratives, generalizations, and interpretations created by comparing or combining the findings of qualitative studies (Polat and Ay, 2016). Accordingly, first, the descriptive features of the articles included in the study were determined in terms of research design, study group, data collection methods and data analysis techniques. Thus, it is thought that significant results will be achieved by considering the descriptive features of the articles in the discussions and comments to be made on the findings obtained in the research. Furthermore, it is important for the validity and reliability of the research to present the features such as method, area, sample, place, data collection technique, and data analysis methods of the meta-synthesis studies included in the research in a table (Polat and Ay, 2016). After the descriptive features of the articles included in the study were determined, the findings related to the problems of the Turkish Education System in the articles were examined and evaluated holistically.

### **Study Group**

The study group was determined by the criterion sampling method, one of the purposive sampling methods. In the criterion sampling method, the researcher determines criteria suitable for the purpose of the research for the units (objects, events, etc.) to be included in the sampling and

includes the units that meet these criteria in the sample (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, and Demirel, 2020). The documents to be included in the study were extensively scanned from TRDizin, ULAKBIM, ResearchGate, [www.sciencegate.app/](http://www.sciencegate.app/), <https://scholar.google.com/>, <https://atif.sobiad.com/>, [www.scopus.com/](http://www.scopus.com/), <https://eric.ed.gov/> and Web of Science (SSCI, ESCI) databases as of 14.04.2021. A total of 118 articles were reached from the databases by searching with the words "Turkish Education System," "education system," "education system problems," "Turkish Education System and problem," and "Turkish Education System AND problem." Of these, articles published in the last 10 years (2010-2021) that were carried out in a qualitative research design were selected. The titles and abstracts of the articles reached in the TR Index were read one by one, and seven articles were found to be related to the research question. Afterward, since the same word/phrase groups were searched from ULAKBIM databases, it was determined that 2 articles were related to the research question, unlike the articles obtained from TR Index. Similarly, in the searches made from the data bases ResearchGate, [www.sciencegate.app/](http://www.sciencegate.app/), <https://scholar.google.com/>, <https://atif.sobiad.com/>, [www.scopus.com/](http://www.scopus.com/) and <https://eric.ed.gov/>, 11, 1, 2, 2, 2 and 3 articles, respectively, were found, unlike the previous search results. No study different from the previous searches was found in Web of Science (SSCI, ESCI) databases. The reviewed publications were evaluated according to the following inclusion and exclusion criteria;

- ✓ Research articles using the qualitative research method between the years 2010-2021 are included. Books, book chapters, theses, conceptual articles, review articles, conference proceedings or reports are excluded from the study.
- ✓ In the abstract and objective sections, research articles focusing on the problems of the Turkish Education System were included in the study.
- ✓ Since meta-synthesis involves the synthesis of the results of qualitative research (Polat and Ay, 2016), only articles using the qualitative method were included in the study. For this reason, articles using the quantitative method published between 2010-2021 were excluded from the study.
- ✓ In some articles examined within the scope of the research, solutions to the problems of the Turkish Education System, metaphorical perceptions of school, teacher and school management were also included besides the problems of the Turkish Education System. However, this study is limited to the problems of the Turkish Education System in the articles examined.

The articles determined by the inclusion criteria were ordered according to the publication years and coded as A1, A2, A3...A30. A total of 30 articles were included in the study in accordance with the inclusion and exclusion criteria. Table 1 presents the articles within the scope of the study, and Figure 1 presents the distribution of articles by years.

Table 1. *Articles reviewed within the scope of the study*

Article Code	Title of Article/Citation
A1	Educational Problems and Solutions in Türkiye: The Views of District Governors (Erdem, Aydın, Taşdan and Akın, 2011)
A2	Opinions of Pre-service Teachers on the Problems of the Turkish Education System (Yılmaz and Altınkurt, 2011)
A3	Points to be Changed in Our Education System According to the Opinions of the Teacher Candidates (Kartal, 2013)
A4	Metaphorical Perceptions of Teacher Candidates towards School, School Management and Turkish Education System (Örücü, 2014)
A5	Opinions of Social Studies Teacher Candidates on the Education System (Beldağ and Yaylacı, 2014)
A6	An Up-to-Date Evaluation of the Problems of the Turkish Education System (Kösterelioğlu and Bayır, 2014)
A7	Perceptions of Teacher Candidates Regarding the Most Important Problem, Cause and Solutions of the Turkish Education System (Yeşil and Şahan, 2015)
A8	Problems Perceived by Teacher Candidates on the Turkish National Education System (Taşdemir, 2015)
A9	Qualitative Obstacles in Turkish Education System and Suggestions (Can, 2015)
A10	Analysis of Pre-service Teachers' Perceptions of the Turkish Education System through Metaphors (Kasapoğlu, 2016)
A11	Examination of Pre-service Teachers' Views on the Problems of the Turkish Education System (Kutlu Abu, Bacanak and Gökdere, 2016)
A12	A Case Study on the Turkish Education System (Hareket, Erdoğan ev Dünder, 2016)
A13	Science Teacher Candidates' Views on the Turkish Education System: Current Problems and Solution Suggestions (Yaşar and Sözbilir, 2017)
A14	The Problems of the Turkish Education System from the Perspective of Pre-service Teachers and Suggestions for Solutions to These Problems (Özdemir and Kaplan, 2017)
A15	Educational Problems and Solution Suggestions in Diyarbakir Province According to Teachers' Opinions (Dağlı and Han, 2017)
A16	A revision of current problems in english education system (Keser Özmantar and Aktaş, 2018)
A17	Opinions of Primary Mathematics Teacher Candidates on the Problems of the Turkish Education System and Suggestions for Solutions (Çetin, Yazar, Aydın and Yazıcı, 2018)
A18	Turkish Education System from Past to Present from the Perspective of Students (Çam Tosun, 2018)
A19	Turkish Teacher Candidates' Perceptions of the Turkish Education System: A Metaphor Study (Gözler, 2018)
A20	Educational Problems from Teachers' Perspective: The Case of Bismil (Karataş and Çakan, 2018)
A21	An Up-to-Date Look at Educational Problems in Türkiye (Şener, 2018)
A22	Metaphorical perceptions of prospective EFL teachers related to Turkish education system (Keser Özmantar and Yalçın Arslan, 2019)
A23	Pre-service Teachers' Metaphorical Perceptions of the Turkish Education System (Öztürk Çalikoğlu and Başar, 2019)
A24	Perceptions of Primary School Teacher Candidates towards the Turkish Education System, School, Teacher, and Student: A Metaphor Analysis (Tüzel İşeri and Akın, 2019)
A25	Turkish Education System Through the Eyes of Educators: A Metaphor Study (Kara, 2020)
A26	Problems of Turkish Education System and Possible Solutions from the Perspective of Pre-Service Teachers (Neyişçi, Türabik, Gün and Kısa, 2020)
A27	Turkish Education System Through the Eyes of Educators: A Metaphor Study (Saylık et al., 2020)

A28	The Study of Preschool Teachers' and Principals' Opinions on Turkish Education System (Uslu and Çeliköz, 2020)
A29	Teacher Candidates' Approach to the Problems of the Turkish Education System and Their Level of Closeness to Global Problems on a Cultural Basis (Eğmir and Çelik, 2021)
A30	Problems of Turkish education system and suggested solutions: What do pre-service teachers think? (Öztekin Bayır and Tekel, 2021)

In Figure 1, it is observed that two articles from 2011, one from 2013, three from 2014, two (A7, A8, A9) from 2015, three from 2016, three from 2017, six from 2018, three from 2019, four from 2020, and two from 2021 were included in the study. An article that could be included in the study for the years 2010 and 2012 could not be identified.

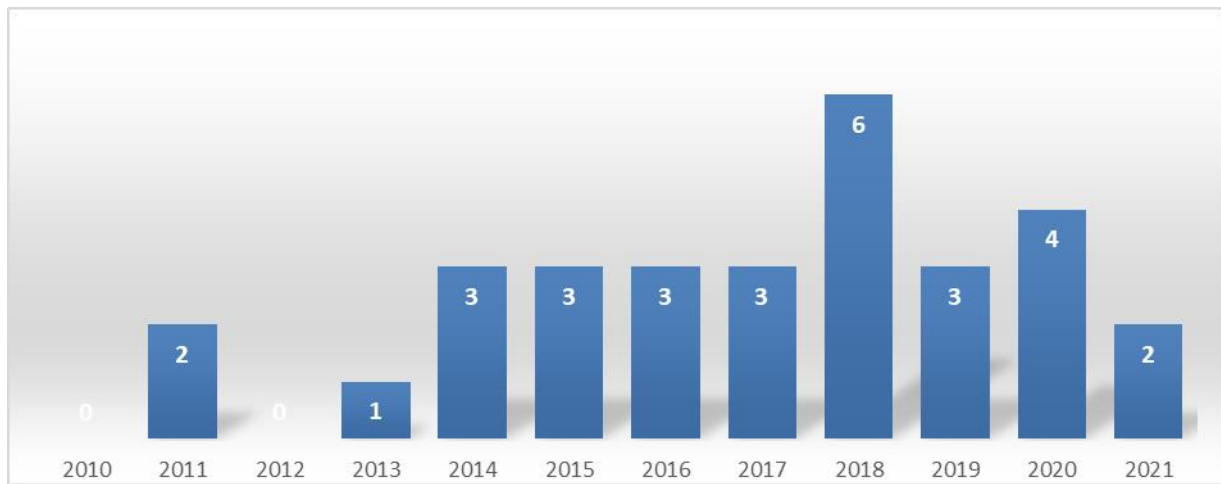


Figure 1. Distribution of the articles examined within the scope of the research by years.

### Data Collection

In the study, data were collected through document review. The 30 articles included in the study were read in detail. Data were obtained by examining each of them in terms of research design, study group, data collection method, and data analysis parameters, and then relating the research findings to the problems of the Turkish Education System.

### Data Analysis

The data were analyzed using thematic synthesis technique. Thematic synthesis is the coding of the findings of qualitative research and the synthesis of sub-themes and themes (Thomas and Harden, 2008). Firstly, the articles were examined in terms of research design, study group, data collection method and data analysis parameters. Then, all findings of the articles were transferred to the Microsoft Excel program. The data obtained were examined in detail, similarities and differences were evaluated in a common meaning relationship, similar findings were combined under the same code, and themes were reached by combining similar codes. The themes and codes obtained were tabulated with frequency and percentage values. The results obtained from the findings were



interpreted and evaluated. Glesne (2013) states that common themes and patterns should be reached for a holistic view of qualitative research examined in meta-synthesis studies, and Aspfors and Fransson (2015) state that the results obtained from these themes and patterns should be presented by combining them. In the study, the steps to be followed in meta-synthesis studies as stated by Polat and Ay (2016) were followed:

- ✓ Research questions were determined.
- ✓ The articles to be included in the study were identified by determining the appropriate keywords for the subject of the study.
- ✓ The articles to be included in the study were reviewed and evaluated.
- ✓ Inclusion and exclusion criteria of the research were determined and the articles to be included in the study were determined in line with these criteria.
- ✓ The findings of the chosen articles were examined, and common themes and codes were determined. Sufficient time has been allocated for this process between March 2021 and May 2021.
- ✓ The findings obtained from the common themes and codes were evaluated.
- ✓ The research process and findings are presented in detail.

#### **Validity and Reliability**

In qualitative research, the internal validity (credibility) of the research is carried out by ensuring that the results of the investigated phenomenon reflect the real situation (Yıldırım and Şimşek, 2018). For this purpose, the findings in the examined articles were first transferred to the Microsoft Excel program in order to ensure that the study was carried out in a systematic order. Thus, data loss and multiple or incorrect recordings of data are prevented. Findings were classified under common codes. The codes were then examined to see if they shared any similarities, and common themes were attempted to be reached. Articles on the problems of the Turkish Education System in the literature, meta-synthesis, and similar content analyses on different subjects were examined in the formation of codes and themes. According to Miles and Huberman (1994), it is necessary for the internal validity of the research that previous research findings guide in data collection in qualitative studies.

All procedures performed during the research process, the model of the research, its limitations, inclusion, and exclusion criteria of the articles examined, data collection methods, and analysis stages are explained in detail to ensure the external validity (transferability) of the research. Polat and Ay (2016) suggest that all phases of the research be explained in detail in meta-synthesis

studies. Moreover, this detailed information is another way of ensuring the reliability (external reliability) of the research (Creswell and Miller, 2000; Miles and Huberman, 1994).

Confirmation review was conducted to ensure the external reliability of the study. Yıldırım and Şimşek (2018) stated that in qualitative research, external reliability can be achieved through objectivity and objectivity through confirmability. An expert lecturer with knowledge of the research topic examined the conceptual dimension of the research, method, design, data collection method, process and analysis sections, and reporting as a whole. Corrections were made in line with expert feedback. Glesne and Peshkin (1992) stated that receiving feedback from experts in qualitative research would increase the reliability of the research.

The consistency analysis was conducted to ensure the internal reliability of the study. The data collection and analysis process were self-evaluated for this purpose. The data obtained through examination of the articles were transferred to the Microsoft Excel program and compared. In this way, it was ensured that the data records were reviewed and checked. The findings of the research articles examined, and the number of codes and themes were compared with each other, and numerical inconsistencies were corrected. According to Shenton (2004), the research process in qualitative research should be questioned by the researcher's self-evaluation. Furthermore, detailed reporting was made to ensure internal reliability. Lincoln and Guba (1986) state that detailed description is among the basic techniques of providing internal reliability.

### **Ethical Permission of the Study**

All of the rules specified to be followed within the scope of the "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive" were followed in this study. None of the actions specified in the directive's second section, "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics," were carried out.

## **Findings**

### **Findings Concerning the Descriptive Characteristics of the Articles**

Table 2 presents the findings regarding the descriptive features of the articles examined within the scope of the study.

Tablo 2. Findings regarding the descriptive features of the articles

<b>Research Model</b>	<b>Article Code</b>	<b>f(30)</b>
Phenomenology	A11, A14, A16, A19, A21, A22, A24, A25, A26, A29, A30	11
Case Study	A5, A8, A12, A15, A17, A27, A28	7
Survey Model	A2, A4, A6, A10	4
Descriptive Method	A13, A20, A23	3
Unspecified	A1, A3, A7, A9, A18	5
<b>Study group</b>	<b>Article Code</b>	<b>f(30)</b>
Pre-service Teachers	A2, A3, A4, A5, A7, A8, A10, A1, A12, A13, A14, A17, A18, A19, A22, A23, A24, A27, A29, A30	20
Teacher	A6, A15, A20, A21	4
Teacher and Administrator	A9, A28	2
Different Education Stakeholders (student, teacher, administrator, parent, inspector, NGO Representative etc.)	A16, A26	2
Academician and Teacher	A25	1
District Governor	A1	1
<b>Data Collection Methods</b>	<b>Article Code</b>	<b>f(30)</b>
Obtaining a written opinion	A2, A3, A4, A6, A9, A10, A12, A13, A14, A15, A16, A17, A18, A19, A20, A21, A22, A23, A24, A27, A29, A30	22
Interview Method	A1, A5, A7, A8, A11, A25, A26, A28	8
<b>Data Analysis Methods</b>	<b>Article Code</b>	<b>f(30)</b>
Content Analysis	A1, A3, A4, A7, A8, A9, A10, A11, A12, A13, A14, A15, A16, A17, A18, A19, A20, A21, A22, A23, A24, A25, A26, A27, A28, A29, A30	27
Descriptive Analysis	A2, A5	2
Descriptive and Content Analysis	A6	1

Of the 30 articles examined within the scope of the study, 11 were conducted in phenomenology, seven in case study, four in survey study and three in descriptive method design. In five of the articles, it was determined that the research design was not specified. In 20 of the articles, pre-service teachers, four teachers, two teachers and administrators, one academician and teacher, two students, teachers, administrators, parents, inspectors, non-governmental organization (NGO) representatives from different education stakeholders were included in the study group. In 22 of the articles, the data were obtained through written opinions of the participants and in eight of them through face-to-face interviews with the participants. When the analysis methods of the collected data were examined, it was found that 27 of the articles used content analysis, two used descriptive analysis, and one used both descriptive and content analysis techniques.

### **Findings Relating the Problems of the Turkish Education System in the Articles**

The problems of the Turkish Education System, which are included in the articles examined within the scope of the study, has been combined under eight themes as "Systemic and Structural Problems", "Problems Related to Teachers/Teaching Profession", "Problems Related to Physical

Structure and Educational Materials", "Problems Related to Curriculum", "Problems Related to Students", "Problems Related to Education Administration/Administrators", "Problems Related to Parents" and "Problems Related to Educational Financing." It has been determined that a total of 738 problem statements relating the problems of the Turkish Education System are included in all the articles examined in the study. Table 3 shows the codes and themes that are formed by combining these expressions.

Tablo 3. Findings relating the problems of the Turkish education system

Theme	Article Code	f(738)	%
Systemic and Structural Problems	A1(4), A2(13), A3(28), A4(7), A6(18), A7(10), A8(14), A9(12), A10(4), A11(5), A12(10), A13(28), A14(8), A15(5), A16(15), A17(12), A18(9), A19(5), A20(6), A21(6), A23(6), A24(6), A25(4), A26(19), A27(26), A28(14), A29(15), A30(10)	319	43
Problems Related to Teachers/Teaching Profession	A1(4), A2(5), A3(5), A6(7), A7(6), A8, A9(6), A11(4), A12(3), A13(14), A15(5), A16(15), A20(10), A21(7), A22(1), A24(2), A26(8), A27(5), A28(12), A29, A30(4)	125	17
Problems Related to Physical Structure and Educational Materials	A1(6), A2(3), A3(3), A5(4), A6(3), A7(2), A8(3), A9(1), A11(2), A13(6), A14(2), A16(13), A17(8), A20(11), A21(6), A26(5), A28(3), A29(3), A30(2)	86	12
Problems Related to Curriculum	A2, A3, A6(3), A7(2), A8(2), A9(2), A12, A13(5), A14(2), A16(11), A17(3), A20, A21(2), A22(1), A26(5), A27(6), A28(4), A30(2)	54	7
Problems related to Students	A1(2), A5(2), A11, A13, A15(3), A16(15), A20(11), A21(6), A24(2), A27(2), A28, A30	47	6
Problems related to Education Administration/Administrators	A1(2), A3, A5, A6(2), A8, A9(6), A13(3), A16(20), A18(2), A20(3), A21, A26, A28(3)	46	6
Problems related to Parents	A1(2), A2, A3, A6, A8, A11, A13, A14, A15(4), A16(10), A17, A20(4), A21, A22(3), A26(2), A27, A28(3)	38	5
Problems Related to Education Financing	A1, A2, A3(2), A6, A8, A12, A13, A16(7), A20(2), A21, A26(2), A27, A29, A30	23	3

According to Table 3, it is observed that there are 319 (43%) problem codes under the theme of "Systemic and Structural Problems," 125 (17%) under the theme of "Problems related to Teachers/Teaching Profession," 86 (12%) under the theme of "Problems related to Physical Structure and Educational Materials," 54 (7%) under the theme of "Problems Related to Curriculum," 47 (6%) under the theme of "Problems Related to Students," 46 (6%) under the theme of "Problems Regarding Educational Administration and Administrators," "Problems Related to Parents," 38 (5%) under the "Problems Related to Education Finance" and 23 (3%) under the theme of "Problems Related to Education Finance." It is seen that the most repeated problems in these problem codes are "Systemic and Structural Problems," and the least repeated problems are "Problems Related to Education Finance." Figure 2 shows the general distribution of the problems of the Turkish Education System.

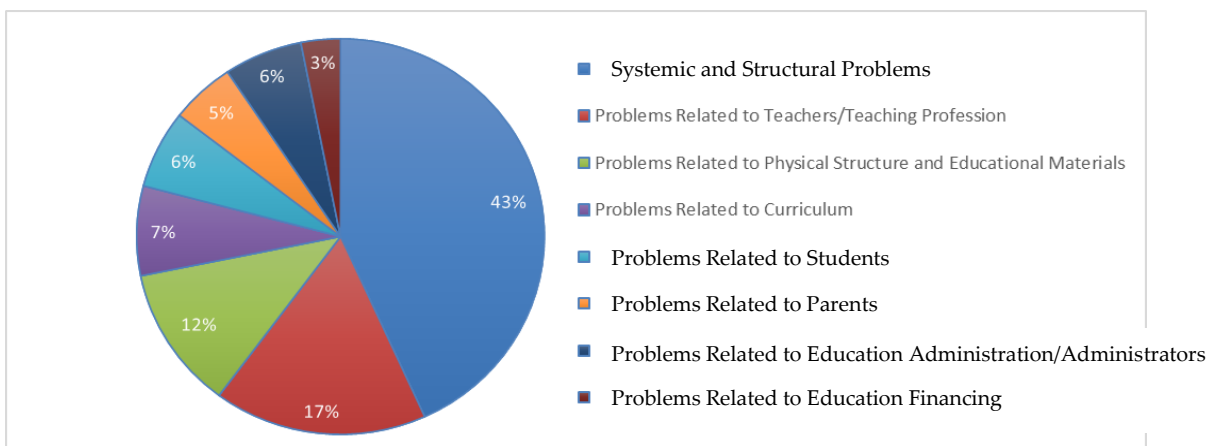


Figure 2. General distribution of the problems of the Turkish Education System

Table 4 contains the findings regarding the systemic and structural problems of the Turkish Education System in the articles examined within the scope of the study. It is observed that 18 out of 319 problem statements (5.6%) are "frequent changes in the education system" and this is the most expressed problem. In the articles, "opportunity and opportunity inequality in education" repeated 15 times (4.7%), "rote learning" repeated 13 times (4.1%), "central exams" repeated 11 times (3.4%), "inadequacy of vocational training," "ideological approach in education/educational policies being influenced by politics," repeated 10 times (3.1%), "direction in education / vocational orientation problem," repeated 8 times (2.5%), and "insufficient counseling services."

Table 4. Findings for systemic and structural problems

Theme	Problem Code	f(319)	%
Systemic and Structural Problems	Frequent changes in the education system	18	5,6
	Opportunity and opportunity inequality in education	15	4,7
	Rote learning	13	4,1
	Central exams	11	3,4
	Inadequacy of vocational training	11	3,4
	Ideological approach in education/education policies being influenced by politics	10	3,1
	Direction in education / vocational orientation problem	8	2,5
	Insufficient counseling services	8	2,5
	Exam oriented education	7	2,2
	More theoretical training than practical training	7	2,2
	Failure of the education system to adapt to change	6	1,9
	Irregular (complex) structure of the system	6	1,9
	Wrong and unstable policies of MoNE	6	1,9
	Lack of supervision in education	6	1,9
	Lack of activities for the personal, social and sports development of students	5	1,6
	Failure to implement a democratic, scientific, and secular education system	5	1,6
	Dual education	5	1,6
	The excessive bureaucratic structure of the system	5	1,6
	The problem of raising a uniform person of education	5	1,6
	Predominantly teacher-centered approach	4	1,3
Low enrollment rate in pre-school education	4	1,3	

Taking the education systems of foreign countries that lack our cultural structure and adapting them to our country, failure to create a national understanding	4	1,3
Insufficient training provided	4	1,3
Private tutoring/courses	4	1,3
Insufficient preliminary research on education system changes and not receiving opinions from stakeholders	4	1,3
Neglecting the education dimension by focusing too much on learning activities in education	4	1,3
Not giving enough importance to special education	3	0,9
Private schools	3	0,9
Sexist approaches in education	3	0,9
Ignoring existing education problems, workarounds	3	0,9
Compulsory education	3	0,9
Few and unqualified in-service training courses	3	0,9
The increase in the number of universities and the low quality of education	3	0,9
Education bureaucrats not having an educational background	3	0,9
Inefficient and unsuccessful education system	3	0,9
The co-educational problem	3	0,9
Centralized structure of the system	3	0,9
Excess number of lectures and lecture hours	2	0,6
Making changes in the education system all at once	2	0,6
Problems in the education of students with disabilities	2	0,6
Failure to consider education policies holistically	2	0,6
Lack of coordination of training components	2	0,6
Dress code for students	2	0,6
Using the memo as a threat	2	0,6
Inadequacy and excessive politicization of teacher unions	2	0,6
Lack of a reward system that motivates education personnel	2	0,6
Graduate employment problem	2	0,6
Other [Excess number of exams, the problem of privatization of education, the problems brought by the 4+4+4 system, partially paid education, differences in success between schools...]	81	25,4

Table 5 shows the findings regarding the problems of the Turkish Education System regarding the teachers/teaching profession in the articles examined within the scope of the study. Out of a total of 125 problem statements, it is observed that the problems of "low number of teachers", "problems in the process of teacher training" and "decreased reputation of the teaching profession" were repeated 11 times each (8.8%) and these problems were the most expressed problems. These problem statements were followed by "professional inadequacies of teachers" and "problems in the teacher appointment/relocation system" repeated 10 times (8%) repeated in the articles, "low teacher salaries" repeated nine times (7.2%) and "teachers' lack of self-development/limited development opportunities" repeated seven times (5,6%).

Table 5. Findings regarding problems related to teachers/teaching profession

Theme	Problem Code	f(125)	%
Problems Related To Teachers/Teaching Profession	Low number of teachers	11	8,8
	Problems in teacher training process	11	8,8
	Decreased the reputation of the teaching profession	11	8,8
	Professional inadequacies of teachers	10	8,0
	Problems in the teacher assignment/relocation system	10	8,0
	Low teacher salaries	9	7,2
	Teachers' lack of self-development/limited development opportunities	7	5,6
	The inefficiency of older teachers	5	4,0
	Miscommunication between teacher and student	5	4,0
	Inability to assign pre-service teachers	4	3,2
	Too much workload of teachers	4	3,2
	Presence of teachers with high burnout level	4	3,2
	Employment of paid teachers	3	2,4
	Insufficient personal rights of teachers	3	2,4
	Insufficient career advancement opportunities	3	2,4
	Entry of teachers into out-of-area classes	2	1,6
	Teachers' failure to apply different methods and techniques in lessons	2	1,6
	Reflecting teachers' political views to the school	2	1,6
	Inability of teachers to make students active in the lesson	2	1,6
	Failure to measure teacher performance	2	1,6
Other [Limited and few powers given to teachers, Difficulties experienced by teachers in providing access to school, Problems in the process of being a candidate teacher, Violence against teachers...]	15	12,0	

Table 6 contains the findings regarding the problems of the Turkish Education System related to the physical structure and educational materials in the articles examined within the scope of the study. It is seen that the problem of "few classes/crowded classrooms" was repeated 16 times (18.6%) out of a total of 86 problem statements and that this problem was the most frequently mentioned problem. The problem "physical inadequacy of educational areas", were repeated 14 times (16.3%); "insufficient teaching materials" repeated 13 times (15.1%), "security problems in schools" seven times (8.1%)." and "inadequacy of textbooks in terms of quality and quantity" and "internet and technological inadequacy" six times (7%).

Tablo 6. Problems related to physical structure and educational materials

Theme	Problem Code	f(86)	%
Problems Related to Physical Structure and Educational Materials	Few classes/crowded classrooms	16	18,6
	Physical inadequacy of educational areas	14	16,3
	Insufficient teaching materials	13	15,1
	Security problems in schools	7	8,1
	Inadequacy of textbooks in terms of quality and quantity	6	7,0
	Internet and technological inadequacy	6	7,0
	Insufficient number of cleaning staff	5	5,8
	Insufficient areas for the social development of students	4	4,7
	Problems with Cleaning the School/Classroom	3	3,5
	Inadequate heating/cooling conditions of training areas	2	2,3
	Other [Absence of teacher hostels in rural areas, Inappropriate design of school gardens, Malnutrition in schools, Maintenance and repair needs of schools...]	10	11,6

In Table 7, there are findings regarding the problems of the Turkish Education System related to the curricula in the articles examined within the scope of the study. Out of 54 problem statements, it is observed that the problem of "inadequate content of the curriculum" and "curriculum is not suitable for students' interests, abilities and skills." was repeated eight times (14.8%) and these were the most frequently expressed problems. These problem statements were followed by "intensity of the curriculum" repeated six times (11.1%), "curriculum are not life-oriented" repeated five times (9.3%), and "frequent changes in the curriculum" repeated 4 times (7.4%)."

Table 7. Findings regarding the problems related to the curriculum

Theme	Problem Code	f(54)	%
Problems Related to the Curriculum	Inadequate content of the curriculum	8	14,8
	Curriculum is not suitable for students' interests, abilities, and skills	8	14,8
	Intensity of teaching programs	6	11,1
	Curriculum are not life-oriented	5	9,3
	Frequent changes in curriculum	4	7,4
	Failure to implement the curriculum	3	5,6
	Difficulties experienced in assessment and evaluation	3	5,6
	Problems in foreign language education	2	3,7
	Lack of national values in curricula	2	3,7
	Not taking the opinions of the stakeholders on the changes in the curriculum	2	3,7
	Other [Insufficient pilot application, Inadequate curriculum of the exam system, Not giving importance to coding education...]	11	20,4

Table 8 contains the findings regarding the problems of the Turkish Education System related to students in the articles examined within the scope of the study. It is observed that out of 47 problem statements, the problem of "low cognitive and academic levels of the students" was repeated five times (10.6%) and this was the most expressed problem. This problem statement is followed by "students' indifference and low motivation towards lessons", "behavioral problems of students" and "violence among students, students' exposure to teacher and domestic violence", which are repeated four times (8.5%).



Table 8. Findings regarding the problems related to students

Theme	Problem Code	f(47)	%
Problems Related to Students	Low cognitive and academic levels of students	5	10,6
	Students' indifference and low motivation towards lessons	4	8,5
	Behavioral problems of students	4	8,5
	Violence among students, students' exposure to teacher and domestic violence	4	8,5
	Difficulties experienced by students in transportation to school	3	6,4
	Extreme competition among students	3	6,4
	Absenteeism from school	2	4,3
	School adjustment problems	2	4,3
	Exam anxiety experienced by students	2	4,3
	After-school employment of students	2	4,3
	Substance abuse	2	4,3
	Mother tongue problem	2	4,3
	Poor social skills of students	2	4,3
	Students are not appreciated or valued enough	2	4,3
	Other [Student punishments are not deterrent, negative effect of technology, overworking of students... ]	8	17,0

Table 9 contains the findings regarding the problems of the Turkish Education System related to the educational administration/administrators in the articles examined within the scope of the study. It is observed that nine (19.6%) out of 46 problem statements are "qualitative inadequacies of administrators" and this is the most expressed problem. This problem was followed by "communication problems of administrators between teachers and students" repeated four times (8.7%), "frequent changes in the education administrator appointment system" and "political appointment of education administrators" repeated three times (6.5%).

Table 9. Findings regarding the problems related to educational administration/administrators

Theme	Problem Code	f(46)	%
Issues Regarding Education Administration/Managers	Qualitative inadequacies of administrator	9	19,6
	Communication problems between administrators, teachers and students	4	8,7
	Frequent changes in the education administrator appointment system	3	6,5
	Political appointment of education administrators	3	6,5
	Training of educational administrators	2	4,3
	Administrator not improving themselves	2	4,3
	Failure of administrators to involve teachers in decision-making	2	4,3
	Insensitivity to school-related problems	2	4,3
	Other [Lack of career planning for administrators, Centralized structure of educational administration, Fear of returning to teaching, Administrators not having an educational background...]	19	41,3

Table 10 contains the findings regarding the problems of the Turkish Education System related to parents in the articles examined within the scope of the study. It is observed that 12 (31.6%) out of 38 problem statements are "indifference and insufficient support of parents" and this is the most expressed problem. The problems "inadequate education level of the parents" and "unconsciousness of

the parents” were repeated four times (10.5%) in the articles and these are followed by “incorrect attitudes and behaviors of the parents,” “differences in school and family perspectives on education,” and “financial impossibilities of parents”, repeated three times (7.9%).

Tablo 10. *Findings regarding the problems related to parents*

Theme	Problem (Article Code)	f(38)	%
Problems related to Parents	Indifference and insufficient support of parents	12	31,6
	Inadequate education level of the parents	4	10,5
	Unconsciousness of parents	4	10,5
	Incorrect attitudes and behaviors of parents	3	7,9
	Differences in school and family perspectives on education	3	7,9
	Financial impossibilities of parents	3	7,9
	Continuous intervention of parents in education	2	5,3
	Other [Domestic violence, Communication problems of parents, Undue pressure from parents to their children]	7	18,4

In Table 11, there are findings regarding the problems of the Turkish Education System related to education financing in the articles examined within the scope of the study. It is observed that eight (34.8%) out of 23 problem statements are "insufficient school budgets" and this is the most expressed problem. The problem "insufficient budget allocated for education" was repeated five times (21.7%) in the articles, "not providing sufficient financial support/scholarship to students" 4 times (17.4%) repeated and “lack of on-site investments in education” repeated two times (8.7%).

Table 11. *Findings on problems related to education financing*

Theme	Problem (Article Code)	f(23)	%
Problems related to Education Financing	Insufficient school budgets	8	34,8
	Insufficient budget allocated to education	5	21,7
	Not providing sufficient financial support/scholarship to students	4	17,4
	Lack of on-site investment in education	2	8,7
	Other [Lack of funding for primary and secondary schools, Fundraising from parents, Ineffective use of resources, Lack of maintenance and repair costs...]	4	17,4

### Findings Regarding the Suggestions for Researchers in Articles

In 12 of the articles (A1, A2, A3, A6, A13, A15, A21, A24, A6, A27, A29, A30) examined within the scope of the study, there were some suggestions for researchers. The findings regarding the suggestions presented are given in Table 12.

Table 12. Findings regarding the suggestions presented to researchers

Suggestion	f(34)	%
Conducting the same research with different sample groups	9	26,5
Conducting the same research with a different research method/pattern	4	11,8
Conducting comparative research with different sample groups on the problems of the Turkish Education System.	3	8,8
Conducting research on solutions to the problems of the Turkish Education System	3	8,8
Conducting the same research in different provinces/regions	3	8,8
Conducting the same research with a larger sample group	3	8,8
Conducting research that examines the problems of the Turkish Education System from a wider perspective.	2	5,9
Conducting research on perceptions of the teaching profession	1	2,9
Conducting research on teaching identity and image	1	2,9
Conducting research on the ideal education system	1	2,9
Conducting the same research with different data collection tools	1	2,9
Studying the development of a measurement tool	1	2,9
Conducting studies examining the problems of the Turkish Education System in terms of social, cultural and economic variables.	1	2,9
Investigation of the causes of negative perceptions regarding the Turkish Education System	1	2,9

According to Table 12, nine (26.5%) of the 34 suggestions for researchers in the articles have the suggestion of "conducting the same research with different sample groups" and this is the most expressed suggestion. This is followed by "conducting the same research with a different research method/design," repeated four times (11.8%) and "conducting comparative research with different sample groups on the problems of the Turkish Education System." repeated three times (8.8%). Other suggestions were "conducting research on solutions to the problems of the Turkish Education System," "conducting the same research in different provinces/regions" and "conducting the same research with a larger sample group."

### Conclusion, Discussion and Suggestions

In this study, focusing on the problems of the Turkish Education System, the articles published in 2010-2021 were included in the study. Books, book chapters, theses, conceptual articles, review articles, conference proceedings or reports are excluded from the study. The articles included in the study are limited to the sections on study design, study group, data collection methods, data analysis methods, findings on the problems of the Turkish Education System, and suggestions for researchers. The following findings were obtained in the study:

- It was determined that the most preferred design in the studies was the phenomenology design (f=11). It is understood that the researchers try to determine the problems of the Turkish Education System based on the experiences of the participants. According to Yıldırım and Şimşek (2018), phenomenological studies can reveal results that enable us to understand the examined phenomenon. It was determined that the most preferred design after the phenomenology design in the articles was the case study design (f=7). Social events must be evaluated and interpreted in their

own context. The case study is a research design that takes this fact into account (Yıldırım, 1999). According to Ozan Leylum, Odabaşı, and Kabakçı Yurdakul (2017); education as a social phenomenon, is constantly affected by its constituent elements, has a complex structure, and varies from environment to environment. As a result, it is not possible to examine education systems outside of their natural environments.

- Pre-service teachers (f=20) were preferred as the study group in most of the articles. Other study groups preferred were teachers (f=4), a small number of teachers and administrators (f=2), and a group of different education stakeholders (student, teacher, administrator, parent, inspector, NGO representatives, etc.) (f=2), district governor (f=1) and academician and teacher (f=1). It is a remarkable finding that mostly pre-service teachers are preferred as the study group in studies. The reason for this might be that pre-service teachers are easily accessible samples for researchers. In addition, administrators, parents, students, inspectors and other education stakeholders are less preferred as participants in research on the problems of the Turkish Education System. The problems in the Turkish Education System are not only the problems of educators but of everyone (Kızılcılık, 2015). According to Kardaş and Meydanoğlu (2020), the best way to solve education problems is to think, plan, and implement solutions together with all education stakeholders. Therefore, it can be said that it is important to determine the problems of the Turkish Education System by evaluating it from the perspective of all education stakeholders.

- When gathering the data, it was observed that written opinions were taken from the participants (f=22), and the interview technique (f=8) was much less preferred in the articles examined. The reason for this might be that the researcher wants to obtain data from more participants in a short time. However, the interview technique is one of the strongest and most preferred data collection techniques used in qualitative research to reveal the perspectives, experiences, feelings, and perceptions of the participants (Yıldırım and Şimşek, 2018). Furthermore, the fact that the phenomenology design is mostly preferred in the studies and the observation and interview methods are mostly used as a data collection tool in phenomenological studies (Patton, 2014; Yıldırım and Şimşek, 2018) contradicts this finding. The interview technique provides researchers with the opportunity to interact with the participants and a flexible research process in determining the experiences related to the cases (Yıldırım and Şimşek, 2018).

- The content analysis method (f=27) was mostly used in the analysis of the data obtained. Content analysis is the most frequently used data analysis method in qualitative studies (Özdemir, 2010). This finding is explained by the inclusion of studies using the qualitative research method within the scope of this study, which is a meta-synthesis study. In meta-synthesis studies, only the findings of qualitative research or the qualitative findings of studies conducted with mixed method should be evaluated (Polat and Ay, 2016).

• Eight themes regarding the problems of the Turkish Education System were found through analyzing the data obtained. These are: “systemic and structural problems (f=319),” “problems related to teachers/teaching profession (f=125),” “problems related to physical structure and educational materials (f=86),” “problems related to curriculum (f=54),” “problems related to students (f=47),” “problems related to educational administration/administrators (f=46),” “problems related to parents (f=38),” and “problems related to education finance (f=23).” The problems of the Turkish education system have been determined to be mostly "systemic and structural problems" and the least "problems related to education finance." It is a striking finding that the problems of the Turkish Education System are least frequently grouped under the theme of problems related to the education financing. Solutions such as improving the physical structure in education, increasing educational materials, making appointments for the inadequacy of the number of teachers, increasing teachers' salaries, and ensuring the professional development of teachers are related to the appropriations allocated to education. In various studies carried out in the literature, the problems of the Turkish Education System have also been expressed under similar headings (Erçetin et al., 2019; Dağlı and Han, 2019; Kara, 2020; Şener, 2018).

• In the research findings, the systemic and structural problems of the Turkish Education System are mostly "frequent changes in the education system", "opportunity and opportunity inequality in education", "rote learning", "central exams", "inadequacy of vocational training", "ideological approach in education/policies being influenced by politics," “ direction in education / vocational orientation problem” and “insufficient counseling services.” According to the findings of the study, frequent changes in the education system have a negative impact on education stakeholders. Although some changes are required in education systems in order to adapt to global changes, frequent changes that do not allow time to observe the results cause education policies to be short-term (Kara, 2020) and not be adopted by the educators enough (Saylık et al., 2020). According to the findings of the research, another problem of the Turkish Education System is the opportunity and opportunity inequality in education. Therefore, providing equality of opportunity and reducing inequalities is one of the social contributions of education. According to Kızılkaya (2014), the opportunity and opportunity inequality in education generally caused by socio-economic and social factors such as language, religion, race, sex, and the relational evaluation of all of these factors, as well as the emergence of pedagogical practices that care about the needs and desires of individuals, must be prioritized in the resolution of this problem. Another systemic and structural problem is the existence of rote learning in the Turkish Education System. According to Kızılcelik (2015), the Turkish Education System should abandon the understanding that harms the mind and body of the student with unnecessary information, excludes students and directs them to rote learning, and places the teacher and education programs in the center. According to Gedikoğlu (2005), it is important to teach the ways of accessing information and how to use the acquired knowledge creatively than to simply

upload information. On the other hand, it can be said that the exam-centered approach in education has an important role in directing students to memorization. According to Baş and Kivılcım (2019), central exams consisting of multiple-choice questions hinder the qualitative development of education. For this reason, transitions between education levels must be carried out with an application based on the philosophy of accessing information and using it in life, rather than with an examination system. These practices should focus on students' competencies and abilities (Keser Özmantar and Aktaş, 2018). However, it is an important issue to educate individuals with life skills, specialist skills and professional skills in the 21st century (Yue, 2019). Therefore, it can be said that there is a need for an effective vocational orientation practice in the education system and then a qualified vocational training. Moreover, it is important not to ignore the quality and quantity of counseling services both in these orientation studies and in all educational processes. It has been determined that another systemic and structural problem of the Turkish Education System is the existence of ideological approaches in education and that education policies are under the influence of politics. The strong relationship between education and politics and the innovations made by the changing governments in the education system have caused instability and the inability to place education on a philosophical basis. However, a non-partisan education policy has not been established in Türkiye for years (Gedikoğlu, 2005; Kızılkaya, 2014). This situation, in which the political decisions and practices reflected in education, may be effective in the emergence of problems.

- According to the research findings, the problems of the Turkish Education system related to the teachers/teaching profession have been determined as "insufficient number of teachers," "problems in the teacher training process," "decreased reputation of the teaching profession," "professional inadequacies of teachers," "problems in the teacher appointment/relocation system," "low teachers' salaries," and "teachers' lack of self-development/limited development opportunities." Most of the stakeholders have a common opinion that the most important element of the education system is teachers. This situation causes discussions on the number, appointment, relocation, training and teaching competencies of teachers (Yaylacı, 2013). Teacher training and appointment is an important process that affects the quality of teachers. According to Kara (2020), the selection of pre-service teachers by central examination, the decrease in the scores of teaching programs in the university entrance exam due to the increase in the number of education faculties, and the lack of implementation of teaching programs in education faculties that meet today's needs cause problems in the teacher training system. According to Yılmaz and Altınkurt (2011), Türkiye has not had a teacher training tradition for many years, and with frequent interventions in the teacher training system, this tradition has deteriorated rather than improved. On the other hand, the training of pre-service teachers after their appointment is an issue that must be emphasized. Indeed, the professional development of teachers is an important element in the improvement of education and training processes and in increasing the effectiveness of the school (Kose and Lim, 2011). Another problem of

the Turkish Education System related to teachers/teaching profession identified in the research is the decrease in the reputation of the teaching profession. The teaching profession, which maintained its prestige in Türkiye until the 1970s, has gradually lost its importance with the rapid social change and industrialization, and its prestige has begun to decline with the new emerging occupational groups and the decrease in teacher salaries (Ayca, 2015). This has increased especially in recent years with the negative portrayal of the teaching profession in the press and social media, news about violence and harassment related to teachers, and news about teachers being on vacation for 3 months (Kıran, Durmuş, and Sucu, 2019). It can be said that the efforts to enact a Law on Teaching Profession, which is one of the goals in the 2023 Education Vision Document, is a promising development in terms of ensuring that teachers receive the recognition they deserve and thus regain the prestige of the profession.

- According to the research findings, the problems related to the physical structure and educational materials of the Turkish Education System are "few classes/crowded classrooms", "physical inadequacy of educational areas", "insufficient teaching materials" and "security problems in schools", " inadequacy of textbooks in terms of quality and quantity," and "internet and technological inadequacy". Failure to increase the number of schools and classrooms sufficiently in line with the increase in population and the increase in the demand for the schooling of the population leads to overcrowded classrooms and consequently to a decrease in the quality of education (Yıldırım, 2004). In the study conducted by Yılmaz and Altınkurt (2011), it was determined that crowded classrooms made teachers' classroom management practices difficult, prolonging the process of getting to know students, forcing teachers to a teacher-centered education, directing students to rote learning, and ultimately negatively affecting the quality of education. The quality of education can be supported by arrangements to be made on both school and classroom basis. In developed countries, the planning and construction of school buildings is seen as a specialty. However, there is no such situation in Türkiye yet (Akbaba and Turhan, 2016). According to Dağlı and Han (2019), the lack of or insufficient areas such as meeting rooms, libraries, theaters where social activities will be held in schools, and the inadequacy of school gardens to meet the social needs of students are the main factors that cause physical problems. It is important to create the physical environment that will provide education in schools in a convenient way. According to Gündüz and Can (2011) the main problem here is not allocating the necessary budget for providing adequate equipment, building schools according to architectural plans, constructing new classrooms and creating appropriate educational environments. Therefore, it is important to increase the resources allocated to education.

- According to the research findings, the problems of the Turkish Education System related to the curricula are "inadequate content of the curriculum", " curriculum is not suitable for students' interests, abilities and skills", "the intensity of the curriculum", "curriculum are not life-oriented" and " frequent changes in the curriculum." Curriculum acts as a guide for the education system (Susam and

Demir, 2020). The fact that the contents of the programs are prepared in a quality and functional manner that reveals the skills of the individuals and meets the needs of the society ensures the achievement of educational goals (Akengin, 2008; Çıray, Küçükyılmaz, and Güven, 2015; Engin, Akbaş and Gençtürk, 2003). Sezer (2020) found in his study that the Turkish Education System does not train students according to their interests and abilities. However, for many years, the understanding of raising individuals in a uniform manner within the scope of social norms has given way to an understanding that is sensitive to individual differences and allows the individual to make educational choices that will ensure his own personal development (Eğmir and Çelik, 2021). For this reason, the school should be transformed into an institution that develops students' abilities (Kızılçelik, 2015). In order to achieve this, curricula should be arranged by considering regional differences and students' needs (Keser Özmantar and Aktaş, 2018).

- According to the research findings, the problems related to students in the Turkish Education System are " low cognitive and academic levels of the students," " students' indifference and low motivation towards lessons," " behavioral problems of students," and " violence among students, students' exposure to teacher and domestic violence." It can be thought that these problems related to students are related to each other. As a matter of fact, Şener (2018) stated that lack of motivation for learning and behavioral problems are effective in students' low achievement and that students' interest in the lesson and therefore their success can be increased by conducting activities to increase their internal motivation. Furthermore, children who are exposed to domestic violence or at school are negatively affected physically and emotionally (Lök, Başoğul, and Öncel, 2016) and experience failure in their academic life (Yıldırım and Kızmaz, 2019).

- In the research findings, it has been determined that the problems of the Turkish Education System regarding education administration/administrators are "qualitative inadequacies of administrators", "communication problems of administrators between teachers and students", "frequent changes in the education administrator appointment system," and "political appointment of education administrators." In line with this finding, in order to solve the problems related to administration and administrators, Keser Özmantar and Aktaş (2018) conducted their studies to review the legal regulations regarding the training and appointment of school administrators, to accept the administration as a profession, to establish standards for the competencies for school principals and to keep their administrations away from political influences and temporary practices. On the other hand, Altun and Çakan (2008) stated in their studies that school administrators must carry out their educational leadership roles effectively and continue to work based on communication and cooperation with teachers.

- In the research findings, the problems of the Turkish Education System related to the parents are "indifference and insufficient support of the parents", "inadequate education level of the parents"



and “unconsciousness of the parents”, “incorrect attitudes and behaviors of the parents”, “differences in school and family perspectives on education” and “financial impossibilities of parents.” Insufficient family support, inadequate education level of the parents, unconsciousness, incorrect attitudes and behaviors of parents and differences in education are the factors that negatively affect school-family cooperation and interaction. School-family cooperation contributes to the awareness of children and positively affects student success (Ocak and Gündüz, 2011). Therefore, it is important to include families in the decision-making processes in order to enable them to think themselves as a member of the school (şener, 2018). Thus, it can be said that parents who feel valued will have a positive attitude towards the school and will support the student more as a parent.

- In the research findings, it has been determined that the problems related to the education financing of the Turkish Education System are “insufficient school budgets,” “insufficient budget allocated for education,” “not providing sufficient financial support/scholarship to students,” and “lack of on-site investments in education.” The investments made by the countries in education and the budget they allocate are an indicator of the importance given to education and the quality of education. The insufficient budget allocated to education in Türkiye and the injustice in the distribution of resources negatively affect education and training activities (Deveci and Ayka, 2018). According to Gedikoğlu (2005), the lack of sufficient budget for education in Türkiye causes the lack of opportunities for the development of the system.

- In the articles, it was recommended to conducting the same research with different sample groups (f=9) the most. This might be a suggestion to avoid the possible influence of the sample on the generalization of the research findings. Repeating the same studies with different sample groups can provide generalization and comparisons. Furthermore, conducting the same research with a different research method/design (f=4), conducting comparative research with different sample groups on the problems of the Turkish Education System (f=3), conducting research on the solutions to the problems of the Turkish Education System (f=3), conducting the same research in different provinces/regions (f=3) and conducting the same study with a larger sample group (f=3) are among the suggestions for the researchers.

This study, which provides more generalizable results by considering the studies on the problems of the Turkish Education System holistically, is important in terms of guiding administrators in education and politicians in the studies to be carried out for the solution and forming a direction for the future researchers. For this reason, it is recommended that the results of the study must be examined and evaluated by policy makers and education administrators and must not be ignored in the process of structuring the education system. Taking into account the findings from the analysis of the suggestions for researchers in the articles for future research can help in identifying problems and finding solutions.

## References

- Akbaba, A. & Turhan, M. (2016). İlköğretim okul binalarının fiziksel sorunlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi (Van il örneği). *Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(12), 341-357. [https://www.ktu.edu.tr/dosyalar/sbedergisi\\_e9f19.pdf](https://www.ktu.edu.tr/dosyalar/sbedergisi_e9f19.pdf)
- Akbaşı, S. (2010). The views of elementary supervisors on teachers' competencies. *Eğitim Araştırmaları*, 39, 13-36. <https://www.researchgate.net/publication/296837150>
- Akbaşı, S. & Üredi, L. (2014). Views of Teachers on the 4+4+4 Structure in the Turkish Education System (Eğitim Sistemindeki 4+4+4 Yapılanmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri), *Journal of Teacher Education and Educators*, 3(1), 109-136.
- Akengin, H. (2008). Coğrafya öğretmenlerinin yenilenen lise coğrafya öğretim programı hakkındaki görüşleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 18, 1-20. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/marucog/issue/465/3743>
- Akgöz, S., Ercan, İ. & Kan, İ. (2004). Meta-analizi. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 30(2), 107-112. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/421499>
- Altun, S.A., & Çakan, M. (2008). Öğrencilerin sınav başarılarına etki eden faktörler: LGS/ÖSS sınavlarındaki başarılı iller örneği. *İlköğretim Online*, 7(1), 157-173. <https://app.trdizin.gov.tr/publication/paper/detail/TnpjM01ERXg>
- Andrews, R., & Harlen, W. (2006). Issues in synthesizing research in education. *Educational Research*, 48(3), 287-299. <https://doi.org/10.1080/00131880600992330>.
- Aspfors, J., & Fransson, G. (2015). Research on mentor education for mentors of newly qualified teachers: A qualitative meta-synthesis. *Teaching and Teacher Education*, 48, 75-86. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.02.004>
- Au, W. (2007). High-stakes testing and curricular control: A qualitative meta synthesis. *Educational Researcher*, 36, 258- 267. <https://psycnet.apa.org/record/2011-14463-002>
- Aycan, Ş. (2015). Liselere öğretmen yetiştirmede geri adım: yüksek öğretmen okullarından pedagojik formasyon kurslarına. *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi* 2(2), 61-72. <https://doi.org/10.21666/mskuefd.98757>
- Aydın, M. (2014). Toplum, Kültür Eğitim. Ankara: Gazi Kitapevi.
- Bair, C. R. (1999). *Meta-synthesis. Paper presented at the annual meeting of the Association for the Study of Higher Education, San Antonio, Texas, November 20, 1999.* <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED437866.pdf>
- Baş, G. & Kıvılcım, Z. S. (2019). Türkiye'de öğrencilerin merkezi sistem sınavları ile ilgili algıları: bir metafor analizi çalışması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 639-667. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.7c.2s.8m>

- Başdemir, H. Y. (2012). Türk Eğitim Sisteminin yapısal sorunları ve bir öneri. *Liberal Düşünce Dergisi*, 17(67), 35-53. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/790789>
- Beldağ, A. & Yaylacı, A. (2014). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eğitim sistemi hakkındaki görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(48), 90-107. <https://doi.org/10.17755/esosder.28018>
- Büyükaslan, M. A. (1995). Toplumsal Kalkınma ve Eğitim. *Eğitim Yönetimi*, 1(4). <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/108690>
- Büyükoztürk, ř., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, ř. ve Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (29. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları
- Can, E. (2015). Qualitative obstacles in Turkish education system and suggestions. *Anthropologist*, 20(1, 2), 289-296. <https://www.researchgate.net/publication/288270801>
- Creswell, J.W. & Miller, D.L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into Practice*, 39(3), 124-130. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip3903\\_2](https://doi.org/10.1207/s15430421tip3903_2)
- Çalık, M., & Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *TED Eğitim ve Bilim Dergisi*, 39(174), 33-38. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2014.3412>
- Çam Tosun, F. (2018). Öğrenci gözüyle geçmişten günümüze Türk Eğitim Sistemi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(19), 471-484. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ksbd/issue/41531/501236>
- Çetin, B. (2014). *Eğitim ve kalkınma ilişkisi: Türkiye örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi, Karaman.
- Çetin, H., Yazar, M. İ., Aydın, S. & Yazıcı, N. (2018). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının Türk Eğitim Sistemi sorunlarına ilişkin görüşleri ve çözüm önerileri. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(25), 117-135. <http://dx.doi.org/10.29329/mjer.2018.153.7>
- Çıray, F., Küçükylmaz, E. A. & Güven, M. (2015). Ortaokullar için güncellenen fen bilimleri dersi öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 31-56. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/zgefd/issue/47936/606382>
- Dağlı, A. & Han, B. (2017). Öğretmen görüşlerine göre Diyarbakır ili eğitim sorunları ve çözüm önerileri. *Electronic Journal of Education Sciences*, 6(12), 108-124. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ejedus/issue/31928/342117>
- Demir, M. K. & Arı, E. (2013). Öğretmen sorunları-Çanakkale İli örneği. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 107-126. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/omuefd/issue/20246/214791>
- Deveci, Ö. & Aykaç, N. (2018). Temel eğitimde yaşanan sorunları inceleyen çalışmaların değerlendirilmesi: Bir meta-sentez çalışması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(1), 277-301. <http://dx.doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.7c1s.13m>

- Eğmir, E. & Çelik, H. (2021). Öğretmen adaylarının Türk Eğitim Sisteminin sorunlarına olan yaklaşımı ve kültürel bazda küresel problemlere yakınlık düzeyleri. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 17(34), 940-979. <https://doi.org/10.26466/opus.773110>
- Engin, İ., Akbaş, Y. & Gençtürk, E. (2003). I. Coğrafya kongresinden günümüze liselerimizde müfredat programındaki değişimler. *Milli Eğitim Dergisi*, 157. [http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/milli\\_egitim\\_dergisi/157/ergin.htm](http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/milli_egitim_dergisi/157/ergin.htm)
- Erçetin, Ş. Ş., Açıkalin, Ş. N., Akbaşlı, S., Çevik, M. S., Görgülü, D. Güngör, H. & Çelik, M. (2019). *Türk Eğitim Sisteminin temel sorunları ve eğitimle ilgili güncel tartışmalar*. Ankara: Uluslararası Bilim Derneği. <http://iscass.org/uploads/img/tes-sorunlari-kitapcik-isbn.pdf>
- Erdem, M., Aydın, İ., Taşdan, U. & Akın, U. (2011). Educational problems and solutions in Türkiye: the views of district governors. *Educational Management Administration & Leadership* 39(2) 242–256 <https://doi.org/10.1177/1741143210390059>
- Gedikoğlu, T. (2005). Avrupa birliği sürecinde Türk Eğitim Sistemi: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 66- 80. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mersinefd/issue/17392/181773>
- Glesne, C. & Peshkin, A. (1992). *Becoming qualitative researchers: An introduction*. White Plains, NY: Longman.
- Glesne, C. (2013). *Nitel araştırmaya giriş* (3. Basım). (Çev. A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gözler, A. (2018). Türkçe öğretmeni adaylarının Türk Eğitim Sistemi algıları: bir metafor çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 1341-1356. <https://doi.org/10.29299/kefad.2018.19.02.007>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1986). But is it rigorous? Trustworthiness and authenticity in naturalistic evaluation. *New directions for evaluation*, (30), 73-84. <https://doi.org/10.1002/ev.1427>
- Gündüz, Y. & Can, E. (2011). Öğretmenlerin eğitim sistemi ve uygulamalarına ilişkin güncel sorunları algılama düzeylerinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(4), 745-774. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26098/274985>
- Hareket, E., Erdoğan, E. & DüNDAR, H. (2016). Eğitim sistemine ilişkin bir durum çalışması, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 287-299. [http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/31a.erdem\\_hareket.pdf](http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/31a.erdem_hareket.pdf)
- Kara, M. (2020). Eğitim paydaşlarının görüşleri doğrultusunda Türk Eğitim Sisteminin sorunları. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 1650-1694. <http://dx.doi.org/10.29299/kefad.853999>
- Karakütük, K. & Özdoğan Özbal, E. (2019). Eğitim yöneticilerinin yaşadıkları sorunlar ile sorun çözümede kullandıkları teknikler. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(223), 33-60. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/48112/608614>

- Karataş, K. & Çakan, S. (2018). Öğretmenlerin bakış açısıyla eğitim-öğretim sorunları: Bismil İlçesi örneği. *İlköğretim Online*, 17(2), 834-847. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.419313>
- Kardaş, S. & Meydanoğlu, Z. (2020). Eğitimde işbirliği ve kolektif etki. *Eğitim Reformu Girişimi*. <https://www.egitimreformugirisimi.org/egitimde-isbirligi-ve-kolektif-etki/>
- Karip, E. (2020). Eğitimde Giriş. Pegem Akademi.
- Kartal, S. (2013). Öğretmen adaylarının görüşlerine göre eğitim sistemimizde değiştirilmesi gereken noktalar. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Özel Sayı, 248-262. <http://dx.doi.org/10.12780/UUSBD185>
- Kasapoğlu, H. (2016). Öğretmen adaylarının Türk Eğitim Sistemine ilişkin algılarının metaforlar yoluyla analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22(1), 59-80. <https://doi.org/10.14527/kuey.2016.003>
- Keser Özmantar, Z. and Aktaş, H. İ. (2018). A Review of current problems in Turkish education system, *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 9(34), (2254-2288). <https://app.trdizin.gov.tr/publication/paper/detail/TXpFeE56RXdNQT09>
- Keser Özmantar, Z., & Yalçın Arslan, F. (2019). Metaphorical perceptions of prospective EFL teachers related to Turkish education system. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 9(1), 255-304. <https://doi.org/10.14527/pegegog.2019.009>
- Kızılcelik, S. (2015). An Evaluation of the Turkish Education System outside the Conflict between Old and New. *Eurasian Journal of Educational Research*, 15(59), 149-164. <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2015.59.9>
- Kızılkaya, H. (2014). *Postmodern felsefe ışığında Türk Eğitim Sistemi sorunlarının değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Kose, B.W. & Lim, E. Y. (2011). Transformative professional learning within schools: Relationship to teachers' beliefs, expertise and teaching. *The Urban Review*, 43(2), 196-216. <http://dx.doi.org/10.1007/s11256-010-0155-9>
- Kösterelioğlu, İ. & Bayar, A. (2014). Türk Eğitim Sisteminin sorunlarına ilişkin güncel bir değerlendirme. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 25(1), 177-187. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS2279>
- Kutlu Abu, N., Bacanak, A. & Gökdere, M. (2016). Öğretmen adaylarının Türk Eğitim Sisteminin sorunlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 287-307. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/amauefd/issue/24319/257710>
- Lök, N., Başoğlu, C. & Öncel, S. (2016). Effects of domestic violence on children and significance of psychosocial support. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 8(2), 156-161. <https://doi.org/10.18863/pgy.05252>

- MEB (2021). *Millî Eğitim istatistikleri örgün eğitim 2021-2022*. <http://sgb.meb.gov.tr/www/mill-egitim-istatistikleri-orgun-egitim-20212022/icerik/460>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (Second Section). Sage Publications. <https://vivauniversity.files.wordpress.com/2013/11/milesandhuberman1994.pdf>
- Neyişci, N., Turabik, T., Gün, F., & Kısa, N. (2020). Öğretmen adaylarının perspektifinden Türk Eğitim Sisteminin sorunları ve olası çözüm önerileri. *Kastamonu Education Journal*, 28(6), 2257-2270. <http://dx.doi.org/10.24106/kefdergi.4095>
- Ocak, G. & Gündüz, M. (2011). Öğretmenlik mesleğinin genel sorumluluk ve yeterlikleri. İçinde G. Ocak (Ed.), *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ozan Leylum, Ş., Odabaşı, H. F., & Kabakçı Yurdakul, I. (2017). Eğitim ortamlarında durum çalışmasının önemi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 5(3), 369-385. <http://dx.doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.5c3s16m>
- Örücü, D. (2014). Öğretmen adaylarının okul, okul yönetimi ve Türk Eğitim Sistemine yönelik metaforik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim*, 20(3), 327-358. <http://dx.doi.org/10.14527/kuey.2014.014>
- Özdemir, F. & Kaplan, A. (2017). Öğretmen adaylarının bakış açısından Türk Eğitim Sisteminin sorunları ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri. *Turkish Studies*, 12(28), 577-592. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.12426>
- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: sosyal bilimlerde yöntembilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323-343. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/113287>
- Özdemir, S. M. (2011). Toplumsal değişme ve küreselleşme bağlamında eğitim ve eğitim programları: Kavramsal bir çözümleme. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 85-110. <https://atif.sobiad.com/index.jsp?modul=makaledetay&Alan=sosyal&Id=AW35ILuoyZgeuuwfTZsB>
- Öztekin-Bayır, Ö. & Tekel, E. (2021). Problems of Turkish education system and suggested solutions: What do pre-service teachers think? *Journal of Pedagogical Research*, 5(1), 275-292. <http://dx.doi.org/10.33902/JPR.2021167894>
- Öztürk Çalikoğlu, H. & Başar, M. (2019). Öğretmen adaylarının Türk Eğitim Sistemine ilişkin metaforik algıları. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(4), 892-906. <https://doi.org/10.24315/tred.537471>
- Özyılmaz, Ö. (2020). *Türk milli eğitim sisteminin sorunları ve çözüm arayışları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (Çev. M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Pegem Akademi.

- Polat, S. & Ay, O. (2016). Meta-sentez: Kavramsal bir cözümleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 52-64. <http://dx.doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.4c2s3m>
- Sandelowski, M. & Barroso, J. (2003). Classifying the findings in qualitative studies. *Qualitative Health Research*, 13(7), 905-923. <https://doi.org/10.1177/1049732303253488>
- Saylık, A., Saylık, N. & Sağlam, A. (2020). Eđitmcilerin Gözünden Türk Eğitim Sistemi: Bir Metafor Calışması. *YYÜ Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 18(1), 522-546, <https://doi.org/10.33711/yyuefd.919424>
- Sezer, ř. (2020). Öğretmen adaylarının görüşlerine göre Türk milli eğitiminin genel amaçlarının gerçekteşme düzeyi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(24), 2269-2296. <https://doi.org/10.26466/opus.619531>
- Shenton, A. K. (2004). Strategies for Ensuring Trustworthiness in Qualitative Research Projects, *Education for Information*, 22, 63-75. <https://content.iospress.com/articles/education-for-information/efi00778>
- Susam, M. & Demir, M. K. (2020). Öğretim programlarının değişimi üzerine sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi* 2020, 6(2) 245-267. <https://doi.org/10.38089/ekvad.2020.18>
- şener, G. (2018). Türkiye’de yaşanan eğitim sorunlarına güncel bir bakış. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(218), 187-200. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/39856/471780>
- Taş, U. & Yenilmez, F. (2008). Türkiye’de Eğitimin Kalkınma Üzerindeki Rolü ve Eğitim Yatırımlarının Geri Dönüş Oranı. *Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 155-186. <http://dergipark.gov.tr/ogusbd/131558>
- Taşdemir, M. (2015). Öğretmen adaylarının Türk mili eğitim sistemi üzerine algıladıkları sorunlar. *Turkish Studies*, 10(7), 881-898. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7898>
- Timulak, L. (2007). Identifying core categories of client identified impact of helpful events in psychotherapy: A qualitative meta-analysis. *Psychotherapy Research*, 17, 305-314. <https://doi.org/10.1080/10503300600608116>
- Thomas, J., & Harden, A. (2008). Methods for the thematic synthesis of qualitative research in systematic reviews. *BMC Medical Research Methodology*, 8(45), 1-10. <https://doi.org/10.1186/1471-2288-8-45>
- Tüzel İşeri, E. & Akın, U. (2019). Perceptions of primary school teacher candidates towards the Turkish education system, school, teacher, and student: A metaphor analysis. *International Journal of Higher Education*, 8(4), 239-253. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v8n4p239>
- Uslu, B. & Celimöz, M. (2020). The study of preschool teachers’ and principals’ opinions on Turkish education system. *International Journal of Modern Education Studies*, 4(1), 1-23. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijonmes/issue/56039/769582>

- Yaşar, M. D. & Sözbilir, M. (2017). Fen bilgisi öğretmen adaylarının Türk Eğitim Sistemine yönelik görüşleri: Güncel sorunlar ve çözüm önerileri. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46(1), 165-201. <https://doi.org/10.14812/cuefd.309455>
- Yaylacı, A. F. (2013). Öğretmenlerin Kendilerini Geliştirmelerine İlişkin Yaklaşım Sorunu. [Özel Sayı]. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 25-40. [www.pegem.net/dosyalar/dokuman/138975-2014013093946-1.pdf](http://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/138975-2014013093946-1.pdf)
- Yeşil, R. & Şahan, E. (2015). Öğretmen adaylarının Türk Eğitim Sisteminin en önemli sorun, neden ve çözüm yollarına ilişkin algıları. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 123-143. <https://dergipark.org.tr/pub/kefad/issue/59449/854077>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, 23(112), 7-17. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5326/1485>
- Yıldırım, B. (2004). Sosyolojik Yapı ve Öğretmenlik. İçinde M. Karlı (Ed.) *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: Öğreti Yayınları.
- Yıldırım, İ. & Kızmaz, Z. (2019). Aile İçi Şiddet ile Öğrencilerin Akademik Başarı Durumları Arasındaki İlişki Ortaöğretim Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma. *Mukaddime*, 10(2), 662-687. <https://doi.org/10.19059/mukaddime.551026>
- Yılmaz, K. & Altınkurt, Y. (2011). Öğretmen adaylarının Türk Eğitim Sisteminin sorunlarına ilişkin görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 942-973. <https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/ijhs/article/download/1503/692>
- Yue, X. Y. (2019). Exploring effective methods of teacher professional development in university for 21st century education. *International Journal of Innovation Education and Research*, 7(5), 247-257. <https://doi.org/10.31686/ijer.Vol7.Iss5.1506>




<http://kefad.ahievran.edu.tr>

# Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi

ISSN: 2147 - 1037

## A Relational Study on the Mathematical Beliefs and Mathematical Resilience of Secondary School Students

Zekiye Morkoyunlu  
Gülşah Saltık Ayhanöz

### Article Information



CrossMark

DOI: 10.29299/kefad.1189717

Received: 15.10.2022

Revised: 01.03.2023

Accepted: 06.03.2023

### Keywords:

Mathematical Belief,  
Mathematical Resilience,  
Middle School Students

### Abstract

The aim of the study was to reveal the relationship between the mathematical beliefs of secondary school students and their mathematical resilience. The study had a quantitative research design. Among the quantitative research methods used were causal comparison and correlational study methods. The sample of the study consisted of 191 (one hundred and ninety-one) middle school students. The data collection tools used were the Mathematics Belief Scale, developed by Yıldız and Çiftçi (2020), and the Mathematical Resilience Scale, adapted into Turkish by Durmaz and Girit-Yıldız (2018). SPSS 20 was used for the data analysis. First, it was examined whether the data were normally distributed. Then, correlation analysis was used to examine the relationship between mathematical belief and mathematical resilience. The sub-dimensions of both scales were analyzed using correlation analysis. Regression analysis was used to examine the prediction of mathematical resilience of belief in mathematics. Multiple linear regression analysis was employed to examine the sub-dimensions of the scale of belief in mathematics and the prediction of mathematical resilience. As a result of the study, a statistically significant positive moderate correlation was found between belief in mathematics and mathematical resilience. Another result is that belief in mathematics significantly predicts mathematical resilience in a positive way.

## Ortaokul Öğrencilerinin Matematiksel İnançları ve Matematiksel Dayanıklılıkları Üzerine İlişkisel Bir Araştırma

### Makale Bilgileri



CrossMark

DOI: 10.29299/kefad.1189717

Yükleme: 15.10.2022

Düzeltilme: 01.03.2023

Kabul: 06.03.2023

### Anahtar Kelimeler:

Matematiksel İnanç,  
Matematiksel Dayanıklılık,  
Ortaokul Öğrencileri

### Öz

Bu çalışmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin matematiksel inançları ile matematiksel dayanıklılıkları arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Çalışma nicel araştırma deseninde tasarlanmıştır. Nicel araştırma yöntemlerinden nedensel karşılaştırma ve korelasyonel çalışma yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 191 (yüz doksan bir) ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın veri toplama araçları; Yıldız ve Çiftçi (2020) tarafından geliştirilen "Matematik İnanç Ölçeği" ile Durmaz ve Girit-Yıldız (2018)'in Türkçe'ye uyarladığı "Matematiksel Dayanıklılık Ölçeği" dir. Veri analizi için önce verilerin normal dağılıp dağılmadığı incelenmiş, daha sonra, matematiksel inanç ile matematiksel dayanıklılık ilişkisini incelemek üzere korelasyon analizi yapılmıştır. Her iki ölçeğin alt boyutları da korelasyon analizi yapılarak karşılaştırılmıştır. Ayrıca matematiğe yönelik inancın matematiksel dayanıklılığı yordama durumunu incelemek üzere regresyon analizinden yararlanılmıştır. Bu süreçte matematiğe yönelik ölçeğinin alt boyutlarının matematiksel dayanıklılığı yordama durumunu incelemek için çoklu doğrusal regresyon analizinden yararlanılmıştır. Çalışma neticesinde, matematiğe yönelik inanç ile matematiksel dayanıklılık arasında istatistik olarak anlamlı pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki saptanmıştır. Matematiğe yönelik inancın matematiksel dayanıklılığı anlamlı olarak pozitif yönde yordadığı ulaşılan diğer bir sonuçtur.

Sorumlu Yazar: Zekiye Morkoyunlu, Dr. Öğr. Üyesi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye, zekiye.morkoyunlu@ahievran.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-1978-4525

Yazar2: Gülşah Saltık Ayhanöz, Dr., Niğde Akşemseddin Bilim ve Sanat Merkezi, Türkiye, gulsah@windowslive.com, ORCID ID: 0000-0003-0174-9999

Atıf için: Morkoyunlu, Z. & Saltık Ayhanöz, G. (2023). Ortaokul öğrencilerinin matematiksel inançları ve matematiksel dayanıklılıkları üzerine ilişkisel bir araştırma. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 426-450.

## Giriş

Matematiksel okuryazarlık her birey gibi ortaokul öğrencilerinin de sahip olması gereken 21. yüzyıl becerilerindedir. Matematiksel okuryazarlık, bireyin matematiği anlaması ve bu doğrultuda tanımlaması ve matematik yapması, öğrendiği matematiği günlük yaşamında, iş hayatında ve sosyal yaşamda yapıcı, yaratıcı ve yansıtıcı biçimde kullanarak etken vatandaş olarak hayatta matematiğin önemi ve işlevi hakkında bilgi ve beceri sahibi olmaktır. (OECD, 2004). Bu bağlamda, matematiğin amaçlarından birinin ise matematiksel okuryazarlık kapsamında matematiği günlük yaşamla ilişkilendirmektir denilebilir. Bu amacı gerçekleştirmek için öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal bazı özelliklere sahip olmaları gerekmektedir. Matematiğe yönelik sahip olunan inançlar ve matematiksel dayanıklılık bu kapsamda ele alınan özelliklerdendir. Öğrencilerin matematiği günlük yaşamla ilişkilendirerek problem çözebilmeleri ve matematiksel düşünebilmeleri için öncelikle matematiğe yönelik pozitif inançlara sahip olmaları gerekir. İnanç kolay oluşturulamayan bir yapıdır. İnançın oluşabilmesi için deneyim gereklidir. Birey deneyimlerini yansıtma yoluyla inanç geliştirir. Bireyde matematiğe yönelik pozitif inancın oluşabilmesi için öncelikle olumlu deneyimlerin yaşanması ya da olumsuz deneyimlerden olumlu sonuçların çıkarılması gerekir. Ayrıca bireylerin matematiğe yönelik pozitif inançlara sahip olması ile birlikte matematik dersinde tutumun da ötesine giden dayanıklılığa sahip olmaları bireylerden beklenen niteliklerdendir.

### Matematiksel İnanç

Matematik dersinde başarılı ya da başarısız olmak sadece matematiksel bilgiye sahip olup gerekli süreç becerilerini uygulayarak gerçekleştiriyor (Lester, Garofalo ve Kroll, 1989). Bu bilgileri kullanırken verilen kararlar, kullanılan stratejiler, sahip olunan duygular, düşünceler ve inançlar matematik dersinde başarılı ya da başarısız olmayı etkileyen diğer unsurlardır (Lester, F. K., Garofalo, J., ve Kroll, D. L., 1989). İnanç kavramı alan yazında henüz net bir tanıma sahip olmayan bir kavramdır (Furinghetti ve Pehkonen, 2002; Hofer ve Pintrich, 1997; Leder, Pehkonen, ve Törner, 2002; McLeod ve McLeod, 2002; Pehkonen ve Hannula, 2004). Burada yaşanan zorluk, inançlar ve bilgi arasında ayırım yapmaktır (Pehkonen ve Pietilä, 2003; Thompson, 1992). Ayrıca inançlar ile duygular, tutumlar ve değerler gibi diğer duyuşsal boyutlar arasındaki ilişki de tanım yapamamanın nedenlerindedir (McLeod, 1992). Dolayısıyla inançların bilişsel ve duyuşsal boyutları vardır. İnançlar tutum ve duygularla etkileşim halindedirler (Sumpter, 2013). Ancak yine de kavramı tanımlayan araştırmacılar mevcuttur. Örneğin Cobb (1986) inançları, bireyin gerçekliğin doğası hakkındaki kişisel varsayımları olarak tanımlamıştır. Bu varsayımlar, hedefe yönelik faaliyetlerin temelini oluşturur. İnançlar, en az duygusal katılıma sahip olmaları ve zaman içinde en istikrarlı olmaları bakımından tutum ve duygulardan farklıdır (McLeod, 1992). Boyes ve Chandler (1992) inançların yapısal olarak tutarlı, gelişim düzeylerinin ayrılmadığı mantıksal olarak sıralanmış süreçler olduğunu öne sürer. Hart (1989, s. 44) inanç kelimesini bir dizi nesne hakkında belirli türdeki yargıları yansıtmak için

kullanır. Lester, Garofalo ve Kroll'a (1989, s. 77) göre inançlar bireyin benlik, matematik, problem çözme ve problem ifadelerinde ele alınan konular hakkındaki öznel bilgilerinden oluşmaktadır. Literatürdeki [s sofistike] inançların tanımı, disiplinler ve araştırmacılar arasında farklılık göstermektedir (Pehkonen ve Hannula, 2004). Diğer araştırmacılar, inançları, bireylerin doğru olduğuna inandıkları ifadeler olarak tanımlarlar (Ajzen ve Fishbein, 1980; Beswick, 2005).

Ernest (1989)'e göre matematiksel inanç, "bireylerin kavramları, ideolojileri, değerleri, hayat ve matematik hakkındaki felsefeleridir". Matematiksel inançlar, kişinin matematiğe dair deneyimler ile yarattığı normlardır (Raymond, 1997). Öğrencilerin matematiğe yönelik inançları onların matematik deneyimlerinden oluşan öz fikirleridir denilebilir. Öğrencilerin matematiğe yönelik inançları matematiğe yönelik düşünce ve davranışlarını belirlemede önemli rol oynar. Öğrencilerin öğrenme deneyimleri ve matematiğe yönelik düşünceleri, matematiğe ve matematik öğrenmeye dair inançlarını etkiler. Sahip olunan inançlar öğrenmeye destek olmakla birlikte, öğrenme sürecine de katkı sağlar (McLeod ve McLeod, 2002; Palsdottir, 2007). İnançlar, öğrencilerin yeteneklerini değerlendirmesinde, matematik etkinliklerine katılmaya yönelik istekliliklerinde ve matematiğe karşı tutumları üzerinde oldukça etkilidir (NCTM, 1989).

Schoenfeld (1989), matematiksel inançlar ve bu inançların matematiksel performansa etkisini incelemek için ölçek geliştirmiştir. Ölçekte yer alan alt boyutlar "Matematik öğrencilerce keşfedilmesi imkânsıza yakın bir disiplindir ve en iyi ezberlenerek öğrenilir." ve "Matematik kullanışlı ve eğlencelidir, soyutlamaları anlamada yardımcı olmaktadır" şeklindedir. McLeod (1992) ise matematiğe yönelik inançları dört boyutta ele almıştır; "Matematiğin doğası hakkındaki inançlar", "Matematik öğrenmeyle ilgili inançlar", "Matematik öğrenmede öğretmenlerin rolleri ile ilgili inançlar" ve "Sosyal bağlam içindeki inançlar" dır. Op't Eynde ve De Corte (2003)'nin matematik inanç sistemleriyle ilgili çalışmalarında ise matematikle ilişkili inançlar dört boyutta ele alınmıştır: "Öğrencilerin, öğretmenlerinin rolü ve işlevselliği hakkındaki inançları", "Matematiğin önemi ve matematikte yeterlik hakkındaki inançlar", "Sosyal bir etkinlik alanı olarak matematik hakkındaki inançlar" ve "Bir mükemmellik alanı olarak matematik hakkındaki inançlardır". Sonuç olarak matematiksel inanç, bilişsel ve duyuşsal yanı olan bireyin, matematiksel deneyimlerinden yansıtma yoluyla anlam oluştururken sahip olunan anlayışlarıdır denilebilir.

Tanımlardan da anlaşıldığı gibi matematiksel inancın, matematiğin doğası, matematik başarısı, matematik süreç becerileri ve dolayısıyla matematiksel kimlikle yakından ilişkili olduğu çıkarılabilir. Yani, matematiksel inancın, bireyin matematiğe yönelik duruşuna etki edeceği düşünülebilir. Bireyin matematiğe yönelik duruşunu ifade eden matematiksel dayanıklılık bu noktada önem arz etmektedir.

## Matematiksel Dayanıklılık

Matematiksel dayanıklılık kavramı Dweck'in (2017) ortaya koyduğu gelişen zihniyet kavramına dayanır. Bu kavrama göre bireylerin herhangi bir şeyi yapabilmesine yönelik zihniyetleri ya sabit zihniyet ya da gelişen zihniyet kategorisinde değerlendirilir. Sabit zihniyet kategorisinde değerlendirilen bireyler bir şeyi yapabilmek için bireylerin belirli bir zekâ ve yeteneğe sahip olmaları gerektiğini savunurlar. Gelişen zihniyete sahip olan bireyler zekanın ve yeteneğin çaba ve destekle geliştirilebileceğine inanırlar. Gelişen zihniyet; sadece belirli kişilerin belirli yeteneklerle başarılı olabileceği düşüncesini reddederken herkesin matematik yapabileceğini savunur. Burada, matematik yaparken yaşanan zorlukların doğal karşılanması ve zorlukla karşılaşıldığında ihtiyaç duyuluyorsa destek alınmasının da doğallığı vurgulanmaktadır (Lee ve Johnston-Wilder, 2014). Matematiğe olumlu, uyarlanabilir bir duruş olarak tanımlanan ve öğrencilerin zorluklara rağmen öğrenmeye devam etmelerini sağlayan matematiksel dayanıklılık çalışması, yeni bir yaklaşımı temsil etmektedir (Johnston-Wilder, 2013). Matematiksel dayanıklılığın dayandığı faktörler;

- Değer: Matematiğin değerli bir konu olduğuna ve çalışmaya değer olduğuna dair inanç,
- Mücadele: Matematikle mücadelenin kabulü, yüksek düzeyde matematik becerisine sahip kişilerde bile evrenseldir,
- Gelişim: Tüm insanların matematiksel beceriler geliştirebileceğine olan güven ve bazılarının öğrenme yeteneği ile veya öğrenme yeteneği olmadan doğduğuna dair inançsızlık
- Dayanıklılık: Matematik çalışmasında olumlu bir yanıtla sonuçlanan olumsuz durumlara veya zorluklara yönelik bir yönelim,

olarak ortaya konmuştur (Johnston-Wilder, 2013).

Değer, matematiğin doğasına gösterilen değerın matematiğe yönelik duruşla ilgili olduğunu ifade eder. Mücadele konusunda ise, matematik dersinde karşılaşılan zorlukların doğallığı önem arz eder. Matematik dersinde karşılaşılan zorluklara öğrencinin bakış açısı, matematiğe yönelik duruşuna ve matematik başarısına yön verir. Matematik dersinde yaşanan zorluklar gelişim için fırsat olarak görülür ve bu şekilde değerlendirilirse hem beyin gelişimi sağlanır hem de bu yolla da yeni öğrenmeler gerçekleşir. Karşılaşılan zorluklara gelişim fırsatı olarak bakılmazsa bireyde matematik kaygısı başlayabilir. Bahsedilen bu durum gelişim alanı modeli ile açıklanmıştır. Modelde bireyin psikolojisini belirten üç alan ortaya konulmuştur: rahatlık, gelişim ve tehlike alanı. Rahatlık alanında, bilinenlerden yararlanmak suretiyle rutin işlerin yerine getirilmesi söz konusudur. Bu alanda bireyde sıkılma gerçekleşebilir. Gelişim alanı zorlukların normal olarak algılandığı alandır. Birey bu alanda, uygun destek ile zorlukların üstesinden gelmeye çalışır. Tehlike alanı, belirsizliğin, kontrol sağlayamamanın ve güvensizliğin gerçekleştiği alandır. Bu alanda panik yapma söz konusudur ve çoğunlukla istenilen üst düzey düşünme gerçekleşmez. Ayrıca bu alan bireyin matematik yapma

konusunda yetersizlik hissettiği ve matematik kaygısının başladığı alandır (Lee ve Johnston-Wilder, 2017; Lee ve Johnston-Wilder 2018).

Dweck (2017) ve Boaler (2015), matematik dersinde de gelişen zihniyet kavramı ile başarının sağlanabileceğini savunmuştur. Sabit zihniyetin öğrencileri matematik dersine karşı olumsuz, gelişen zihniyetin ise öğrencileri hatalara pozitif bakış açısı, zorluklarla başa çıkma ve destek almanın doğallığı gibi nedenlerle olumlu bir bakış açısına yönlendirdiği görülmektedir. Bu durumun gelişen zihniyete sahip olan öğrencilerin sabit zihniyete sahip olanlara oranla matematik dersinde daha başarılı olmalarını sağladığı söylenebilir.

Görüldüğü gibi matematiğe yönelik inanç ve matematiksel dayanıklılık kavramları öğrenenin matematiğe yönelik tutumunu ve başarısını etkileyen kavramlar olarak alan yazında yerini almıştır. Her iki kavramın gerek alan yazında gerekse uygulamadaki önemi göz önünde bulundurularak bu çalışmada eğitimin önemli bir basamağı olan ortaokul seviyesinde matematiğe yönelik inanç ve matematiksel dayanıklılığın matematik tutum ve başarısına olan etkileri nedeniyle öğrencilerin matematiğe yönelik inancının matematiksel dayanıklılıkları ile olan ilişkisi incelenmek istenmiştir. Bu kapsamda araştırma soruları;

1. Ortaokul öğrencilerinin matematiksel inançları ile matematiksel dayanıklılıkları arasında nasıl bir ilişki vardır?

2. Ortaokul öğrencilerinin matematiksel inançları matematiksel dayanıklılıklarını yordamakta mıdır?

şeklinde belirlenmiştir.

## Yöntem

### Araştırmanın Tasarımı

Çalışma, veri toplama araçları, uygulama süreci ve analiz yöntemleri dolayısıyla nicel araştırma yöntemlerinden nedensel karşılaştırma ve ilişkisel (korelasyonel) çalışma olarak tasarlanmıştır. İlişkisel araştırmalarda, iki ve üzeri değişken arasındaki ilişkiler, bunları etkilemeye yönelik herhangi bir girişimde bulunulmadan incelenir. İlişkisel araştırma, değişkenler arasındaki mevcut bir ilişkiyi tanımladığı için bazen bir tanımlayıcı araştırma biçimi olarak da adlandırılır. İlişkisel bir çalışma, iki yada daha fazla nicel değişkenin ilişkisini korelasyon katsayısı kullanarak ortaya koyar (Fraenkel, Wallen, ve Hyun, 2012). Bu çalışmada, öğrencilerin matematiksel dayanıklılıkları ile matematiksel inançları ve kavramların alt boyutlarının ilişkisini incelemek amacıyla bu modelden yararlanılmıştır.

## **Çalışma Grubu**

Araştırmanın örnekleme, 2020-2021 eğitim-öğretim yılı içerisinde, Orta Anadolu'nun bir şehrinde öğrenim gören bir ortaokul ve bir bilim sanat merkezinden seçilen 191 (yüz doksan bir) öğrenciden oluşmaktadır. Örneklem uygun örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Uygun örneklem, (uygun bir şekilde) çalışma için uygun olan bir grup bireydir (Fraenkel ve diğerleri., 2012). Bu yöntemin seçilme nedeni ise çalışmanın, araştırmacının kendi öğrencileri ile yürütülecek olması ile açıklanabilir.

## **Çalışmada Kullanılan Ölçme Araçları**

Araştırmanın veri toplama araçlarını; Yıldız ve Çiftçi (2020) tarafından geliştirilen "Matematik İnancı Ölçeği" ile Durmaz ve Girit-Yıldız (2018) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Matematiksel Dayanıklılık Ölçeği" oluşturmaktadır. 24 maddeden oluşan Matematik İnancı Ölçeği dört faktörden oluşmaktadır. 9 madde "faydalılık" faktöründe, 7 madde "kaygı" faktöründe, 4 madde "çaba" faktöründe ve 4 madde "sınırlılık" faktöründe kümeleneştir. Matematik İnancı Ölçeğinin, yüksek güvenilirliğe sahip olduğu (.81, .80, .78 ve .74) olduğu görülmüştür. Matematiksel Dayanıklılık Ölçeği değer, mücadele ve gelişim isimleri verilen üç faktörden oluşmaktadır. Hesaplanan Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları sırasıyla Matematiksel Dayanıklılık/Yılmazlık Ölçeği için 0.88; değer faktörü için 0,91; mücadele faktörü için 0,77 ve son olarak gelişim faktörü için 0,74 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin uyum geçerliğini test etmek için kullanılan Ortaokul Öğrencileri için Dayanıklılık /Yılmazlık Ölçeği için güvenilirlik katsayısı 0,89 şeklinde belirlenmiştir.

## **Veri Toplama Süreci**

Verilerin toplanması için öncelikle Milli Eğitim müdürlüğünden araştırma izni alınmıştır. Araştırma iznini takiben etik kurul onayı alınmıştır. Ölçekleri geliştiren ve uyarlayan araştırmacılardan izinler alındıktan sonra, ölçeklerin her ikisi de google form dokümanına yazılarak hazırlanmıştır. Hazırlanan ölçek formları 250 öğrenci ile paylaşılmıştır. 191 öğrenciden dönüt alınmıştır.

## **Veri Analizi**

Veriler SPSS 20 istatistik programına girildikten sonra Kolmogorov-Smirnov testleri uygulanarak verilerin normallik koşulunu sağlayıp sağlamadığına bakılmıştır. Her iki ölçeğin de merkezi eğilim ölçülerinin hemen hemen aynı olması nedeniyle verilerin normal dağıldığına karar verilmiştir. Matematiğe yönelik inanç ile matematiksel dayanıklılık değişkenleri arasındaki ilişkiyi incelemek üzere korelasyon analizinden yararlanılmıştır. Ayrıca süreç içerisinde aynı yöntem kullanılarak matematiğe yönelik inanç ölçeğinin alt boyutları olan, faydalılık, kaygı, çaba ve sınırlılık ile matematiksel dayanıklılık ölçeğinin alt boyutları olan değer, mücadele ve gelişim faktörleri arasındaki ilişkiler de incelenmiştir. Öğrencilerin matematiğe yönelik inançlarının matematiksel

dayanıklılıklarını yordama durumunu incelemek için regresyon analizinden yararlanılmıştır. Matematiğe yönelik inanç ölçeğinin alt boyutlarının matematiksel dayanıklılığı yordama durumunu incelemek için çoklu doğrusal regresyon analizinden yararlanılmıştır.

### Araştırmanın Etik İzinleri

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gereken tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

**Etik kurul izin bilgileri:** Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı = Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi=27.05.2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası=2021/3/7

### Bulgular

Verilerin normal dağılıp dağılmadığını test etmek için gerçekleştirilen analiz sonuçları Tablo 1’de belirtilmiştir.

Tablo 1. *Matematiksel inanç ve matematiksel dayanıklılık ölçek verilerinin normallik testi sonuçları*

	N	X	Medyan	Mod	Ss	Kolmogrov-Smirnova
İMORT	187	3,20	3,16	3,17	.27	.000
DMORT	189	5.00	5,00	4,92	.68	.001

İMORT: Matematiksel inanç ortalaması

DMORT: Matematiksel dayanıklılık ortalaması

Tablo 1 incelendiğinde her iki ölçeğin dağılımına ait merkezi eğilim ölçülerinin değerlerinin birbirine yakın olduğu görülmüştür. Her iki ölçeğe ait p değerleri 0.05’ten küçük olsa da merkezi eğilim ölçülerinin değerlerinin hemen hemen aynı olması dağılımın normale yakın olduğunu belirtmektedir (Morgan, Leech, Gloeckner ve Barrett, 2004). Öğrencilerin matematiksel inançları ile matematiksel dayanıklılıkları arasındaki ilişkiyi incelemek için korelasyon analizinden yararlanılmıştır. Korelasyon analiz bulguları Tablo 2’de belirtilmiştir.

Tablo 2. *Öğrencilerin matematiksel inançları ile matematiksel dayanıklılıkları arasındaki ilişki*

		DMORT
İMORT	Korelasyon Katsayısı (r)	.493**
	İstatistiksel Anlamlılık (p)	.000

Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin matematiksel inançları ile matematiksel dayanıklılıkları arasında ölçeğin genelinde istatistiki olarak anlamlı ilişki olduğu görülmektedir ( $p=.00<.05$ ). İMORT ile DMORT’un pozitif yönde orta düzeyde ilişkiye sahip olduğu ortaya konulmuştur ( $r=.493$ ). Elde edilen korelasyon katsayısı (r),  $.40<r<.60$  ise pozitif yönde orta düzeyde ilişkinin olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin matematiksel inançlarının alt boyutları ile matematiksel dayanıklılıkları arasındaki ilişkiyi incelemek için korelasyon analizinden yararlanılmıştır. Yapılan korelasyon analizine ilişkin bulgular Tablo 3'te belirtilmiştir.

Tablo 3. Öğrencilerin matematiksel inançları ile matematiksel dayanıklılıkları arasındaki ilişkinin alt boyutlarda incelenmesi

Matematiksel İnanç Ölçeği Alt Boyutları	Matematiksel Dayanıklılık Alt Boyutları		
	Değer	Mücadele	Gelişim
Faydalılık <i>r</i>	.668**	.451**	-.004
<i>p</i>	.000	.000	.957
Kaygı <i>r</i>	-.169*	.002	.303**
<i>p</i>	.019	.983	.000
Çaba <i>r</i>	.339**	.260	.256**
<i>p</i>	.000	.000	.000
Sınırlılık <i>r</i>	-.203	.009	.377**
<i>p</i>	.005	.753	.000

\*:  $p < .05$

r: Korelasyon katsayısı

p: İstatistiksel anlamlılık

Tablo 3'te yer alan bulgulara göre matematiksel inanç ölçeği alt boyutlarından "faydalılık" ile matematiksel dayanıklılık ölçeği alt boyutlarından "değer" pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı ilişkiye ( $r=.668$ ;  $p=.00<.05$ ), faydalılık ve mücadele alt boyutları pozitif yönde orta düzeyde anlamsız ilişkiye ( $r=.451$ ;  $p=.00<.05$ ), faydalılık ile gelişim boyutları negatif yönde anlamsız çok zayıf ilişkiye ( $r=-.004$ ;  $p=.957>.05$ ) sahipken; matematiksel inanç ölçeği alt boyutlarından "kaygı" ile matematiksel dayanıklılık alt boyutlarından "değer" negatif yönde çok zayıf bir ilişkiye ( $r=-.169$ ;  $p=.019<.05$ ), "kaygı" ile "mücadele" negatif yönde çok zayıf düzeyde anlamsız bir ilişkiye ( $r=-.002$ ;  $p=.983>.05$ ), "kaygı" ile "gelişim" pozitif yönde çok zayıf düzeyde anlamlı bir ilişkiye ( $r=.303$ ;  $p=.00<.05$ ); matematiksel inanç ölçeği alt boyutlarından "çaba" ile matematiksel dayanıklılık alt boyutlarından "değer" pozitif yönde zayıf düzeyde anlamlı bir ilişkiye ( $r=.339$ ;  $p=.00<.05$ ), "çaba" ile matematiksel dayanıklılık alt boyutlarından "mücadele" negatif yönde zayıf düzeyde anlamlı bir ilişkiye ( $r=.260$ ;  $p=.00<.05$ ), "çaba" ile matematiksel dayanıklılık alt boyutlarından "gelişim" pozitif yönde zayıf düzeyde anlamlı bir ilişkiye ( $r=.256$ ;  $p=.00<.05$ ); matematiksel inanç ölçeği alt boyutlarından "sınırlılık" ile matematiksel dayanıklılık alt boyutlarından "değer" negatif yönde zayıf düzeyde anlamlı bir ilişkiye ( $r=-.203$ ;  $p=.005<.05$ ), "sınırlılık" ile matematiksel dayanıklılık alt boyutlarından "mücadele" pozitif yönde çok zayıf düzeyde anlamsız bir ilişkiye ( $r=.009$ ;  $p=.753>.05$ ), "sınırlılık" ile matematiksel dayanıklılık alt boyutlarından "gelişim" pozitif yönde zayıf düzeyde anlamlı bir ilişkiye ( $r=.377$ ;  $p=.00<.05$ ) sahiptir.

Öğrencilerin matematiksel inançlarının matematiksel dayanıklılıklarını yordama durumunu incelemek için gerçekleştirilen basit doğrusal regresyon analiz bulguları Tablo 4'te gösterilmiştir.



Tablo 4. Matematiksel inançların matematiksel dayanıklılıkları yordama durumuna ait basit doğrusal regresyon analiz bulguları

	$\beta$	Standart hata	r	$r^2$	Standardize Edilmiş $\beta$	t	F	p
İMORT	1.043	.134	.493					

Tablo 4 verilerine göre gerçekleştirilen varyans analizinin sonucunun ( $F=60,552$ ,  $p=00<.05$ ) anlamlı olduğu görülmüştür. Bu sonuç anlamlı olduğu için yordanan (matematiksel dayanıklılık) ve yordayıcı (matematiğe yönelik inanç) ilişkisinin doğrusal olduğu anlaşılır. Buna göre öğrencilerin matematiğe yönelik inancının matematiksel dayanıklılıklarını anlamlı olarak pozitif yönde yordadığı belirlenmiştir. Matematiksel dayanıklılığın %24'ünün matematiğe yönelik inanç tarafından yordandığı görülmüştür.

Öğrencilerin matematiksel inançlarının alt boyutlarının matematiksel dayanıklılıklarını yordayıp yordamadığına dair yapılan çoklu doğrusal regresyon analiz bulguları Tablo 5'te belirtilmiştir.

Tablo 5. Matematiğe yönelik inanç alt boyutlarından faydalılık alt boyutunun matematiksel dayanıklılıkları yordamasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları

Matematiksel İnanç Ölçeği Alt Boyutları	B	Standart Hata	$\beta$	t	p	r	$r^2$
Faydalılık	.765	.089	.591	8.621	0.00	.575	.534
Kaygı	.144	.097	.112	1.482	0.14	.031	.108
Çaba	.183	.083	.148	2.209	0.028	.401	.160
Sınırlılık	.090	.067	.102	1.347	0.180	.026	.098
R=.637		$R^2 = .405$					
F=31.703		p=.000					

Öğrencilerin matematiksel dayanıklılığı üzerinde muhtemel etkiye sahip olabilecek faydalılık, kaygı, çaba ve sınırlılık gibi değişkenlerin öğrencilerin matematiksel dayanıklılığını yordama durumunu incelemeye yönelik olarak gerçekleştirilen çoklu doğrusal regresyon analizine göre, faydalılık, kaygı, çaba ve sınırlılık alt boyutları ile öğrencilerin matematiksel dayanıklılıklarının anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu gözlenmiştir ( $R=.637$ ,  $R^2=.405$ ) ( $F=31.703$ ,  $p=0.00<0.01$ ). Söz konusu dört değişken, birlikte, matematiksel dayanıklılığın %41'ini açıklamaktadır. Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre, yordayıcı değişkenlerin, başarı üzerindeki görece önem sırası, faydalılık ( $\beta=.591$ ), çaba ( $\beta=.148$ ), kaygı ( $\beta=.112$ ) ve sınırlılık ( $\beta=.102$ ) dir. Regresyon katsayılarının anlamlılık testleri göz önüne alındığında, yordayıcı değişkenlerden sadece faydalılık ( $p=0.00<0.05$ ) ve çaba ( $p=0.028<0.05$ ) alt boyutlarının, matematiksel dayanıklılık üzerinde anlamlı yordayıcı olduğu görülmektedir. Yordayıcı değişkenlerle matematiksel dayanıklılık arasındaki ilişkilere bakıldığında, faydalılık ile ( $r=.575$ ), kaygı ile ( $r=.031$ ), çaba ile ( $r=.401$ ) ve sınırlılıkla ( $r=.026$ ) düzeyinde korelasyon gözlenmektedir.

## Tartışma

Ortaokul öğrencileriyle gerçekleştirilen bu çalışmada öğrencilerin matematiksel inançları ile matematiksel dayanıklılıkları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Çalışma neticesinde öğrencilerin matematiksel inançları ile matematiksel dayanıklılıklarının istatistiki açıdan anlamlı pozitif yönde orta düzeyde bir ilişkiye sahip olduğu görülmüştür. Alan yazında, öğrencilerin matematiğe yönelik inancı ile tutumu arasında olumlu ilişkinin olduğunu gösteren (Wilkins ve Ma, 2003); geometri alanında ise öğrencilerin geometrik inançları ile geometri dersine yönelik tutumlarının pozitif yönde anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu (İlhan, Gemicioğlu ve Ponçan, 2021), matematik kaygısı ile matematik dersine yönelik tutumun negatif yönde bir ilişkiye sahip olduğunu (Karadağ ve Karadeniz, 2014) ortaya koyan çalışmalar mevcuttur. Yine matematiğe yönelik inançla benzer bir kavram olan matematik özyeterlik algısı hakkında; matematik özyeterlik algısı ile matematiğe yönelik tutum arasında anlamlı bir ilişki olmadığı (Ayan, 2014), matematik özyeterliği ve matematiğe yönelik tutum arasında pozitif yönde anlamlı ilişkinin olduğu (Doruk, Öztürk ve Kaplan, 2016; Nicolaidou ve Philippou, 2003) literatürde karşılaşılan durumlardandır.

Kullanılan ölçeklerin alt boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde ise; faydalılık ile değer arasında pozitif yönde yüksek düzeyde bir ilişki görülmüştür. Alan yazın incelendiğinde matematiğe verilen önem ile matematik özyeterliği arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin varlığını raporlayan çalışmalara (Birgin ve Demirkan, 2017) rastlanmaktadır. Yürütülen çalışmada kaygı alt boyutu ile değer alt boyutu arasında negatif yönde çok zayıf bir ilişki görülürken alan yazında matematik kaygısı ile değer inançları arasındaki negatif ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu (Li, Cho, Cosso ve Maeda, 2021), kaygı ve matematiğe karşı tutum arasında karşılıklı ilişkinin anlamlı ancak küçük etki boyutunun olduğu (Hacıömeroğlu, 2017) ortaya çıkmıştır. Yine çalışmada kaygı ile gelişim arasında pozitif yönde çok zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Alan yazında kaygı ve motivasyon arasında orta düzeyde negatif ilişki (Li ve diğerleri., 2021), kaygı ve akademik başarı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki (Yenilmez ve Özbey, 2006); matematik dersine yönelik tutum ile matematik ders kaygısı değişkeni arasında ise negatif ve orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin (Yılmaz, 2011) olduğu görülmüştür. Gerçekleştirilen bu çalışmada çaba ile değer arasında pozitif yönde zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki, çaba ile mücadele arasında negatif yönde zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki, çaba ile gelişim arasında pozitif yönde zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki görülürken alan yazında beklenti-değer ile başarı arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki (Kesici, 2018); değer ile başarı arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı (Haşlaman ve Aşkar, 2007); değer ile başarı arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu (Wolters ve Rosenthal, 2000); gösterilen çaba neticesinde matematik başarısının yüksek olduğunu (Yalçın, 2012) çalışmalar mevcuttur. Sınırlılık ile matematiksel dayanıklılık alt boyutlarından değer arasında negatif yönde zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki ( $r=-.203$ ;  $p=.005<.05$ ), sınırlılık ile gelişim arasında pozitif yönde zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki ( $r=.377$ ;  $p=.00<.05$ ) bulunmuştur.

Öğrencilerin matematiğe yönelik inancının matematiksel dayanıklılıklarını anlamlı olarak pozitif yönde yordadığı ulaşılan diğer bir sonuçken alanyazında ortaokul öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumları ile matematiğe yönelik öz yeterliklerinin pozitif ve yüksek düzeyde anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu bulgusu da yerini almaktadır (Yılmaz, 2011).

Matematiğe Yönelik İnanç Ölçeği alt boyutlarının matematiksel dayanıklılığı yordamasına ilişkin yapılan çoklu regresyon analizi sonucunda, faydalılık, kaygı, çaba ve sınırlılık alt boyutları birlikte öğrencilerin matematiksel dayanıklılıkları ile anlamlı bir ilişki bulunduğu sonucuna varılmıştır. Yordayıcı değişkenlerden sadece faydalılık ve çaba alt boyutlarının, matematiksel dayanıklılık üzerinde anlamlı yordayıcı olduğu görülmüştür.

### **Sonuç**

Çalışma bulguları neticesinde, öğrencilerin matematiğe yönelik inançları ile matematiksel dayanıklılıkları arasında anlamlı ilişkinin olduğu sonucuna varılmıştır. Buradan matematik dersine yönelik sahip olunan inançların öğrencilerin matematiğe yönelik duruşla yakın ilişkisi bulunan matematiksel dayanıklılıklarını olumlu yönde etkilediği sonucu çıkarılabilir. Ayrıca, anlamlı ilişkinin ötesinde öğrencilerin matematiksel inançlarının matematiksel dayanıklılıklarını yordadığı da çalışmadan elde edilen bir diğer önemli sonuçtur.

Çalışmayla öğrencilerin matematiksel dayanıklılıklarının artırılmasında inanç faktörünün etkisi göz önüne alındığında, ortaokullarda öğretmenlerin öğrencilerin matematiğe yönelik pozitif inanç geliştirmesine yardımcı olmalarının, akademisyenlerin okullarla işbirliği halinde ortaokul öğrencilerine yönelik çeşitli projeler ve aktiviteler yürütmelerinin, yine akademisyenlerin matematiksel inanç ve matematiksel dayanıklılık kavramları ile ilgili seminer vb etkinlikler yürütmelerinin öğrencilerin matematiksel inanç ve matematiksel dayanıklılıklarının artırılmasında etkili olacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda öğretmenlerin derslerini yürütürken bahsedilen kavramları dikkate alarak derslerini planlamaları araştırmacılarca önerilmektedir.



<http://kefad.ahievran.edu.tr>

# Ahi Evran University Journal of Kırşehir Education Faculty

ISSN: 2147 - 1037

## ENGLISH VERSION

### Introduction

Mathematical literacy is one of the 21st century skills that middle school students, like every individual, should have. It is defined as the individual's understanding of mathematics and defining and doing mathematics according to that; using the mathematics she has learnt in a constructive, creative, and reflective way in his daily work and social life; and having knowledge and skills of the significance and function of math in her life as an active citizen (OECD, 2004). In this context, one aim is to associate mathematics with daily life within the scope of mathematical literacy. In order to realize this aim, students should have some cognitive and affective characteristics. Beliefs in mathematics and mathematical resilience are among the characteristics considered in this context. For students to solve problems and think mathematically by associating mathematics with daily life, they must first have positive beliefs about the subject. Belief is a structure that cannot be formed easily. Experience is necessary for the formation of belief. An individual develops beliefs by reflecting his/her experiences. For an individual to have positive beliefs about mathematics, positive experiences should be gained or positive results should be drawn from negative experiences. In addition, individuals' having positive beliefs about mathematics and resilience that goes beyond the attitude in the mathematics lesson are among the qualities expected from individuals.

### Mathematical Belief

Being successful or unsuccessful in mathematics is not only a matter of having mathematical knowledge and applying the required process skills (Lester, Garofalo, and Kroll, 1989). The decisions made while using this knowledge, strategies used, emotions, thoughts, and beliefs that are held are other factors that affect success or failure in mathematics lessons (Lester, F. K., Garofalo, J.) Belief is a concept that does not yet have a clear definition in the literature (Furinghetti and Pehkonen, 2002; Leder, Pehkonen, and Törner, 2002; Pehkonen and Hannula, 2004). The difficulty here is to distinguish beliefs and knowledge (Pehkonen and Pietilä, 2003; Thompson, 1992). Additionally, the relationship among beliefs and other affective dimensions as emotions is among the reasons for failure to define the concept of belief (McLeod, 1992). Therefore, beliefs have cognitive and affective dimensions. Beliefs interact with attitudes and emotions (Sumpter, 2013). However, there are still researchers who

define the concept of belief. For instance, defined beliefs are an individual's personal assumptions about the nature of reality (Cobb, 1986). These assumptions form the basis of goal-oriented activities. Beliefs differ from attitudes and emotions in that they have the least emotional involvement and are the most stable over time (McLeod, 1992). Boyes and Chandler (1992) suggest that beliefs are structurally coherent, logically ordered processes in which levels of development cannot be separated.

Hart (1989, p. 44) uses the word belief to reflect definite types of judgements about a set of objects. According to Lester, Garofalo, and Kroll (1989, p. 77), beliefs consist of an individual's subjective knowledge about the self, mathematics, problem solving, and the issues addressed in problem statements. The definition of [sophisticated] beliefs in the literature varies across disciplines and between researchers (Pehkonen and Hannula, 2004). Other researchers define beliefs as statements that individuals believe to be true (Ajzen and Fishbein, 1980; Beswick, 2005).

According to Ernest (1989), mathematical beliefs are "individuals' concepts, ideologies, values, philosophies about life and mathematics". Mathematical beliefs are the norms created by individuals through their mathematical work (Raymond, 1997). Students' beliefs about mathematics are their self-opinions formed by their mathematical experiences. Students' beliefs towards mathematics has a crucial role in determining their thoughts and behaviours towards it. Students' learning experiences and their thoughts on mathematics affect their beliefs on the subject and learning it. Beliefs held by students contribute to the learning process as well as supporting learning (McLeod and McLeod, 2002; Palsdottir, 2007). Beliefs are highly influential on students' assessment of their abilities, their willingness to participate in mathematics activities, and their attitudes towards mathematics (NCTM, 1989).

Schoenfeld (1989) developed a scale to examine mathematical beliefs and their effect on mathematical performance. The sub-dimensions are as follows: "mathematics is a discipline that is almost impossible to be discovered by students and is best learnt by memorization" and "mathematics is useful and fun, it helps to understand abstractions". McLeod (1992) analyzed beliefs about mathematics in four dimensions: "beliefs about the nature of mathematics", "beliefs on learning mathematics", "beliefs on the role of teachers in learning mathematics", and "beliefs in the social context". In Op't Eynde and De Corte's (2003) study on mathematics belief systems, mathematics-related beliefs were analyzed in four dimensions: "students' beliefs about the role and the functioning of their own teacher", "beliefs about the significance and competence in mathematics", "beliefs about mathematics as a social activity", and "beliefs about mathematics as a domain of excellence". As a result, it can be inferred that mathematical belief is the understanding of an individual with a cognitive and affective side while creating meaning through reflection from their mathematical experiences.

Thus, mathematical belief is closely related to the nature of mathematics, mathematical success, and mathematical process skills and therefore mathematical identity. In other words, mathematical belief will affect the individual's stance towards the subject. Mathematical resilience, which expresses the individual's stance towards mathematics, is important at this point.

### **Mathematical Resilience**

Mathematical resilience is based on the growth mindset concept proposed by Dweck (2017). According to this concept, the mindset of individuals to be able to do something is categorized as either fixed or growth. Those in the fixed mindset category argue that individuals must have a certain intelligence and ability to do something. Individuals having growth mindset believe intelligence and ability may be developed effort and support. The growth mindset rejects the idea that only certain individuals can be successful with certain abilities and argues that everyone can do mathematics. At this point, it is emphasized that the difficulties experienced while doing mathematics should be considered natural and that it is normal to receive support if needed when encountering difficulties (Lee and Johnston-Wilder, 2014). Mathematical resilience, positive and adaptive stance towards mathematics and enables students to pursue learning despite difficulties, representing new approach (Johnston-Wilder, 2013). The factors on which mathematical resilience are based have been revealed as the following:

- Value: The belief that mathematics is a subject that is valuable and worth studying,
- Struggle: The acceptance of struggling with mathematics is universal, even among people with a high level of ability,
- Growth: Confidence that all people can develop mathematical skills and disbelief that some are born with or without the ability to learn mathematics.
- Resilience: An orientation towards negative situations that result in a positive response or difficulty in learning mathematics (Johnston-Wilder, 2013).

The first factor indicates that the value given to the nature of mathematics is related to the stance towards the subject. In terms of struggle, the naturalness of the difficulties encountered in mathematics lessons is important. The student's perception of the difficulties encountered shapes his/her stance towards mathematics and his/her success in it. If the difficulties encountered in the mathematics lesson are seen as opportunities for development and evaluated like this, both brain development is enabled and new learning takes place. If the difficulties encountered are not viewed as an opportunity for development, the individual may begin to have mathematics anxiety.

This situation is explained by the growth zone model. In the model, three zones indicating the psychology of the individual are proposed: comfort zone, growth zone, and danger zone.

In the comfort zone, routine tasks are fulfilled by utilizing what is known. The individual has the potential to feel bored in this zone. The growth zone is where the difficulties are perceived as normal. In this zone, the individual tries to overcome difficulties with appropriate support. The danger zone is where uncertainty, lack of control, and insecurity exist. The individual may experience feelings of panic in this zone and therefore the expected higher-level thinking does not occur. Moreover, this is the zone where the individual feels inadequate in doing mathematics and mathematics anxiety begins (Lee and Johnston- Wilder, 2017; Lee and Johnston-Wilder 2018). Dweck (2017) and Boaler (2015) argued that success in mathematics can be achieved with the growth mindset. Fixed mindset leads students to have a negative attitude towards mathematics lessons, whereas a growth mindset results in students having a positive attitude towards them for reasons such as a positive perspective on mistakes, coping with difficulties, and the naturalness of receiving support. It appears that this situation enables students with a growth mindset to be more successful in mathematics compared to those with a fixed mindset.

As seen, belief in mathematics and mathematical resilience have an established place in the literature as concepts that affect the learner's attitude towards mathematics and achievement. Considering the importance of both concepts in literature and in practice, the purpose of the study was to reveal the relationship between students' beliefs towards mathematics and their mathematical resilience due to the effects of beliefs towards mathematics and mathematical resilience on mathematics attitudes and achievement at middle school level, which is an important step of education. Thus, the research questions determined are:

1. What is the relationship between middle school students' mathematical beliefs and their mathematical resilience?
2. Do middle school students' mathematical beliefs predict their mathematical resilience?

## **Method**

### **Research Design**

The study is a causal comparison and correlational study from among the quantitative methods due to data collection, implementation, and analysis methods. In correlational research, the relationships between two or more variables are analyzed without any attempt to influence them. Correlational research is sometimes referred to as descriptive because it describes an existing relationship between variables. A correlational study reveals the relationship between two or more quantitative variables by using correlation coefficients (Fraenkel, Wallen, and Hyun, 2012). Thus, this model was used to reveal relationships between students' mathematical resilience and mathematical beliefs and the sub-dimensions of these concepts.

## Study Group

The study's sample consisted of 191 students from a middle school and a science and arts center in a city in Central Anatolia during 2020-2021 spring semester. Convenience sampling was used as a sampling method. Convenience sample consists of individuals (conveniently) available to participate (Fraenkel et al., 2012). The choice of the method can be explained by the fact that the study was conducted with the researcher's own students.

## Data Collection Tools

Mathematics Belief Scale, developed by Yıldız and Çiftçi (2020), and the Mathematical Resilience Scale, adapted into Turkish by Durmaz and Girit-Yıldız (2018) were the tools for data collection. The first scale has four factors and 24 items: 9 items for the "benefit" factor, 7 items for the "anxiety" factor, 4 items for the "effort" factor, and 4 items for the "limitation" factor. The Mathematics Belief Scale was found to have high reliability (.81, .80, .78, and .74). The Mathematical Resilience Scale consists of three factors: value, struggle, and growth. The calculated Cronbach's alpha reliability coefficients were 0.88 for Mathematical Resilience Scale, 0.91 for the value, 0.77 for struggle, and 0.74 for growth factor. The reliability coefficient determined for the Resilience/Struggle Scale for Middle School Students, which was used to test the concurrent validity of the scale, was 0.89.

## Data Collection

Firstly, permission was obtained from the of National Education Directorate to collect the data. Next, ethics committee approval was obtained. After permission was obtained from the researchers who developed and adapted the scales, both scales were prepared using Google Forms. The prepared scale forms were shared with 250 students. Feedback was received from 191 students.

## Data Analysis

Data were analyzed through SPSS 20 statistical program. The normality of the data was tested through Kolmogorov Smirnov. Since the central tendency measures of the two scales were almost the same, it was concluded that data were distributed normally. Correlation analysis was used to reveal the relationship between beliefs towards mathematics and mathematical resilience variables. In addition, the same method was utilized to examine the relationships between the sub-dimensions of the Mathematics Beliefs Scale: benefit, anxiety, effort, and limitation, and the sub-dimensions of the Mathematical Resilience Scale: value, struggle, and growth. Regression analysis was employed to examine whether students' beliefs about mathematics predict their mathematical resilience. Multiple linear regression analysis was used to examine the predictive status of the sub-dimensions of the Mathematics Beliefs Scale.



### Ethical Permissions for the Study

All the rules to be followed within the scope of the “Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive” were followed. None of the actions specified under the second section of the Directive "Actions against Scientific Research and Publication Ethics" were carried out.

**Ethics committee permission information:** Name of the committee that made the ethical evaluation = Kırşehir Ahi Evran University Social Sciences and Humanities Scientific Research and Publication Ethics Committee

Date of ethical assessment decision=27.05.2021

Ethics assessment document issue number =2021/3/7

### Findings

The results of the analyses performed to test whether the data were normally distributed are presented in Table 1.

Table 1. *Normality test results of mathematical belief and mathematical resilience scale data*

	N	X	Median	Mode	SD	Kolmogorov–Smirnov
MMB	187	3.20	3.16	3.17	.27	.000
MMR	189	5.00	5.00	4.92	.68	.001

MMB: Mean of mathematical beliefs

MMR: Mean of mathematical resilience

When Table 1 is examined, it is seen that the values of the central tendency measures of both scales' distribution are close to each other. Although the p values of both scales are less than 0.05, the fact that the values of the measures of central tendency are almost the same indicates that the distribution is close to normal (Morgan, Leech, Gloeckner, and Barrett, 2004). Correlation analysis was utilized to examine the relationship between students' mathematical beliefs and mathematical resilience. The findings of the correlation analysis are presented in Table 2.

Table 2. *The Relationship between Students' Mathematical Beliefs and Mathematical Resilience*

		MMR
MMB	Correlation Coefficient (r)	.493**
	Statistical Significance (p)	.000

When Table 2 is examined, it is seen that there is a statistically significant relationship between students' mathematical beliefs and mathematical resilience in the whole scale ( $p=.00<.05$ ). There is also a moderate positive correlation ( $r=.493$ ) between MMB and MMR. The correlation coefficient (r) obtained,  $.40<r<.60$ , indicates a moderate positive relationship. Correlation analysis was used to examine the relationship between the sub-dimensions of students' mathematical beliefs and their mathematical resilience. The findings of the correlation analysis are presented in Table 3.

Table 3. Examination of the relationship between students' mathematical beliefs and mathematical resilience in sub-dimensions

Sub-dimensions of Mathematics Belief Scale		Sub-Dimensions of Mathematical Resilience		
		Value	Struggle	Growth
Benefit	r	.668**	.451**	-.004
	p	.000	.000	.957
Anxiety	r	-.169*	.002	.303**
	p	.019	.983	.000
Effort	r	.339**	.260	.256**
	p	.000	.000	.000
Limitation	r	-.203	.009	.377**
	p	.005	.753	.000

\*:p &lt;.05

r: Correlation Coefficient

p: Statistical Significance

According to the findings in Table 3, while benefit, a sub-dimension of the Mathematics Belief Scale, and value, a sub-dimension of the Mathematical Resilience Scale, have a highly significant positive relationship ( $r=.668$ ;  $p=.00<.05$ ), the benefit and struggle sub-dimensions have a moderately insignificant positive relationship ( $r=.451$ ;  $p=.00<.05$ ) and the benefit and growth sub-dimensions have a very weak insignificant negative relationship ( $r=-.004$ ;  $p=.957>.05$ ). Anxiety, a sub-dimension of the Mathematics Belief Scale, and value, a sub-dimension of the Mathematical Resilience Scale, have a very weak negative relationship ( $r=-.169$ ;  $p=.019<.05$ ), anxiety and struggle have a very weak negative relationship ( $r=-.002$ ;  $p=.983>.05$ ), and anxiety and growth have a very weak significant positive relationship ( $r=.303$ ;  $p=.00<.05$ ). Effort, from the sub-dimensions of the Mathematics Belief Scale, and value, from the sub-dimensions of the Mathematical Resilience Scale, have a weak significant positive relationship ( $r=.339$ ;  $p=.00<.05$ ), while effort and struggle, a sub-dimension of the Mathematical Resilience Scale, have a weakly significant negative relationship ( $r=.260$ ;  $p=.00<.05$ ). Effort and growth, a sub-dimension of mathematical resilience, have a weakly significant positive relationship ( $r=.256$ ;  $p=.00<.05$ ), while limitation, a sub-dimension of the Mathematics Belief Scale, and value, a sub-dimension of the Mathematical Resilience Scale, have a weakly significant negative relationship ( $r=-.203$ ;  $p=.005<.05$ ). Limitation and struggle, a sub-dimension of the Mathematical Resilience Scale, have a very weak insignificant positive relationship ( $r=.009$ ;  $p=.753>.05$ ), while limitation and growth, a sub-dimension of the Mathematical Resilience Scale, have a weakly significant positive relationship ( $r=.377$ ;  $p=.00<.05$ ).

The results of the simple linear regression analyses conducted to examine the predictive status of students' mathematical beliefs on their mathematical resilience are shown in Table 4.

Table 4. Simple linear regression analysis results of mathematical beliefs predicting mathematical resilience

	$\beta$	Standard error	r	$r^2$	Standardized $\beta$	t	F	p
MMB	1.043	.134	.493					

According to Table 4, the result of the variance analysis ( $F=60.552$ ,  $p=00<.05$ ) was significant. Therefore, it is concluded that the relationship between predicted (mathematical resilience) and predictor (belief in mathematics) is linear. Accordingly, students' beliefs towards mathematics significantly predicted their mathematical resilience in a positive way. It was seen that 24% of mathematical resilience was predicted by belief in mathematics

The results of the multiple linear regression analysis on whether the sub-dimensions of students' mathematical beliefs predicted their mathematical resilience are shown in Table 5.

Table 5. Multiple Regression Analysis Results Regarding the Prediction of Mathematical Resilience by the Benefit Sub-dimension of Mathematics Belief

Sub-dimensions of Mathematics Belief Scale	B	Standard Error	$\beta$	t	p	r	$r^2$
Benefit	.765	.089	.591	8.621	0.00	.575	.534
Anxiety	.144	.097	.112	1.482	0.14	.031	.108
Effort	.183	.083	.148	2.209	0.028	.401	.160 .026
Limitation	.090	.067	.102	1.347	0.180	.098	

$R=.637$   $R^2 = .405$

$F=31.703$   $p=.000$

According to the multiple linear regression analysis conducted to examine the prediction of students' mathematical resilience by variables such as benefit, anxiety, effort, and limitation, which may have a possible effect on students' mathematical resilience, there was a significant relationship between the sub-dimensions of benefit, anxiety, effort, and limitation and students' mathematical resilience ( $R=.637$ ,  $R^2=.405$ ) ( $F=31.703$ ,  $p=0.00<0.01$ ). These four variables, together, explain 41% of mathematical resilience. According to the standardized regression coefficients, the relative order of importance of the predictor variables on achievement are benefit ( $\beta=.591$ ), effort ( $\beta=.148$ ), anxiety ( $\beta=.112$ ), and limitation ( $\beta=.102$ ). When the significance tests of the regression coefficients are considered, only usefulness ( $p=0.00<0.05$ ) and effort ( $p=0.028<0.05$ ) were significant predictors of mathematical resilience. When the relationships between predictor variables and mathematical resilience are examined, correlations are observed at the level of benefit ( $r=.575$ ), anxiety ( $r=.031$ ), effort ( $r=.401$ ), and limitation ( $r=.026$ ).

## Discussion

In the present study conducted with middle school students, the relationships between their mathematical beliefs and mathematical resilience were examined. The results indicated that the students' mathematical beliefs and mathematical resilience had a statistically significant positive

relationship at a moderate level. Similarly, studies showing a positive relationship between students' beliefs and attitudes towards mathematics are exist (Wilkins and Ma, 2003); in the field of geometry, there is an important positive relationship between students' geometric beliefs and attitudes towards geometry lessons (İlhan, Gemicioğlu, and Ponçan, 2021), while there is a negative relationship between mathematics anxiety and attitude towards mathematics lessons (Karadağ and Karadeniz, 2014). Moreover, there are studies in the literature indicating no significant relationship between mathematics self-efficacy perception, which is a similar concept with beliefs towards mathematics, and attitude towards mathematics (Ayan, 2014), as well as a significant positive relationship between mathematics self-efficacy and attitude towards mathematics (Doruk, Öztürk, and Kaplan, 2016; Nicolaidou and Philippou, 2003).

Analysis of the relationship between the sub-dimensions of the scales used showed a high-level positive relationship between benefit and value. In the literature there are studies (Birgin and Demirkan, 2017) reporting the existence of a significant positive relationship between the importance given to mathematics and mathematics self-efficacy. In the current study, a very weak negative relationship was observed between the anxiety sub-dimension and the value sub-dimension, while in the literature, the negative relationship between mathematics anxiety and value beliefs was statistically significant (Li, Cho, Cosso, and Maeda, 2021), and the reciprocal relationship between anxiety and attitude towards mathematics was significant but had a small effect size (Hacıömeroğlu, 2017). Further, in the present study, there was a positive and very weak significant relationship between anxiety and development. In the literature, however, a moderate negative relationship was found between anxiety and motivation (Li et al., 2021), a significant positive relationship between anxiety and academic achievement (Yenilmez and Özbey, 2006), and a negative and moderately significant relationship between attitude towards mathematics lessons and the mathematics lesson anxiety variable (Yılmaz, 2011).

While there was a positive and weakly significant relationship between effort and value, a negative and weakly significant relationship between effort and struggle, and a positive and weakly significant relationship between effort and development in the present study, there are studies in the literature that show a positive and weakly significant relationship between expectation-value and achievement (Kesici, 2018), no significant relationship between value and achievement (Haşlaman and Aşkar, 2007), a significant relationship between value and achievement (Wolters and Rosenthal, 2000), and that mathematics achievement is high as a result of effort (Yalçın, 2012). A weakly significant negative relationship between limitation and value ( $r=-.203$ ;  $p=.005<.05$ ) and a weakly significant positive relationship between limitation and growth ( $r=.377$ ;  $p=.00<.05$ ) were found.

While another result was that students' beliefs towards mathematics predicted their mathematical resilience in a significantly positive direction, the literature also shows that the attitudes

of middle school students towards mathematics and mathematics self-efficacy beliefs have a positive and highly significant relationship (Yılmaz, 2011).

As a result of the multiple regression analysis conducted on the prediction of mathematical resilience by the sub-dimensions of the Mathematical Beliefs Scale, it was concluded that the sub-dimensions of benefit, anxiety, effort, and limitation together were significant related to students' mathematical resilience. Among the predictor variables, only the benefit and effort sub-dimensions were significant predictors of mathematical resilience.

### **Conclusion**

Findings of our study showed a crucial relationship between middle school students' beliefs about mathematics and their mathematical resilience. It can be concluded that beliefs about mathematics lessons positively affect students' mathematical resilience, which is closely related to their attitude towards mathematics. In addition, beyond the significant relationship, the other result obtained from the study was that students' mathematical beliefs predicted their mathematical resilience.

Considering the effect of the belief factor in increasing students' mathematical resilience, it is thought that helping teachers in middle schools to assist students develop positive beliefs towards mathematics, conducting various projects and activities for middle school students in cooperation with schools, and conducting seminars and similar activities related to the concepts of mathematical belief and mathematical resilience will be effective in increasing students' mathematical beliefs and mathematical resilience. Therefore, it is suggested by the researchers that teachers should plan their lessons by considering the mentioned concepts.

## References

- Ajzen, I., & Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behaviour*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall
- Ayan, A. (2014). *Ortaokul öğrencilerinin matematik özyeterlik alguları, motivasyonları, kaygıları ve tutumları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Beswick, K. (2005). The beliefs/practice connection in broadly defined contexts. *Mathematics Education Research Journal*, 17(2), 39–68.
- Birgin, O., & Demirkan, H. (2017). Yatılı bölge ortaokulu öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumlarının bazı değişkenler bakımından incelenmesi. *E-uluslararası eğitim araştırmaları dergisi*, 8(2), 1-15.
- Boaler, J. (2015). *Mathematical Mindsets: Unleashing Students' Potential through Creative*. (1. Edition). PB printing.
- Boyes, C. M., & Chandler, M. (1992). Cognitive development, epistemic doubt, and identity formation in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 21, 277-3
- Cobb, P. (1986). Contexts, goals, beliefs, and learning mathematics. *For the learning of mathematics*, 6(2), 2-9.
- Çiftçi, S. K., & Yıldız, P. (2020). Matematik inancı ölçeği: yapı geçerliği ve güvenirlik analizleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 56, 121-138.
- Doruk, M., Öztürk, M., & Kaplan, A. (2016). Ortaokul öğrencilerinin matematiğe yönelik öz-yeterlik algılarının belirlenmesi: kaygı ve tutum faktörleri. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 2149-2727.
- Durmaz, B., Çetin, S. & Girit, D. (2018). Matematiksel yılmazlık/dayanıklılık ölçeğini türkçeye uyarlama çalışması. *EJERCONGRESS 2018 Conference Proceedings*.
- Dweck, C. (2017). *Mindset: changing the way you think to fulfil your potential*. (6.th ed.) Robinson: London
- Ernest, P. (1989). The Knowledge, beliefs and attitudes of the mathematics teacher: A Model. *Journal of Education for Teaching*, 15(1), 13-33.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-hill.
- Furinghetti, F. & Pehkonen, E. (2002). Rethinking characterizations of beliefs. In E. Pehkonen, G. C. Leder & G. Törner (Eds.), *Beliefs: A hidden variable in Mathematics education?* (pp. 39–57). Dordrecht: Kluwer.
- Goldin, G.A. (2002). Affect, meta-affect, and mathematical belief structures. In: Leder, G.C., Pehkonen, E., Törner, G. (Eds), *Beliefs: A Hidden Variable in Mathematics Education?*. *Mathematics Education Library*, (pp. 59-72). Springer, Dordrecht.

- Haciomeroglu, G. (2017). Reciprocal relationships between mathematics anxiety and attitude towards mathematics in elementary students. *Acta Didactica Napocensia*, 10(3), 59-68.
- Hart, L. E. (1989). Describing the affective domain: Saying what we mean. In D. B. McLeod & V. Adams (Eds.), *Affect and mathematical problem solving* (pp. 37-45). New York: Springer-Verlag
- Haşlamam, T., & Aşkar, P. (2007). Programlama dersi ile ilgili özdüzenleyici öğrenme stratejileri ve başarı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(32), 110-122.
- İlhan, A., Gemcioğlu, M., & Poçan, S. (2021). Matematik başarısının geometriye yönelik tutum ve geometri inancı ile ilişkisinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 77-91.
- Johnston- Wilder, S. & Lee, C. (14 Sep. 2010). *Developing mathematical resilience*. In: BERA Annual Conference, University of Warwick, UK.
- Karadağ, E., & Karadeniz, İ. (2014). Kırsal bölgelerdeki ortaokul öğrencilerinin matematik kaygı ve tutumları: korelasyonel bir araştırma. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education* 5(3), 259-273.
- Kesici, A. (2018). Lise öğrencilerinin matematik motivasyonunun matematik başarısına etkisinin incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(2), 177-194.
- Leder, G. C., Pehkonen, E., & Törner, G. (Eds.). (2002). *Beliefs: A hidden variable in mathematics education?*. Dordrecht: Kluwer.
- Lee, C., & Johnston-Wilder, S. (2018). *Getting into and staying in the growth zone*.
- Lee, C., & Johnston-Wilder, S. (2017). The construct of mathematical resilience. In *Understanding emotions in mathematical thinking and learning* (pp. 269-291). Academic Press.
- Lee, C. & Johnston-Wilder, S. (2014). Mathematical resilience: what is it and why is it important? (S. Chinn Ed.) *The Routledge International Handbook of Dyscalculia and Mathematical Learning Difficulties*. pp. 337-345. Routledge.
- Li, Q., Cho, H., Cosso, J., & Maeda, Y. (2021). Relations between students' mathematics anxiety and motivation to learn mathematics: a meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 33(3), 1017-1049.
- McLeod, D.B. (1992). Research on affect in mathematics education: a reconceptualization. In D. Grows (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp.575-596). New York, NY: McMillan.
- Morgan, G. A., Leech, N. L., Gloeckner, G. W., & Barrett, K. C. (2004). *SPSS for introductory statistics: Use and interpretation*. Psychology Press.

- National Council of Teachers of Mathematics. (1989). Curriculum and evaluation standards for school mathematics. Reston, VA: Author.
- Nicolaidou, M., & Philippou, G. (2003). *Attitudes towards mathematics, self-efficacy and achievement in problem solving*. European Research in Mathematics Education III. Pisa: University of Pisa, 1(11).
- OECD (2004). Learning For Tomorrow's World. First Result From PISA 2003, Programme For International Student Assessment, <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/1/60/34002216.pdf>, Erişim Tarihi: 21.03.2009
- OECD (2005). PISA 2003 <http://www.oecd.org/dataoecd/35/51/35004299.pdf>, Erişim Tarihi: 15.06.2009. Data Analysis Manuel: SPSS Users,
- Op't Eynde, P., & De Corte, E. (2003). *Students' mathematics-related belief systems: design and analysis of a questionnaire*.
- Pehkonen, E., & Hannula, M. S. (2004). Mathematical belief research in Finland. *Nordic Studies in Mathematics Education*, 9(2), 23–38
- Palsdottir, G. (2007). Girls' beliefs about the learning of mathematics. *The Montana Mathematics Enthusiast, Monograph 3*, 117-124.
- Pehkonen, E., & Pietilä, M. S. (2003). On relationships between beliefs and knowledge in mathematics education. In M. A. Mariotti (Ed.), *Proceedings of CERME-3 conference: Third conference of the European society for research in mathematics education* Belaria, Italy.
- Raymond, A. M. (1997). Inconsistency between a beginning elementary school teacher's mathematics beliefs and teaching practice. *Journal for Research in Mathematics Education*, 28(5), 550- 576.
- Schoenfeld, A. (1992). Learning to think mathematically: Problem solving, metacognition and sense-making in mathematics. In D. Grouws (Ed.), *Handbook of Research in Mathematics Teaching and Learning* (pp. 334–370). New York: Macmillan Publishing Company.
- Schoenfeld, A. H. (1989). Explorations of students' mathematical beliefs and behavior. *Journal for Research in Mathematics Education*, 20(4), 338–355.
- Sumpter, L. (2013). Themes and interplay of beliefs in mathematical reasoning. *International Journal Of Science And Mathematics Education*, 11(5), 1115-1135.
- Thompson, A. G. (1992). Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research. In D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics learning and teaching* (pp. 127–146). New York: Macmillan.
- Wilkins, J. L., & Ma, X. (2003). Modeling change in student attitude toward and beliefs about mathematics. *The Journal of Educational Research*, 97(1), 52-63.



- Wolters, C. A. & Rosenthal, H. (2000). There relations between students' motivational beliefs and their use of motivational strategies. *International Journal of Educational Research*, 33, 801-820.
- Yalçın, M. O. (2012). *Lise öğrencilerinin matematik dersine ilişkin mecazları, tutumları ve başarı düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Yenilmez, K., & Özbey, N. (2006). Özel okul ve devlet okulu öğrencilerinin matematik kaygı düzeyleri üzerine bir araştırma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 431-448.
- Yılmaz, Ç. (2011). *6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin matematik güdüsü, kaygısı, öz yeterlik inancı ve öz kavramı ile matematik dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkiler: Şereflikoçhisar örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara



<http://kefad.ahievran.edu.tr>

# Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi

ISSN: 2147 - 1037

## An Investigation of Primary School Students' Sensitivity to Cultural Heritage: A Mixed Methods Research

Sevda Yılmaz

### Article Information



CrossMark

DOI: 10.29299/kefad.1225890

Received: 29.12.2022

Revised: 06.04.2023

Accepted: 14.04.2023

### Keywords:

Cultural Heritage,  
Primary School Students,  
Sensitivity to Cultural  
Heritage

### Abstract

The aim of this study is to examine primary school students' sensitivity to cultural heritage. The study was designed as a convergent design and conducted with 4th grade primary school students. In the quantitative dimension of the research, the Cultural Heritage Sensitivity Scale was used as a data collection tool. Using a semi-structured interview form, qualitative data were collected. It was determined through research that primary school students have a high level of cultural heritage sensitivity. It has been determined that the sensitivity of female students to cultural heritage is greater than that of male students, and that the number of children in the family, place of residence, and participation in social activities do not affect students' sensitivity to cultural heritage. Additionally, it was determined that students who regularly read books, newspapers, and magazines have a greater appreciation for cultural heritage. It has been determined that the majority of primary school students are familiar with the historical items in their community and that they place a high value on recognizing and learning about cultural heritage elements. It was determined that the quantitative and qualitative results of the study were compatible in terms of the sensitivity levels of the participants to cultural heritage.

## İlkokul Öğrencilerinin Kültürel Mirasa Duyarlılıklarının İncelenmesi: Bir Karma Yöntem Araştırması

### Makale Bilgileri



CrossMark

DOI: 10.29299/kefad.1225890

Yükleme: 29.12.2022

Düzeltilme: 06.04.2023

Kabul: 14.04.2023

### Anahtar Kelimeler:

Kültürel Miras,  
İlkokul Öğrencileri,  
Kültürel Mirasa Duyarlılık

### Öz

Bu araştırmanın amacı ilkokul öğrencilerinin kültürel mirasa duyarlılığının incelenmesidir. Çalışma, yakınsayan desen olarak tasarlanmış ve ilkokul 4. sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Araştırmanın nicel boyutunda veri toplama aracı olarak Kültürel Mirasa Duyarlılık Ölçeği kullanılmıştır. Nitel verilerin toplanmasında ise yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutuna 592 ilkokul öğrencisi dahil edilmiştir. Çalışmanın nitel boyutunda ise 19 ilkokul öğrencisi ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda ilkokul öğrencilerinin kültürel mirasa duyarlılık düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Kız öğrencilerin kültürel mirasa duyarlılıklarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu ve ailedeki çocuk sayısının, yaşanan yerin ve sosyal etkinliklere katılma durumunun öğrencilerin kültürel mirasa duyarlılıklarını etkileyen değişkenler olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca düzenli olarak kitap, gazete ve dergi okuyan öğrencilerin kültürel mirasa duyarlılıklarının daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. İlkokul öğrencilerinin daha çok yaşadıkları şehirde bulunan tarihi eserleri tanıdıkları; kültürel miras öğelerinin tanınması ve öğrenilmesine önem verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin ayrıca kültürel miras öğelerini korumak için sorumluluk alma boyutunda duyarlılık gösterdikleri belirlenmiştir. Araştırmanın nicel ve nitel sonuçlarının katılımcıların kültürel mirasa duyarlılık düzeyleri açısından uyum gösterdiği belirlenmiştir.

## Giriş

Kültür, insana özgü bilgi, inanç ve davranış bütünü ve bu bütünün parçaları olan her tür maddi ve manevi yaratımlardır. Toplumsal ve bireysel yaşamın oluşmasını sağlayan; dil, gelenek, düşünce, semboller, yasalar, kurallar, ahlak, kuramlar, aletler, teknikler, makineler, bilim, felsefe ve sanat eserleri gibi her tür maddi ve tinsel ürünler bütünlüğü (Çüçen, 2005) kültür olarak tanımlanmaktadır. Kültür insan ürünü olması sebebiyle öğretilme ve aktarılabilir özelliğine sahiptir. İnsan öğrendiğini ve ürettiklerini sonraki kuşaklara aktarma yetisine sahiptir. Bu sebeple insanlar hem kendilerinden önceki dönemlerden edindiklerini hem de kendilerinin oluşturduklarını sonraki kuşaklara aktarırlar (Güvenç, 1974). Benzer şekilde Oğuz (2011) da kültürün içinde bulunduğu zamana göre değişime uğradığını ve öğrenilebilir ve sürekli olduğunu belirtirken; Nuzzaci (2020) kültürün şimdiki ve geçmişteki yaşamın bileşenini yansıtan dinamik bir süreç olduğunu ifade etmektedir. Kültürün öğrenilebilirliği, sonraki nesillere aktarılabilirliğinin de göstergesidir. Dolayısıyla kültürün nesilden nesile aktarımı ve sürekliliği beraberinde kültürel miras kavramını getirmektedir.

Kültürel miras daha önceki kuşaklar tarafından oluşturulmuş ve evrensel değerlere sahip olduğuna inanılan eserlere verilen genel bir isimdir (Halaç ve Demir, 2017). Dünya Kültürel ve Doğal Mirasının Korunmasına Dair Sözleşmede kültürel miras; kültürel ve doğal miras olarak iki ayrı kategoride yer bulmaktadır. Kültürel miras başlığı altında anıtlar, yapı toplulukları ve sitler yer alırken; doğal miras başlığı altında estetik veya bilimsel açıdan istisnâ evrensel değeri olan fiziksel ve biyolojik oluşumlardan veya bu tür oluşum topluluklarından oluşan doğal anıtlar, jeolojik fizyografik oluşumlar, tükenme tehdidi altındaki hayvan ve bitki türlerinin yetiştiği alanlar ve üstün evrensel değeri olan doğal sitler incelenmektedir (Birleşmiş Milletler Eğitim Bilim ve Kültür Kurumu [UNESCO], 1972).

Kültürel mirasın somut ve somut olmayan kültürel miras olmak üzere iki ayrı şekilde incelenmesi mümkündür. Nitekim Kokko ve Dillon'ın (2011) kültürel mirası; insanların yaşadıkları yerler, yaşamlarını sürdürme biçimleri ve insanları birbirine bağlayan gelenek ve ritüeller arasındaki karmaşık ilişkiler olarak tanımlarken daha çok somut olmayan kültürel mirasa vurgu yaptığı görülmektedir. Benzer şekilde Barghi, Zakaria, Hamzah ve Hashim (2017) kültürel mirası; insan gruplarının geçmiş dönemlerde ne şekilde yaşadığına, değerlerine ve farklı sosyal yapıların birbirleriyle nasıl ilişki ve etkileşim içinde olduklarına ilişkin bilgi veren bir kaynak olarak tanımlamaktadırlar. Simandiraki (2006) kavramı; sürekli bir yaşam biçimi, davranışlar, tutumlar, maddi kalıntılar (arkeoloji), tarih ve belirli bir insan topluluğu tarafından paylaşılan bir bilinç olarak değerlendirirken ise hem somut hem de somut olmayan kültürel mirasa ilişkin bir vurguda bulunmaktadır. Nitekim insan üretiminin bir boyutu olarak kültürel miras; yalnızca eserler, binalar veya manzaralar gibi somut şekillerde değil, aynı zamanda maddi olmayan şekillerde de karşımıza

çıkılmaktadır (Tuncel ve Altuntaş, 2020). Somut olmayan kültürel miras; toplumların, grupların ve bazen bireylerin, kültürel miraslarının bir parçası olarak tanımladıkları uygulamalar, temsiller, anlatımlar, bilgiler, beceriler ve bunlara ilişkin araçlar, gereçler ve kültürel mekanları kapsamaktadır (UNESCO, 2003).

Toplumların ve dünyanın sahip olduğu kültürel mirasın korunması bu mirasın değerinden kaynaklı bir gerekliliktir. Kültürel mirasın korunması kapsamında ulusal ve uluslararası düzeyde çeşitli yasal düzenlemeler mevcuttur. Bu düzenlemelerin en önemlilerinden biri Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumunun (UNESCO) 1972'de UNESCO Dünya Kültürel ve Doğal Mirasının Korunmasına Dair Sözleşmeyi kabul etmesi olarak gösterilebilir. Türkiye bu sözleşmeye 1983 yılında resmen taraf olmuştur. İlerleyen yıllarda yaşanan bir gelişme ise yine UNESCO tarafından 2003 yılında Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunması Sözleşmesinin kabul edilmesidir. Ülkemizin bu sözleşmeye taraf olma süreci 27 Mart 2006 tarihinde tamamlanmıştır (UNESCO, 1972). Bunların yanında Türkiye, 1989 yılında Avrupa Mimari Mirasın Korunması Sözleşmesini, 1999 yılında Arkeolojik Mirasın Korunmasına İlişkin Avrupa Sözleşmesini imzalamıştır. Türkiye'de kültürel mirasın korunması anayasa güvencesindedir ve 1983 yılında da 2863 sayılı Kültür ve Tabiat Varlıklarını Koruma Kanunu çıkarılmıştır (Dönmez ve Yeşilbursa, 2014).

Kültürel mirasın korunmasında ve sonraki kuşaklara aktarılmasında yalnızca yasal düzenlemelerin yeterli olamayacağı açıktır. İnsan eliyle oluşturulmuş bir mirasın yine insan eliyle korunması ve gelecek kuşaklara aktarılması için bu konuda toplumda bir bilinç, farkındalık ve duyarlılık da oluşturulması gerekmektedir. Öztürk, Güngör ve Ogelman'ın (2021) da belirttiği gibi kültürel mirasın korunabilmesi için bireyde tarih bilinci oluşturulması, bireyin geçmişini tanması ve ona saygı duyması önemlidir. Bir şeyin korunmasının ön koşulu ona saygı duyulmasıdır. Kültürel miras öğelerinin birer değer olduğu kişilere öğretilmelidir. Kültürel miras öğelerinin yalnızca bir sosyal yapıya değil, tüm insanlığın değerleri olduğu ve korunması gerekliliğinin bilincine varılması son derece önemlidir. Barghi ve diğerleri (2017) kültürel mirasın yaşamlarımızı anlamlandırma yolunun ana parçası, toplumsal kimliğimizin ana bir bileşeni ve bireyler arasında barış ve anlayış oluşturmak adına bir kaynak olduğunu vurgulamaktadır. Gross ve Rutland (2017) insanların sosyal yaşama başarılı şekilde katılabilmesi için kültür ve kimliklerini öğrenme ihtiyacında olduklarını ifade etmektedir. Bu noktada toplumda, kültürel mirasa ilişkin bilinç ve duyarlılık oluşturulması ve kültürel mirasın korunmasında eğitimin önemi ortaya çıkmaktadır. Nitekim araştırmalar kültürel mirasın korunmasında ve kültürel mirasa yönelik farkındalık oluşturmada eğitimin önemini vurgulamaktadır (Alkış ve Oğuzoğlu, 2005; Corbishley, 2000; Curtis ve Seymour, 2004; Demirezen ve Aktaş, 2020; Sağ ve Ünal, 2019; Taşkın Külcü, 2015; Ulusoy, 2009).

Kültürel mirasa ilişkin eğitimin bir boyutunu örgün eğitim kurumlarında sürdürülen eğitim öğretim süreci oluşturmaktadır. Özellikle ilköğretim düzeyinde yer alan Hayat bilgisi ve Sosyal

bilgiler dersleri öğretim programları, içeriklerinden kaynaklı öncelikleri ile kültürel miras eğitiminde önde gelen derslerdir. Hayat bilgisi dersi öğretim programının ilkökul öğrencilerinin kendini ve yaşadığı çevreyi tanıyan; aile ve toplumun temel değerlerine sahip; millî, manevi ve insani değerleri yaşantısal hâle getirmiş; ülkesini seven, tarihî ve kültürel değerlerini yaşatmaya istekli bireyler yetiştirme (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018a) amacı kültürel mirasa ilişkin bilinç kazandırma amacı ile paralellik göstermektedir. Sosyal bilgiler dersi öğretim programının ise Türk kültürünü ve tarihini oluşturan temel öge ve süreçleri kavrayarak millî bilincin oluşmasını sağlayan kültürel mirasın korunması ve geliştirilmesi gerektiği bilincine sahip bireyler yetiştirme amacı (MEB, 2018b) bu dersin öğrencilerde kültürel miras bilinci oluşturmada doğrudan katkısını ortaya koymaktadır.

Söz konusu dersler ilkökul 1, 2, 3 ve 4. sınıfta öğrencilere verilmektedir. Bu dönem öğrencilerde kültürel mirasa ilişkin bilincin ve duyarlılığın oluşturulmaya başlanması için önemli bir dönemdir. Nitekim araştırmalar kültürel miras eğitiminin küçük yaşlardan itibaren verilmesinin önemi üzerinde durmaktadır (Öztürk ve diğerleri, 2021; Taşkın Külcü, 2015; Tuncel ve Altuntaş, 2020). İlkokul öğrencilerinin kültürlerini ve kültürel unsurları tanımaları ve değer vermeleri, yaşatmaları ve geleceğin yetişkinleri olarak kendilerinden sonra yaşayacak insanlara aktarmaları için kültürel miras konusunda duyarlılıklarının artırılması önemlidir. Bu araştırmada bu önemden hareketle 4. sınıf öğrencilerinin kültürel miras konusundaki duyarlılıklarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışma ilkökul öğrencilerinin kültürel mirasa duyarlılıklarını ortaya koyması bakımından önem taşımaktadır. 4. sınıf öğrencilerinin kültürel mirasa duyarlılık düzeylerinin ve bu duyarlılığa etkisi bulunan faktörlerin incelenmesi kültürel miras eğitimine ışık tutacak veriler sunması açısından önemli görülmektedir. Literatürde öğrenci ve öğretmenlerin kültürel mirasa ilişkin algı, tutum, farkındalık ya da görüşlerinin incelendiği çalışmalara (Avcı, 2014; Azrak ve Yalçınkaya, 2020; Curtis ve Seymour, 2004; Demirezen ve Aktaş, 2020; Doğan ve Temple, 2011; Dönmez ve Yeşilbursa, 2014; Gümüş ve Adanalı, 2011; Güneş ve Alagöz, 2018; Gürdoğan Bayır ve Çengelci Köse, 2019; Gürel ve Çetin, 2017; Kılcan ve Akbaba, 2013; Kokko ve Dillon, 2011; Köroğlu, Yıldırım ve Avcıkurt, 2018; Mancı, 2019; Öztürk ve diğerleri, 2021; Selanik Ay ve Kurtdede Fidan, 2013; Tuncel ve Altuntaş, 2020) rastlanmaktadır. Ayrıca ders kitaplarının ve öğretim programlarının kültürel mirasa duyarlılık açısından incelendiği çalışmalar da (Barghi ve diğerleri, 2017; Kafadar, 2021; Pehlivan, 2015; Taşdemir, 2018) yer almaktadır. Literatürde kültürel mirasın öğrencilerde bir değer olarak kazanımına (Açık, 2020; Baydar, 2009; Gross, ve Rutland, 2017; Keskin, Öksüz, Gelen ve Yılmaz, 2012; Türk ve Nalçacı, 2011) yönelik çalışmalar da göze çarpmaktadır. Ancak ilkökul öğrencilerinin kültürel mirasa duyarlılığın incelendiği karma yöntem çalışmalarına rastlanmamaktadır. Araştırmanın bu açıdan alan yazına katkı sunması beklenmektedir.

Bu araştırmanın amacı ilkökul öğrencilerinin kültürel mirasa duyarlılığının incelenmesidir. Bu amaç dahilinde aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

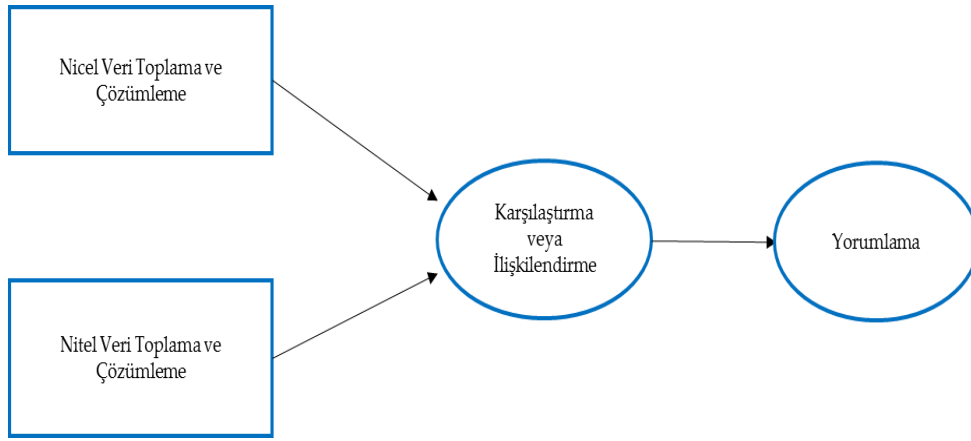
1. İlkokul öğrencilerinin kültürel mirasa duyarlılık düzeyi nasıldır?
2. İlkokul öğrencilerinin kültürel mirasa duyarlılığı cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
3. İlkokul öğrencilerinin kültürel mirasa duyarlılığı ailedeki çocuk sayısına göre farklılaşmakta mıdır?
4. İlkokul öğrencilerinin kültürel mirasa duyarlılığı anne eğitim düzeyi ve mesleğine göre farklılaşmakta mıdır?
5. İlkokul öğrencilerinin kültürel mirasa duyarlılığı baba eğitim düzeyi ve mesleğine göre farklılaşmakta mıdır?
6. İlkokul öğrencilerinin kültürel mirasa duyarlılıkları; tanıma, anlamaya çalışma, değer verme ve koruma boyutlarında nasıldır?
7. İlkokul öğrencilerinin kültürel mirasa duyarlılıklarına ilişkin nicel veriler nitel verilerle ne derece uyumludur?

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Bu araştırma bir karma yöntem çalışmasıdır. Karma yöntem araştırması, tek bir çalışmada hem nicel hem de nitel yöntemlerin kullanılmasını içerir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2015). Bu çalışmada, nitel ve nicel yöntemin birlikte kullanılmasının, araştırma problemlerinin herhangi bir yaklaşımın tek başına kullanımına göre daha eksiksiz bir şekilde anlaşılmasını sağlaması (Fraenkel ve diğerleri, 2015) sebebiyle karma yöntem tercih edilmiştir. Çalışma, karma yöntem desenlerinden biri olan yakınsayan desene uygun olarak tasarlanmıştır. Yakınsayan desen, nicel ve nitel veri toplama sürecinin eş zamanlı olarak yürütüldüğü, nicel ve nitel veri analizlerinin ayrı olarak yapıldığı ve ardından iki veri grubunun birleştirildiği bir karma yöntem desendir (Creswell ve Plano Clarck, 2015). Çalışmada nicel yöntem kapsamında tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2012). Nitel yöntem kapsamında ise durum çalışması kullanılmıştır. "Durum çalışması araştırmacının gerçek yaşam, güncel sınırlı bir durum ya da belli bir zaman içerisindeki sınırlandırılmış durumlar hakkında çoklu bilgi kaynakları aracılığıyla detaylı ve derinlemesine bilgi topladığı nitel bir yaklaşımdır" (Creswell, 2016).

Araştırmada yakınsayan desen kapsamında belli aşamalar takip edilmiştir. Sürece ilişkin işlem adımları Şekil 1'e göre gerçekleştirilmiştir (Creswell ve Plano Clarck, 2015: 77):



Şekil 1. Yakınsayan desen modeli

Araştırma süreci aşağıda belirtildiği şekliyle gerçekleştirilmiştir:

1. Aşama: İlkokul öğrencilerinin kültürel mirasa duyarlılığının incelenmesi amacıyla nicel araştırma soruları belirlenmiş ve nicel araştırma yöntemine karar verilmiştir. Eş zamanlı olarak nitel araştırma soruları belirlenmiş ve nitel araştırma yöntemine karar verilmiştir.
2. Aşama: Nicel verinin toplanması için örneklem belirlenmiş, ilgili kurumlardan izinler alınmış ve veri toplama araçları ile veriler toplanmıştır. Eş zamanlı olarak nitel verinin toplanması için çalışma grubu belirlenmiş, izinler alınmış ve veri toplama aracı ile veriler toplanmıştır.
3. Aşama: Nicel ve nitel veri tabanlarının ayrı ayrı analizleri gerçekleştirilmiştir.
4. Aşama: İki kümeden elde edilen veriler ilişkilendirilmiş, sonuçlar birleştirilmiş ve yorumlanmıştır.

### Çalışma Grubu

Araştırma 2021-2022 eğitim öğretim yılında Bayburt ve Erzurum illerinde; devlet ve özel okullarda öğrenim gören ilkokul 4. sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Araştırmanın nicel boyutuna 266'sı erkek, 326'sı kız öğrenci olmak üzere 592 ilkokul öğrencisi dahil edilmiştir. Çalışma örnekleme, kolay ulaşılabilir durum örnekleme yoluyla oluşturulmuştur. Araştırmanın nicel boyutuna ait örnekleme ilişkin bilgiler Tablo 1'de verilmektedir.

Tablo 1. Araştırmanın nicel bölümünün çalışma grubuna ilişkin bilgiler

Değişken	Grup	f	%
Cinsiyet	Erkek	266	44.9
	Kadın	326	55.1
Ailedeki Çocuk Sayısı	1 Çocuk	35	5.9
	2 Çocuk	190	32.1
	3 Çocuk	238	40.2
	4 Çocuk	88	14.9
	5 Çocuk ve üzeri	41	6.9
Anne Eğitim Durumu	İlkokul Mezunu	183	30.9
	Ortaokul Mezunu	144	24.3
	Lise Mezunu	144	24.3
	Lisans ve Üzeri Mezun	121	20.4
Anne Meslek	Ev hanımı	478	80.7
	Memur	69	11.7
	Serbest Meslek	34	5.7
	İşçi	11	1.9
Baba Eğitim Durumu	İlkokul Mezunu	61	10.3
	Ortaokul Mezunu	88	14.9
	Lise Mezunu	199	33.6
	Lisans ve Üzeri Mezun	244	41.2
Baba Meslek	Memur	245	41.4
	Serbest Meslek	209	35.3
	İşçi	138	23.3
En Uzun Süre Yaşanılan Yer	Köy	38	6.4
	İlçe	40	6.8
	Küçük şehir	365	61.7
	Büyük şehir	149	25.2
Kitap Dergi Okuma	Evet	437	73.8
	Hayır	155	26.2
Sosyal Etkinliğe Katılım	Evet	461	77.9
	Hayır	131	22.1
Toplam		592	100.0

Tablo 1'e göre araştırmaya katılan katılımcıların %44.9'u erkek ve %55.1'i kadın kadındır. Katılımcıların ailelerindeki çocuk sayısı incelendiğinde; %5.9'unun 1, %32.1'inin 2, %40.2'sinin 3, %14.9'unun 4 ve %6.9'nun ise 5 çocuk ve üzerinde olduğu görülmektedir. Anne eğitim durumuna göre; katılımcıların annelerinin % 30.9'nun ilkokul, % 24.3'nün ortaokul, % 24.3'ünün lise, % 20.4'nün ise lisans ve üzeri mezun olduğu görülmektedir. Çalışma grubunun %80.7'sinin anne mesleği; ev hanımı, %11.7'sinin memur, %5.7'sinin serbest meslek, %1.9'unun işçidir. Baba eğitim durumu incelendiğinde ise; çalışma grubunun %10.3'nün ilkokul, % 14.9'unun ortaokul, %33.6'sının lise, %41.2'sinin lisans ve üzeri mezunu olduğu görülmektedir. Baba meslek durumunda; %41.4'ü memur, %35.3'ü serbest meslek, %23.3'ü ise işçidir. En uzun yaşanılan yer durumunda çalışma grubunun %6.4'ünün en uzun süre köyde, %6.8'inin ilçede, %61.7'sinin küçük şehirde, %25.2'sinin ise büyük şehirde yaşadığı görülmektedir. Kitap dergi okuma durumunda çalışma grubunun %73.8'inin evet, %26.2'sinin hayır dediği, sosyal etkinliğe katılım durumunda ise %77.9'unun evet, %22.1'inin hayır dediği görülmektedir.



Araştırmanın nitel boyutu kapsamında, maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılarak araştırmaya gönüllü olarak katılan 19 ilkokul öğrencisi ile görüşme gerçekleştirilmiştir. Maksimum çeşitlilik örneklemesinde amaç, farklı özelliklere sahip zengin ve görece küçük bir örneklem grubu belirlenerek çalışılan araştırma problemi ya da durumla ilgili ortak noktaların ve benzerliklerin incelenmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmada bu kapsamda; cinsiyet, ailedeki çocuk sayısı, anne eğitim durumu ve mesleği, baba eğitim durumu ve mesleği, en uzun süre yaşanan yer, kitap dergi okuma ve sosyal etkinliğe katılım değişkenleri dikkate alınmak suretiyle mümkün olduğunca çeşitlilik sağlayan bir çalışma grubu oluşturulmaya özen gösterilmiştir.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmada öğrencilerin sosyo-demografik özelliklerinin belirlenebilmesi için araştırmacı tarafından oluşturulan bir Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Çalışmada ayrıca nicel verilerin toplanması için Halaç, Gürdoğan Bayır ve Çengelci Köse (2021) tarafından geliştirilen Kültürel Mirasa Duyarlılık Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış, üç boyutlu dördümlü likert tipi bir ölçme aracıdır. Kültürel mirasa duyarlılık ölçeği merak duyma, geleceğe aktarma ve koruma alt boyutlarından oluşmaktadır. Ölçekte 13 madde yer almaktadır.

Çalışmanın nitel verilerinin toplanma aşamasında ise araştırmacı tarafından geliştirilen bir yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunun oluşturulmasında öncelikle ilgili literatür taraması gerçekleştirilmiştir. Ardından araştırma amacına uygun olarak 8 sorudan oluşan görüşme formu oluşturulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme formu iki ayrı uzman görüşüne sunulmuş ve alınan geribildirimler doğrultusunda görüşme soruları yeniden yapılandırılmıştır. Uzman görüşü doğrultusunda araştırma amacına uygun olmadığı gerekçesiyle 2 soru formdan çıkarılmıştır. Nitel veriler toplanmaya başlamadan önce çalışma grubu içinde yer alan beş öğrenci ile formun pilot uygulaması yapılmış ve gerekli görülen yerlerde yapılan düzenlemeler sonucunda formun son şekli oluşturulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme formu 6 sorudan meydana gelmektedir.

### **Veri Toplama Süreci**

Veriler, 2021-2022 eğitim-öğretim yarıyılı bahar yarıyılında toplanmıştır. Nicel boyut kapsamında ölçme aracının uygulaması araştırmacı tarafından yapılmıştır. Veri toplama süreci sonunda eksik ya da hatalı veriler belirlenerek araştırmaya dahil edilmemiştir. Nitel kapsamda ise veriler görüşme yoluyla elde edilmiştir. Görüşmeler katılımcıların tercihi doğrultusunda, ses kayıt cihazı yoluyla kaydedilerek ya da yazılı olarak yüz yüze yapılmıştır. Görüşmelerin her biri okul yönetiminden alınan izinle öğretmenler odası ya da uygun boş bir sınıfta ortalama 30-45 dakika aralığında gerçekleştirilmiştir. Yazılı olarak kaydedilen görüşmelerde, görüşme kayıtları görüşme sonrasında katılımcılarla birlikte kontrol edilmiş ve gerekli görülen düzenlemeler yapılmıştır.

Ardından verilerin transkripsiyonu gerçekleştirilerek yazılı dokümanlar elde edilmiştir. Görüşmelerden elde edilen veriler dijital ortama aktarılarak muhafaza edilmiştir.

Yıldırım ve Şimşek'e (2013) göre nitel bir araştırmada geçerliğin sağlanabilmesi için araştırılan olgu ya da olay hakkında bütüncül bir resim oluşturabilmek adına araştırmacının elde ettiği verileri ve ulaştığı sonuçları teyit etmesine yardımcı olacak çeşitleme, katılımcı teyidi, meslektaş teyidi gibi yöntemler kullanılmalıdır. Bu araştırmanın nitel boyutunda, yarı yapılandırılmış görüşme formlarının hazırlanması sürecinde iki ayrı alan uzmanından uzman görüşü alınmıştır. Ayrıca veri analizi sürecinde kod, kategori ve temalar oluşturulduktan sonra bir alan uzmanından görüş alınarak meslektaş teyidi sağlanması yoluna gidilmiştir. Çalışmada ayrıca örneklem belirlenirken oniki farklı okulda öğrenim gören öğrencilerle görüşme yapılarak çeşitleme sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırma güvenilirliğini artırabilmek adına ise veri analizi sürecinde kod, kategori ve temalar oluşturulurken bir alan uzmanı ayrıca veri analizi gerçekleştirmiş ve bu analizler araştırmacı tarafından yapılan analizler ile karşılaştırılmıştır. Yapılan karşılaştırmada büyük oranda görüş birliği sağlandığı görülmüştür. Ayrıca çalışma bulgularını desteklemek için öğrenci yanıtlardan doğrudan alıntılar yapılarak sunulmuştur. Çalışmanın tüm aşamalarında objektif ve tutarlı davranılmasına önem verilmiştir. Araştırmanın etik boyutunda ise çalışmanın yapıldığı okulların bağlı olduğu İl Milli Eğitim Müdürlüklerinden resmi izin alınmıştır. Çalışma grubunun kimlikleri gizli tutulmuş ve bulgular bölümünde öğrenciler Ö1, Ö2, Ö3... şeklinde kodlanarak sunulmuştur.

### **Verilerin Analizi**

Araştırmanın nicel boyutunda, katılımcıların "kültürel mirasa duyarlılık" durumları değerleri SPSS 26.0 paket programı ile incelenmiştir. Tanımlayıcı istatistikler ve normallik analizleri basıklık çarpıklık değerlerine göre yapıldıktan sonra dağılımın değerlerinin  $\pm 1.5$  aralığında olduğu ve bu açıdan normal bir dağılıma sahip olduğu tespit edilmiştir (Tablo 3). Tabachnik ve Fidell (2007) ile George ve Mallery (2010)'nin belirttiği sınırlar içerisinde (-1 ile +1; -1.5 ile +1.5; -2.0 ile +2.0) yer alması normal dağılım için kabul edilebilir bir durumdur. Bağımsız değişkenin kategori sayısına bağlı olarak ikili gruplarda Independent Student T-Testi, çoklu gruplarda ise Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile posthoc testlerinden TUKEY testi kullanılmıştır. Sonuçlar .05 anlamlılık düzeyinde yorumlanmıştır. Nitel yöntemle elde edilen verilerin çözümlenmesinde ise içerik analizi kullanılmıştır.

### **Araştırmanın Etik İzinleri**

Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

**Etik kurul izin bilgileri:** Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı = Bayburt Üniversitesi Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi = 13.04.2022

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası = 2022/70

### Bulgular

Araştırmanın nitel ve nicel boyutları kapsamında ulaşılan verilerden elde edilen bulgulara aşağıda yer verilmiştir.

#### Araştırmanın Nicel Boyutuna İlişkin Bulgular

Tablo 2. Katılımcıların kültürel mirasa duyarlılık ölçeğine ait tanımlayıcı istatistik, normallik ve güvenirlik analiz sonuçları

Boyut / Ölçek	n	$\bar{x}$	sd	Skewness	Kurtosis	Cronbach's alpha
Merak Duyma	592	18.67	3.27	-.554	.071	.667
Geleceğe Aktarma	592	12.41	2.45	-.594	.014	.579
Koruma	592	10.43	1.73	-1.12	.791	.560
Ölçek Toplam	592	41.51	6.23	-.539	.066	.803

Tablo 2 incelendiğinde ölçek verilerinin normal bir dağılım gösterdikleri ve güvenirlik değerlerinin tüm boyutlar ve toplam puanda yüksek seviyede olduğu görülmektedir. Katılımcıların kültürel mirasa duyarlılık ölçeğinden ortalama 41.51±6.23 puan aldığı görülmektedir. Ölçek alt boyutları incelendiğinde; merak duyma alt boyutundan alınan ortalama puanın 18.67±3.27, geleceğe aktarma alt boyutundan alınan ortalama puanın 12.41±2.45 ve koruma alt boyutundan alınan ortalama puanın 10.43±1.73 olduğu görülmektedir.

Tablo 3. Katılımcıların kültürel mirasa duyarlılık ölçeğine ait değerlerinin cinsiyetlerine göre karşılaştırılması

Boyut	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	ss	t	p
Merak Duyma	Erkek	266	18.08	3.39	-3.958	.000*
	Kadın	326	19.15	3.09		
Geleceğe Aktarma	Erkek	266	12.08	2.53	-2.951	.003*
	Kadın	326	12.68	2.35		
Koruma	Erkek	266	10.18	1.85	-3.126	.002*
	Kadın	326	10.63	1.59		
Ölçek Toplam	Erkek	266	40.35	6.44	-4.160	.000*
	Kadın	326	42.46	5.89		

\*p<.05

Tablo 3'e göre katılımcıların cinsiyetlerine göre kültürel mirasa duyarlılık ölçeği incelendiğinde ölçek toplamı ve tüm alt boyutlarda anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir.

Tablo 4. Katılımcıların kültürel mirasa duyarlılık ölçeğine ait değerlerinin ailedeki çocuk sayısı değişkenine göre karşılaştırılması

Boyut	Ailedeki çocuk sayısı	n	$\bar{x}$	ss	f	p	Tukey
Merak Duyuma	1 çocuk	35	18.42	2.81	.929	.446	
	2 çocuk	190	19.02	3.24			
	3 çocuk	238	18.58	3.27			
	4 çocuk	88	18.32	3.43			
	5 çocuk ve üzeri	41	18.46	3.42			
Geleceğe Aktarma	1 çocuk	35	12.17	2.26	1.748	.138	
	2 çocuk	190	12.61	2.43			
	3 çocuk	238	12.47	2.33			
	4 çocuk	88	11.82	2.89			
	5 çocuk ve üzeri	41	12.60	2.24			
Koruma	1 çocuk	35	10.82	1.56	1.824	.123	
	2 çocuk	190	10.54	1.69			
	3 çocuk	238	10.44	1.71			
	4 çocuk	88	10.04	1.91			
	5 çocuk ve üzeri	41	10.31	1.63			
Ölçek Toplam	1 çocuk	35	41.42	5.32	1.532	.191	
	2 çocuk	190	42.18	6.19			
	3 çocuk	238	41.50	6.01			
	4 çocuk	88	40.20	7.15			
	5 çocuk ve üzeri	41	41.39	6.02			

\*p&lt;.05

Tablo 4 incelendiğinde katılımcıların ailedeki çocuk sayısı durumlarına göre kültürel mirasa duyarlılık ölçeği test sonuçları incelendiğinde ölçek toplamı ve alt boyutlarda herhangi bir anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

Tablo 5. Katılımcıların kültürel mirasa duyarlılık ölçeğine ait değerlerinin anne eğitim düzeyine göre karşılaştırılması

Boyut	Anne Eğitim Düzeyi	n	$\bar{x}$	ss	f	p	Tukey
Merak Duyuma	İlkokul Mezunu	183	18.44	3.13	1.249	.291	
	Ortaokul Mezunu	144	18.99	2.84			
	Lise Mezunu	144	18.87	3.33			
	Lisans ve Üzeri Mezun	121	18.38	3.81			
Geleceğe Aktarma	İlkokul Mezunu (a)	183	12.04	2.52	2.618	.050*	a<d
	Ortaokul Mezunu (b)	144	12.50	2.17			
	Lise Mezunu (c)	144	12.43	2.57			
	Lisans ve Üzeri Mezun (d)	121	12.83	2.46			
Koruma	İlkokul Mezunu	183	10.19	1.72	2.050	.106	
	Ortaokul Mezunu	144	10.41	1.65			
	Lise Mezunu	144	10.56	1.86			
	Lisans ve Üzeri Mezun	121	10.64	1.65			
Ölçek Toplam	İlkokul Mezunu	183	40.68	6.03	1.566	.197	
	Ortaokul Mezunu	144	41.90	5.49			
	Lise Mezunu	144	41.88	6.60			
	Lisans ve Üzeri Mezun	121	41.86	6.82			

\*p&lt;.05

Tablo 5 incelendiğinde katılımcıların anne eğitim düzeyine göre kültürel mirasa duyarlılık ölçeği test sonuçları incelendiğinde merak duyma ve koruma alt boyutu ile ölçek toplam değerlerinde

anlamli farklılık olmadığı; geleceğe aktarma alt boyutunda ise istatistiksel olarak anlam ortaya çıktığı ve bu farklılık incelendiğinde annesi ilkokul mezunu olanların ortalamasının lisans ve üzeri mezuniyete sahip olanlardan anlamli derecede düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 6. Katılımcıların kültürel mirasa duyarlılık ölçeğine ait değerlerinin anne meslek durumlarına göre karşılaştırılması

Boyut	Anne Meslek Durumu	n	$\bar{x}$	ss	f	p	Tukey
Merak Duyma	Ev hanımı	478	18.61	3.21	.511	.675	
	Memur	69	18.97	3.57			
	Serbest Meslek	34	18.58	3.72			
	İşçi	11	19.54	2.76			
Geleceğe Aktarma	Ev hanımı (a)	478	12.29	2.47	2.803	.039*	a<b
	Memur (b)	69	13.18	2.43			
	Serbest Meslek (c)	34	12.41	2.16			
	İşçi (d)	11	12.81	1.99			
Koruma	Ev hanımı	478	10.35	1.74	2.437	.064	
	Memur	69	10.95	1.49			
	Serbest Meslek	34	10.44	1.86			
	İşçi	11	10.45	1.57			
Ölçek Toplam	Ev hanımı	478	41.26	6.21	1.953	.120	
	Memur	69	43.11	6.35			
	Serbest Meslek	34	41.44	6.19			
	İşçi	11	42.81	5.13			

\*p<.05

Tablo 6 incelendiğinde katılımcıların anne meslek durumuna göre kültürel mirasa duyarlılık ölçeği test sonuçları incelendiğinde; merak duyma ve koruma alt boyutu ile ölçek toplam değerlerinde anlamli farklılık olmadığı; geleceğe aktarma alt boyutunda ise istatistiksel olarak anlam ortaya çıktığı ve bu farklılık incelendiğinde annesi ev hanımı olanların ortalamasının memur olanlardan anlamli derecede düşük olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 7. Katılımcıların kültürel mirasa duyarlılık ölçeğine ait değerlerinin baba eğitim düzeyine göre karşılaştırılması

Boyut	Baba Eğitim Düzeyi	n	$\bar{x}$	ss	f	p	Tukey
Merak Duyma	İlkokul Mezunu	61	18.06	3.16	1.184	.315	
	Ortaokul Mezunu	88	18.55	3.19			
	Lise Mezunu	199	18.93	2.85			
	Lisans ve Üzeri Mezun	244	18.64	3.62			
Geleceğe Aktarma	İlkokul Mezunu (a)	61	11.65	2.67	3.052	.028*	a<d
	Ortaokul Mezunu (b)	88	12.23	2.39			
	Lise Mezunu (c)	199	12.40	2.29			
	Lisans ve Üzeri Mezun (d)	244	12.67	2.51			
Koruma	İlkokul Mezunu (a)	61	9.68	1.95	4.572	.004*	a<c.d
	Ortaokul Mezunu (b)	88	10.38	1.78			
	Lise Mezunu (c)	199	10.49	1.70			
	Lisans ve Üzeri Mezun (d)	244	10.58	1.63			
Ölçek Toplam	İlkokul Mezunu (a)	61	39.40	6.48	2.927	.033*	a<c.d
	Ortaokul Mezunu (b)	88	41.18	6.02			
	Lise Mezunu (c)	199	41.83	5.66			
	Lisans ve Üzeri Mezun (d)	244	41.90	6.59			

\*p<.05

Tablo 7 incelendiğinde katılımcıların baba eğitim düzeyine göre kültürel mirasa duyarlılık ölçeği test sonuçları incelendiğinde; merak duyma alt boyutunda anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Geleceğe aktarma alt boyutu değerlerine bakıldığında ise anlamlı farklılıkların olduğu ve bu fark incelendiğinde babası ilkokul mezunu olanların ortalamasının lisans ve üzeri mezuniyete sahip olanlardan anlamlı derecede düşük olduğu görülmektedir. Koruma alt boyutu değerlerine bakıldığında yine anlamlı farklılıkların olduğu ve bu farklar incelendiğinde babası ilkokul mezunu olanların ortalamasının lise mezunu ile lisans ve üzeri mezuniyete sahip olanlardan anlamlı derecede düşük olduğu görülmektedir. Ölçek toplam puanlara bakıldığında anlamlı sonuçlar olduğu ve bu sonuçlar incelendiğinde babası ilkokul mezunu olanların ortalamasının lise mezunu ile lisans ve üzeri mezuniyete sahip olanlardan anlamlı derecede düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 8. Katılımcıların kültürel mirasa duyarlılık ölçeğine ait değerlerinin baba meslek durumlarına göre karşılaştırılması

Boyut	Baba Meslek Durumu	n	$\bar{x}$	ss	f	p	Tukey
Merak Duyma	Memur	245	18.82	3.49	.721	.486	
	Serbest Meslek	209	18.66	3.24			
	İşçi	138	18.40	2.89			
Geleceğe Aktarma	Memur (a)	245	12.77	2.35	4.757	.009*	a>b.c
	Serbest Meslek (b)	209	12.19	2.61			
	İşçi (c)	138	12.10	2.30			
Koruma	Memur (a)	245	10.70	1.54	7.046	.001*	a>c
	Serbest Meslek (b)	209	10.37	1.81			
	İşçi (c)	138	10.02	1.84			
Ölçek Toplam	Memur (a)	245	42.31	6.27	3.948	.020*	a>c
	Serbest Meslek (b)	209	41.23	6.44			
	İşçi (c)	138	40.53	5.67			

\*p<.05

Tablo 8'e göre katılımcıların baba meslek durumlarına göre kültürel mirasa duyarlılık ölçeği test sonuçları incelendiğinde; merak duyma alt boyutunda anlamlı farklılık olmadığı; geleceğe aktarma alt boyutu değerlerine bakıldığında anlamlı farklılıkların olduğu ve bu fark incelendiğinde babası memur olanların ortalamasının serbest meslek ve işçi olanlardan anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir. Koruma alt boyutu ve ölçek toplam puan değerlerine bakıldığında yine anlamlı farklılıkların olduğu ve bu farklar incelendiğinde babası memur olanların ortalamasının işçi olanlardan anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 9. Katılımcıların kültürel mirasa duyarlılık ölçeğine ait değerlerinin en uzun yaşanan yer değişkenine göre karşılaştırılması

Boyut	En Uzun Yaşanılan Yer	n	$\bar{x}$	ss	f	p	Tukey
Merak Duyma	Köy	38	18.21	3.86	.407	.748	
	İlçe	40	18.52	3.46			
	Küçük şehir	365	18.66	3.16			
	Büyük şehir	149	18.83	3.33			
Geleceğe Aktarma	Köy	38	12.78	2.65	.977	.403	
	İlçe	40	12.07	2.43			
	Küçük şehir	365	12.33	2.46			
	Büyük şehir	149	12.60	2.37			
Koruma	Köy	38	9.97	2.14	1.841	.138	
	İlçe	40	10.47	1.73			
	Küçük şehir	365	10.38	1.76			
	Büyük şehir	149	10.65	1.51			
Ölçek Toplam	Köy	38	40.97	7.41	.654	.581	
	İlçe	40	41.07	6.36			
	Küçük şehir	365	41.38	6.16			
	Büyük şehir	149	42.10	6.04			

\*p&lt;.05

Tablo 9'a göre katılımcıların en uzun süre yaşanan yer durumlarına göre kültürel mirasa duyarlılık ölçeği test sonuçları incelendiğinde ölçek toplamı ve alt boyutlarda herhangi bir anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir.

Tablo 10. Katılımcıların kültürel mirasa duyarlılık ölçeğine ait değerlerinin kitap, gazete ve dergi okuma durumlarına göre karşılaştırılması

Boyut	Düzenli Kitap, Gazete vb. Okuma	n	$\bar{x}$	ss	t	p
Merak Duyma	Evet	437	18.94	3.13	3.328	.001*
	Hayır	155	17.88	3.52		
Geleceğe Aktarma	Evet	437	12.55	2.42	2.299	.022*
	Hayır	155	12.02	2.49		
Koruma	Evet	437	10.52	1.70	2.167	.031*
	Hayır	155	10.17	1.78		
Ölçek Toplam	Evet	437	42.02	6.08	3.361	.001*
	Hayır	155	40.08	6.42		

\*p&lt;.05

Tablo 10 incelendiğinde katılımcıların kitap dergi okuma durumlarına göre kültürel mirasa duyarlılık ölçeği incelendiğinde ölçek toplamı ve tüm alt boyutlarda anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 11. Katılımcıların kültürel mirasa duyarlılık ölçeğine ait değerlerinin sosyal etkinliğe katılma durumlarına göre karşılaştırılması

Boyut	Cevap	n	$\bar{x}$	ss	t	p
Merak Duyuma	Evet	461	18.76	3.33	1.296	.195
	Hayır	131	18.34	3.05		
Geleceğe Aktarma	Evet	461	12.43	2.48	.412	.681
	Hayır	131	12.33	2.36		
Koruma	Evet	461	10.43	1.74	-.020	.984
	Hayır	131	10.43	1.68		
Ölçek Toplam	Evet	461	41.63	6.44	.922	.358
	Hayır	131	41.11	5.41		

\*p&lt;.05

Tablo 11 incelendiğinde; katılımcıların sosyal etkinliğe katılma durumlarına göre kültürel mirasa duyarlılık ölçeği incelendiğinde ölçek toplamı ve alt boyutların hiçbirinde anlamlı farklılıklar olmadığı tespit edilmiştir.

### Araştırmanın Nitel Boyutuna İlişkin Bulgular

Çalışma kapsamında öğrencilere “Yaşadığımız şehirde ve ülkemizde hangi tarihi eserler vardır? Bildiklerini bizimle paylaşır mısınız?” sorusu sorulmuştur. Bu sorudan elde edilen bulgular Tablo 12’de gösterilmektedir.

Tablo 12. Yaşanılan şehir ve ülkede bulunan tarihi eserlere ilişkin öğrenci görüşleri

Tarihi Eser	Katılımcılar	f
Çifte Minareli Medrese	Ö <sub>1</sub> , Ö <sub>3</sub> , Ö <sub>7</sub> , Ö <sub>8</sub> , Ö <sub>9</sub> , Ö <sub>10</sub> , Ö <sub>11</sub> , Ö <sub>12</sub> , Ö <sub>14</sub> , Ö <sub>15</sub> , Ö <sub>16</sub> , Ö <sub>18</sub> , Ö <sub>19</sub>	13
Saat Kulesi	Ö <sub>7</sub> , Ö <sub>8</sub> , Ö <sub>13</sub> , Ö <sub>15</sub> , Ö <sub>17</sub>	5
Topkapı Sarayı	Ö <sub>7</sub> , Ö <sub>13</sub> , Ö <sub>14</sub> , Ö <sub>18</sub> , Ö <sub>19</sub>	5
Ulu Camii	Ö <sub>7</sub> , Ö <sub>8</sub> , Ö <sub>11</sub> , Ö <sub>12</sub> , Ö <sub>16</sub>	5
Üç Kümbetler	Ö <sub>2</sub> , Ö <sub>7</sub> , Ö <sub>14</sub> , Ö <sub>19</sub>	4
Erzurum Kalesi	Ö <sub>3</sub> , Ö <sub>5</sub> , Ö <sub>6</sub> , Ö <sub>16</sub> ,	4
Selimiye Camii	Ö <sub>6</sub> , Ö <sub>16</sub> , Ö <sub>19</sub>	3
Ayasofya Camii	Ö <sub>2</sub> , Ö <sub>7</sub> ,	2
Göbekli Tepe	Ö <sub>5</sub> , Ö <sub>13</sub>	2
Kız Kulesi	Ö <sub>15</sub> , Ö <sub>16</sub>	2
Galata Kulesi	Ö <sub>1</sub>	1
Yedi Kule	Ö <sub>1</sub>	1
Mevlana Camii	Ö <sub>5</sub>	1
Dolmabahçe Sarayı	Ö <sub>6</sub>	1
İshak Paşa Sarayı	Ö <sub>7</sub>	1
Yere Batan Sarnıcı	Ö <sub>7</sub>	1
Süleymaniye Camii	Ö <sub>7</sub>	1
Galata Kulesi	Ö <sub>13</sub>	1
Yakutiye Medresesi	Ö <sub>16</sub>	1
Kapalı Çarşı	Ö <sub>17</sub>	1
Cevap Vermeyenler	Ö <sub>4</sub>	1

Katılımcıların Çifte minareli medrese (f:13), Saat kulesi (f:5), Ulu camii (f:5), Üç kümbetler (f:4) ve Erzurum kalesi (f:4) gibi yakın çevrelerinde bulunan tarihi eserleri örnek olarak daha fazla gösterdikleri görülmektedir. Topkapı Sarayı (f:5) ve Selimiye Camii (f:3) ise ülkemizde bulunan tarihi eserlere en fazla verilen örneklerdir. Ö<sub>7</sub>;



“Öncelikle şehrimizden başlayalım; Çifte minareli medrese, üç kümbetler, saat kulesi, ulu camii gibi tarihi eserler vardır. Bazen gidip geziyoruz. Şimdi ülkemize gelelim; Ayasofya Camii, İshak Paşa Sarayı, Yere Batan Sarnıcı, Süleymaniye Camii gibi benzeri daha birçok eser vardır. Zaten ülkemiz bu konuda oldukça zengin bir ülkedir...”

ifadesiyle önce yaşadığı şehirde ve daha sonra ülkemizde bulunan tarihi eserlere örnekler vermiştir. Bazı katılımcıları ise yalnızca yaşadığı şehirde bulunan tarihi eserlere örnekler vermişler ancak ülkelerinde bulunan tarihi eserlerine ilişkin örneklendirme yapamamışlardır. Ö11'in “Çifte minareler, Ulu Camii vb. şeylerdir. Bunları biliyorum. Ülkemizde pek aklıma gelmiyor...” ve Ö9'un “Mesela yaşadığımız şehirde Çifte minareli medrese, Saat kulesi vb. tarihi eserler gibi. Ama bunları bazen görebiliyoruz. Ülkemizde de vardır ama onları tam bilmiyorum...” ifadeleri katılımcıların daha çok yaşadığı çevrede bulunan tarihi eserleri tanıdıklarını göstermektedir.

Araştırma kapsamında öğrencilere “Gelenek ne demektir?” sorusu yöneltilmiştir. Bu sorudan elde edilen bulgular Tablo 13'te yer almaktadır.

Tablo 13. Gelenek kavramına ilişkin öğrenci görüşleri

Kategori	Kod	Katılımcılar	n
Geçmiş	Geçmişten günümüze kalan şeyler	Ö <sub>3</sub> , Ö <sub>2</sub> , Ö <sub>10</sub> , Ö <sub>11</sub> , Ö <sub>17</sub>	5
	Atalarımızdan gelen yazılı olmayan kurallar	Ö <sub>6</sub>	1
	Eskiden beri devam eden şeyler	Ö <sub>15</sub>	1
	Atalarımızdan bize kalan şeyler	Ö <sub>16</sub>	1
Ait olma	Bir yöreye ait özellikler	Ö <sub>1</sub> , Ö <sub>9</sub>	2
	Bir ülkeyi temsil eden şeyler	Ö <sub>18</sub>	1
Yakın anlam	Adet	Ö <sub>8</sub> , Ö <sub>12</sub>	2
	Kültür	Ö <sub>5</sub>	1
Diğer	Özel günler	Ö <sub>19</sub> , Ö <sub>14</sub>	2
	İnsanların düzenli olarak tekrarladığı davranışlar	Ö <sub>7</sub> , Ö <sub>13</sub>	2
Tanımlama yapamayanlar		Ö <sub>4</sub>	1

Katılımcıların tamamına yakınının (n:18) gelenek kavramına ilişkin tanımlama yaptıkları görülmektedir. Kavramın en fazla (n:8) geçmiş ile bağ kurularak açıklandığı görülmektedir. Örneğin; Ö<sub>6</sub>,

“Gelenek eskiden atalarımızın yaptığı ve bizim de yaptığımız şeylere denir. Yani çok önceden yaşayan atalarımız bazı şeyler yapmışlardır sonra biz de onlardan görüp yapıyoruz. Aslında büyüklerimizden atalarımızdan gördüğümüz yazılı olmayan kurallara denir yani. Mesela büyüklerin eli öpülür, sofraya ilk önce büyükler oturur gibi buna benzer bir sürü geleneğimiz vardır...”

ifadesi ile gelenek kavramını geçmiş ile bugün ilişkisi içinde açıklamaktadır.

Katılımcıların bir bölümü ise (n:3) gelenek kavramını bir ülkeye ya da bir yöreye ait özellikler olarak tanımlamışlardır. Ö<sub>9</sub> “Gelenek insanların kendi yörelerine ait olan özelliklerdir. Mesela düğünlerde geline kına yakmak, gelin alınırken sandığın üstüne oturmak gelenektir. Bizim düğünlerimizde bunlar yapılır...” ifadeleri ile geleneklerin yaşanılan yöreye ait olma özelliğini vurgulamaktadır.

Katılımcıların gelenek tanımlarında özel günler ve tekrar eden davranışlar vurguları da yaptıkları görülmektedir. Ö19 “Gelenek özel günlerdir. Bizim ise dini ve milli bayramlarımız vardır. Bunlar her yıl yapıldığı için bizde de gelenek olarak kalmıştır...” ve Ö7 “İnsanların veya ülkenin her yıl, her gün, hey ay yaptığına gelenek denir...” ifadeleri ile gelenek kavramını tekrar edilen davranışlar olması özelliği ile açıklamışlardır. Bu tanımlamalar kavramı tam olarak açıklayan bir bilgi içeriğine sahip olmaması ile birlikte geleneklerin tekrar edilen davranışlar olmasını vurgulaması açısından dikkat çekicidir. Az sayıda katılımcının ise kavramı; adet (n:2) ve kültür (n:1) gibi benzer kavramlarla açıkladıkları görülmektedir.

Araştırma kapsamında öğrencilere yöneltilen “Geleneklerimize örnek verebilir misin?” sorusuna yönelik öğrenci görüşleri Tablo 14’de verilmiştir.

Tablo 14. Geleneklerimize verilen örneklere ilişkin öğrenci görüşleri

Gelenekler	Katılımcılar	f
Düğünler	Ö1, Ö2, Ö3, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö14	8
Büyüklerin elini öpmek	Ö5, Ö6, Ö10, Ö15, Ö16	5
Dini ve milli bayramlar	Ö19, Ö7, Ö8, Ö16	4
Halk oyunları	Ö2, Ö4, Ö7	3
Yemeklerimiz	Ö4, Ö7, Ö13	3
Kurban bayramında kurban kesmek	Ö15, Ö17	2
Kıyafetlerimiz	Ö4, Ö13	1
Yer sofrasında yemek yemek	Ö18	1
Yer yatağında uyumak	Ö18	1
Halay çekmek	Ö1	1
Kız isteme	Ö2	1
Kına gecesi	Ö2	1
Asker uğurlama	Ö2	1
Yemek sofrasına ilk önce büyüklerin oturması	Ö6	1
Oyunlarımız	Ö13	1

Katılımcıların yarısına yakınının (f:8) geleneklere örnek olarak düğünleri gösterdikleri görülmektedir. Daha sonra ise büyüklerin elini öpmek (f:5) ve dini ve milli bayramlar (f:4) halk oyunları (f:3) ve yemeklerimiz (f:3) örnekleri verilmiştir. Ö4,

“Gelenek bir ülkenin halk oyunları, yemekleri, kıyafetleri olabilir. Bizim geleneklerimiz halk oyunlarımız kültürel yemeklerimiz mesela adana kebab, çağ kebab ya da horon tepmek gibi geleneklerdir. Bazı köylerde giyilen kıyafetler var örneğin ihram gibi ya da şalvar gibi. Bence bunlar da gelenektir.”

ifadesiyle halk oyunları, yemek ve kıyafetlere ilişkin gelenek örneklendirmeleri yapmıştır. Ö15 ise “Mesela bayramda büyüklerimizin ellerini öpmek, kurban bayramında inek kesmek gelenektir.” ifadeleriyle bayramlarda gerçekleştirilen gelenekleri örnek olarak göstermektedir.

Araştırma kapsamında katılımcılara yöneltilen “Geçmişte yaşamış insanların kıyafetleri, yemekleri, sanat eserleri, yazdıkları ninni, türkü gibi eserleri tanımak ve öğrenmek sizin için önemli midir? Neden?” sorusuna yönelik öğrenci görüşleri Tablo 15’de verilmiştir.

Tablo 15. Kültürel miras öğelerini tanıma ve öğrenmenin önemine yönelik öğrenci görüşleri

Tema	Kategori	Kod	Katılımcılar	n
Önemlidir	Tanıma	Eskiden yaşamış insanları tanıyabilmek onlar hakkında bilgi sahibi olabilmek için bu eserler tanınmalı ve onlar hakkında bilgi sahibi olunmalıdır	Ö <sub>1</sub> , Ö <sub>7</sub> , Ö <sub>11</sub>	3
		Bu eserler ülkemize aittir	Ö <sub>2</sub>	1
	Sahip olma	Bu eserler bizim kültürümüz ve değerlerimizdir	Ö <sub>6</sub>	1
		Bu eserler bizim kendi ürettiğimiz şeylerdir	Ö <sub>9</sub>	1
		Geleceğe aktarma	Eskiden yaşamış insanların eserlerinden örnek alarak daha iyilerini yapabiliriz	Ö <sub>10</sub> , Ö <sub>14</sub> , Ö <sub>18</sub>
	Değer verme	Geleceğe aktarabilmek için tanınmalı ve öğrenmeliyiz	Ö <sub>5</sub> , Ö <sub>8</sub> , Ö <sub>13</sub>	3
		Geçmişte yapılan her şey çok güzeldir	Ö <sub>12</sub> , Ö <sub>15</sub>	2
		Geçmişten kaldıkları için önemli ve değerlidirler	Ö <sub>16</sub>	1
		Eskiden yaşayan insanlar emek vererek oluşturdukları için saygı duyulmalıdır	Ö <sub>17</sub>	1
		Bize emanet oldukları için önemlidirler	Ö <sub>19</sub>	1
Bilmiyorum		Ö <sub>3</sub> , Ö <sub>4</sub>	2	

Katılımcıların büyük çoğunluğunun (n:17) geçmişte yaşamış insanların kıyafetleri, yemekleri, sanat eserleri, yazdıkları ninni, türkü gibi eserlerin tanınması ve öğrenilmesine önem verdikleri görülmektedir. Bu tema içinde ise en fazla geleceğe aktarma (n:6) ve değer verme (n:5) kategorilerinde görüş bildirilmiştir. Daha sonra tanıma (n:3) ve sahip olma (n:3) kategorilerinde görüş bildirildiği görülmektedir. Az sayıda öğrenci (n:2) ise konu hakkında bir fikri olmadığını belirtmiştir. Ö<sub>7</sub> *"Tabii ki benim için önemli. Çünkü geçmişteki insanların nasıl yaşadıklarını bu eserleri tanıyarak öğrenebiliriz. Eskilerin nasıl yaşayıp neleri geliştirdiğini öğreniriz. Hatta bu yüzden müzeler açıldı..."* ifadesi ile kültürel miras öğelerinin tanınmasının geçmişte yaşamış insanlar hakkında bilgi sahibi olabilmek için önemli olduğunu vurgulamıştır. Ö<sub>18</sub> ise *"...Örneğin eski türkülerini ninnileri dinledikçe bize ilham gelir daha güzellere yaparız. Eskiler çok marifetli olduğu için onların yaptıklarından tüyo alabiliriz..."* ifadesi ile kültürel miras öğelerini tanıyarak onları geleceğe aktarabileceğimizi kültürü geliştirme üzerinden açıklamaktadır. Ö<sub>2</sub> *"Evet önemlidir. Çünkü onların yaptıkları yemekleri biz de yapıyoruz. Kıyafetlerini müzede görebiliriz. Eskiden yaşayan insanların kıyafetleri, sanat eserleri, yemekleri, masalları hepsi Türkiye'mize aittir. O yüzden tanınmalı ve unutmamalıyız..."* ifadeleri ile kültürel miras öğelerinin ülkemize ait unsurlar olması nedeniyle tanınması ve öğrenilmesi gerektiğini belirtmektedir.

Araştırma kapsamında katılımcılara yöneltilen "Tarihi eserlerimizi, geçmişten günümüze kalan ninni, masalları ya da geleneklerimizi korumalı mıyız? Neden?" sorusuna yönelik katılımcı görüşleri Tablo 16'da yer almaktadır.

Tablo 16. Kültürel miras öğelerini korumanın önemine yönelik öğrenci görüşleri

Tema	Kategori	Kod	Katılımcı	n
Korumalıyız	Geleceğe aktarma	Gelecekte yaşayacak insanlara aktarabilmek için korumalıyız	Ö <sub>1</sub> , Ö <sub>2</sub> , Ö <sub>3</sub> , Ö <sub>5</sub> , Ö <sub>10</sub> , Ö <sub>13</sub>	6
		Gelecekte unutulmamaları için korumalıyız	Ö <sub>14</sub>	1
		Korumazsak yok olurlar	Ö <sub>8</sub>	1
	Sahip olma	Bizi temsil ettikleri ve ülkemizi tanıttıkları için korumalıyız	Ö <sub>4</sub>	1
		Günümüzde de kullandıkları için korumalıyız	Ö <sub>7</sub> , Ö <sub>19</sub>	2
	Değer verme	Çünkü onlar bize mirastır	Ö <sub>11</sub> , Ö <sub>15</sub>	2
		Değerli ve önemli oldukları için korumalıyız	Ö <sub>6</sub> , Ö <sub>12</sub> , Ö <sub>17</sub> , Ö <sub>16</sub>	4
		Korumazsak atalarımıza saygısızlık yapmış oluruz	Ö <sub>9</sub>	1
	Bilmiyorum		Ö <sub>18</sub>	1

Katılımcıların tamamına yakını (n:18) tarihi eserlerin, geçmişten günümüze kalan ninni, masal, türkü gibi kültürel öğelerin ya da geleneklerin korunması gerektiğini belirtmişlerdir. Katılımcılar en fazla geleceğe aktarma (n:8) kategorisinde görüş bildirmiş ve kültürel miras öğelerinin gelecekteki insanlara aktarılması ve unutulmaması için korunması gerektiğini belirtmişlerdir. Ö<sub>3</sub>,

“Korumalıyız çünkü gelecekteki çocuklar da bu tarihi eserleri görmeli ve Türkiye’yle gurur duymalıdır. Gelecekteki kardeşlerimiz de geleneklerimizi tanımalı. Mesela belki gelecekte bebekler bu ninnileri dinleyecekler. Bana annem hep ninesinden öğrendiği masalları anlatıyor uyurken. Belki gelecekte çocuklar uyurken bu masalları dinleyecekler. İşte bu sebeple korumalı ve onlara bırakmalıyız biz...”

ifadeleri ile kültürel miras öğelerinin geleceğe aktarılması için korunması gerektiğini belirtmektedir.

Değer verme (n:7) kategorisinde ise kültürel miras öğelerinin geçmişten kalan miras olmaları, değerli ve önemli olmaları ve geçmişimize ve büyüklerimize saygı göstermek gerekliliğinden korunması gerektiğine ilişkin görüş belirtilmiştir. “Korumalıyız çünkü onlar atalarımızdan kalma tarihi eser. Eserlerimiz çok değerli. Onlar bir efsane ve mucize gibi şeylerin yerine geçer...” (Ö<sub>12</sub>) ve “Evet çünkü onlar bize atalarımızdan ve ninelerimizden kalmıştır. Sahip çıkmazsak saygısızlık olur...” (Ö<sub>9</sub>) ifadeleri katılımcıların kültürel miras öğelerine verilen değeri ve duyulan saygıyı ifade eder niteliktedir.

En az görüş ifade edilen kategori ise sahip olma (n:3) kategorisidir. Bu kategoride korunma gerekçesi ise bu öğelerin ülkemizi temsil eden ve tanıtan öğeler olması ve ayrıca günümüzde de kullanılıyor oluşu olarak açıklanmaktadır. “Tabii ki bence korumalıyız çünkü o ninniler türküler bizim nereli olduğumuzu temsil eder ve ülkemizi tanıtır...” (Ö<sub>4</sub>) ifadeleri katılımcının kültürel miras öğelerinin bir ülkeye ait oldukları için korunması gerektiğine işaret etmektedir.

Araştırma kapsamında katılımcılara yöneltilen “Kültürel miras öğelerini korumak için herhangi bir şey yapar mısın? Eğer yapıyorsan bunlar nelerdir?” sorusuna yönelik öğrenci görüşleri Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17. *Kültürel miras öğelerini korumak için sorumluluk alamaya yönelik öğrenci görüşleri*

Kategori	Kod	Katılımcılar	n
Uygulama	Tarihi eserlere zarar vermiyorum	Ö <sub>9</sub> , Ö <sub>13</sub> , Ö <sub>14</sub> , Ö <sub>15</sub>	4
	Oyunlarımızı, tarihi eserlerimizi vb. bilmeyen insanlara anlatıyorum, tanıtıyorum	Ö <sub>4</sub> , Ö <sub>5</sub>	2
	Tarihi eserleri ziyaret edip tanımaya çalışıyorum	Ö <sub>7</sub> , Ö <sub>8</sub>	2
	Zarar verenleri uyarıyorum	Ö <sub>18</sub>	1
	Geleneklerimizi yaşatmaya çalışıyorum	Ö <sub>11</sub>	1
Bilme	Neler yapılabileceğini internetten araştırıyorum	Ö <sub>2</sub> , Ö <sub>3</sub>	2
	Unutmamaya çalışıyorum	Ö <sub>17</sub>	1
Diğer	Çevremi temiz tutuyorum	Ö <sub>1</sub> , Ö <sub>6</sub>	2
Herhangi bir şey yapmıyorum		Ö <sub>10</sub> , Ö <sub>12</sub> , Ö <sub>16</sub> , Ö <sub>19</sub>	4

Katılımcıların büyük bölümünün (n:15) kültürel miras öğelerini koruma noktasında görüşlerinin; uygulama (n:10), bilme (n:2) ve diğer (n:1) kategorilerinde toplandığı görülmektedir. Katılımcıların az bir bölümü ise (n:4) kültürel miras öğelerini korumak için herhangi bir şey yapmadıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların yaklaşık yarısının (n:10) kültürel miras öğelerini korumak için uygulama düzeyinde bir duyarlılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Uygulama kategorisinde katılımcıların; tarihi eserlere zarar vermeyerek, kültürel öğeleri diğer insanlara anlatarak ve tanıtarak, tarihi eserleri ziyaret edip tanıyarak ve zarar verenleri uyararak, geleneklerimizi yaşatarak kültürel öğeleri korumaya karşı duyarlılık gösterdikleri görülmektedir. Ö<sub>13</sub> *“Tarihi eserleri gezip görüyoruz. Üzerine yazı falan yazmam. Saygı duyarım. Vurmak gibi şeyler yapmıyorum. Müzelerde resim çekilmez, tarihi eserler çizilmez, kirletilmez ben bunlara uyarım...”* ifadeleri ile kültürel miras öğelerini koruma noktasında uygulama düzeyinde duyarlılık gösterdiğini belirten ifadeler kullanmaktadır. Bir katılımcının ise *“Mesela biz de devam ettirebiliriz geleneklerimizi. Yani böylece unutulmazlar ve yaşarlar. Ben mesela düşünlerde oynamayı severim. Geleneklerimizde gelin giderken dua edilir, sandığa oturulur, kapı tutulur. Ben bunları uygularım...”* (Ö<sub>11</sub>) ifadesi gelenekleri yaşatmaya yönelik olarak uygulama düzeyinde bir duyarlılığa sahip olduğunu göstermektedir.

Katılımcıların bir bölümünün ise (n:3) bilme kategorisinde, kültürel öğelerin nasıl korunması gerektiğine ilişkin araştırma yaparak ve bu öğeler ile ilgili bildiklerini unutmamaya çalışarak bilgi düzeyinde bir duyarlılık gösterdikleri anlaşılmaktadır. *“Bazen öğretmenimiz bize derste bu konuları anlattıktan sonra ben kitapta gördüğüm resimlere bakıyorum. İnternetten bazen araştırıyorum ödevlerimizde*

*lazım oluyor. Yani araştırıyorum orada nasıl korumamız gerektiğini...”* (Ö3) ifadelerinden katılımcının söz konusu öğeleri korumaya yönelik bilgi düzeyinde bir duyarlılık gösterdiği anlaşılmaktadır.

Katılımcıların bir bölümünün ise kültürel miras öğelerini korumaya yönelik bir duyarlılığa sahip olmadığı görülmektedir (n:4). Ö19 düşüncelerini *“Ben bir şey yapmam ama diğer insanlar yapıyordur...”* şeklinde ifade etmiştir. Az sayıda katılımcı ise (n:2) çevresini temiz tutarak kültürel öğeleri koruduğuna ilişkin görüş bildirmiştir. Bu noktada katılımcıların kültürel miras öğelerini korumakla çevreyi temiz tutmak arasında bir ilişki kurdukları ancak bu ilişkinin doğrudan bir ilişki olmadığı söylenebilir.

### **Tartışma ve Sonuçlar**

Araştırmanın bu bölümünde çalışmanın nicel ve nitel boyutuna ilişkin sonuçlar ilişkilendirilmiş, birleştirilmiş ve yorumlanmıştır.

Araştırmanın nicel boyutuna ilişkin sonuçlar ilkökul öğrencilerinin genel kültürel mirasa duyarlılık düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Çalışmanın nitel boyutu kapsamında ise ilkökul öğrencilerinin kültürel miras öğelerini tanıma, anlamaya çalışma, değer verme ve koruma için sorumluluk alma boyutlarında duyarlılıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Nitel kapsamda katılımcıların tarihi eserleri özellikle yerel ölçüde tanıdıkları ve somut olmayan kültürel miras öğelerinden olan gelenek kavramını, bilgi eksiklikleri olmakla birlikte, genel olarak tanımlayabildikleri görülmüştür. Katılımcıların kültürel miras öğelerinin tanınması ve öğrenilmesine önem verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrenciler kültürel miras öğelerini korumak için sorumluluk alma boyutunda duyarlılık göstermektedirler. Araştırmanın nicel ve nitel sonuçlarının bu noktada uyum gösterdiği söylenebilir. İlköğretim düzeyinde yapılan farklı çalışma sonuçları da öğrencilerin kültürel mirasa duyarlılığa (Kılcan ve Akbaba, 2013), kültürel değerleri koruma ve geliştirme değerine (Keskin ve diğerleri, 2012) ve tarihsel mirasa duyarlılık değerine (Baydar, 2009) sahip olduklarını göstermektedir. Yapılan araştırmalar, araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Araştırmanın nicel boyutunda kültürel mirasa duyarlılık ölçeğinin tüm alt boyutlarında ve genel kültürel mirasa duyarlılık düzeylerinde kız öğrencilerin kültürel mirasa duyarlılıkları erkek öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur. Çalışma sonuçlarımıza benzer şekilde Keskin (2008) beşinci sınıf öğrencileri ile yaptıkları araştırmada; tarihsel mirasa duyarlılık değerine kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha yüksek düzeyde sahip oldukları sonucuna varmıştır. Türk ve Nalçacı (2011) ise beşinci sınıf öğrencilerinin tarihsel mirasa duyarlılık değerini edinim düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucuna varmışlardır. Araştırmada ilkökul öğrencilerinin kültürel mirasa yönelik duyarlılıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Benzer araştırmalarda öğrencilerin kültürel mirasa yönelik tutumlarının belirlenmeye çalışıldığı görülmektedir. Doğan ve Temple (2011) tarafından yapılan araştırmada İngiltere ve Türkiye’de 9-10 yaş aralığında öğrencilerin kültürel mirasa ilişkin tutumlarında cinsiyetin etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Daha üst yaş grupları ile yapılan bir

çalışmada (Sidekli ve Karaca, 2013) öğretmen adaylarının kültürel mirasa yönelik tutumları üzerinde cinsiyetin bir etkisi olmadığı sonucuna varılmıştır. Bu çalışmaların aksine Gümüş ve Adanalı (2011) ise ortaöğretim düzeyinde kız öğrencilerin kültürel mirasın korunmasına ilişkin tutumlarının erkeklere oranla daha olumlu olduğunu belirtmektedirler. Kültürel mirasa yönelik akademik başarının ölçülmeye çalışıldığı bir araştırmada ise Arıkan (2012) yedinci sınıf öğrencilerinin kültürel mirasa yönelik akademik başarılarında cinsiyetin bir farklılık oluşturmadığını ifade etmektedir. Gürel ve Çetin (2020) öğretmen adaylarının somut olmayan kültürel mirasa yönelik başarılarının cinsiyet değişkeninden etkilenmediğini belirtmektedir. Araştırma sonuçlarındaki bu farklılık; kültürel mirasa duyarlılık, tutum ve başarının birbirlerinden farklı değişkenler olması ve araştırmalarda ulaşılan örneklemelerin farklı öğrenim düzeyinde olmalarından kaynaklı olarak konuya yönelik akademik tecrübelerinin değişmesiyle açıklanabilir. Araştırmada ayrıca ailedeki çocuk sayısının öğrencilerin kültürel mirasa duyarlılıklarını etkileyen bir değişken olmadığı belirlenmiştir. Araştırma sonucumuza benzer şekilde Türk ve Nalçacı (2011) beşinci sınıf öğrencilerinin tarihsel mirasa duyarlılık değerini edinim düzeylerinin kardeş sayısına göre farklılaşmadığını belirtmektedirler.

Araştırmanın nicel bölümünün sonuçlarından biri uzun süre yaşanan yerin ve sosyal etkinliklere katılma durumunun öğrencilerin kültürel mirasa duyarlılıklarını etkileyen bir değişken olmadığıdır. Araştırmanın nitel boyutunda ise katılımcıların yaşadıkları şehir ve ülkede bulunan, somut kültürel miras öğeleri içinde değerlendirilen tarihi eserlere yönelik tanıma boyutunda duyarlılıkları belirlenmeye çalışılmıştır. İlkokul öğrencilerinin sınırlı olmakla birlikte daha çok yaşadıkları şehirde bulunan tarihi eserleri tanıdıkları, ülke genelinde verilen tarihi eser örneklerinin ise az sayıda olduğu görülmüştür. Bu noktada araştırmanın bu nicel sonuçları ile nitel sonucunun birbiriyle örtüşmediği düşünülmektedir. Nitekim nicel sonuca göre, uzun süre yaşanan yer ve sosyal etkinliklere katılma durumu öğrencilerin kültürel mirasa duyarlılıklarını etkilememektedir. Ancak nitel sonuçlar öğrencilerin daha çok yaşadıkları şehirde bulunan tarihi eserleri tanıdıklarına işaret etmektedir. Araştırmanın bu nitel sonucu, yaşantı yoluyla elde edilen deneyimlerin kültürel mirası tanımada daha etkili olduğunu düşündürmektedir. Benzer şekilde Arıkan (2012) yedinci sınıf öğrencilerinin kültürel mirasla ilgili konulardaki başarılarının yerel içerikli sorularda genel içerikli sorulara oranla daha yüksek olduğunu belirtmektedir. Literatürde ayrıca kültürel mirasa duyarlılığı değer olarak kazandırmakta ders dışındaki aktivite ve sosyal etkinliklerin öğrencilerin algısında olumlu etkiler oluşturduğu belirtilmektedir (Altunay ve Yalçınkaya, 2011; Kılcan ve Akbaba, 2013). Kültürel miras eğitimi, çevremizdeki dünyayla etkileşime girdiğimizde gerçekleşir (Hunter, 1988). Ivon ve Kuscevic'in (2013) de belirttiği üzere öğrencilerin okul dışında edindiği anlam ve deneyime değer verilmeli ve bu deneyim daha dinamik bir öğrenme sürecine dahil edilmelidir. Nitekim literatürde yer alan çalışmalar kültürel miras eğitimi ile ilgili etkinliklerin öğrencilerde kültürel mirasa ilişkin tutumu geliştirdiğini (Curtis ve Seymour, 2004; Dönmez ve Yeşilbursa, 2014); tarihsel alan gezisi gibi ders dışı aktivitelerin (Kılcan ve Akbaba, 2013), farklı sosyal etkinliklerin (Altunay ve

Yalçınkaya, 2011), planlı müze etkinliklerinin (Akyürek, 2011), dijital oyunların (Mortara, Catalano, Bellotti, Fiucci, Houry-Panchetti ve Petridis, 2014; Khan, Melro, Amaro ve Oliveira, 2020) dijital haritaların (Apostolopoulou, Carvoeiras ve Klonari, 2014) ve artırılmış gerçeklik uygulamalarının (Petrucco ve Agostini, 2016) öğrencilerin kültürel mirasa ilişkin bilgi ve algılarında olumlu etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Ayrıca öğretmenlerin (Avcı ve Memişoğlu, 2016) ve öğrencilerin de (Yılmaz ve Şeker, 2011) kültürel mirasa yönelik farkındalığı artırmak için müze gezileri gibi etkinliklerden yararlanılması gerektiğini düşündükleri belirtilmektedir. Bu açıdan bakıldığında kültürel miras eğitiminde yaşantı yoluyla elde edilecek deneyimlerin artırılmasının konuya ilişkin duyarlılığı ve farkındalığı artıracığı düşünülmektedir. Araştırmanın nicel boyutunda örneklem yaş grubunun 9-10 yaş grubu öğrencilerden oluşması ve yaşadıkları sosyal ve fiziki çevre ile etkileşimlerinin henüz çok yüksek düzeyde olmadığı düşünülürse kültürel miras öğelerini tanımlarını sağlayacak sosyal etkinliklere katılımlarının düşük düzeyde olmasının bu sonucu ortaya çıkarmış olduğu düşünülebilir.

Araştırmanın nitel bölümünde katılımcıların kültürel mirası tanıma boyutunda; somut olmayan kültürel miras öğelerinden olan geleneklere yönelik olarak kavramı bilme ve örnek verebilme durumları incelendiğinde ise katılımcıların kavram tanımlarında bilgi eksiklikleri olmakla birlikte genel olarak kavramı tanımlayabildikleri görülmüştür. Yapılan tanımların daha çok geçmiş ile bağ kurularak izah edildiği, öğrencilerin geleneklerin geçmişten günümüze aktarılan öğeler olduğuna ilişkin bir farkındalıkları olduğu görülmüştür. Benzer şekilde Gürdoğan Bayır ve Çengelci Köse (2019) de ortaokul öğrencilerinin kültürel mirası; önceki dönemlere ait tarihi, kültürel ve doğal eserler şeklinde tanımladıklarını belirtmektedirler.

Çalışmada ayrıca gelenek tanımlarında, geleneklerin yaşanılan yöreye ya da ülkeye ait özellikler olduğuna ilişkin bir vurgunun olduğu görülmüştür. Geleneklere verilen örneklerin ise daha çok düğün ve bayram gibi öğrencilerin yakın çevrelerinde deneyimleyebildikleri yaşantılardan oluştuğu görülmüştür. Tuncel ve Altuntaş (2020) dördüncü sınıf öğrencilerinin kültürel miras kavramına ilişkin algılarını belirlemeye çalıştıkları araştırmalarında öğrencilerin kültürel miras öğelerine ilişkin algılarının daha çok görüntüsel olduğunu ve sosyal yaşamlarında karşılaşmış oldukları öğeler olduklarını belirlemişlerdir. Kılcan ve Akbaba (2013) ise sekizinci sınıf öğrencilerinin kültürel mirasa duyarlılık değeri hakkında bilişsel düzeyde bilgiye sahip olduklarını ancak katılımcıların somut kültürel mirasa ilişkin örneklemeler yaptıklarını, soyut kültürel mirasa ilişkin benzetmelerinde eksiklikler bulunduğunu belirtmektedirler. Bu durum çalışma grubumuzda bulunan bu yaş grubu öğrencilerin henüz somut işlemler döneminde olmaları dolayısıyla somut olmayan kültürel miras öğelerini tanımada zihinsel olarak zorluk yaşamaları ile açıklanabilir. Bu noktada araştırmanın nicel boyutunda ulaşılan sonuçlardan biri olan düzenli olarak kitap, gazete ve dergi okuyan öğrencilerin; genel olarak kültürel mirasa duyarlıklarının daha yüksek olduğunun tespit edilmesi ( $p<0.05$ ) (Tablo 11); gelenek vb. kültürel miras öğelerinin tanınmasında kitap ve dergi gibi



yayınların, öğrencilere daha somut yaşantılar sunma yoluyla etkili olabileceğini düşündürmektedir. Araştırmanın bu nicel sonucu küçük yaştaki çocukların düzenli kitap okuma ve süreli yayınları takip etme alışkanlığı yoluyla kültürel miras öğelerine ilişkin bilgi edinmesinin kolaylaştığını ve bu durumun kültürel mirasa yönelik duyarlılığı artırdığını düşündürmektedir.

Çalışmada öğrencilerden gelenek kavramını tanımlamaları istenirken benzer çalışmalarda öğrencilerden daha genel olarak kültürel miras kavramının tanımlanması istenmiştir. Söz konusu araştırmalarda ortaokul öğrencileri kültürel miras kavramını; geçmişten kalan eserler, gelenek ve görenekler (Avcı, 2014; Ünlü, 2012) ya da tarihi anıt ve yapılar, yemekler ve halk oyunları (Gürdoğan Bayır ve Çengelci Köse, 2019) şeklinde tanımlamaktadır. Öğretmen adayları tarafından ise kültür kavramının; yemekler, düğünler, halk müziği ve ozanları (Deveci, 2009) şeklinde tanımlandığı görülmektedir. Daha üst yaş grubunda yer alan öğrencilerin de kültürel miras ile ilgili konulardaki algılarının somut nesnelere ağırlıklı olduğu görülmektedir. Benzer şekilde Dere (2021) de öğretmen adaylarının kültürel miras konusunda algılarının daha çok somut öğeler yoluyla olduğunu belirtmektedirler. Nitekim literatürde soyut düşünce gerektiren konularda öğrencilerin konuyu anlamamaları (Avcı ve Memişoğlu, 2016); sözlü anlatımın teorik olması ve bu sebeple soyut kalması (Azrak ve Yalçınkaya, 2020) kültürel miras eğitiminde öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar olarak yer almaktadır. Bu konuda kültürel miras eğitiminin ilkökul öğrencilerine kültürü ve mirası yansıtabilecek farklı görsel öğelerden yararlanarak yapılan etkinlikler yoluyla gerçekleştirilmesinin etkili olabileceği (Ulusoy, 2009); etkinlik temelli uygulamaların ilkökul öğrencilerinde özellikle somut olmayan kültürel mirasa yönelik önemli bir farkındalık oluşturduğu (Sağ ve Ünal, 2019) ve somut olmayan kültürel miras eğitiminde uygulamalı çalışmaların gerekliliği (Demirezen ve Aktaş, 2020) vurgulanmaktadır. Araştırmada ayrıca bazı katılımcıların gelenek tanımlarında; özel günler ve tekrar eden davranışlar vurgularının kavram ile doğrudan örtüşmemesi ve bir katılımcının tanımlama yapamaması ise öğrencilerin konu ile ilgili bilgilendirilme ihtiyaçlarını ortaya koymaktadır.

Araştırmanın nicel sonuçlarına göre, ilkökul öğrencilerinin kültürel mirasa duyarlılıkları anne eğitim düzeyine göre incelendiğinde; annesi ilkökul mezunu olan öğrencilerin kültürel mirası geleceğe aktarma konusunda daha düşük duyarlılığa sahip olduğu belirlenmiştir. İlkokul öğrencilerinin kültürel mirasa duyarlılıkları baba eğitim düzeyine göre incelendiğinde ise; baba eğitim durumu lisans ve üzeri olan çocukların kültürel mirası geleceğe aktarma, kültürel mirası koruma ve genel olarak kültürel mirasa duyarlılıklarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir ( $p < 0.05$ ) (Tablo 8). Araştırma sonuçlarımıza benzer şekilde literatür incelendiğinde ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin anne ve baba öğrenim düzeyi arttıkça kültürel mirasa duyarlılık düzeylerinin (Baydar, 2009; Keskin, 2008; Türk ve Nalçacı, 2011) ve akademik başarılarının (Arıkan, 2012) arttığı görülmektedir. Araştırmada ilkökul öğrencilerinin kültürel mirasa duyarlılıkları anne mesleğine göre incelendiğinde; annesi ev hanımı olan çocukların kültürel mirası geleceğe aktarma konusunda daha düşük duyarlılığa sahip olduğu belirlenmiştir. Keskin (2008) anneleri memur olan öğrencilerin tarihsel mirasa duyarlılık

değerine sahip olma düzeylerinin daha yüksek olduğunu belirlemiştir. İlkokul öğrencilerinin kültürel mirasa duyarlılıkları baba mesleğine göre incelendiğinde; babası memur olan çocukların kültürel mirası geleceğe aktarma, kültürel mirası koruma ve genel olarak kültürel mirasa duyarlılıklarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir ( $p<0.05$ ) (Tablo 9). Benzer şekilde Keskin (2008) beşinci sınıf öğrencilerinin aralarında tarihsel mirasa duyarlılık değerinin de bulunduğu bazı değerlere sahip olma düzeylerini belirlemeye çalıştığı araştırmasında babaları memur olan öğrencilerin değerlere sahip olma düzeylerinin daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Bu durum ebeveynin aldığı eğitimin çocuğun kültürel mirasa duyarlılığı üzerindeki olumlu etkisini gösterir niteliktedir. Nitekim araştırmalar çocuğun değer ediniminde küçük yaşlardan itibaren ailenin önemli rolü olduğunu vurgulamaktadır (Akto ve Akto, 2020; Cevherli, 2014; Koç, 2013).

Araştırmanın nitel boyutunda cinsiyet, ebeveyn eğitim durumu ya da mesleği gibi değişkenler ele alınmamakla birlikte öğrencilerin kültürel mirasa duyarlılıkları; anlamaya çalışma ve değer verme boyutunda ve ayrıca kültürel miras öğelerini korumak için sorumluluk alma boyutunda incelenmeye çalışılmıştır. Bu noktada araştırmanın nitel sonuçları öğrencilerin kültürel miras öğelerinin tanınması ve öğrenilmesine önem verdiklerini, bu öğeleri korumak için sorumluluk alma boyutunda duyarlılık gösterdiklerini göstermektedir. Nitekim ilkokul öğrencilerinin kültürel mirasa duyarlılıkları, anlamaya çalışma ve değer verme boyutunda incelendiğinde katılımcıların; geçmişte yaşamış insanların kıyafetleri, yemekleri, sanat eserleri, yazdıkları ninni, türkü gibi eserlerin tanınması ve öğrenilmesine önem verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Kültürel miras öğelerinin tanınması katılımcılar için geçmişte yaşamış insanlar hakkında bilgi sahibi olabilmek, geleceğe aktarabilmek ve ülkemize ait unsurlar olması nedeniyle önemlidir. Farklı öğrenim düzeyinde katılımcılar ile yapılan çalışmalarda da kültürel mirasın öğrenciler tarafından önemli ve değerli olarak algılandığı (Selanik Ay ve Kurtdede Fidan, 2013; Avcı, 2014; Gürdoğan Bayır ve Çengelci Köse, 2019), ve kültürel mirasa yönelik tutumlarının olumlu olduğu (Arıkan, 2012; Gümüş ve Adanalı, 2011; Gürel ve Çetin, 2020) görülmektedir. İlkokul öğrencileri ayrıca kültürel miras öğelerinin; geleceğe aktarılabilmesi, ülkemize ait öğeler olması ve değerli oldukları için korunması gerektiğini düşünmektedirler. Bu sonuçlardan yola çıkılarak ilkokul öğrencilerinin kültürel miras öğelerini anlamaya çalışma ve değer verme boyutunda duyarlılık gösterdikleri söylenebilir. Araştırma sonuçlarımıza benzer şekilde Kafadar (2021) ortaokul öğrencilerinin kültürel mirasın atalardan miras kaldığı için önemli olduğunu, geçmiş olayları öğrenmemizi sağladığını, bizi yansıttığını, eskileri unutmamak için kültürümüzün, tarihimizin, geleceğimizin bekası için korunması gerektiğini düşündüklerini belirtmektedir. Gürdoğan Bayır ve Çengelci Köse (2019) de ortaokul öğrencilerinin tarihi ve ekonomik değer taşıdığı için ve kültür aktarımını sağlaması sebebiyle kültürel mirasın korunması gerektiğini düşündüklerini belirtmektedirler. Literatür incelendiğinde farklı yaş ve öğrenim düzeyindeki öğrenciler tarafından da kültürel mirasın; geçmişten geleceğe aktarılması elzem

olan, insanlığın ortak değeri bulunan ve ona yol gösteren, kültürü yansıtan bir kavram olarak algılandığı görülmektedir (Koroğlu ve diğerleri, 2018; Öztürk ve diğerleri, 2021).

İlkokul öğrencileri ayrıca kültürel miras öğelerini korumak için sorumluluk alma boyutunda duyarlılık göstermektedirler. Katılımcılar; tarihi eserlere zarar vermeyerek, zarar verenleri uyararak, söz konusu öğeleri tanıtmaya çalışarak, ziyaret ederek ve gelenekleri yaşatarak davranış düzeyinde duyarlılık göstermektedirler. Kültürel miras öğelerini korumak için neler yapılabileceğini araştırarak ise bilgi boyutunda bir duyarlılık gösterildiği görülmüştür. Araştırma sonucumuza benzer şekilde Açık (2020) ilkokul öğrencilerinin kültürel mirasımızı gelecek nesillere aktarmamız için korumamız gerektiğini düşündüklerini belirtmektedir. Gürel ve Çetin (2017) ise ortaokul öğrencilerinin kültürel mirasın korunmasının ulusal kimliğin korunması için gerekli olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir. Farklı çalışma gruplarıyla yapılan araştırmalarda da öğretmen adaylarının (Selanik Ay ve Kurtdede Fidan, 2013; Sidekli ve Karaca, 2013) ve üniversite öğrencilerinin (Güneş ve Alagöz, 2018) kültürel mirasa ve korunmasına yönelik olumlu görüş sahibi oldukları görülmektedir.

İlkokul öğrencilerinin kültürel mirasa duyarlılıklarına ilişkin nicel veriler ile nitel verilerin uyumu incelendiğinde; araştırmanın nicel ve nitel sonuçlarının katılımcıların kültürel mirasa duyarlılık düzeyleri açısından uyum gösterdiği söylenebilir. Nitekim nicel sonuçlar, öğrencilerin ölçeğin genelinde ve ölçeğin merak duyma, geleceğe aktarma ve koruma alt boyutlarında kültürel mirasa duyarlılık düzeyinin yüksek olduğunu gösterirken nitel sonuçlar da öğrencilerin kültürel mirası tanıma, anlamaya çalışma, değer verme ve koruma için sorumluluk alma boyutunda duyarlılık gösterdiklerine işaret etmektedir. Araştırmanın nicel sonuçlarına göre uzun süre yaşanan yer ve sosyal etkinliklere katılma durumu kültürel mirasa duyarlılığı etkileyen değişkenler değildir. Bununla birlikte araştırmanın nitel boyutunda ise öğrencilerin daha çok yaşadıkları şehirde bulunan tarihi eserleri tanıdıkları görülmüştür. Bu noktada araştırmanın bu nicel sonucu ile nitel sonucunun birbiriyle uyum göstermediği düşünülmektedir.

### Öneriler

Kültürel mirasın tanınması, korunması ve sonraki kuşaklara aktarılması için öğrencilerde küçük yaşlardan itibaren duyarlılık oluşturulması önemli görülmektedir. Bu duyarlılık büyük ölçüde eğitim süreci ile gerçekleştirilebilir. Bu eğitim sürecinde ise öğretim programlarında yer alan Hayat bilgisi ve Sosyal bilgiler dersi önemli bir görev üstlenmektedir. Araştırmanın örneklem ve çalışma grubunu 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Bu örneklemde yer alan öğrenciler Hayat bilgisi ve Sosyal bilgiler dersini alan öğrencilerdir. Araştırma sonuçları bu sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin kültürel mirasa ilişkin duyarlılıklarının yüksek olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte Sosyal bilgiler dersi ortaokul düzeyinde de devam etmektedir. Gelecekteki araştırmalar için ortaokul düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin kültürel mirasa yönelik duyarlılıklarını belirlemeye yönelik çalışmaların yapılması önerilebilir. Ayrıca farklı sosyo-ekonomik özelliklere sahip çalışma

gruplarında kültürel mirasa duyarlılığı yordayan farklı değişkenleri araştıran çalışmalar yapılması önerilebilir.



## ENGLISH VERSION

### Introduction

Culture is the whole of human knowledge, belief, and behavior, as well as all the material and spiritual creations that comprise this whole. Culture is defined as the integrity of all kinds of material and spiritual products such as language, tradition, thought, symbols, laws, rules, morals, theories, tools, techniques, machines, science, philosophy and works of art, which enable the formation of social and individual life (Çüçen, 2005). Since culture is a human creation, it can be taught and transferred. Man has the capacity to transmit his knowledge and creations to future generations. For this reason, people pass on to the next generation both what they have taken from the previous generation and what they have created (Güvenç, 1974). Similarly, Oğuz (2011) states that culture changes according to the time it is in and that it can be learned and continuous, while Nuzzaci (2020) describes culture as a dynamic process that reflects both the present and the past. The fact that culture is teachable also indicates that it can be transform in this way. Therefore, the transfer and continuation of culture from one generation to the next gives rise to the concept of cultural heritage.

Cultural heritage is a general name given to works created by previous generations and believed to have universal values (Halaç and Demir, 2017). The Convention for the Protection of the World Cultural and Natural Heritage separates cultural and natural heritage into two distinct categories. Under the title of cultural heritage, monuments, building communities, and sites are examined, whereas under the title of natural heritage, natural monuments consisting of physical and biological formations or similar form of communities with aesthetic or scientific exceptional universal value, geological physiographic formations, areas where animal and plant species at risk of extinction grow, and natural sites with exceptional universal value are examined (United Nations Educational Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 1972).

It is possible to examine cultural heritage in two different ways: as a tangible and intangible cultural heritage and as a way of defining cultural identity. Kokko and Dillon (2011) define cultural heritage as the complex relationships between the places where people live, the way they conduct their lives, and the traditions and rituals that bind people together. Similarly, Barghi, Zakaria, Hamzah and Hashim (2017) define cultural heritage as a resource that provides information on how

groups of people lived in the past, their values, and how different groups interacted with one another. While Simandiraki (2006) evaluates the concept as a permanent way of life, behaviors, attitudes, material remains (archaeology), history and a consciousness shared by a particular human community, he emphasizes both tangible and intangible cultural heritage. While Simandiraki (2006) examines the concept of a permanent way of life, behaviors, attitudes, material remains (archaeology), and a shared human consciousness, he emphasizes both tangible and intangible cultural heritage as a way to express one's own personal and spiritual experiences. Cultural heritage emerges not only in tangible forms such as artifacts, buildings, or landscapes as a result of human activity, but also in intangible forms (Tuncel and Altuntaş, 2020). Intangible cultural heritage consists of the behaviors, representations, expressions, knowledge, skills, and associated tools, materials, and cultural spaces that communities, organizations, and in some cases, individuals identify as constituting their cultural heritage (UNESCO, 2003).

The imperative of protecting the cultural heritage of civilizations throughout the world stems from the significance of this heritage and its place in the world. There are various national and international legal regulations pertaining to the protection of cultural heritage. One of the most prominent of these regulations can be shown as the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO)'s acceptance of the UNESCO Convention on the Protection of the World Cultural and Natural Heritage in 1972. Turkey officially became a party to this convention in 1983. UNESCO's 2003 adoption of the Convention for the Protection of the Intangible Cultural Heritage is an additional development in the subsequent years. The process of Turkey's becoming a party to this convention was completed on 27 March 2006 (UNESCO, 1972). In addition, in 1989 and 1999, Turkey signed the European Convention for the Protection of the Architectural Heritage and the European Convention for the Protection of the Archaeological Heritage, respectively. The Turkish constitution guarantees the protection of cultural heritage, and in 1983, Law No. 2863 on the Protection of Cultural and Natural Assets was enacted (Dönmez and Yeşilbursa, 2014).

Legalising regulations alone will not suffice to protect our cultural heritage and pass it on to future generations. In order for a human-created heritage to be preserved and passed on to future generations, the society must develop consciousness, awareness, and sensitivity. As Ozturk, Gungor and Ogelman (2021) stated, it is very important to develop historical awareness in the individual, to understand and respect the past in order to protect the cultural heritage of the individual, and to ensure that the past is not forgotten. For anything to be protected, it must be respected. Individuals should be taught that both tangible and intangible objects of cultural heritage have significance. It is very important to understand that cultural heritage items are not just treasures of a society but also of humanity and should be protected. Barghi, Zakaria, Hamzah and Hashim (2017) emphasize that cultural heritage is an integral part of making sense of our existence, a vital aspect of our social identity, and a tool for fostering peace and mutual understanding among people. Gross and Rutland

(2017) state that in order to actively participate in community life, individuals must understand about their cultures and identities. At this point, the significance of education in fostering cultural heritage awareness and sensitivity and conserving cultural heritage becomes apparent to the community and the public at large. In fact, research emphasizes the significance of education in protecting cultural heritage and raising cultural heritage awareness (Corbishley, 2000; Curtis and Seymour, 2004; Alkış and Oğuzoğlu, 2005; Ulusoy, 2009; Taşkın Külçü, 2015; Sağ and Ünal, 2019; Demirezen and Aktaş, 2020).

One dimension of cultural heritage education is the formal education and training provided by formal education institutions. Life science and social studies curriculum, particularly at the elementary level, are the leading courses in cultural heritage education with their priorities arising from their content being taught in the primary school curriculum. The primary education curriculum is also the primary education curriculum. The aim of the curriculum of the life science course to raise individuals who are self-aware and aware of the environment in which they live, have the fundamental values of family and society, have national, spiritual, and human values, love their country, and are willing to keep their historical and cultural values alive (Ministry of National Education, 2018a). The aim of the social studies course curriculum (Ministry of National Education, 2018b) to raise individuals with the awareness that cultural heritage should be protected and developed, which ensures the formation of national consciousness by understanding the fundamental elements and processes that comprise Turkish culture and history, demonstrates the course's direct contribution to fostering cultural heritage awareness among students.

These courses are available for elementary school students in grades 1, 2, 3 and 4. students should start developing understanding and sensitivity to cultural heritage during this time. In fact, research highlights the value of educating people about their cultural history at a young age (Taşkın Külçü, 2015; Tuncel and Altuntaş, 2020; Öztürk, Güngör and Ogelman, 2021). It is important to increase the sensitivity of primary school students about cultural heritage in order for them to recognize and value their culture and cultural elements, to keep them alive and to pass them on to the people who will live after them as adults in the future. This study aims to determine how sensitive 4th grade students are to cultural heritage in light of its significance. This study is important in terms of revealing the sensitivity of primary school students to cultural heritage. Examining 4th grade students' level of sensitivity to cultural heritage and the factors affecting this sensitivity is important as it provides data that will shed light on cultural heritage education and the impact of cultural heritage on the environment. In the literature, there are studies (Curtis and Seymour, 2004; Doğan and Temple, 2011; Kokko and Dillon, 2011; Gümüş and Adanalı, 2011; Kılcan and Akbaba, 2013; Selanik Ay and Kurtdede Fidan, 2013; Avcı, 2014; Dönmez and Yeşilbursa, 2014; Gürel and Çetin, 2017; Köroğlu, Yıldırım and Avcıkurt, 2018; Güneş and Alagöz, 2018; Mancı, 2019; Gürdoğan Bayır and Çengelci Köse, 2019; Azrak and Yalçınkaya, 2020; Demirezen and Aktaş, 2020; Tuncel and Altuntaş,

2020; Öztürk, Güngör and Ogelman, 2021) that examine the perceptions, attitudes, awareness or views of students and teachers about cultural heritage. There are also studies in which textbooks and curricula are examined in terms of sensitivity to cultural heritage (Pehlivan, 2015; Barghi, Zakaria, Hamzah and Hashim, 2017; Taşdemir, 2018; Kafadar, 2021). Studies on the development of cultural heritage as a value in students are also notable in the literature (Baydar, 2009; Türk and Nalçacı, 2011; Keskin, Öksüz, Gelen and Yılmaz, 2012; Gross, and Rutland, 2017; Açık, 2020). However, there are no mixed-methods studies examining primary school students' sensitivity to cultural heritage. The study is expected to contribute to the literature in this regard.

This study aims to examine the cultural heritage sensitivity of primary school students. Within the scope of this aim, the following research questions were asked:

1. What is the sensitivity level of primary school students to cultural heritage?
2. Does the sensitivity of primary school students to cultural heritage differ according to gender?
3. Does the sensitivity of primary school students to cultural heritage differ according to the number of children in the family?
4. Does the sensitivity of primary school students to cultural heritage differ according to their mother's education level and occupation?
5. Does the sensitivity of primary school students to cultural heritage differ according to their father's education level and occupation?
6. How is primary school students' sensitivity to cultural heritage in the dimensions of recognition, trying to understand, valuing, and protection?
7. To what extent is quantitative and qualitative data on the cultural heritage sensitivity of primary school students compatible?

## **Method**

### **Research Model**

This is a mixed methods study. Mixed methods research involves the use of both quantitative and qualitative methods in a single study (Fraenkel, Wallen and Hyun, 2015). This study was conducted through a mixed methods research pattern since the combination of qualitative and quantitative methods provides a more complete understanding of research problems than the use of either of these approaches alone (Fraenkel et al., 2015). The study had a convergent, or mixed methods design in which quantitative and qualitative data collection is conducted simultaneously, quantitative and qualitative data analyses are conducted separately, and then the two data types are combined (Creswell and Plano Clark, 2015). In the study, the survey model was used within the scope of



quantitative method. The survey model is a research approach that aims to describe a situation as it currently exists. The event, individual or object that is the subject of the research is tried to be defined within its own conditions and as it is (Karasar, 2012). In the context of qualitative method, case study was utilized. "Case study is a qualitative approach in which the researcher collects thorough and in-depth information from multiple sources on real life, a current limited situation or limited situations within a certain period of time" (Creswell, 2016).

This study was conducted following certain stages in accordance with convergent design. The study was carried out according to the stages presented in Figure 1 (Creswell and Plano Clark, 2015: 77):

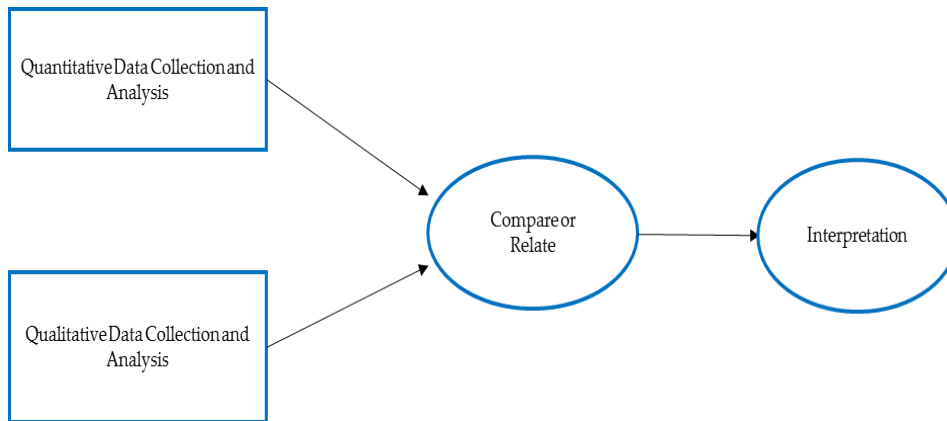


Figure 1. *Convergent design model*

The research process was carried out as follows:

1st Stage: In order to examine the sensitivity of primary school students to cultural heritage, quantitative research questions were identified, and the quantitative research method was selected. Simultaneously, qualitative research questions were identified, and the qualitative research method was selected.

2nd Stage: A sample group was selected for the collection of quantitative data, permissions were obtained from the relevant institutions, and data was collected with data collection tools. Simultaneously, a study group was selected for the collection of qualitative data, permissions were obtained, and data were collected with data collection tools.

3rd Stage: Quantitative and qualitative data were analyzed separately.

4th Stage: The data obtained from the two sets were correlated, and the results were compiled and interpreted.

### **Participants**

The study was conducted in the 2021-2022 academic year in Bayburt and Erzurum provinces with 4th grade primary school students studying in public and private schools. The quantitative dimension of the study included 592 primary school students, 266 of whom were male and 326 of

whom were female. The study sample was created through easily accessible case sampling. Information about the sample of the quantitative dimension of the study is given in Table 1.

Table 1. *Information on the study group of the quantitative part of the study*

Variable	Group	f	%
Gender	Male	266	44.9
	Female	326	55.1
Number of Children in the Family	1 child	35	5.9
	2 children	190	32.1
	3 children	238	40.2
	4 children	88	14.9
	5 children and above	41	6.9
Mother's Education	Primary School	183	30.9
	Graduate		
	Middle School	144	24.3
	Graduate		
	High School Graduate	144	24.3
Mother's Occupation	Bachelor's Degree or Higher	121	20.4
	Housewife	478	80.7
	Civil Servant	69	11.7
	Self-employed	34	5.7
Father's Education	Worker	11	1.9
	Primary School	61	10.3
	Graduate		
	Middle School	88	14.9
	Graduate		
Father's Occupation	High School Graduate	199	33.6
	Bachelor's Degree or Higher	244	41.2
	Civil Servant	245	41.4
	Self-employed	209	35.3
The Place of Residence for the Longest Period of Time	Worker	138	23.3
	Village	38	6.4
	District	40	6.8
	Small city	365	61.7
Reading Books and Magazines	Large city	149	25.2
	Yes	437	73.8
Participation in Social Activities	No	155	26.2
	Yes	461	77.9
Total	No	131	22.1
		592	100.0

Table 1 indicates that 44.9% of the research participants are male and 55.1% are female. Examining the number of children in the families of the participants reveals that 5.9% have 1, 32.1%

have 2, 40.2% have 3, 14.9% have 4, and 6.9% have 5 or more children. According to the educational level of the mothers, 30.9% of the mothers of the participants completed primary school, 24.3% completed secondary school, 24.3% completed high school, and 20.4% completed undergraduate education or higher. The occupation of the mothers of 80.7% of the study group is housewives, 11.7% are civil servants, 5.7% are self-employed, and 1.9% are workers. Examining the education levels of the fathers of the study group's participants reveals that 10.3% are primary school graduates, 14.9% are secondary school graduates, 33.6% are high school graduates, and 41.2% are undergraduate or higher degree graduates. The occupation of the fathers of 41.4% of the study group is civil servants, 35.3% are self-employed, and 23.3% are workers. It is seen that 6.4% of the study group lived in the villages for the longest time, 6.8% in the districts, 61.7% in the small cities, and 25.2% in the large cities, respectively. It is observed that 73.8% of the study group responded affirmatively to the question of whether they read books and magazines, while 26.2% responded negatively, and that 77.9% of the study group responded positively to the question of whether they participated in social activities, while 22.1% responded negatively.

Within the scope of the qualitative dimension of the research, interviews were conducted with 19 primary school students who volunteered to participate using the maximum diversity sampling method. The purpose of maximum diversity sampling is to identify a diverse and relatively small sample group in order to examine the commonalities and similarities related to the research problem or situation being studied (Yıldırım and Şimşek, 2013). In this direction, the study group has tried to create as much diversity as possible, taking into account the variables of gender, number of children in the family, the mother's education level and occupation, the father's education level and occupation, the place of residence for the longest period of time, reading books and magazines, and participation in social activities.

### **Data Collection Tools**

The socio-demographic characteristics of the students in the study were collected using a Personal Information Form prepared by the researcher. Quantitative data for the study was collected using the Cultural Heritage Sensitivity Scale developed by Halaç, Gürdoğan Bayır and Çengelci Köse (2021). The scale is a three-dimensional 4-point Likert type measurement tool, for which validity and reliability studies have been conducted. The cultural heritage sensitivity scale consists of three sub-dimensions: curiosity, transfer to future generations and protection. The scale consists of 13 items.

The scale, which was developed by researchers and whose validity and reliability studies were carried out, is a three-dimensional four Likert-type measurement tool. The researcher designed a semi-structured interview form that was utilized to collect the study's qualitative data. A literature review was conducted prior to developing the semi-structured interview form. Then, interview questions were formed in accordance with the purpose of the research. Two distinct experts' opinions

on the interview questions were sought, and the questions were restructured in light of their feedbacks. Before the qualitative data were collected, the pilot application of the form was made with five students in the study group and the form was given its final shape as a result of revisions made where deemed necessary. Six questions are included in the semi-structured interview form.

### **Data Collection Process**

The data were collected in the spring semester of the 2021-2022 academic year. The application of the measurement tool was made by the researcher. At the end of data collection, missing or incorrect scales were identified and excluded from the study. In the qualitative context, the data were collected through interviews. Depending on the preferences of the participants, face-to-face interviews were conducted either through a voice recorder or in writing, with the participants being asked to rate their own performance. The participants were asked to rate their own performance. With the permission of the school administration, each interview was conducted in the teachers' room or an empty classroom for an average of 30 to 45 minutes. In the written interviews, the interview transcripts were reviewed with the interviewees after the interview, and any additions or modifications were made together. Then, the data obtained from the interviews were transferred to digital media.

According to Yıldırım and Şimşek (2013), in order to ensure validity in qualitative research, methods such as diversification, participant confirmation, and colleague confirmation should be used to help the researcher confirm the data collected and the conclusions reached in order to create a comprehensive picture of the investigated phenomenon or event. During the development of semi-structured interview forms, expert opinion was taken from two field experts for the qualitative component of this study. Additionally, following the creation of codes, categories, and themes during data analysis, a field expert was consulted and peer confirmation was sought. Furthermore, when determining the sample for the study, interviews with students from twelve different schools were conducted to ensure diversity. While the codes, categories, and themes were being developed during the data analysis process, a field expert also did data analysis and contrasted with the analyses done by the researcher in order to strengthen the reliability of the research. It was seen that a great deal of consensus was reached in the analyses compared. Direct quotations from the student responses are also included in the findings section to support the research findings. Student opinions were collected using semi-structured interview forms, which were stored in the digital setting. At each stage of the research, care was taken to maintain objectivity and consistency. Due to the ethical dimension of the research, official permission was obtained from the Provincial Directorate of National Education. The participants' names were kept confidential, and the students were presented by coding as S1, S2, S3... in the analysis.

## Data Analysis

In the quantitative dimension of the research, the SPSS 26.0 package program was used to examine the values of the participants' "cultural heritage sensitivity". According to the results of descriptive statistics and normality analyses based on the kurtosis skewness values, it was found that the distribution's values were in the range of  $\pm 1.5$  and that it had a normal distribution in this regard (Table 3). It is acceptable for a normal distribution to be within the limits specified by Tabachnik and Fidell (2007) and George and Mallery (2010) (-1 to +1; -1.5 to +1.5; -2.0 to +2.0). Depending on the number of categories of the independent variable, the Independent Student T-Test was used in paired groups, One-Way Analysis of Variance (ANOVA), and TUKEY test, one of the post hoc tests, were used in multiple groups. The findings were interpreted at the .05 significance level. The data obtained through qualitative methods were analyzed using content analysis.

## Ethical Permissions of the Study

In this study, all the rules specified to be followed within the scope of the "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive" were catered to. None of the actions specified under the title of "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics", which is the second part of the directive, were undertaken.

**Information on the ethics committee's permission:** Ethical evaluation committee name = Bayburt University Ethics Committee

Date of ethical evaluation decision= 13.04.2022

Ethics evaluation document number= 2022/70

## Results

Below are the conclusions drawn from the data obtained in accordance with the qualitative and quantitative research dimensions.

## Findings Regarding the Quantitative Dimension of the Research

Table 2. *Descriptive statistics, normality and reliability analysis results of the participants' cultural heritage sensitivity scale*

Dimension / Scale	n	x	sd	skewness	kurtosis	Cronbach's alpha
Curiosity	592	18.67	3.27	-.554	.071	.667
Transfer to the Future	592	12.41	2.45	-.594	.014	.579
Protection	592	10.43	1.73	-1.12	.791	.560
Scale Total	592	41.51	6.23	-.539	.066	.803

Considering the data presented in Table 2, we see that the scale data show a normal distribution and that reliability values are high in all dimensions and in the total score, but not in the overall score. The results of the participants' average scores on the cultural heritage sensitivity scale are shown to be  $41.51 \pm 6.23$  points. According to the sub-dimensions of the scale, the mean score from

the curiosity sub-dimension is  $18.67 \pm 3.27$ , the mean score from the transfer to the future sub-dimension is  $12.41 \pm 2.45$ , and the mean score from the protection sub-dimension is  $10.43 \pm 1.73$ .

Table 3. Comparison of the participants' values of the cultural heritage sensitivity scale by gender

Dimension	Gender	n	x	ss	t	p
Curiosity	Male	266	18.08	3.39	-3.958	.000*
	Female	326	19.15	3.09		
Transfer to the Future	Male	266	12.08	2.53	-2.951	.003*
	Female	326	12.68	2.35		
Protection	Male	266	10.18	1.85	-3.126	.002*
	Female	326	10.63	1.59		
Scale Total	Male	266	40.35	6.44	-4.160	.000*
	Female	326	42.46	5.89		

\*p<.05

According to the data shown in Table 3, there are significant differences in the total scale and all sub-dimensions of the cultural heritage sensitivity scale of the participants by gender.

Table 4. Comparison of the participants' values of the cultural heritage sensitivity scale by the variable of the number of children in the family

Dimension	Number of children in the family	n	x	ss	f	p	Tukey
Curiosity	1 Child	35	18.42	2.81	.929	.446	
	2 Children	190	19.02	3.24			
	3 Children	238	18.58	3.27			
	4 Children	88	18.32	3.43			
	5 Children and above	41	18.46	3.42			
Transfer to the Future	1 Child	35	12.17	2.26	1.748	.138	
	2 Children	190	12.61	2.43			
	3 Children	238	12.47	2.33			
	4 Children	88	11.82	2.89			
	5 Children and above	41	12.60	2.24			
Protection	1 Child	35	10.82	1.56	1.824	.123	
	2 Children	190	10.54	1.69			
	3 Children	238	10.44	1.71			
	4 Children	88	10.04	1.91			
	5 Children and above	41	10.31	1.63			
Scale Total	1 Child	35	41.42	5.32	1.532	.191	
	2 Children	190	42.18	6.19			
	3 Children	238	41.50	6.01			
	4 Children	88	40.20	7.15			
	5 Children and above	41	41.39	6.02			

\*p<.05

According to the data shown in Table 4, there is no significant difference in the total scale and sub-dimensions when the test results of the cultural heritage sensitivity scale are examined by the number of children in the family.

Table 5. Comparison of the values of the participants' cultural heritage sensitivity scale by their mother's education level

Dimension	Mother's education	n	x	ss	f	p	Tukey
Curiosity	Primary School Graduate	183	18.44	3.13	1.249	.291	
	Middle School Graduate	144	18.99	2.84			
	High School Graduate	144	18.87	3.33			
	Bachelor's Degree and Higher	121	18.38	3.81			
Transfer to the Future	Primary School Graduate (a)	183	12.04	2.52	2.618	.050*	a<d
	Middle School Graduate (b)	144	12.50	2.17			
	High School Graduate (c)	144	12.43	2.57			
	Bachelor's Degree and Higher (d)	121	12.83	2.46			
Protection	Primary School Graduate	183	10.19	1.72	2.050	.106	
	Middle School Graduate	144	10.41	1.65			
	High School Graduate	144	10.56	1.86			
	Bachelor's Degree and Higher	121	10.64	1.65			
Scale Total	Primary School Graduate	183	40.68	6.03	1.566	.197	
	Middle School Graduate	144	41.90	5.49			
	High School Graduate	144	41.88	6.60			
	Bachelor's Degree and Higher	121	41.86	6.82			

\*p&lt;.05

There were no statistically significant differences between the sub-dimensions of curiosity and protection and the scale's total values when test results for the cultural heritage sensitivity scale given in Table 5 were examined according to the participants' mothers' educational levels. In the transfer to the future sub-dimension, there is a statistical significance and when this difference is examined, it is seen that the average of those whose mothers are primary school graduates is significantly lower than those who have a bachelor's degree or higher.

Table 6. Comparison of the participants' values of the cultural heritage sensitivity scale by their mother's occupation

Dimension	Mother's occupation	n	x	ss	f	p	Tukey
Curiosity	Housewife	478	18.61	3.21	.511	.675	
	Civil Servant	69	18.97	3.57			
	Self-employed	34	18.58	3.72			
	Worker	11	19.54	2.76			
Transfer to the Future	Housewife (a)	478	12.29	2.47	2.803	.039*	a<b
	Civil Servant (b)	69	13.18	2.43			
	Self-employed (c)	34	12.41	2.16			
	Worker (d)	11	12.81	1.99			
Protection	Housewife	478	10.35	1.74	2.437	.064	
	Civil Servant	69	10.95	1.49			
	Self-employed	34	10.44	1.86			
	Worker	11	10.45	1.57			
Scale Total	Housewife	478	41.26	6.21	1.953	.120	
	Civil Servant	69	43.11	6.35			
	Self-employed	34	41.44	6.19			
	Worker	11	42.81	5.13			

\*p&lt;.05

According to Table 6, when the test results of the cultural heritage sensitivity scale according to the mother's occupation status of the participants were examined, it was determined that there is no significant difference in the sub-dimensions of curiosity and protection and the total values of the scale. However, there is statistical significance in the transfer to the future sub-dimension, and when this difference was examined, it was determined that the average of those whose mothers were housewives was significantly lower than those whose mothers were civil servants and those whose mothers were housewives was significantly lower than those whose mothers were civil servants.



Table 7. Comparison of the participants' values of the cultural heritage sensitivity scale by their father's education level

Dimension	Father's education	n	x	ss	f	p	Tukey
Curiosity	Primary School Graduate	61	18.06	3.16	1.184	.315	
	Middle School Graduate	88	18.55	3.19			
	High School Graduate	199	18.93	2.85			
	Bachelor's Degree and Higher	244	18.64	3.62			
Transfer to the Future	Primary School Graduate (a)	61	11.65	2.67	3.052	.028*	a<d
	Middle School Graduate (b)	88	12.23	2.39			
	High School Graduate (c)	199	12.40	2.29			
	Bachelor's Degree and Higher (d)	244	12.67	2.51			
Protection	Primary School Graduate (a)	61	9.68	1.95	4.572	.004*	a<c.d
	Middle School Graduate (b)	88	10.38	1.78			
	High School Graduate (c)	199	10.49	1.70			
	Bachelor's Degree and Higher (d)	244	10.58	1.63			
Scale Total	Primary School Graduate (a)	61	39.40	6.48	2.927	.033*	a<c.d
	Middle School Graduate (b)	88	41.18	6.02			
	High School Graduate (c)	199	41.83	5.66			
	Bachelor's Degree and Higher (d)	244	41.90	6.59			

When the test results of the cultural heritage sensitivity scale are examined according to the participants' fathers' educational level, Table 7 shows that there is no statistically significant difference in the sub-dimension of curiosity. Considering the values of the transfer to the future sub-dimension, it is seen that there are significant differences and when this difference is examined, the average of those whose fathers are primary school graduates is significantly lower than those who have a bachelor's degree or higher. The difference is not statistically significant. When the values of the protection sub-dimension are examined, it can be seen that there are some significant differences, and when these differences are examined, it is seen that the average for people whose fathers only completed primary school is significantly lower than that of people who completed high school and have a bachelor's degree or higher. When the values of the protection sub-dimension are examined, it can be seen that there are some significant differences, and when these differences are examined, it is seen that the average for people whose fathers only completed primary school is significantly lower than that of people who completed high school and have a bachelor's degree or higher. When the total scores of the scale are examined, it becomes clear that there are significant findings, and when these findings are examined, it becomes clear that the average for people whose fathers only completed primary school is significantly lower than for people with fathers who completed high school and for people with a bachelor's degree or higher.

Table 8. Comparison of the participants' values of the cultural heritage sensitivity scale by their father's occupation

Dimension	Father's occupation	n	x	ss	f	p	Tukey
Curiosity	Civil Servant	245	18.82	3.49	.721	.486	
	Self-employed	209	18.66	3.24			
	Worker	138	18.40	2.89			
Transfer to the Future	Civil Servant (a)	245	12.77	2.35	4.757	.009*	a>b.c
	Self-employed (b)	209	12.19	2.61			
	Worker (c)	138	12.10	2.30			
Protection	Civil Servant (a)	245	10.70	1.54	7.046	.001*	a>c
	Self-employed (b)	209	10.37	1.81			
	Worker (c)	138	10.02	1.84			
Scale Total	Civil Servant (a)	245	42.31	6.27	3.948	.020*	a>c
	Self-employed (b)	209	41.23	6.44			
	Worker (c)	138	40.53	5.67			

\*p&lt;.05

According to Table 8, when the test results of the cultural heritage sensitivity scale were examined according to the father's occupation status of the participants, it was determined that there is no significant difference in the sub-dimension of curiosity. On the other hand, when the values of the transfer to the future sub-dimension are examined, it is seen that there are significant differences and when this difference is examined, the average of those whose fathers are civil servants is significantly higher than those of self-employed and workers. When the protection sub-dimension and the total score of the scale are examined, it becomes clear that there are significant differences, and when these differences are examined, it is shown that the average for people whose fathers are civil servants is significantly higher than that of those whose fathers are workers. The difference between the two is not statistically significant.

Table 9. Comparison of the participants' values of the cultural heritage sensitivity scale by the variable of the place where the participants lived the longest

Dimension	The place of residence for the longest period of time						Tukey
		n	x	ss	f	p	
Curiosity	Village	38	18.21	3.86	.407	.748	
	District	40	18.52	3.46			
	Small city	365	18.66	3.16			
	Large city	149	18.83	3.33			
Transfer to the Future	Village	38	12.78	2.65	.977	.403	
	District	40	12.07	2.43			
	Small city	365	12.33	2.46			
	Large city	149	12.60	2.37			
Protection	Village	38	9.97	2.14	1.841	.138	
	District	40	10.47	1.73			
	Small city	365	10.38	1.76			
	Large city	149	10.65	1.51			
Scale Total	Village	38	40.97	7.41	.654	.581	
	District	40	41.07	6.36			
	Small city	365	41.38	6.16			
	Large city	149	42.10	6.04			

\*p&lt;.05

According to Table 9, when the test results of the cultural heritage sensitivity scale are examined by the variable of the place where the participants lived the longest, it is seen that there is no significant difference in the total scale and sub-dimensions.

Table 10. Comparison of the values of the participants' cultural heritage sensitivity scale by whether they read books, newspapers and magazines

Dimension	Reading books and magazines on regular basis		n	x	ss	t	p
	Yes	No					
Curiosity	Yes	437	18.94	3.13	3.328	.001*	
	No	155	17.88	3.52			
Transfer to the Future	Yes	437	12.55	2.42	2.299	.022*	
	No	155	12.02	2.49			
Protection	Yes	437	10.52	1.70	2.167	.031*	
	No	155	10.17	1.78			
Scale Total	Yes	437	42.02	6.08	3.361	.001*	
	No	155	40.08	6.42			

\*p&lt;.05

When Table 10 is examined, it has been determined that there are significant differences in the total scale and all sub-dimensions when the cultural heritage sensitivity scale is examined according to whether the participants read books, newspapers and magazines and whether the participants read the same books and magazines.

Table 11. Comparison of the participants' values of the cultural heritage sensitivity scale by their participation in social activities

Dimension	Answer	n	x	ss	t	p
Curiosity	Yes	461	18.76	3.33	1.296	.195
	No	131	18.34	3.05		
Transfer to the Future	Yes	461	12.43	2.48	.412	.681
	No	131	12.33	2.36		
Protection	Yes	461	10.43	1.74	-.020	.984
	No	131	10.43	1.68		
Scale Total	Yes	461	41.63	6.44	.922	.358
	No	131	41.11	5.41		

\*p&lt;.05

According to the data presented in Table 11, it has been determined that there are no significant differences in the total scale and any of the sub-dimensions by the participants' participation in social activities.

### Findings Regarding the Qualitative Dimension of the Research

Within the context of the study, the participants were asked the following questions: "Which historical artifacts are there in the city we live in and in our country? Can you share what you know with us?" Findings from this question are presented in Table 12.

Table 12. Student opinions on historical artifacts in the city and country of residence

Historical Heritage	Participants	f
Double Minaret Madrasah	S <sub>1</sub> , S <sub>3</sub> , S <sub>7</sub> , S <sub>8</sub> , S <sub>9</sub> , S <sub>10</sub> , S <sub>11</sub> , S <sub>12</sub> , S <sub>14</sub> , S <sub>15</sub> , S <sub>16</sub> , S <sub>18</sub> , S <sub>19</sub>	13
Clock Tower	S <sub>7</sub> , S <sub>8</sub> , S <sub>13</sub> , S <sub>15</sub> , S <sub>17</sub>	5
Topkapi Palace	S <sub>7</sub> , S <sub>13</sub> , S <sub>14</sub> , S <sub>18</sub> , S <sub>19</sub>	5
Grand Mosque	S <sub>7</sub> , S <sub>8</sub> , S <sub>11</sub> , S <sub>12</sub> , S <sub>16</sub>	5
Three Domes	S <sub>2</sub> , S <sub>7</sub> , S <sub>14</sub> , S <sub>19</sub>	4
Castle of Erzurum	S <sub>3</sub> , S <sub>5</sub> , S <sub>6</sub> , S <sub>16</sub> ,	4
Selimiye Mosque	S <sub>6</sub> , S <sub>16</sub> , S <sub>19</sub>	3
The Hagia Sophia Mosque	S <sub>2</sub> , S <sub>7</sub> ,	2
Gobekli Tepe	S <sub>5</sub> , S <sub>13</sub>	2
Maiden's Tower	S <sub>15</sub> , S <sub>16</sub>	2
Galata Tower	S <sub>1</sub>	1
Seven Towers	S <sub>1</sub>	1
Mevlana Mosque	S <sub>5</sub>	1
Dolmabahçe Palace	S <sub>6</sub>	1
Ishak Pasha Palace	S <sub>7</sub>	1
The Sinking Cistern	S <sub>7</sub>	1
Suleymaniye Mosque	S <sub>7</sub>	1
Galata Tower	S <sub>13</sub>	1
Yakutiye Madrasa	S <sub>16</sub>	1
Grand Bazaar	S <sub>17</sub>	1
Those Who Didn't Answer	S <sub>4</sub>	1

As examples, the participants showed the historical monuments in their immediate vicinity such as the Madrasah with Double Minarets (f:13), the Clock Tower (f:5), the Ulu Mosque (f:5), the Three Domes (f:4) and the Erzurum Castle (f:4). Topkapı Palace (f:5) and Selimiye Mosque (f:3) are the most frequently cited examples of historical artifacts in our country. S7 stated that

"Let's start with our city. There are historical monuments such as the Madrasah with Double Minarets, the Three Domes, the Clock Tower, the Ulu Mosque. Sometimes we go and visit these places. Now let's give some examples from our country. There are many works such as Hagia Sophia Mosque, Ishak Pasha Palace, Sinking Cistern, Süleymaniye Mosque. In fact, our country is a very rich country in this regard..."

Some participants only gave examples of historical artifacts found in the city they lived in, but they could not give examples of historical artifacts in the country. S11 stated that *"We have the Madrasah with Double Minarets, the Ulu Mosque etc. I know these places. I don't remember any other example in our country..."* S9 stated that *"For example, in the city where we live, there are historical monuments such as the Madrasah with Double Minarets, the Clock Tower, etc. But sometimes we can see them. There are some other monuments in our country, but I don't know them exactly..."* This shows that the participants are more familiar with the historical monuments in the environment where they live.

Within the scope of the research, the following question was asked to the participants: *"What does tradition mean?"* The findings obtained from this question are given in Table 13.

Table 13. Views of the students regarding the concept of tradition

Category	Code	Participants	n
Past	Things from the past	S <sub>3</sub> , S <sub>2</sub> , S <sub>10</sub> , S <sub>11</sub> , S <sub>17</sub>	5
	Unwritten rules from our ancestors	S <sub>6</sub>	1
	Things that have been going on for a long time	S <sub>15</sub>	1
	What is left to us from our ancestors	S <sub>16</sub>	1
Belonging	Characteristics of a region	S <sub>1</sub> , S <sub>9</sub>	2
	Things that represent a country	S <sub>18</sub>	1
Close meaning	Custom	S <sub>8</sub> , S <sub>12</sub>	2
	Culture	S <sub>5</sub>	1
Other	Special days	S <sub>19</sub> , S <sub>14</sub>	2
	Behaviors that people repeat regularly	S <sub>7</sub> , S <sub>13</sub>	2
Those who cannot identify		S <sub>4</sub>	1

Tradition has been defined by the majority of participants (n:18). It is evident that the concept is primarily (n:8) conveyed by establishing a relationship to the past. For instance; S6 explains the concept of tradition in relation to the past and the present by stating that

"Tradition refers to what our ancestors and we did in the past. In other words, our ancestors from a long time ago performed certain actions, which we subsequently see and replicate. In fact, they are referred to as unwritten norms because they were observed by our forefathers. For instance, we have numerous traditions, such as kissing the hands of the elders and having the seniors sit at the head of the table..."

Some of the participants (n:3) defined the concept of tradition as the characteristics of a country or a region. For example, S9 emphasizes that the traditions belong to the region where they live by stating that

"Tradition is the characteristics of people belonging to their own regions. For example, it is customary to apply henna to the bride at weddings and to sit on the chest while the bride is being taken. That's what happens at our weddings..."

In their definitions of tradition, the participants also highlight special days and repetitive behaviors. S19 and S7 explained the concept of tradition as being repetitive behaviors by stating that "*Tradition is special occasions. We have religious and national holidays. Since these are celebrated every year, it has remained a tradition for us as well...*" and "*Tradition is what people or country do every year, every day, every month...*", respectively. These definitions are notable in that they do not contain sufficient information to explain the concept, and traditions are repetitive behaviors. A small number of participants seem to have explained the concept with similar concepts such as quantity (n:2) and culture (n:1).

Within the scope of the study, the following question was asked to the students: "*Can you give an example of our traditions?*" The student responses to the question are shown in Table 14.

Table 14. Views of the students of the examples given to our traditions

Traditions	Participants	f
Weddings	S <sub>1</sub> , S <sub>2</sub> , S <sub>3</sub> , S <sub>8</sub> , S <sub>9</sub> , S <sub>11</sub> , S <sub>12</sub> , S <sub>14</sub>	8
Kissing the hands of elders	S <sub>5</sub> , S <sub>6</sub> , S <sub>10</sub> , S <sub>15</sub> , S <sub>16</sub>	5
Religious and national holidays	S <sub>19</sub> , S <sub>7</sub> , S <sub>8</sub> , S <sub>16</sub>	4
Folk dances	S <sub>2</sub> , S <sub>4</sub> , S <sub>7</sub>	3
Our meals	S <sub>4</sub> , S <sub>7</sub> , S <sub>13</sub>	3
Sacrifice on Eid-al-Adha	S <sub>15</sub> , S <sub>17</sub>	2
Our clothes	S <sub>4</sub> , S <sub>13</sub>	1
Eating on the floor	S <sub>18</sub>	1
Sleeping on the floor bed	S <sub>18</sub>	1
Halay dance	S <sub>1</sub>	1
Asking for the girl's hand	S <sub>2</sub>	1
Henna night	S <sub>2</sub>	1
Soldier's farewell	S <sub>2</sub>	1
Adults are seated first at the dinner table	S <sub>6</sub>	1
Our games	S <sub>13</sub>	1

It is seen that almost half of the participants (f:8) show weddings as an example of traditions. Following this, elder hand-kissing (f:5), religious and national festivals (f:4), folk dances (f:3), and our meals (f:3) are given as examples of our traditions. S4 gave examples of traditions related to folk dances, food and clothes by stating that

"Tradition can be a country's folk dances, food, clothes. Folk dances and cultural dishes such as Adana kebab, cağ kebab, and horon dance are among our traditions. In some villages, there are clothes that are worn, such as ihram or shalwar. I think that's tradition too."

S15 shows the traditions carried out during the holidays as an example by stating that "*For example, it is customary to kiss the hands of our elders during the feast and to slaughter a cow on the feast of sacrifice.*"

Within the scope of the study, the following question was asked to the participants: *“Is it important for you to get to know and learn about the clothes, foods, works of art, lullabies and folk songs written by people in the past? Why?”* Their responses are presented in Table 15.

Table 15. Views of the students on the importance of recognizing and learning cultural heritage items

Theme	Category	Code	Participants	n
It is important	Recognition	In order to get to know the people who lived in the past and to have information about them, we must recognize these artifacts and have information about them.	S <sub>1</sub> , S <sub>7</sub> , S <sub>11</sub>	3
		These works belong to our country.	S <sub>2</sub>	1
	Possession	These works are our culture and values.	S <sub>6</sub>	1
These works are the things we produce ourselves.		S <sub>9</sub>	1	
Transfer to the Future		We can do better by taking examples from the works of people who lived in the past.	S <sub>10</sub> , S <sub>14</sub> , S <sub>18</sub>	3
		We must know and learn in order to pass it on to the future.	S <sub>5</sub> , S <sub>8</sub> , S <sub>13</sub>	3
I don't know	Valuing	Everything done in the past is beautiful.	S <sub>12</sub> , S <sub>15</sub>	2
		They are important and valuable because they are from the past.	S <sub>16</sub>	1
		People living in the past should be respected because they created it by working hard.	S <sub>17</sub>	1
		They are important because they are entrusted to us.	S <sub>19</sub>	1
			S <sub>3</sub> , S <sub>4</sub>	2

It is seen that the majority of the participants (n:17) value recognizing and learning about the clothing, food, art, lullabies, and folk songs of individuals who lived in the past. Within this theme, opinions were expressed mostly in the categories of transfer to the future (n:6) and valuing (n:5). Afterwards, it is seen that the most opinions were reported in the categories of recognition (n:3) and possession (n:3). A small number of students (n:2) stated that they had no idea about the subject. S<sub>7</sub> emphasized that the recognition of cultural heritage items is important in order to have information about people who lived in the past by stating that *“Of course it's important to me. Because we can learn how people in the past lived by recognizing these works. We learn how the ancients lived and what flourished. That's why museums were opened...”* S<sub>18</sub> explains that by recognizing cultural heritage elements, we can transfer them to the future through culture development by stating that *“...For example, as we listen to old folk songs and lullabies, we get inspired and we make more beautiful ones. Since the ancients were very ingenious, we can get tips from what they did...”* S<sub>2</sub> indicates that cultural heritage items should be recognized and learned because they belong to our country by stating that

*“Yes, it is important. Because we cook what they cook. We can see his clothes in the museum. The clothes, works of art, food and tales of people living in the past all belong to Turkey. That is why we should recognize and not forget...”*

Within the scope of the study, the following question was asked to the participants: “Should we protect our historical artifacts, lullabies, tales or traditions from the past? Why?” Their responses are presented in Table 16.

Table 16. Views of the students on the importance of preserving cultural heritage items

Theme	Category	Code	Participant	n
We have to protect	Transfer to the Future	We must protect them so that we can pass them on to people who will live in the future.	S <sub>1</sub> , S <sub>2</sub> , S <sub>3</sub> , S <sub>5</sub> , S <sub>10</sub> , S <sub>13</sub>	6
		We must protect them so that they are not forgotten in the future.	S <sub>14</sub>	1
		If we don't protect them, they will perish.	S <sub>8</sub>	1
	Possession	We must protect them because they represent us and promote our country.	S <sub>4</sub>	1
		We must protect them because they are still used today.	S <sub>7</sub> , S <sub>19</sub>	2
		Valuing	Because they are our inheritance.	S <sub>11</sub> , S <sub>15</sub>
We must protect them because they are valuable and important.	S <sub>6</sub> , S <sub>12</sub> , S <sub>17</sub> , S <sub>16</sub>		4	
I don't know		If we don't, we're disrespecting our ancestors.	S <sub>9</sub>	1
			S <sub>18</sub>	1

Almost all of the participants (n:18) stated that historical artifacts, cultural elements or traditions such as lullabies, tales, folk songs from the past should be preserved. Participants expressed their opinions mostly in the category of transfer to the future (n:8) and stated that cultural heritage items should be protected in order to transfer them to future generations and not be forgotten. S3 states that cultural heritage items should be protected in order to transfer them to the future by stating that

“We must protect these artifacts so that future children should also see these historical artifacts and be proud of Turkey. Our future brothers and sisters should also recognize our traditions. For example, maybe in the future babies will listen to these lullabies. My mother was always telling me the stories she learned from her grandmother while she was sleeping. Maybe in the future children will listen to these tales while they sleep. That is why we must preserve these artifacts and leave them to future generations...”

In the category of valuing (n:7), it was stated that cultural heritage items should be protected from the necessity of being a legacy from the past, being valuable and important, and respecting our past and elders. S12 and S9 stated that “We must preserve them because they are ancestral artifacts. Our works are invaluable. They replace things like a myth and a miracle...” and “Yes, because they are inherited from our ancestors and grandmothers. It would be disrespectful if we didn't take care of it...”, respectively. These statements express the value and respect given to the cultural heritage elements of the participants.

Possession is the category in which the fewest opinions are expressed (n:3). The reason for protection in this category is because these objects reflect and promote our country and are still in use



today. S4 stated that *“Of course I think we should protect them because those lullabies and folk songs represent where we are from and introduce our country...”* This shows that cultural heritage items should be protected because they belong to a country.

Within the scope of the study, the following question was asked to the participants: *“Will you do anything to preserve cultural heritage items? If so, what are they?”* Their responses are presented in Table 17.

Table 17. Views of the students on taking responsibility for preserving cultural heritage items

Category	Code	Participants	n
	I do not damage historical artifacts.	S9, S13, S14, S15	4
	I explain our games and historical artifacts, and introduce them to people who do not know.	S4, S5	2
	I try to visit historical monuments and get to know them.	S7, S8	2
Practice	I warn those who damage these artifacts.	S18	1
	I try to keep our traditions alive.	S11	1
Acknowledgement	I'm searching the internet for what can be done.	S2, S3	2
	I'm trying not to forget.	S17	1
Other	I keep my environment clean.	S1, S6	2
I am not doing anything		S10, S12, S16, S19	4

It is seen that the majority of the participants (n:15) have their views on protecting cultural heritage items in the practice (n:10), knowing (n:2) and other categories (n:1). Few of the participants (n:4) indicated that they did nothing to protect cultural heritage objects. It is understood that around half of the participants (n:10) demonstrate cultural heritage protection awareness at the level of practice. In the practice category, participants showed sensitivity to protecting cultural items by not harming historical artifacts, by sharing and introducing cultural items to other people, by visiting and recognizing historical artifacts, warning those who damage them, and keeping our traditions alive by not harming historical artifacts. S13 shows sensitivity at the practice level in terms of protecting cultural heritage items by stating that *“We visit and see historical artifacts. I do not harm historical artifacts by writing on them. I respect. I don't hit historical artifacts. No pictures are taken in museums, historical artifacts are not drawn or polluted, I obey the rules...”*.

It is seen that some of the participants (n:3) exhibited knowledge-level sensitivity by conducting study on how cultural elements should be preserved and by trying not to forget what they know about these elements. S3 stated that *“Sometimes, after our teacher tells us these subjects in class, I look at the pictures I see in the book. Sometimes I search on the internet, we need it for our homework. So, I'm researching how we should protect them...”* This shows that the participant shows a sensitivity at the level of knowledge to protect the said items.

It is seen that some of the participants do not have a sensitivity to protect cultural heritage items (n:4). S19 stated that *"I don't do anything, but other people are doing something..."* A few participants (n:2) stated that they protect cultural elements by keeping their environment clean. At this point, it may be said that the participants have formed a non-direct relationship between protecting cultural heritage elements and maintaining a clean environment.

### **Conclusion and Discussion**

In this section the quantitative and qualitative results of the study were associated, compiled and interpreted. The quantitative results of the study show that primary school students generally have a high cultural heritage sensitivity. The aim of the qualitative section of the study was to determine the sensitivities of primary school students in recognizing, comprehending, valuing, and taking responsibility for the protection of cultural heritage elements. It was observed, qualitatively speaking, that the participants were familiar with historical monuments, particularly local ones, and although they did lack some necessary information, they were generally able to define the concept of tradition, which is one of the elements of intangible cultural heritage. Participants also demonstrated a belief in the importance of recognizing and learning cultural heritage elements, and sensitivity to taking responsibility for the protection of elements of cultural heritage. It can be said that the quantitative and qualitative results of the study are compatible in this area. The results of prior studies conducted with primary school students have also shown that students are sensitive to cultural heritage (Kılcan and Akbaba, 2013), the morals of protecting and developing cultural values (Keskin et al., 2012) and the historical aspect of heritage (Baydar, 2009). These prior studies therefore show similarities with the results of this study.

Another insight obtained from the quantitative part of the study was that the cultural heritage sensitivity of female students was higher than that of male students, both in all sub-dimensions of the cultural heritage sensitivity scale and in general cultural heritage sensitivity. A study conducted with fifth grade students, Keskin (2008), obtained similar results to the current study in its finding that female students had a higher historical heritage sensitivity than male students. A different result was obtained by Türk and Nalçacı (2011), who found that the level of fifth grade students' acquisition of historical heritage sensitivity did not differ according to gender.

As part of the overall aim of this study is to determine the cultural heritage sensitivity of primary school students, similar studies aiming to determine students' attitudes towards cultural heritage are also included in the literature. In their study, Doğan and Temple (2011) have determined that gender has no effect on the attitudes of students aged 9-10 years old in both England and Turkey towards cultural heritage. In a study conducted with older age groups (Sidekli and Karaca, 2013), it was concluded that the attitude of pre-service teachers towards cultural heritage did not differ according to gender. In contrast to the aforementioned studies, Gümüş and Adanalı (2011) have

reported that the attitudes of female students receiving secondary education towards the protection of cultural heritage were more significant than male students. In their study examining academic achievement related to cultural heritage, Arıkan (2012) has found that gender did not affect the academic achievement of seventh grade students related to cultural heritage. Gürel and Çetin (2020) have also reported that the achievements of pre-service teachers towards intangible cultural heritage was not affected by gender. Incompatibility between the results of the aforementioned studies can be explained by the fact that cultural heritage sensitivity, and attitudes towards cultural heritage and achievements related to cultural heritage, are different variables. This means that the academic experiences of the populations of these studies on the subject naturally varied due to their different levels of education. In the current study, it was also determined that the number of children in the family was not a variable affecting the cultural heritage sensitivity of students. Similar findings were obtained by Türk and Nalçacı (2011), who reported that the ability of fifth grade students to acquire a sensitivity to historical heritage did not differ according to the number of children in the family.

Another quantitative result of the current study was that the place where students lived for a long time, and their rate of participation in social activities, did not affect the cultural heritage sensitivity of students. Through the qualitative part of the research, it was aimed to determine the ability of the participants to recognize historical monuments, which are concrete elements of cultural heritage, located in the city and country where they lived. It was observed that primary school students were generally only able to recognize a few historical monuments in the city where they lived and could give only limited examples of historical monuments throughout the country. In regard to this subject, it is thought that the quantitative results and qualitative results of this study are not compatible. According to the quantitative results, the place where students lived for a long time, and their participation in social activities, do not affect the cultural heritage sensitivity of students. However, qualitative results indicate that students are more familiar with the historical artifacts found in the city where they live. This qualitative result of the research suggests that life experiences affect recognition of cultural heritage significantly. Similarly, Arıkan (2012) has reported that the achievements of seventh grade students related to cultural heritage are higher in test questions involving local, rather than general, content. Studies in the literature have also suggested that extracurricular activities and social events have a positive effect on students' perception of cultural heritage sensitivity (Altunay and Yalçınkaya, 2011; Kılcan and Akbaba, 2013). According to Hunter (1988), cultural heritage education takes place when we interact with the world around us. Ivon and Kuscevic (2013) have argued that students' inferences and experiences outside of school should be valued and incorporated into a more dynamic learning process. In fact, studies in the literature have suggested that activities related to cultural heritage education improve the attitudes of students towards cultural heritage (Curtis and Seymour, 2004; Dönmez and Yeşilbursa, 2014), and there are many examples of how the knowledge and perceptions of students can be affected positively by

cultural heritage. These include extracurricular activities such as historical field trips (Kılcan and Akbaba, 2013), various social activities (Altunay and Yalçınkaya, 2011), planned museum trips (Akyürek, 2011), digital games (Mortara, Catalano, Bellotti, Fiucci, Houry-Panchetti and Petridis, 2014; Khan, Melro, Amaro and Oliveira, 2020), digital maps (Apostolopoulou, Carvoeiras and Klonari, 2014) and augmented reality applications (Petrucco and Agostini, 2016) are some such examples. It has also been reported that teachers (Avcı and Memişoğlu, 2016) and students (Yılmaz and Şeker, 2011) believe that activities such as museum trips should be utilized to increase cultural heritage awareness. This would suggest that increasing the involvement of life experiences in cultural heritage education would increase cultural heritage sensitivity and awareness. This result can be explained by the fact that the population of the quantitative section of the study consisted of students aged 9-10 years old. At such an age, their interactions with the social and physical environment in which they live were normally limited, and, by extension, their participation in social activities which would allow them to recognize cultural heritage elements were also probably limited.

The participants' knowledge of the concept of traditions, which are among the elements of intangible cultural heritage, and their ability to provide examples, were examined through the dimension of recognizing the cultural heritage of the qualitative part of the research. It was found that the participants were generally able to define the concept, although their definitions generally lacked some key characteristics of traditions. It was observed that as the definitions mostly involved connections with the past, the students were clearly aware that traditions are elements that are transferred from the past to the present. Similar findings were obtained by Gürdoğan Bayır and Çengelci Köse (2019), who reported that secondary school students defined cultural heritage as historical, cultural and natural artifacts from past historical periods.

In the current study, it was also observed that there was an emphasis in the definitions of traditions made by the participants that traditions are features belonging to the region or country where one lives. It was seen that the examples to traditions mostly consisted of experiences such as weddings and holidays that students could experience in their immediate environment. In their research in which they tried to determine fourth grade students' perceptions of the concept of cultural heritage, Tuncel and Altuntaş (2020) have determined that students' perceptions of cultural heritage elements were mostly visual and consisted of elements they encountered in their social lives. Kılcan and Akbaba (2013) have also reported that eighth grade students had cognitive level knowledge about cultural heritage sensitivity morals, but that the participants mostly gave examples related to concrete cultural heritage and could not fully draw analogies of abstract cultural heritage. This result can be explained by the fact that the students who participated in the current study were part of a young age group and were still in the concrete operational stage, and therefore, had mental difficulties in recognizing intangible cultural heritage elements. Through the quantitative part of the study, it was determined that students who regularly read books, newspapers and magazines had higher cultural

heritage sensitivity in general ( $p < 0.05$ ) (Table 11). This suggests that publications such as books and magazines can affect recognition of cultural heritage elements, such as traditions, by providing students with more concrete experiences. This quantitative result of the study suggests that it is easier for young children who read books regularly and follow periodicals to acquire knowledge about cultural heritage elements through these publications and that these habits increase cultural heritage sensitivity.

While students were asked to define the concept of tradition in the current study, similar studies have asked students to define the concept of cultural heritage more generally. In the research mentioned, secondary school students have defined the concept of cultural heritage as artifacts, traditions and customs left over from the past (Avcı, 2014; Ünlü, 2012) or historical monuments and buildings, food and folk dances (Gürdoğan Bayır and Çengelci Köse, 2019). In another study, the concept of culture has been defined by pre-service teachers as food, weddings, folk music and minstrels (Deveci, 2009). It is apparent that the perceptions of students in higher age groups of subjects related to cultural heritage are also predominantly related to tangible objects. Similarly, Dere (2021) has reported that the perceptions of pre-service teachers to cultural heritage are mostly related to concrete elements. In fact, prior studies in the literature have found that students do not understand subject matters that require abstract thought (Avcı and Memişoğlu, 2016), and the fact that verbal explanations are theoretical and are therefore abstract (Azrak and Yalçınkaya, 2020), are problems faced by teachers in cultural heritage education. In this regard, it has been emphasized that conducting cultural heritage education of primary school students through activities involving various visual elements that can reflect culture and heritage can be effective (Ulusoy, 2009). It has also been suggested that activity-based practices are especially effective in creating awareness in primary school students for intangible cultural heritage (Sağ and Ünal, 2019) and that applied studies are necessary for intangible cultural heritage education (Demirezen and Aktaş, 2020). The fact that an emphasis on special days and repetitive behaviors were included in the definitions of traditions by some participants did not directly coincide with the concept, and that one participant could not define traditions, suggest that there is room for improvement on how the students are educated on the subject.

In this study, the sensitivity of primary school students to cultural heritage was analyzed quantitatively according to their mothers' education levels. It was determined that students whose mothers were primary school graduates had lower sensitivity to transferring cultural heritage to future generations. When the sensitivity of primary school students to cultural heritage was examined according to their fathers' education levels, it was found that children whose fathers had received higher education and above had higher sensitivity to transferring cultural heritage to future generations and to protecting cultural heritage, as well as general cultural heritage sensitivity ( $p < 0.05$ ) (Table 8). When the literature was examined, it was seen that prior studies have reported that as their

parents' education level increased, primary school students had higher cultural heritage sensitivity (Baydar, 2009; Keskin, 2008; Türk and Nalçacı, 2011) and higher academic achievements related to cultural heritage (Arıkan, 2012). This finding was borne out by the results of the current study. In this study, when the cultural heritage sensitivity of primary school students was analyzed according to their mothers' occupation, it was determined that children whose mothers were housewives had lower sensitivity to transferring cultural heritage to future generations. Keskin (2008) has also found that students whose mothers are civil servants have a higher historical heritage sensitivity. When the cultural heritage sensitivity of primary school students was analyzed according to their father's occupation, it was determined that children whose fathers were civil servants had higher sensitivity in transferring cultural heritage to future generations, protecting cultural heritage and higher general cultural heritage sensitivity ( $p < 0.05$ ) (Table 9). Similarly, in their study that aimed to determine the degree to which fifth grade students internalized some values, including the value of historical heritage sensitivity, Keskin (2008) has found that students whose fathers were civil servants internalized these values better. These results show that parental education has positive effects on children's cultural heritage sensitivity. As a matter of fact, prior studies emphasize that families play an important role in children's value acquisition from an early age (Akto and Akto, 2020; Cevherli, 2014; Koç, 2013).

The qualitative aspect of the current study did not consider variables such as gender, parental education level or occupation. However, in the qualitative part the study, the cultural heritage sensitivity of students was examined in the sense of trying to understand and value cultural heritage, while also taking responsibility for the protection of elements of cultural heritage. The qualitative results of the study showed that students attach importance to the recognition and learning of such cultural heritage elements, and that they are sensitive to taking responsibility to protect these elements. When the sensitivity of primary school students to cultural heritage was examined in the sense of trying to understand and value cultural heritage, it was found that the participants thought that it was important that elements such as clothes, food, works of art, lullabies and folk songs produced by people who lived in the past were the recognized and learned. Recognition of cultural heritage elements was also considered important for the participants since they carry information about the people who lived in the past, transfer them to future generation, and such information is an element of our country. Studies conducted with participants at different levels of educational have also shown that cultural heritage is perceived as important and valuable by students (Selanik Ay and Kurtdede Fidan, 2013; Avcı, 2014; Gürdoğan Bayır and Çengelci Köse, 2019), and their attitudes towards cultural heritage are positive (Arıkan, 2012; Gümüş and Adanalı, 2011; Gürel and Çetin, 2020). It was observed that primary school students also thought that cultural heritage items should be protected because they can be transferred to future generation, belong to our country and are therefore valuable. In the light of these results, it can be said that primary school students are sensitive

to trying to understand and value cultural heritage elements. Similar to the results of the current study, Kafadar (2021) has reported that secondary school students think that cultural heritage is important since it is inherited from our ancestors, enables us to learn about past events and reflects our identity, and that it should be protected in order for us to remember our history and for the continued survival of our culture, history, and future. Gürdoğan Bayır and Çengelci Köse (2019) has also reported that secondary school students think that cultural heritage should be protected since it has historical and economic value and provides cultural transmission. When the literature is examined, it is seen that cultural heritage is perceived by students of different ages and education levels as a concept that is essential for transmission of the past to future generations, has a common value guiding value for humanity, and reflects culture (Köroğlu et al., 2018; Öztürk et al., 2021).

In addition, it was found that students showed sensitivity to taking responsibility to protect elements of cultural heritage. Participants showed behavioral sensitivity by not damaging historical monuments, warning those who do damage historical monuments, trying to promote these elements, visiting them and keeping traditions alive. It was also observed that through investigating what can be done to protect elements of cultural heritage, the participants also showed informative sensitivity. Similar to our results of our research, Açıık (2020) has reported that primary school students think that we should protect our cultural heritage in order to transfer it to future generations. Gürel and Çetin (2017) have also reported that secondary school students think that protecting cultural heritage is necessary for the protection of national identity. In prior studies conducted with different study groups, it has been observed that pre-service teachers (Selanik Ay and Kurtdede Fidan, 2013; Sidekli and Karaca, 2013) and university students (Güneş and Alagöz, 2018) have positive views towards cultural heritage and its protection.

When the compatibility of the quantitative and qualitative data of the current study on primary school students' cultural heritage sensitivity is examined, it can be said that the quantitative and qualitative results of the research are compatible in terms of the level of the participants to cultural heritage sensitivity. As a matter of fact, the quantitative results of the study show that students have a high level of cultural heritage sensitivity in relation to the entire scale and in both the sub-dimensions of curiosity and transfer to future generations and protection, while the qualitative results indicate that students show sensitivity in relation to the dimensions of recognizing, trying to understand, valuing, and taking responsibility for protection of cultural heritage. According to the quantitative results of the study, the place where students lived for a long time and their participation in social activities do not affect the cultural heritage sensitivity of students. In contrast, the qualitative dimension of the study showed that students mostly recognized the historical monuments located in the city where they lived. It is therefore concluded that these quantitative and qualitative results of the study are not compatible.

### **Recommendations**

In order to recognize and protect cultural heritage, and to transfer it to future generations, it is important to infuse students from an early age of the value of sensitivity to cultural heritage. This sensitivity can mostly be infused through education. In order to achieve this goal, social studies courses included in the educational programs serves as an important factor. The sample and study group of the research consisted of 4th grade students who were taking social studies courses. The results of the current study show that students studying at this grade level have high sensitivity towards cultural heritage. However, the social studies course is also included in secondary school curricula. Further studies are recommended to better determine the cultural heritage sensitivity of secondary school students. In addition, studies investigating different variables predicting the cultural heritage sensitivity of study groups with different socio-economic characteristics should be conducted.



## References

- Açık, İ. (2020). *İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde kültürel mirasa duyarlılık ve vatanseverlik değerlerinin biyografilerle öğretimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak.
- Akyürek, T. (2011). *İlköğretim 1. kademe görsel sanatlar dersinde müze eğitiminin tarih ve kültür bilinci oluşturmadaki önemi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Akto, A., & Akto, S. (2020). Erken çocukluk ve değerler eğitimi. *Journal of International Social Research*, 13(74), 326-339.
- Alkış, S. & Oğuzoğlu, Y. (2005). Ülkemiz koşullarında tarihi çevre eğitiminin önemini ve gerekliliğini artıran nedenler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 347-361.
- Altunay, E. & Yalçınkaya, M. (2011). Öğretmen adaylarının bilgi toplumunda değerlere ilişkin görüşlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(1), 5-28.
- Apostolopoulou, A. P., Carvoeiras, L. M., & Klonari, A. (2014). Cultural heritage and education. Integrating tour maps in a bilateral project. *European Journal of Geography*, 5(4), 67-77.
- Arıkan, İ. (2012). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin kültürel miras ile ilgili başarı düzeyleri ve tutumlarının bazı değişkenlerle incelenmesi (Adıyaman örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adıyaman Üniversitesi, Adıyaman.
- Avcı, M. (2014). *Sosyal bilgiler dersinde kültürel miras eğitimine ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Avcı, M., & Memişoğlu, H. (2016). Kültürel miras eğitimine ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerin görüşleri. *İlköğretim Online*, 15(1), 104-124. doi: <http://dx.doi.org/10.17051/io.2016.42123>
- Azrak, S., & Yalçınkaya, E. (2020). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarihi kültürel miras eğitimine ilişkin görüşleri (Denizli şehri örneği). *Kastamonu Education Journal*, 28(3), 1307-1320. doi: 10.24106/kefdergi.3866
- Barghi, R., Zakaria, Z., Hamzah, A., & Hashim, N. H. (2017). Heritage education in the primary school standard curriculum of Malaysia. *Teaching and Teacher education*, 61, 124-131.
- Baydar, P. (2009). *İlköğretim beşinci sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında belirlenen değerlerin kazanım düzeyleri ve bu süreçte yaşanan sorunların değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Cevherli, K. (2014). *Okul öncesinde değerler eğitimi: boğaziçi eğitim modeli*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Corbishley, M. (2000). Living heritage. *History Today*, 50(8), 36-37.

- Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri* (Çev. Edt. Mesut Bütün ve Selçuk Beşir Demir), Siyasal Kitabevi.
- Creswell, J. W. & Plano Clarck, V. L. (2015). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi*. (Çev.,Y. Dede ve S. B. Demir), (2. Baskı). Anı Yayıncılık.
- Curtis, R. & Seymour, C. (2004). Louisiana heritage education program and heritage in the classroom: children's attitudes toward cultural heritage. *Journal of Social Studies Research*, 28(2), 20-24.
- Çuçen, A. K. (2005). Kültür, uygarlık, evrensellik ve çokkültürlülük. *Kaygı Uludağ Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, 4, 111-115
- Demirezen, S., & Aktaş, G. (2020). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin somut olmayan kültürel miras öğretimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(30), 413-434.
- Dere, İ. (2021). Learning the cultural heritage by documenting: Field experiences of teacher candidates of social studies. *International Journal of Geography and Geography Education (IGGE)*, 43, 108-121.
- Deveci, H. (2009). Sosyal bilgiler dersinde kültürden yararlanma: öğretmen adaylarının kültür portfolyolarının incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(28), 1-19.
- Doğan, Y. & Temple, S. (2011, 18-20 July). From a city on the Western Border of the Roman Empire to a city on the Eastern Border: children's attitudes to their cultural heritage. *Heirnet 8th International Conference*, Braga, Portugal.
- Dönmez, C., & Yeşilbursa, C. C. (2014). Kültürel miras eğitiminin öğrencilerin somut kültürel mirasa yönelik tutumlarına etkisi. *İlköğretim Online*, 13(2),425-442.
- Frankel, J. R., N. E. Wallen, and H. H. Hyun. (2015). *How to design and evaluate research in education*. 9th ed. New York: McGraw Hill.
- George, D., & Mallery, P. (2010). *SPSS for Windows step by step. A simple study guide and reference* (10. Baskı). GEN, Boston, MA: Pearson Education, Inc.
- Gross, Z. & Rutland, S.D. (2017). Experiential learning and values education at a school youth camp: Maintaining Jewish culture and heritage. *International Review of Education*, 63, 29-49.
- Gümüş, N. & Adanalı, R. (2011). Buca'da (İzmir) tarihi ve kültürel mirasa yönelik ortaöğretim öğrencilerinin tutum ve davranışları. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 87-102.
- Güneş, E., & Alagöz, G. (2018). Turizm eğitimi alan öğrencilerin kültürel miras tutumları üzerine bir araştırma. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 29, 753-777.
- Gürdoğan Bayır, Ö. & Çengelci Köse, T. (2019). Kültürel miras ve korunmasına ilişkin ortaokul öğrencilerinin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 27(4), 1827-1840.
- Gürel, D., & Çetin, T. (2017). An investigation of secondary school 7th grade students' awareness for intangible cultural heritage. *Online Submission*, 8(27), 75-84.

- Gürel, D. & Çetin, T. (2020). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının somut olmayan kültürel mirasa yönelik tutum ve farkındalıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi Dergisi*, 55(4), 2190-2205.
- Güvenç, B. (1974). *İnsan ve kültür*. Remzi Yayınevi.
- Halaç, H. H., & Demir, İ. (2017). Toplumsal hafızamız kültürel mirasımız. *Journal of International Social Research*, 10(52), 1141-1145. <https://doi.org/10.17719/jisr.2017.1993>
- Halaç, H. H., Gürdoğan Bayır, Ö. & Çengelci Köse, T. (2021). İlkokul öğrencilerine yönelik kültürel mirasa duyarlılık ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(31), 197-218. <https://doi.org/10.35675/befdergi.810944>
- Hunter, K. (1988). Heritage education in the social studies. Eric Document Reproduction Service No. ED 300306 (<https://eric.ed.gov/?id=ED300336> adresinden 22.09.2022 tarihinde alınmıştır).
- Ivon, H. & Kuscevic, D. (2013). School and the cultural heritage environment: pedagogical, creative and artistic aspects. *CEPS Journal*. 3(2), 29-50 <https://doi.org/10.25656/01:7985>
- Kafadar, T. (2021). Cultural heritage in social studies curriculum and cultural heritage awareness of middle school students. *International Journal of Progressive Education*, 17(2), 260-274 DOI: 10.29329/ijpe.2020.332.16
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi kavramlar ilkeler teknikler*. Nobel Yayın.
- Keskin, Y. (2008). Türkiye'de sosyal bilgiler öğretim programında değerler eğitimi: tarihsel gelişim, 1998 ve 2004 programlarının etkililiğinin araştırılması. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Keskin, Y., Öksüz, Y., Gelen, İ., & Yılmaz, H. B. (2012). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin bazı evrensel değerleri kazanım düzeylerinin karşılaştırılması (Samsun ili örneği). *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 351-374.
- Khan, I., Melro, A., Amaro, A. C., & Oliveira, L. (2020). Systematic review on gamification and cultural heritage dissemination. *Journal of Digital Media & Interaction*, 3(8), 19-41.
- Kılcan, B. & Akbaba, B. (2013). Sosyal bilgiler öğretim programında yer alan kültürel mirasa duyarlılık değerine ilişkin öğrenci algılarının incelenmesi. *Journal of World of Turks*. 5(3), 113-137.
- Koç, N. (2013). *Annelerin kişisel değerleri ile beş-altı yaş çocuklarının değer kazanımları arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış Doktora tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Kokko, S., & Dillon, P. (2011). Crafts and craft education as expressions of cultural heritage: individual experiences and collective values among an international group of women university students. *International Journal of Technology and Design Education*, 21(4), 487-503.
- Koroğlu, Ö., Yıldırım, H. U., & Avcıkurt, C. (2018). Kültürel miras kavramına ilişkin algıların metafor analizi yoluyla incelenmesi. *Turizm Akademik Dergisi*, 5(1), 98-113.

- Mancı, A. R. (2019). Üniversite öğrencilerinin kültürel miras farkındalığı ve deneyimleri: Harran Üniversitesi örneği Şanlıurfa, *Türk Turizm Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 1164-1177.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018a). *Hayat bilgisi dersi öğretim programı (İlkokul 1, 2 ve 3. sınıflar)*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018b). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar)*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Mortara, M., Catalano, C. E., Bellotti, F., Fiucci, G., Houry-Panchetti, M., & Petridis, P. (2014). Learning cultural heritage by serious games. *Journal of Cultural Heritage*, 15(3), 318-325. <http://dx.doi.org/10.1016/j.culher.2013.04.004>
- Nuzzaci, A. (2020). The right of children to use cultural heritage as a cultural right. *Open Journal of Social Sciences*, 8, 574-599.
- Oğuz, E. S. (2011). Toplum bilimlerinde kültür kavramı. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 28(2), 123-139.
- Öztürk, H. M., Güngör, H., & Ogelman, H. G. (2021). Okul öncesi dönemde kültürel miras eğitime ilişkin öğretmen görüşleri: Denizli ili örneği. *Güncel Turizm Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 175-203.
- Petrucco, C., & Agostini, D. (2016). Teaching cultural heritage using mobile augmented reality. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 12(3), 115-128.
- Sağ, Ç., & Ünal, F. (2019). İlkokul sosyal bilgiler dersinde somut olmayan kültürel miras eğitime yönelik etkinlik temelli bir eylem araştırması. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 425-468.
- Selanik Ay, T., & Kurtdede Fidan, N. (2013). Öğretmen adaylarının kültürel miras kavramına ilişkin metaforları. *Electronic Turkish Studies*, 8(12), 1135-1152.
- Sidekli, S., & Karaca, L. (2013). Sosyal bilgiler öğretiminde yerel, kültürel miras öğelerinin kullanımına ilişkin öğretmen aday görüşleri. *Gaziosmanpaşa Bilimsel Araştırma Dergisi*, (5), 20-38.
- Simandiraki, A. (2006). International education and cultural heritage: Alliance or antagonism?. *Journal of Research In International Education*, 5(1), 35-56.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Taşkın Külcü, Ö. (2015). Kültürel miras kavramının eğitim açısından önemi. *Akademia Disiplinlerarası Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 27-32.
- Tuncel, G., & Altuntaş, B. (2020). İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin kültürel miras algısı: göstergebilimsel bir analiz. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*, 6(1), 123-140.

- Türk, N. & Nalçacı, A. (2011). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler programında verilen değerleri edinme düzeyleri (Erzincan örneği). *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 39-56.
- Ulusoy, K. (2009). Sosyal Bilgiler dersi kültür ve miras öğrenme alanının işlenişinin 4. ve 5. sınıf öğrencileri tarafından değerlendirilmesi. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler e-Dergisi*, 18, 1-26.
- United Nations Educational Scientific and Cultural Organization. (1972). Dünya kültürel ve doğal mirasının korunmasına dair sözleşme. <https://www.unesco.org.tr/Home/Page/161> adresinden 05.10.2022 tarihinde alınmıştır.
- United Nations Educational Scientific and Cultural Organization. (1972). UNESCO dünya mirası listesi. <https://www.unesco.org.tr/Pages/125/122/> adresinden 05.10.2022 tarihinde alınmıştır.
- United Nations Educational Scientific and Cultural Organization. (2003). Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunması Sözleşmesi. <https://www.unesco.org.tr/Home/Page/181> adresinden 05.10.2022 tarihinde alınmıştır.
- Ünlü, İ. (2012). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin kültür algılarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 77-92.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, K. & Şeker, M. (2011). İlköğretim öğrencilerinin müze gezilerine ve müzelerin sosyal bilgiler öğretiminde kullanılmasına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 1(3), 21-39.


<http://kefad.ahievran.edu.tr>

# Ahi Evran Üniversitesi

## Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi

ISSN: 2147 - 1037

### Examination of the Effectiveness Biodiversity Argumentation Activities' During the Distance Education Process

Ferhat Karakaya  
Gökşen Üçüncü  
Eray Selçuk  
Elvan İnce Aka  
Mehmet Yılmaz

#### Article Information



CrossMark

DOI: 10.29299/kefad.1173976

Received: 12.09.2022

Revised: 28.02.2023

Accepted: 15.03.2023

#### Keywords:

Argumentation,  
Biodiversity,  
Middle School Students

#### Abstract

This study aims to determine the direction and level of the relationship between the argumentation levels of the students in the argumentation activities developed on the topics of biodiversity and human-environment interaction and the correct answering of the skill-based achievement test questions developed for this subject. Moreover, activities that cover different skills were developed in order to analyze the research in-depth, and whether each had an effect on the skill-based test scores was analyzed. The research was conducted with 40 fifth graders who attended distance education in the 2020-2021 academic years. As data collection tools, the structured questions in skill-based testing and argumentation activities were used. The answers in the argumentation activities were scored using the Argumentation Assessment Model Scale in Turkish. As a result of the research, a positive and significant relationship was found between the scores, which the students received from the argumentation activities, and the correct answers that they gave to the skill-based questions. In addition, when the total scores of the argumentation activities and the scores obtained from each activity were examined separately, it was determined that there was a significant difference in the achievement of the skill-based test. The obtained results revealed that argumentation activities in a field that requires data-based discussion studies, such as the subject of biodiversity, are effective in the skills students' making inferences, reasoning, and evaluating scientific data.

### Uzaktan Eğitim Sürecinde Biyoçeşitlik Argümantasyon Etkinliklerinin Etkililiğinin İncelenmesi

#### Makale Bilgileri



CrossMark

DOI: 10.29299/kefad.1173976

Yükleme: 12.09.2022

Düzeltilme: 28.02.2023

Kabul: 15.03.2023

#### Anahtar Kelimeler:

Argümantasyon,  
Biyoçeşitlilik,  
Ortaokul Öğrencileri

#### Öz

Bu çalışmada, biyoçeşitlilik ve insan-çevre etkileşimi konularına ilişkin geliştirilen argümantasyon etkinliklerinde öğrencilerin argüman düzeyleri ile bu konuya yönelik geliştirilmiş beceri temelli başan testi maddelerinin doğru yanıtlanması arasındaki ilişki yönü ve düzeyinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca çalışmada derinlemesine bir inceleme yapabilmek için farklı becerileri ele alan etkinlikler geliştirilmiş ve her birinin ayrı ayrı beceri temelli test puanları üzerine etkisinin olup olmadığı analiz edilmiştir. Araştırma, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında beşinci sınıfta öğrenim gören ve uzaktan eğitime devam eden 40 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak beceri temelli test ve argümantasyon etkinliklerinde yer alan yapılandırılmış sorular kullanılmıştır. Argümantasyon etkinliklerindeki yanıtlar Türkçe Argümantasyon Değerlendirme Modeli Ölçeği kullanılarak puanlanmıştır. Araştırma sonucunda, argümantasyon etkinliklerinden aldıkları puanlar ile beceri temelli soruların doğru yanıtlanması arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca argümantasyon etkinliklerinin toplam puanları ve her etkinlikten elde edilen puanlar ayrı ayrı incelendiğinde, beceri temelli test başarıları üzerine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bu sonuçlar, biyoçeşitlilik konusu gibi verilerle dayalı tartışma çalışmalarını gerektiren bir alanda argümantasyon etkinliklerinin öğrencilerin çıkarımda bulunma, akıl yürütme, bilimsel verileri değerlendirme becerileri üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur.

**Sorumlu Yazar:** Ferhat Karakaya, Doç. Dr., Yozgat Bozok Üniversitesi, Türkiye, ferhatk26@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-5448-2226

Gökşen Üçüncü, Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye, goksenucuncu@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-8107-229X

Eray Selçuk, Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye, erayselcuk84@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-4033-4219

Elvan İnce Aka, Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Türkiye, e.ince.aka@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-2013-1035

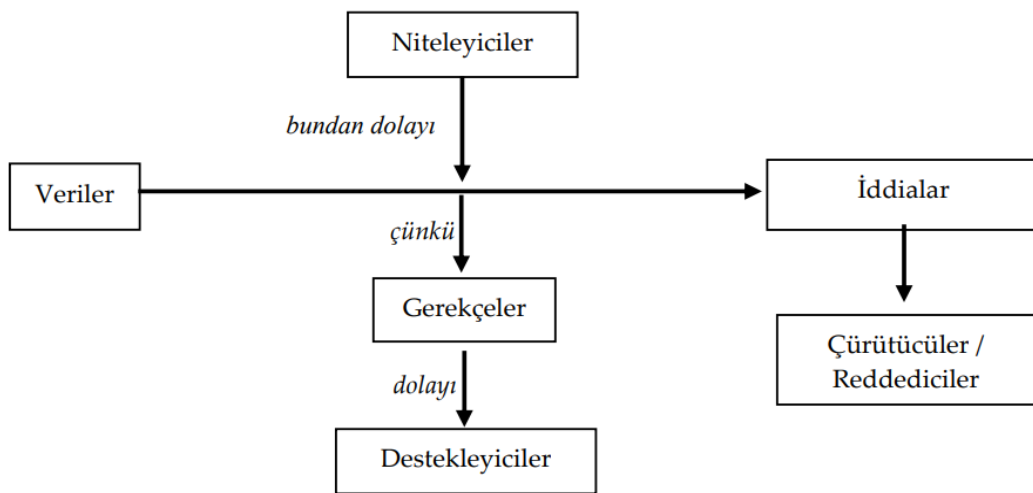
Mehmet Yılmaz, Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Türkiye, fbmyilmaz@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-6700-6579

**Atıf için:** Karakaya, F., Üçüncü, G., Selçuk, E., İnce Aka, E., & Yılmaz, M. (2023). Uzaktan eğitim sürecinde biyoçeşitlik argümantasyon etkinliklerinin etkililiğinin incelenmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 511-546.

## Giriş

Günümüz dünyasında karmaşık sorunların üstesinden gelebilmek, bilim ve teknolojiye yeniliklere uyum sağlayabilmek düşünen, araştıran, bilgiyi üreten ve problem çözen bireyler yetiştirmekle mümkündür. Eğitim sürecinde öğrencilerin bu becerilerini geliştirmek amacıyla fen öğretim programı özelinde 2005 yılından bu yıla gerçekleştirilen program çalışmaları 2013 yılında araştırma-sorgulama stratejisine dayalı uygulamaları ön plana almıştır (Saban, Aydoğdu ve Elmas, 2014). 2013 fen öğretim programı yenilenmesi sonrası ders kitapları incelendiğinde, öğrencilerin araştırma-sorgulama stratejisine dayalı argüman oluşturma becerilerini destekleyici nitelikte etkinliklere yer verilmeye çalışıldığı tespit edilmiştir (Aktamış ve Hiğde, 2015). Argümantasyonun kullanılması ile öğrenciler, hem kendi fikirlerini hem de diğer öğrencilerin fikirlerini sorgulamakta ve bilgilerini kendileri oluşturmaktadır (Jimenez Aleixandre, Rodriguez ve Duschl, 2000; Von Aufschnaiter, Erduran, Osborne ve Simon, 2008).

Argümantasyon, bir iddianın doğruluğunu desteklemek veya iddiayı çürütmek için kanıtlar ortaya atma sürecidir (Toulmin, 2003). Argümantasyon; tartışma etkinliğiyle ilgili bir disiplin (Binkley, 1995) veya zihinsel ve sosyal beceriler gerektiren, duygusal ve zor bir faaliyet olarak tanımlanmaktadır (Mirza ve Perret Clermont, 2009). Argümantasyon ile öğretimde öğrenciler konu ile ilişkili iddia ortaya atmaktadır. Öğrencilerden bu iddiaları var olan teorilerden yararlanarak desteklemeleri, yazılı ve sözlü tartışarak karşı fikirde olan kişileri ikna etmeleri, uzlaşmaları beklenmektedir (Erduran ve Jiménez Aleixandre, 2008). Argümantasyonu bir eğitim aracı olarak kullanmak için alanyazınında farklı modeller yer almaktadır. Bunlardan biri ve en sık karşılaşılanı Toulmin Argüman Modelidir. Toulmin (1958) tartışmanın analitik ve matematiksel bir süreç olmaktan öte, karmaşık ve değişken bir süreç olduğunu iddia etmektedir. Bunun için argümantasyon sürecini Şekil-1'deki gibi modellemiştir.



Şekil 1. Toulmin, S.E. (2003). The uses of argument (2nd ed.). U.K.: Cambridge University Press. 87-134.

Toulmin modeline göre bir argümanın yapısını oluşturan bileşenler şu şekilde açıklanmaktadır;

Veri: İddiaya ulaşmada kullanılan deliler, ifadelerdir.

İddia: Veriyi açıklayan argümanlardır.

Gerekçe: Veri ile iddiayı ilişkilendiren açıklamalardır.

Destekleyici: Bir gerekçenin doğruluğunu, geçerli ve güvenilir olduğunu gösteren açıklamalardır. Destekleyiciler genelde gerekçeler kabul görmediğinde öne sürülür.

Çürütücü: İddianın geçersiz olduğu durumları ifade eder.

Niteleyiciler: İddianın sınırlarını belirler.

Fen okuryazarı birey yetiştirme amacıyla olan fen öğretim programında, bilimsel bir fikrin eldeki bilimsel veriler ile ele alınmasını, eleştirilmesini kabul ya da rededilmesi sürecini ele alan argümantasyonun şüphesiz önemi büyüktür. Fen derslerinde argümantasyonun kullanılması üzerine gerçekleştirilen araştırmaların çoğunda Toulmin Argüman Modeline rastlanılmaktadır (Çınar-Temiz, 2016). Ancak, Toulmin'in modeli ile ilgili eleştiriler de bulunmaktadır. Erduran (2018), Toulmin Argüman Modeli üzerine yapılan eleştirileri derlediği çalışmasında bu eleştirilere kısaca şöyle değinmektedir;

-Toulmin Argüman Modeli, bir çerçeve olarak uyarlandığında bireyler arası etkileşime dayalı bir tartışma ortamının doğasına aykırı olacak biçimde çok doğrusal ve teknik bir yaklaşımdır.

-Modelde yer verilen bileşenler, öğrencilerin sunduğu verileri analiz ederken yetersiz kalmaktadır.

-Argümantasyonu epistemolojik ve sosyal dinamikler açısından yeterince açıklamamaktadır.

Özellikle öğrencilerin tartışma esnasında ortaya attıkları iddia ve veri kavramlarının ayrımının öğretmenlerce analizinin zor olması, argümantasyon sürecinin değerlendirilmesinde bazı zorluklara yol açabilmektedir. Bununla birlikte, argümantasyon ile bilgi "edinimi mi?" yoksa "tartışma becerisinin mi?" değerlendirildiği öğretmenlerce tartışılan bir konu haline gelmektedir (Lazarou, Erduran ve Sutherland, 2017). Bu nedenle araştırma, Keys, Hand, Prain ve Collins (1999) tarafından "Science Writing Heuristic" olarak ifade edilen ve dilimize adapte edilmiş hali olan "Argümantasyon Tabanlı Bilim Öğrenme" (Günel, Kınır ve Geban, 2012) yaklaşımına dayalı yürütülmüştür. Bu yaklaşımda öğretmenler için oluşturulan Şekil 2'de verilen şablon ile argümantasyon içeriğinin ve sürecin derslerde nasıl kullanılacağına yönelik bir planlama sunulmuştur. Şekil 3'te verilen öğrenci şablonu ise öğrencilerin yazılı argümanlarını oluşturmaları için bir rehber olarak kullanılmıştır.



1.	• Kavram haritası yoluyla ön bilgilerin ortaya çıkarılması
2.	• <u>İnformel yazma</u> , gözlem yapma, beyin fırtınası ve soru sorma tekniklerinin kullanıldığı ders öncesi etkinlikler yapma
3.	• Ders etkinliklerine katılım
4.	• I. Müzakere Fazı- ders etkinliklerinde kişisel yazma faaliyetlerinin yapılması
5.	• II. Müzakere Fazı- küçük gruplarda gözlemlerden elde edilen verilerin yorumlarının paylaşılması
6.	• III. Müzakere Fazı- düşüncelerin kitap ya da diğer kaynaklarla karşılaştırılması
7.	• IV. Müzakere Fazı- bireysel yansıma ve yazma faaliyetlerinin yapılması
8.	• Kavram haritası yoluyla öğretim sonunda öğrenilenlerin ortaya çıkarılması

Şekil 2. ATBÖ öğretmen şablonu

1. Başlangıç Düşünceleri	• Sorularım nelerdir?
2. Testler	• Ne yaptım?
3. Gözlemler	• Ne gördüm?
4. İddialar	• Ne iddia edebilirim?
5. Kanıt	• Nasıl anladım? Niçin bu iddialarda bulunuyorum?
6. Okuma	• Benim düşüncelerim başka düşüncelerle nasıl karşılaştırılır?
7. Yansıma	• Düşüncelerim nasıl değişti?

Şekil 3. ATBÖ öğrenci şablonu

Çalışmada ATBÖ yaklaşımına dayalı etkinliklerin hazırlanması ve değerlendirmelerin bu şablonlar temel alınarak yapılması yazılı argümanların kayıt altına alınmasını ve analiz edilmesini kolaylaştırmıştır.

Bu çalışmada ele alınan İnsan ve Çevre Ünitesi biyoçeşitlilik, biyoçeşitliliği tehdit eden faktörler, nesli tehdit altında olan canlılar gibi güncel tartışmalara ve araştırmaya uygun bir içeriğe sahiptir. Biyoçeşitlilik, dünyadaki yaşamın çeşitliliğidir. Su, karbon, azot ve fosfor gibi biyojeokimyasal döngülerin işleyişinde, içme niteliğindeki suların elde edilmesinde, atıkların geri dönüşümünde, suların kirleticilerden arıtılmasında, bozulmamış topraklarda doğal olarak oluşan

toprak erozyonunun önlenmesinde, atmosferden karbondioksit özümlemesi yaparak iklim düzenlenmesinde, insanlar için estetik değeri olana ekosistemlerin oluşmasında ve sürdürülebilirliğinde biyoçeşitlilik işlev görür (Mader ve Windelspecht, 2018). Türkiye’de sıra dışı bir biyoçeşitlilik gözlenmektedir. Türkiye, barındırdığı biyolojik çeşitlilik açısından küçük bir kıtanın karakterini göstermektedir. Türkiye’de sıra dışı bir biyoçeşitlilik gözlenmekte olup 10.000 bitki türünden % 30’u endemiktir (Ekim vd., 2000). Biyoçeşitlilik kavramının ülkemiz ve dünya açısından önemi, sürdürülebilirliğe katkısı düşünüldüğünde, öğrencilerin bu konuda yeterli bilgiye sahip olması onların daha bilinçli olmalarını sağlayacaktır. Nitekim Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı’nda “Canlılar ve Yaşam” konu alanında “İnsan ve Çevre” ünitesinde öğrencilerin biyoçeşitlilik ile ilgili fikir sahibi olmaları onlardan beklenen bilgi ve beceriler arasındadır. Ayrıca 5. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı incelendiğinde, “F.5.6.1.1. Biyoçeşitliliğin doğal yaşam için önemini sorgular. F.5.6.1.2. Biyoçeşitliliği tehdit eden faktörleri, araştırma verilerine dayalı olarak tartışır (MEB, 2018, s.29)” kazanımları yer almaktadır. Fen öğretim programında yer alan sorgulama, araştırma verilerine dayalı olarak tartışma gibi kazanımlara ulaşmada etkili bir yöntem olarak argümantasyonun kullanılmasının ne derece etkili olduğunu ortaya koyabilmek için bu kazanım ifadelerine uygun maddelerin yer aldığı başarı testlerinin de geliştirilmesi gerekmektedir. Alanyazın incelendiğinde, argümantasyonun fen derslerinde kullanımının akademik başarı üzerine etkileri konusunda araştırmalar (Er ve Kirindi, 2020; Gülen ve Yaman, 2018) oldukça yaygındır. Ayrıca, argümantasyon tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrenci tutumları (Hacıoğlu ve Kartal, 2022), becerileri (Karışan, 2015), TPAB öz değerlendirmeleri (Korkmaz ve Biber, 2023), geliştirdikleri argüman düzeylerine (Uzun ve Tekerek, 2023) yönelik çalışmalar bulunmaktadır. Ancak, akademik başarının ölçülmesi için kullanılan çoktan seçmeli maddelerin kazanımlarda yer alan becerilerle uyumunun düşük, maddelerin daha çok bilgi ve kavrama düzeyinde olduğu göze çarpmaktadır. Ayrıca alanyazında biyoçeşitlilik konusunda argümantasyona yönelik etkinliklerin sınırlı sayıda olması ve beceri temelli sorulardaki başarı ile ilişkisini araştıran bir çalışmaya rastlanmaması yeni araştırmaların yapılmasını gerekli kılarken bu çalışmanın da önemini ortaya koymaktadır.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmada, “İnsan ve Çevre Ünitesi biyoçeşitlilik konusunda argümantasyon etkinlikleri beceri temelli soruların doğru yanıtlanması üzerine etkili midir?” problemine odaklanılmıştır. Bu problem çerçevesinde aşağıda belirtilen sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğrencilerin argümantasyon etkinliklerine ilişkin toplam puanları ile beceri temelli test puanları arasında bir ilişki var mıdır?
2. Argümantasyon etkinlik türü ve hedeflerinin beceri temelli test puanları üzerine bir etkisi var mıdır?

- 2.1. Argümantasyon etkinlik puanları beceri temelli test puanlarında anlamlı farklılık oluşturmakta mıdır?
- 2.2. Birinci argümantasyon etkinliği beceri temelli test puanlarında anlamlı farklılık oluşturmakta mıdır?
- 2.3. İkinci argümantasyon etkinliği beceri temelli test puanlarında anlamlı farklılık oluşturmakta mıdır?
- 2.4. Üçüncü argümantasyon etkinliği beceri temelli test puanlarında anlamlı farklılık oluşturmakta mıdır?
- 2.5. Dördüncü argümantasyon etkinliği beceri temelli test puanlarında anlamlı farklılık oluşturmakta mıdır?
- 2.6. Beşinci argümantasyon etkinliği beceri temelli test puanlarında anlamlı farklılık oluşturmakta mıdır?
- 2.7. Altıncı argümantasyon etkinliği beceri temelli test puanlarında anlamlı farklılık oluşturmakta mıdır?
- 2.8. Yedinci argümantasyon etkinliği beceri temelli test puanlarında anlamlı farklılık oluşturmakta mıdır?
- 2.9. Sekizinci argümantasyon etkinliği beceri temelli test puanlarında anlamlı farklılık oluşturmakta mıdır?

## Yöntem

### Araştırmanın Deseni

Bu araştırma beşinci sınıf öğrencilerinin biyoçeşitlilik konusu argümantasyon etkinliklerindeki argüman düzeyleri ile beceri temelli soruları doğru yanıtlama düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılmaktadır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2016).

### Çalışma Grubu

Araştırmaya 2020-2021 eğitim-öğretim yılında İstanbul ilinde yer alan bir devlet ortaokuluna kayıtlı ve uzaktan eğitime devamlı katılan 11-12 yaş düzeyinde beşinci sınıfa devam eden 40 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin %45'i (f=18) kız, %55'i (f=22) erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Öğrenciler daha önceden biyoçeşitlilik konusu ile ilgili herhangi bir eğitim almamıştır.

## Veri Toplama Araçları ve Uygulama Süreci

Bu araştırmada veri toplamak için iki farklı ölçme aracından faydalanılmıştır. Bunlardan ilki beceri temelli sorulardan oluşan başarı testidir. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Ölçme Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri birimince beşinci, altıncı ve yedinci sınıflara her ünite için beceri temelli sorular hazırlanmış ve bu sorulara serbest erişim sağlamıştır. Soruların yapısı incelendiğinde, kazanımların ele aldığı becerilere odaklanıldığı görülmektedir. Bu nedenle araştırmada, ortaokul beşinci sınıf İnsan ve Çevre Ünitesi için geliştirilmiş beceri temelli sorular kullanılmıştır. Bu test MEB tarafından 5. sınıf 6. ünite "Biyçeşitlilik" konusu için geliştirilmiş 20 maddelik çoktan seçmeli maddelerden oluşmaktadır. Beceri temelli maddeler; çıkarımda bulunma, tahminde bulunma, veri yorumlama, grafik okuma gibi temel bilimsel süreç becerileri içerisinde yer alan becerileri ölçmek için geliştirilmiştir. Bu nedenle test geliştirme adımlarından biri olan madde yazma sürecinin doğru işletildiği varsayılmıştır. Testin geçerlik ve güvenilirlik analizlerinin yapılması için test çalışma grubu ile aynı okula devam eden aynı yaş düzeyindeki çalışma grubunda olmayan 40 öğrenciye uygulanmıştır.

Testi oluşturan maddeler öncelikle alan uzmanları tarafından incelenmiş ve bilimsel hataya sahip olduğu tespit edilen 2., 3. ve 10. maddeler testten çıkarılmıştır. Daha sonra kalan 17 madde üzerinden test ve madde istatistikleri gerçekleştirilmiştir. Bu istatistikler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 1. *Beceri temelli test için madde analizi*

Maddeler	Madde Güçlük İndeksi (P <sub>j</sub> )	Madde Ayırt Edicilik İndeksi (R <sub>bis</sub> )	Maddeler	Madde Güçlük İndeksi (P <sub>j</sub> )	Madde Ayırt Edicilik İndeksi (R <sub>bis</sub> )
M1	0.40	0.64	M11	0.63	0.37
M2*	<i>Bilimsel Hatalı Maddeler</i>		M12*	<b>0.35</b>	<b>0.29**</b>
M3*			M13*	<b>0.23</b>	<b>0.14**</b>
M4			0.68	0.47	M14*
M5*	<b>0.57</b>	<b>0.21**</b>	M15	0.45	0.48
M6	0.38	0.56	M16	0.28	0.34
M7	0.38	0.43	M17	0.60	0.42
M8	0.42	0.33	M18	0.40	0.48
M9	0.40	0.71	M19	0.30	0.50
M10*	<i>Bilimsel Hatalı Maddeler</i>		M20	0.75	0.46

\*Testten çıkarılan maddeler

\*\*Ayırt edicilik düzeyi düşük olan maddeler

Tablo 1 incelendiğinde 5., 12., 13. ve 14. maddelerin istenilen ayırt edicilik düzeyine ( $R_{bis} \geq 0.30$ ) sahip olmadığı görülmüş ve testten çıkarılmıştır. Buna göre beceri temelli testin son halinde 13 adet madde kalmıştır. Testin son haline ait istatistikler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 2. Beceri temelli test için geçerlik güvenirlik analizi

Test İstatistikleri			
Madde Sayısı	13	Standart sapma	3.16
Birey Sayısı	40	Varyans	9.99
Ortalama	6.05	Çarpıklık	0.22
Ortanca	5.00	Basıklık	-0.61
Mod	4.50	Standart hata	1.55
Ortalama güçlük	0.47	KR-20	0.76
Ortalama ayırt edicilik	0.51	KR-21	0.73

Testin geliştirilme adımları ve Tablo 2 incelendiğinde, testin yeterli derecede geçerli ve güvenilir olduğu görülmektedir. Bu test, çalışma grubuna etkinlikler gerçekleştirildikten sonra uygulanmıştır. İkinci veri toplama aracı ise, İnsan ve Çevre ünitesinde yer alan biyoçeşitlilik ve insan-çevre etkileşimi konuları için hazırlanan argümantasyon etkinliklerinde öğrencilerin yazılı olarak cevapladıkları argümanlardan oluşmaktadır. Bu ünite için araştırmacılar tarafından sekiz adet argümantasyon temelli etkinlik geliştirilmiştir. Etkinlikler ile ilgili bilgiler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 3. Argümantasyon etkinliklerine ilişkin bilgiler

Etkinlik Numarası	Etkinlik Adı	Öğretim programı kazanımı	Etkinliğin Türü	Etkinlikte Hedeflenen Beceri
1	Hangi ortam biyoçeşitlilik açısından daha zengindir?	Biyoçeşitliliğin doğal yaşam için önemini sorgular.	İfadeler Tablosu	Akıl yürütme
2	Biyoçeşitlilik ile ilgili bilgileri değerlendirelim	Biyoçeşitliliğin doğal yaşam için önemini sorgular.	İfadeler Tablosu	Sınıflandırma/Kanıt gösterme
3	Dünya'nın farklı bölgelerinde biyoçeşitlilik azalması neden farklıdır?	Biyoçeşitliliği tehdit eden faktörleri araştırma verilerine dayalı olarak tartışır.	Argüman değerlendirme	Grafik okuma/verileri kanıt gösterme/ argüman için gerekçe sunma
4	Nesli tükenmekte olan canlılar	Ülkemizde ve Dünyamızda nesli tükenen veya tükenmekte olan türlere örnekler verir.	İfadeler Tablosu	Akıl yürütme
5	Biyoçeşitlilik	Biyoçeşitliliğin doğal yaşam için önemini sorgular	Argüman Oluşturma	Gerekçe sunarak argüman oluşturma
6	Çevre Kirliliğinin Nedenleri Nedir?	İnsan-çevre etkileşiminde yarar ve zarar durumlarını örnekler üzerinde tartışır.	Kanıt Kullanma Etkinliği	Kanıt Kullanımı
7	Wall-E kim haklı?	İnsan-çevre etkileşiminin önemini fark eder.	Kavram Karikatürü	Kanıt gösterme/ gerekçelendirme
8	Toprak kirliliği önlenebilir mi?	Yakın çevresindeki veya ülkemizdeki bir çevre sorununa ilişkin çözüm önerileri sunar.	Vee Diyagramı	Gerekçeleri değerlendirme

Tablo 3'e göre, çalışma grubuyla farklı türde ve düzeylerde sekiz adet argümantasyon temelli etkinlik gerçekleştirilmiştir. Etkinliklerin puanlanmasında ise, Aktamış ve Hiğde 'nin (2015) geliştirdikleri Türkçe Argümantasyon Değerlendirme Modeli Derecelendirme Ölçeği kullanılmıştır. Dereceli puanlama anahtarı aşağıdaki Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Türkçe argümantasyon değerlendirme modeli derecelendirme ölçeği

Bileşen	0 (yok)	1(zayıf)	2 (güçlü)
<u>İddia:</u> Bir iddia veya sonuç orijinal soruyu cevaplar	Bir iddia yok veya kesin olmayan iddia	Kesin fakat tamamlanmamış iddia	Kesin ve tam bir iddia (Kesinlik ve tamlık, öğrencinin sınıf düzeyine göre kazandırılması istenen kavram veya kavramları doğru bir şekilde ifade etmesidir.)
<u>Kanıt:</u> Bilimsel veri iddiayı destekler	a. <u>Veri:</u> İddiayı desteklemek için içerilen veri b. <u>Akıl yürütme:</u> Veri ile birlikte kanıtı oluşturan ifade	Yanlış ya da hiç verilmemiş Yanlış ya da hiç verilmemiş	Karşılaştırma yaparak veriyi sağlamış. Deneysel ve bilimsel verilerden faydalanmış Bilimsel veri ile desteklenmiş yeterli akıl yürütme
<u>Destekleyici:</u> Destekleyicinin kavramsal kalitesi	Destekleyici yok yanlış ya da hiç verilmemiş	Bir tane destekleyici var	Birden fazla destekleyici var
<u>Çürütücüler:</u> Karşıt iddiaya yönelik verilen açıklamalar	Çürütücü yok- yanlış ya da hiç verilmemiş	Bir tane çürütücü var	Birden fazla çürütücü var

Tablo 4'te verilen puanlamalara göre, Etkinlik-1 için alınabilecek en düşük 0, en yüksek 28; Etkinlik-2 için alınabilecek en düşük 0, en yüksek 48; Etkinlik-3 için alınabilecek en düşük 0, en yüksek 10, Etkinlik 4 için alınabilecek en düşük 0, en yüksek 88; Etkinlik-5 için alınabilecek en düşük 0, en yüksek 13; Etkinlik-6 için alınabilecek en düşük 0, en yüksek 9; Etkinlik-7 için alınabilecek en düşük 0, en yüksek 32; Etkinlik-8 için alınabilecek en düşük 0, en yüksek 8 puandır.

### Verilerin Analizi

Araştırmada parametrik testlerin kullanılabilmesi için veri analizine başlamadan önce verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmaktadır. Bunun için Shapiro-Wilk normallik testi yapılmıştır. Normallik testine ilişkin sonuçlar aşağıda Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Beceri temelli test ve argümantasyon etkinlikleri için normallik

Testler	Değer	Serbestlik derecesi (df)	Anlamlılık
Beceri Temelli Test	0.959	40	0.161
<i>Argümantasyon Etkinlikleri</i>			
Etkinlik-1	0.879		0.000**
Etkinlik-2	0.871		0.000**
Etkinlik-3	0.562		0.000**
Etkinlik-4	0.967		0.284
Etkinlik-5	0.905	40	0.003**
Etkinlik-6	0.804		0.000**
Etkinlik-7	0.885		0.001**
Etkinlik-8	0.875		0.000**
Etkinlikler Toplamı	0.962		0.189

\*0.05 \*\*0.01

Tablo 5 incelendiğinde, beceri temelli test puanları ile argümantasyon etkinliklerinden 4. etkinliğin ve etkinliklerin toplam puanları normal dağılmaktadır. Buna göre bu puanlarla bağımlı gruplar için t testi yapılmıştır. Geri kalan etkinlik puanları ile parametrik olmayan Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi yapılmıştır.

### Araştırmanın Etik İzinleri

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

**Etik kurul izin bilgileri:** Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı = Yozgat Bozok Üniversitesi Etik Komisyonu

Etik değerlendirme kararının tarihi= 21.04.2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası= 21/07

### Bulgular ve Sonuç

#### 1. Öğrencilerin Argümantasyon Etkinliklerine İlişkin Toplam Puanları ile Beceri Temelli Test Puanları Arasında Bir İlişki Var mıdır?

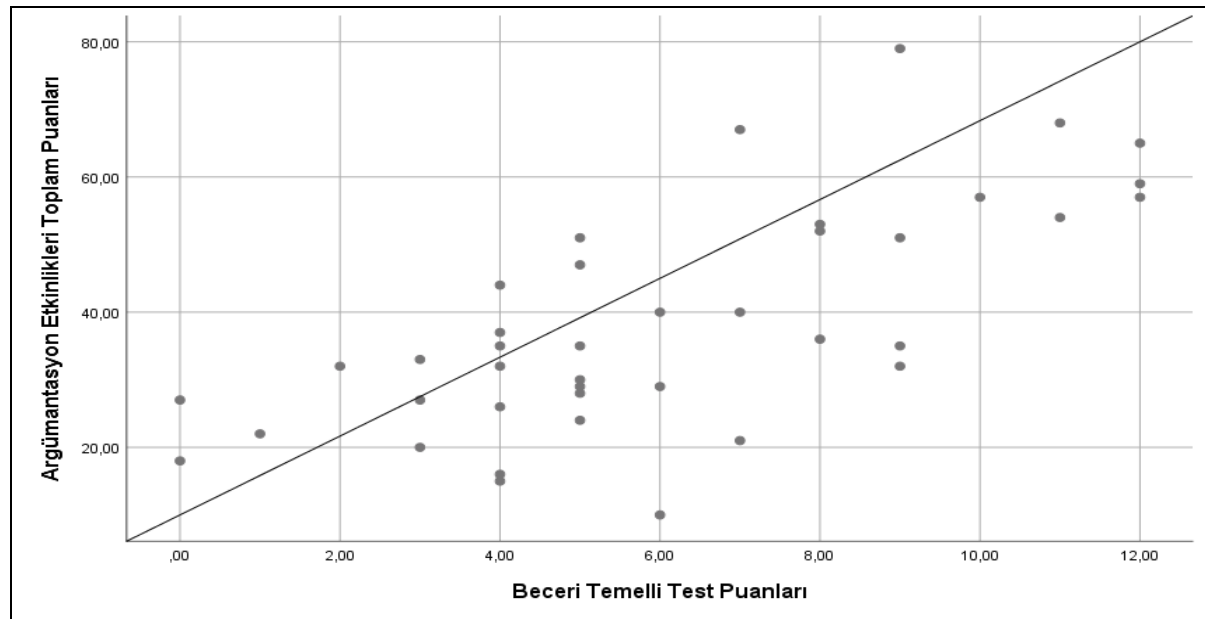
Beceri temelli test puanları ile argümantasyon etkinlikleri toplam puanları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına yönelik Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı (P.M.Ç.K.K.) sonucu Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Beceri temelli test puanları ile argümantasyon etkinlikleri toplam puanları arasındaki ilişki

		Beceri Temelli Test Puanları	Argümantasyon Etkinlikleri Toplam Puanları
Beceri Temelli Test Puanları	P.M.Ç.K.K. P N	1 40	0.703** 0.00** 40
Argümantasyon Etkinlikleri Toplam Puanları	P.M.Ç.K.K. p N	0.703** 0.00** 40	1 0.00** 40

\*0.05 düzeyinde anlamlılık \*\*0.01 düzeyinde anlamlılık

Tablo 6 incelendiğinde, beceri temelli test puanları ile argümantasyon etkinlikleri toplam puanları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır ( $r_{xy}=0.703$ ;  $p<0.01$ ). Bu ilişkinin grafiği Şekil 2'de verilmiştir.



Şekil 4. Beceri temelli test puanları ile argümantasyon etkinlikleri toplam puanları arasındaki ilişki

Şekil 4 incelendiğinde, beceri temelli test puanları ile argümantasyon etkinlikleri toplam puanları arasındaki ilişkinin pozitif yönde olduğu görülmektedir.

## 2. Argümantasyon etkinlik türü ve hedeflerinin beceri temelli test puanları üzerine bir etkisi var mıdır?

### 2.1. Argümantasyon etkinlik puanları beceri temelli test puanlarında anlamlı farklılık oluşturmakta mıdır?

Beceri temelli test puanları ile argümantasyon etkinlikleri toplam puanları arasında anlamlı fark olup olmadığına ilişkin analiz sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 7. Beceri temelli test puanları ve argümantasyon etkinlikleri toplam puanları arasındaki ilişkiye ilişkin bulgular

Puanlar	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Beceri Temelli Test Puanları	40	6.05	3.20	39	-14.168	0.00**
Argümantasyon Etkinlikleri Toplam Puanı		38.33	16.48			

\*0.05 \*\*0.01



Tablo 7 incelendiğinde, beceri temelli test puanları ile argümantasyon etkinlikleri toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır ( $t=-14.17$ ;  $p<0.01$ ). Bu durum argümantasyon etkinliklerinin öğrencilerin beceri temelli soruları doğru yanıtlayabilmeleri üzerine etkisinin olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

## 2.2. Birinci argümantasyon etkinliği beceri temelli test puanlarında anlamlı farklılık oluşturmaktadır mıdır?

Beceri temelli test puanları ile Etkinlik-1 puanları arasında anlamlı fark olup olmadığına ilişkin analiz sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 8. *Beceri temelli test puanları ile etkinlik-1 puanları arasındaki ilişkiye ilişkin bulgular*

Beceri Temelli Test Puanları-Etkinlik-1	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Negatif Sıra	28	18.00	504.00	-2.703	0.007**
Pozitif Sıra	8	20.25	162.00		
Eşit	4				
Toplam	40				

\*0.05 \*\*0.01

Tablo 8 incelendiğinde, beceri temelli test puanları ile Etkinlik-1 puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır ( $t=-2.703$ ;  $p<0.01$ ). Bu durum, etkinliğin hedefi olan akıl yürütme becerisinde argüman düzeyi yüksek olan öğrencilerin beceri temelli soruları doğru yanıtlamaları üzerine etkisi olduğu yönünde yorumlanmıştır.

## 2.3. İkinci argümantasyon etkinliği beceri temelli test puanlarında anlamlı farklılık oluşturmaktadır mıdır?

Beceri temelli test puanları ile Etkinlik-2 puanları arasında anlamlı fark olup olmadığına ilişkin analiz sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 9. *Beceri temelli test puanları ile etkinlik-2 puanları arasındaki ilişkiye ilişkin bulgular*

Beceri Temelli Test Puanları-Etkinlik-2	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Negatif Sıra	9	12.39	111.50	-3.769	0.00**
Pozitif Sıra	29	21.71	628.50		
Eşit	2				
Toplam	40				

\*0.05 \*\*0.01

Tablo 9 incelendiğinde, beceri temelli test puanları ile Etkinlik-2 puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır ( $t=-3.769$ ;  $p<0.01$ ). Etkinlik-2'de verilen bilgiyi sınıflandırma ve bu sınıflandırmaya ilişkin kanıt gösterme becerisi üzerine odaklanılmıştır. Bu nedenle elde edilen sonuç, bilgiyi sınıflandırma, bilgiye ilişkin kanıt sunma düzeyi yüksek olan öğrencilerin beceri temelli soruları doğru yanıtlamaları üzerine etkili olduğu yönünde yorumlanmıştır.

## 2.4. Üçüncü argümantasyon etkinliği beceri temelli test puanlarında anlamlı farklılık oluşturmaktadır mıdır?

Beceri temelli test puanları ile Etkinlik-3 puanları arasında anlamlı fark olup olmadığına ilişkin analiz sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 10. *Beceri temelli test puanları ile etkinlik-3 puanları arasındaki ilişkiye ilişkin bulgular*

Beceri Temelli Test Puanları-Etkinlik-3	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Negatif Sıra	36	18.50	666.00	-5.243	0.00**
Pozitif Sıra	0	0	0		
Eşit	4				
Toplam	40				

\*0.05 \*\*0.01

Tablo 10 incelendiğinde beceri temelli test puanları ile Etkinlik-3 puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır ( $t=-5.243$ ;  $p<0.01$ ). Üçüncü etkinlik grafik okuma becerisi, bilimsel verileri kanıt olarak sunabilmeyi ele alan bir etkinliktir. Bu etkinlik ile ilgili elde edilen bu bulgu argüman değerlendirme düzeyi yüksek olan öğrencilerin, beceri temelli soruları doğru yanıtlamaları üzerine etkili olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

## 2.5. Dördüncü argümantasyon etkinliği beceri temelli test puanlarında anlamlı farklılık oluşturmaktadır mıdır?

Beceri temelli test puanları ile Etkinlik-4 puanları arasında anlamlı fark olup olmadığına ilişkin analiz sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 11. *Beceri temelli test puanları ile etkinlik-4 puanları arasındaki ilişkiye ilişkin bulgular*

Puanlar	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Beceri Temelli Test Puanları	40	6.05	3.20	39	-4.827	0.00**
Etkinlik-4		8.68	3.93			

\*0.05 \*\*0.01

Tablo 11 incelendiğinde, beceri temelli test puanları ile Etkinlik-4 toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır ( $t=-4.827$ ;  $p<0.01$ ). Dördüncü etkinlik de birinci etkinlik gibi akıl yürütme becerisi üzerine odaklı bir etkinliktir. Bu nedenle elde edilen bu bulgu akıl yürütme beceri düzeyi yüksek olan öğrencilerin beceri temelli soruları doğru yanıtlamaları üzerine etkili olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

## 2.6. Beşinci argümantasyon etkinliği beceri temelli test puanlarında anlamlı farklılık oluşturmaktadır mıdır?

Beceri temelli test puanları ile Etkinlik-5 puanları arasında anlamlı fark olup olmadığına ilişkin analiz sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 12. Beceri temelli test puanları ile etkinlik-5 puanları arasındaki ilişkiye ilişkin bulgular

Beceri Temelli Test Puanları-Etkinlik-5	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Negatif Sıra	34	20.03	681.00	-4.985	0.00**
Pozitif Sıra	3	7.33	22.00		
Eşit	3				
Toplam	40				

\*0.05 \*\*0.01

Tablo 12 incelendiğinde, beceri temelli test puanları ile Etkinlik-5 puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır ( $t=-4.985$ ;  $p<0.01$ ). Argüman oluşturma etkinliği olan beşinci etkinlik ile elde edilen bu bulgu, argüman oluşturma düzeyi yüksek olan öğrencilerin beceri temelli soruları doğru yanıtlamaları üzerine etkili olarak değerlendirilmiştir.

### 2.7. Altıncı argümantasyon etkinliği beceri temelli test puanlarında anlamlı farklılık oluşturmaktadır mıdır?

Beceri temelli test puanları ile Etkinlik-6 puanları arasında anlamlı fark olup olmadığına ilişkin analiz sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 13. Beceri temelli test puanları ile etkinlik-6 puanları arasındaki ilişkiye ilişkin bulgular

Beceri Temelli Test Puanları-Etkinlik-6	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Negatif Sıra	14	17.54	245.50	-1.609	0.108
Pozitif Sıra	23	19.89	457.50		
Eşit	3				
Toplam	40				

\*0.05 \*\*0.01

Tablo 13 incelendiğinde, beceri temelli test puanları ile Etkinlik-6 puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur ( $t=-1.609$ ;  $p>0.05$ ). Altıncı etkinlikte kanıt kullanımı becerisi ele alınmıştır. Kanıt kullanımı etkinliğinin beceri temelli soruları doğru yanıtlanma üzerine bir etkisi olmadığı sonucu, etkinliğin genel olarak tüm öğrenciler tarafından yapılabilecek düzeyde kolay olmasından kaynaklanabileceğine bağlanmıştır.

### 2.8. Yedinci argümantasyon etkinliği beceri temelli test puanlarında anlamlı farklılık oluşturmaktadır mıdır?

Beceri Temelli Test puanları ile Etkinlik-7 puanları arasında anlamlı fark olup olmadığına ilişkin analiz sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 14. Beceri temelli test puanları ile etkinlik-7 puanları arasındaki ilişkiye ilişkin bulgular

Beceri Temelli Test Puanları-Etkinlik-7	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Negatif Sıra	26	19.96	519.00	-3.358	0.01*
Pozitif Sıra	9	12.33	111.00		
Eşit	5				
Toplam	40				

\*0.05 \*\*0.01

Tablo 14 incelendiğinde beceri temelli test puanları ile Etkinlik-7 puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır ( $t=-3.358$ ;  $p<0.05$ ). Kanıt kullanım etkinliği olan bu etkinliğin beceri temelli soruları doğru yanıtlama üzerine anlamlı bir farklılık oluşturması, altıncı etkinlikten farklı olarak bu etkinliğin gerekçelendirme boyutunun etkinlik düzeyini artırmasından kaynaklanmış olduğu yönünde yorumlanmıştır.

## 2.9. Sekizinci argümantasyon etkinliği beceri temelli test puanlarında anlamlı farklılık oluşturmakta mıdır?

Beceri Temelli Test puanları ile Etkinlik-8 puanları arasında anlamlı fark olup olmadığına ilişkin analiz sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 15. *Beceri temelli test puanları ile etkinlik-8 puanları arasındaki ilişkiye ilişkin bulgular*

Beceri Temelli Test Puanları-Etkinlik-8	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Negatif Sıra	36	21.44	772.00	-5.341	0.00**
Pozitif Sıra	3	2.67	8.00		
Eşit	1				
Toplam	40				

\*0.05 \*\*0.01

Tablo 15 incelendiğinde beceri temelli test puanları ile Etkinlik-8 puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır ( $t=-5.341$ ;  $p<0.01$ ). Gerekçeleri değerlendirmeyi gerektiren sekizinci etkinliğinde beceri temelli soruları doğru yanıtlama üzerine etkili olduğu yönünde yorumlanmıştır.

## Tartışma

Bu araştırmada, biyoçeşitlilik ve insan-çevre etkileşimi konularına ilişkin geliştirilen argümantasyon etkinliklerinde öğrencilerin argüman düzeyleri ile bu konuya yönelik geliştirilmiş beceri temelli başarı testi maddelerinin doğru yanıtlanması arasındaki ilişki yönü ve düzeyinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma sonucunda, uygulanan sekiz etkinlikten elde edilen toplam puan ile beceri temelli test maddelerinden oluşan başarı testinden alınan puan arasında pozitif yönde yüksek düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç, argümantasyon etkinliklerinde argüman düzeyleri yüksek olan öğrencilerin beceri temelli soruları doğru yanıtlamada başarılı olduklarını göstermektedir. Alanyazınında, argümantasyon etkinliklerinin fen bilimleri dersi akademik başarı üzerine etkisi odaklı çalışmalarda genel olarak olumlu bir etkinin olduğu yargısı yaygındır (Yılmaz-Özcan ve Tabak, 2019; İlk, 2019; Uluay ve Aydın, 2018; Temiz-Çınar, 2016). Çalışmalardaki ortak nokta, etkinin deney ve kontrol gruplarının son test başarı testi puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin analiz sonuçlarından elde edilmiş olmasıdır. Deney grubu lehine çıkan anlamlı farklılığın argümantasyon etkinliklerinin kullanıldığı ünite kapsamında öğrencinin akademik başarısını artırdığı yorumu yapılmaktadır. Ancak çalışmalarda argümantasyon etkinliklerinin bu etkiyi nasıl oluşturduğu detaylı bir şekilde değerlendirilmemiştir. Akademik başarı odaklı çalışmalarda başarının ölçülmesinde

kullanılan ölçek oldukça önemlidir. Söz konusu çalışmalarda kullanılan başarı testleri incelendiğinde maddelerin bilgi ve kavrama düzeyinde olduğu görülmektedir. Argümantasyon yönteminde gerçekleştirilen etkinlikler analiz yapma, çıkarımda bulunma, kanıtı dayandırma, gerekçelendirme gibi daha üst düzey bilişsel becerilere yöneliktir. 2013 yılında değişen ve yenilenen 2018 yılında fen bilimleri dersi öğretim programı kazanımları da üst düzey bilişsel becerilerin geliştirilmesine odaklanmıştır. Bu nedenle argümantasyon etkinliklerinin başarı üzerine etkililiğinin araştırıldığı çalışmalarda test maddelerinin bu etkiyi ortaya koymada sınırlı olduğu düşünülmektedir. Nitekim, bu sonuçtan farklı olarak Er ve Kirindi (2020), argümantasyon tabanlı fen öğretiminin öğrencilerin akademik başarıları üzerine anlamlı bir farklılık oluşturmadığı yönünde bir sonuca ulaşmıştır. Bu durumun uygulanan başarı testi maddelerinin kavrama düzeyinde olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Argümantasyon etkinlikleri uygulanan deney grubunun da öğretim programının önerdiği yöntemlerin uygulandığı kontrol grubunun da kavrama düzeyinde benzer başarı seviyelerinde olmaları beklenen bir sonuçtur. Üst düzey düşünme becerilerinin ele alınacağı testlerde bu sonuçta bir değişim olup olmadığının araştırmalarda daha detaylı ele alınması gerekmektedir. Bu nedenle bu araştırmada başarının ölçülmesinde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilen beceri temelli test maddeleri örnekleri ele alınmıştır. Bu test maddelerinde bir bağlamdan yola çıkılarak öğrencinin çıkarımda bulunması ya da verilen duruma ilişkin uygun bir kanıt sunmasının beklendiği madde türleri yer almaktadır (MEB, 2019). Dolayısı ile argüman düzeyi ile beceri temelli soruların doğru yanıtlanması arasında pozitif yönde yüksek düzeyde bir ilişki tespit edilmiş olması, alanyazınında argümantasyon etkinliklerinin akademik başarıyı olumlu yönde etkilediği yargısını gerekçelendirecek bir sonuçtur.

Araştırmada, farklı becerileri kapsayacak şekilde geliştirilen etkinlikler her birinin ayrı ayrı beceri temelli soruların doğru yanıtlanması üzerine bir etkisinin olup olmadığı da araştırılmıştır. Araştırma sonucunda, altıncı etkinlik dışındaki tüm etkinliklerin beceri temelli soruların doğru yanıtlanması üzerine etkili olduğu tespit edilmiştir. Yılmaz- Özcan ve Tabak (2019) ilkökul dördüncü sınıf öğrencileri ile İnsan ve Çevre ünitesi kapsamında gerçekleştirdikleri çalışmada öğrencilerin argüman düzeylerinin gelişimini incelemişlerdir. Altı haftalık süreçte, ilk iki hafta argüman düzeylerinin birinci ve ikinci düzeyde olduğunu daha sonraki süreçte ise üçüncü ve dördüncü düzeyde argümanlar oluşturduklarını belirtmişlerdir. Uyguladıkları başarı testi sonuçlarına göre de akademik başarının argümantasyon etkinliklerinin uygulandığı deney grubu lehine anlamlı bir farklılık oluşturduğunu tespit etmişlerdir. Argüman düzeyleri ile başarı arasında nasıl bir ilişki olduğu belirtilmemiştir, ancak argüman düzeyi gittikçe artan deney grubunun başarı düzeyi de artmaktadır. Argüman düzeyinin artması, öğrencinin iddia ve verilerini akıl yürüterek, kanıt sunarak gerekçelendirme sürecinin işlemesi olarak yorumlanabilir. Bu sonuç, akıl yürütme (Etkinlik-1, Etkinlik-4), kanıt gösterme (Etkinlik-2, Etkinlik-7); gerekçe sunma (Etkinlik-3, Etkinlik-5); gerekçeleri değerlendirme (Etkinlik-8) becerilerine odaklı argümantasyon etkinliklerinin beceri temelli soruları

doğru yanıtlayma üzerine pozitif yönde etkili olması, verilen kanıtlar içinden uygun olan kanıt seçeneğini belirleme üzerine kurgulanmış, zihinsel olarak kavrama düzeyindeki Etkinlik-6'nın ise bir farklılık oluşturmaması sonucunu destekler niteliktedir. Ayrıca, elde edilen sonuçlar argümantasyon etkinliklerinin yapısının öğrencilerin argüman düzeyleri üzerine etkili olduğu yönünde yorumlanmıştır. Bu durum alanyazınında Temiz-Çınar (2016) ve Şahin (2016) tarafından yapılan çalışma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Temiz-Çınar (2016) yapmış olduğu çalışmada, farklı etkinlik türlerinin öğrencilerin argüman oluşturma düzeylerini değiştirdiğini ortaya koymaktadır. Şahin (2016) ise, öğrenciler tarafından üretilen argümanların etkinliğin yapısı ve kapsamına göre şekillendiğini belirtmektedir.

Sonuç olarak, argümantasyon etkinlikleri öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerine katkı sağladığı söylenebilir. Bu nedenle, üst düzey becerilerin kazandırılmasını hedefleyen fen bilimleri dersinde argümantasyon odaklı etkinliklerin geliştirilmesinin ve kullanılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Biyoçeşitlilik konusu içerisinde ele alınan biyoçeşitliliğin önemi, biyoçeşitliliği tehdit eden durumların değerlendirilmesinde verilere dayalı tartışmalara yer verilmesi, argümantasyon etkinliklerinin kullanılmasını gerekli kılmaktadır.

#### **Araştırmanın Sınırlılıkları**

Araştırma, 5. Sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle araştırmanın ilköğretim düzeyini kapsayan tüm sınıflara uygulanmaması bir sınırlılık olarak tanımlanmaktadır.



<http://kefad.ahievran.edu.tr>

## Ahi Evran University Journal of Kırşehir Education Faculty

ISSN: 2147 - 1037

### ENGLISH VERSION

#### Introduction

In today's world, it is possible to overcome complex problems through adapting to innovations in science and technology and raising individuals who think, research, produce information, and solve problems. In order to support the development of these skills, the science curriculum was revised in 2013 and based on the research-inquiry strategy. When the textbooks were examined after the 2013 science curriculum was renewed, it was determined that there were activities that support students' skills to create arguments based on research-inquiry strategy (Aktamiş and Hiğde, 2015). With the use of argumentation, students question both their own ideas and other students' ideas and form their own knowledge (Jimenez Aleixandre, Rodriguez and Duschl, 2000; Von Aufschnaiter, Erduran, Osborne and Simon, 2008).

Argumentation is the process of presenting evidence to support or rebut a claim (Toulmin, 2003). Argumentation is defined as a discipline (Binkley, 1995) related to discussion activity or emotional and challenging action that requires mental and social skills (Mirza and Perret Clermont, 2009). In teaching with argumentation, students suggest claims related to the subject. Students are expected to support these claims by utilizing existing theories, and to persuade people who have an opposite opinion by discussing them verbally and in writing (Erduran and Jiménez Aleixandre, 2008). There are different models in the literature for using argumentation as an educational tool. The most frequently encountered model is the Toulmin Argument Model. Toulmin (1958) claims that discussion is a complex and varying process rather than an analytical and mathematical process. Therefore, he modeled the argumentation process as in Figure-1.

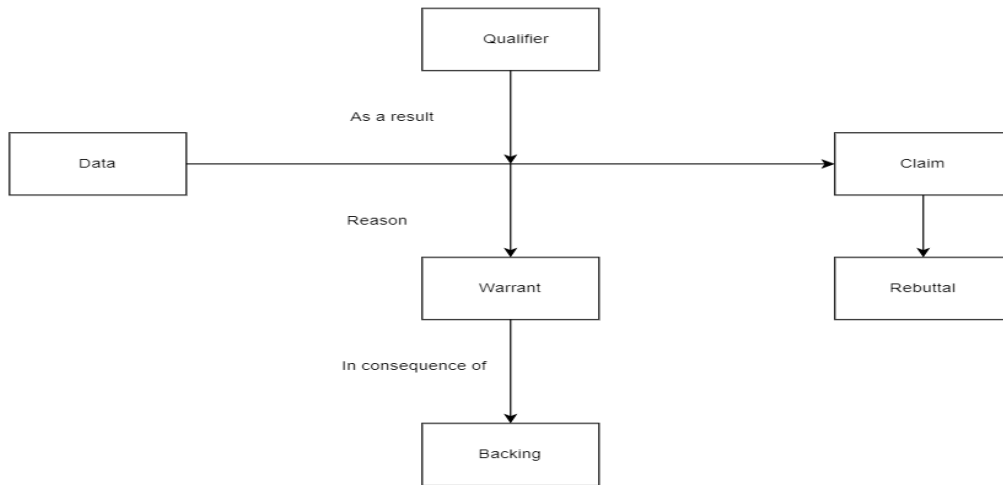


Figure 1. Toulmin, S.E. (2003). *The uses of argument* (2nd ed.). U.K.: Cambridge University Press. 87-134.

According to the Toulmin model, the components that comprise the structure of an argument are explained as follows:

**Data:** Evidence used in reaching the claim and statements.

**Claim:** Arguments that describe the data.

**Warrant:** Statements that relate the data to the claim.

**Backing:** Statements that show that a warrant is correct, valid, and reliable. Backings are often put forward when warrants are not accepted.

**Rebuttal:** Refers to the cases where the claim is invalid.

**Qualifier:** Determines the limits of the claim.

Argumentation, which includes the process of accepting or rejecting a scientific idea with the available scientific data, has great importance in the science curriculum, which aims to raise science-literate individuals. The Toulmin Argument Model is mentioned in the most studies regarding the use of argumentation in science courses (Çınar-Temiz, 2016). However, there are also some criticisms of Toulmin's model. Erduran (2018) compiled the criticisms of the Toulmin Argument Model in his study and briefly referred to these criticisms as follows;

The Toulmin Argument Model is a very linear and technical approach, which is against the nature of an interactive discussion environment when adapted as a framework.

The components included in the model are insufficient when analyzing the data presented by the students.

The model does not adequately explain the argument regarding epistemological and social dynamics.

Mainly, it is difficult for teachers to analyze the distinction between claims and data concepts suggested by students during discussions. And this can lead to some difficulties in the evaluation of the argumentation process. However, the question of what is evaluated by the argumentation,



whether it is a “knowledge acquisition” or a “debating skill” becomes a subject discussed by the teachers (Lazarou, Erduran and Sutherland, 2017). Therefore, the research was conducted based on the “Argumentation-Based Science Learning” (Günel, Kingır and Geban, 2012) (ABSL) approach, which is stated as the “Science Writing Heuristic” by Keys, Hand, Prain and Collins (1999) and adapted to our language. In this approach, with the template given in Figure 2 created for teachers, planning for how the argumentation content and process will be used in the courses is presented. In addition, the student template provided in Figure 3 was used as a guideline for students to create their written arguments.

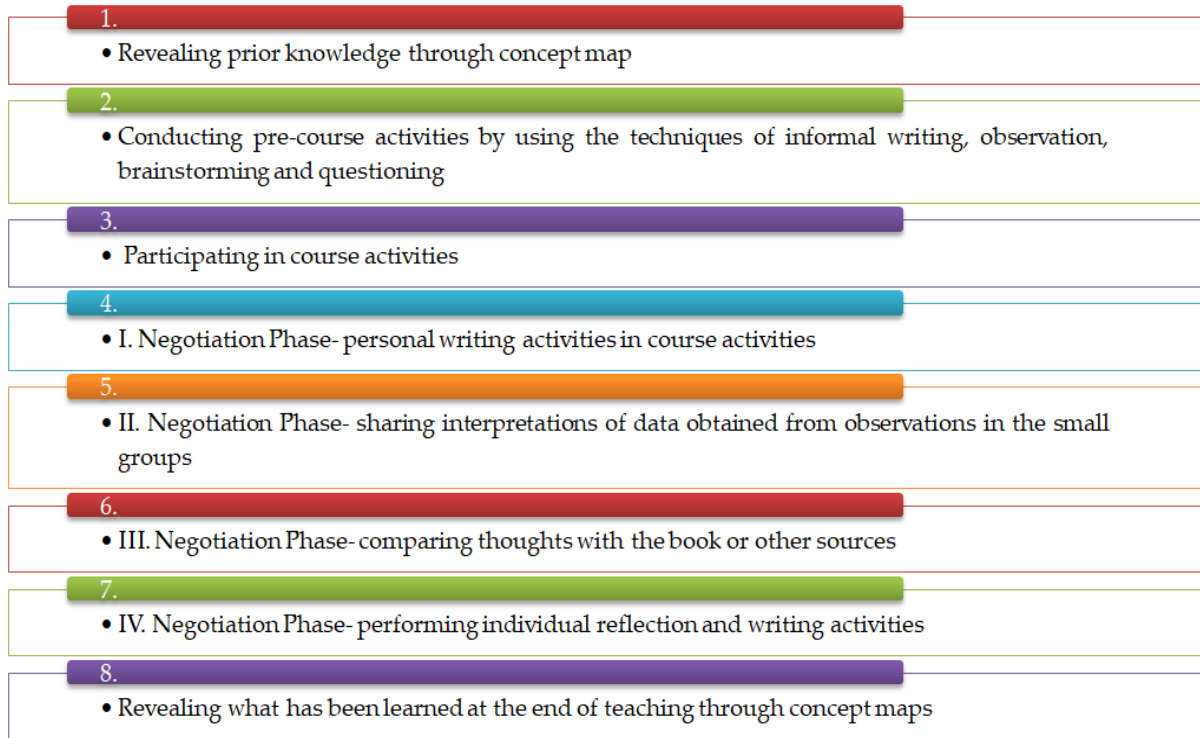


Figure 2. Argumentation-based Science learning teacher template

<b>1. Initial Thoughts</b>	• What are my questions?
<b>2. Tests</b>	• What did I do?
<b>3. Observations</b>	• What did I see?
<b>4. Claims</b>	• What can I claim?
<b>5. Evidence</b>	• How did I understand? Why am I making these claims?
<b>6. Reading</b>	• How can my thoughts be compared to other thoughts?
<b>7. Reflecting</b>	• How have my thoughts changed?

Figure 3. Argumentation-based Science learning student template

In the study, the preparation of activities based on the ABSL approach and the evaluations based on these templates enabled the recording and analysis of written arguments.

The Human and Environment Unit discussed in this study has appropriate content for current discussions and research such as biodiversity, factors that threaten biodiversity, and species under threat of extinction. Biodiversity is the diversity of life on earth. Biodiversity functions in the functioning of biogeochemical cycles such as water, carbon, nitrogen, and phosphorus, in obtaining drinking water, in the recycling of wastes, in the purification of water from pollutants, in the prevention of soil erosion that occurs naturally in undisturbed soils, in regulating the climate by assimilation of carbon dioxide from the atmosphere, in the formation and sustainability of ecosystems with aesthetic value for humans (Mader and Windelspecht, 2018). Extraordinary biodiversity is observed in Turkey. Turkey shows the character of a small continent in terms of its biodiversity. An extraordinary biodiversity is observed in Turkey and 30% of 10,000 plant species are endemic (Ekim et al., 2000). When the importance of the biodiversity concept for our country and the world is considered and its contribution to sustainability, students' having sufficient knowledge on this subject will make them more conscious. Students' getting knowledge about biodiversity is among the knowledge and skills expected from them. In addition, when the 5th Grade Science course curriculum is examined, the acquisitions of "F.5.6.1.1. (Student) questions the importance of biodiversity for natural life. F.5.6.1.2. (Student) discusses the factors that threaten biodiversity based on research data" (MoNE, 2018, p.29) can be seen. In order to reveal how effective the use of argumentation in gaining acquisitions, such as questioning and discussion based on research data in the science curriculum, achievement tests with items in accord with these acquisition statements should be developed. When

the literature is examined, studies on the effects of argumentation in science courses on academic achievement (Er and Kirindi, 2020; Gülen and Yaman, 2018) are quite common. In addition, there are studies on student attitudes (Hacıoğlu and Kartal, 2022), skills (Karışan, 2015), TPACK self-assessments (Korkmaz and Biber, 2023), and argument levels (Uzun and Tekerek, 2023) of the argumentation-based learning approach. However, it is remarkable that the multiple-choice items used to measure academic achievement are inconsistent with the acquisition skills, and the items are mainly at the level of knowledge and comprehension. Moreover, the limited number of activities for argumentation on biodiversity in the literature and the absence of a study investigating its relationship with success in skill-based questions reveal the importance of this study and require to conduct of new research.

### **Purpose of the Study**

This research focused on the question, "Do the argumentation activities on biodiversity in the Human and Environment Unit affect to answer skill-based questions correctly?". Within the framework of this problem, answers to the following questions were sought:

1. Is there a relationship between the scores obtained from the argumentation activities and the skill-based test scores? If yes, at what level is the relationship, and in which direction?
2. Do argumentation activity types and objectives affect the skill-based test scores?
  - 2.1. Do argumentation effectiveness scores make a significant difference in skill-based test scores?
  - 2.2. Does the first argumentation activity make a significant difference in skill-based test scores?
  - 2.3. Does the second argumentation activity make a significant difference in skill-based test scores?
  - 2.4. Does the third argumentation activity make a significant difference in skill-based test scores?
  - 2.5. Does the fourth argumentation activity make a significant difference in skill-based test scores?
  - 2.6. Does the fifth argumentation activity make a significant difference in skill-based test scores?
  - 2.7. Does the sixth argumentation activity make a significant difference in skill-based test scores?
  - 2.8. Does the seventh argumentation activity make a significant difference in skill-based test scores?

2.9. Does the eighth argumentation activity make a significant difference in skill-based test scores?

### **Method**

This research examined the relationship between the argument levels of fifth-grade students in the argumentation activities on biodiversity and the level of their correct answers to skill-based questions. The survey model was used in the research. Survey models are research approaches that aim to describe a past or present situation. The case, individual, or object that is the subject of the research is tried to be described in its conditions and as it is (Karasar, 2016).

#### **Study Group**

The study group of the research consists of 40 fifth-grade public secondary school students aged 11-12 in Istanbul province who regularly participate in distance education in the 2020-2021 academic year. 45% (f=18) of the students are female, and 55% (f=22) are male students. The students have not received any training on biodiversity before.

#### **Data Collection Tools and Study Process**

As to collecting data, two different tools were used in the study. The first is the achievement test, which consists of skill-based questions. Skill-based questions were prepared for each unit for the fifth, sixth, and seventh grades by the Ministry of National Education (MoNE) Assessment and Examination Services. These questions were provided for free access. When the structure of the questions is examined, it is seen that the acquisitions focus on the skills addressed. For this reason, skill-based questions prepared for the Human and Environment Unit in the secondary school fifth grade were used in the research. This test consists of 20 multiple-choice questions developed by the Ministry of National Education for the subject of "Biodiversity" in the 6<sup>th</sup> unit for the 5th grade. Skill-based items were developed to measure skills included in the basic scientific process skills such as making inferences, estimating, interpreting data, and reading graphics. Therefore, the item writing process, which is one of the test development steps, is assumed to have been conducted correctly. For analyzing the validity and reliability of the test, it was applied to 40 students who were not in the study group at the same age level, and who attended the same school as the test study group.

Firstly, field experts examined the items that comprise the test and the 2nd, 3rd and 10th items that were found to have scientific errors were excluded from the test. Then, the test and item statistics were carried out on the remaining 17 items. These statistics are given in the table below.

Table 1. Item analysis for skill-based testing

Items	Item Difficulty Index (P <sub>i</sub> )	Item Discrimination Index (R <sub>bis</sub> )	Items	Item Difficulty Index (P <sub>i</sub> )	Item Discrimination Index (R <sub>bis</sub> )
I1	0.40	0.64	I11	0.63	0.37
<b>I2*</b>	<i>Items with Scientific Errors</i>		<b>I12*</b>	<b>0.35</b>	<b>0.29**</b>
<b>I3*</b>			<b>I13*</b>	<b>0.23</b>	<b>0.14**</b>
I4			0.68	0.47	<b>I14*</b>
<b>I5*</b>	<b>0.57</b>	<b>0.21**</b>	I15	0.45	0.48
I6	0.38	0.56	I16	0.28	0.34
I7	0.38	0.43	I17	0.60	0.42
I8	0.42	0.33	I18	0.40	0.48
I9	0.40	0.71	I19	0.30	0.50
<b>I10*</b>	<i>Items with Scientific Errors</i>		I20	0.75	0.46

\* Items excluded from the test

\*\* Items with low discrimination level

When Table 1 is examined, it is seen that the 5th, 12th, 13th, and 14th items did not have the intended discrimination level ( $R_{bis} \geq 0.30$ ) and were excluded from the test. Accordingly, the final version of the skill-based test had the remaining 13 items. Statistics of the last version of the test are given in the table below.

Table 2. Validity and reliability analysis for skill-based test

Test Statistics			
Number of Items	13	Standard deviation	3.16
Number of Individuals	40	Variance	9.99
The mean	6.05	Skewness	0.22
Median	5.00	Kurtosis	-0.61
Mode	4.50	Standard error	1.55
Mean difficulty	0.47	KR-20	0.76
Mean distinctiveness	0.51	KR-21	0.73

When the development stages of the test and Table 2 are examined, it can be seen that the test is adequately valid and reliable. After the activities were conducted, this test was applied to the study group. The second data collection tool consists of the arguments in which the students answered in written in the argumentation activities prepared for the topics of biodiversity and human-environment interaction in the Human and Environment unit. The researchers developed eight argumentation-based activities for this unit. Information about the activities is given in the table below.

Table 3. Information about argumentation activities

Activity Number	Activity Name	Curriculum Acquisition	Activity Type	Skill Targeted in the Activity
1	Which environment is richer in biodiversity?	(Student) questions the importance of biodiversity for natural life.	Statement Table	Reasoning
2	Let's evaluate information about biodiversity	(Student) questions the importance of biodiversity for natural life.	Statement Table	Classification/Showing evidence
3	Why does biodiversity decrease differently in different parts of the world?	(Student) discusses the factors that threaten biodiversity based on research data.	Argument Evaluation	Reading graphs/showing data as evidence/proving justification for argument.
4	Endangered Creatures	(Student) gives examples of extinct or endangered species in our country and the world.	Statement Table	Reasoning
5	Biodiversity	(Student) questions the importance of biodiversity for natural life.	Creating Arguments	Mounting an argument by giving justifications
6	What are the Causes of Environmental Pollution?	(Student) discusses the benefits and damages of the pollution in human-environment interaction through examples.	Evidence Use Activity	Evidence Use
7	Wall-E Who is right?	(Student) realizes the importance of human-environment interaction.	Concept Cartoons	Showing evidence/Justifying
8	Can land-pollution be prevented?	(Student) offers solutions to an environmental problem in their immediate surroundings or our country.	Vee Diagram	Evaluating the grounds

According to Table 3, eight argumentation-based activities of different types and levels were carried out with the study group.

For scoring the activities, Grading Scale of Argumentation Assessment Model in Turkish developed by Aktamış and Hiçde (2015) was used. The rubric is given in Table 4 below.

Table 4. Grading scale of argumentation assessment model in Turkish

Component	0 (none)	1 (poor)	2 (strong)
<u>Claim:</u> A claim or result answers the original question.	No claim or indefinite claim	Definite but incomplete claim	A definite and complete claim (Precision and completeness is the student's correct expression of the concept or concepts that is expected him/her to gain according to the grade level). (Student) provided the data after compared and benefited from experimental and scientific data.
<u>Evidence:</u> Scientific data supports the claim	Wrong or not given at all	Data presented from the experiences in daily life	Sufficient reasoning supported by scientific data
<u>a. Data:</u> Data included to support the claim	Wrong or not given at all	Insufficient reasoning	More than one backing
<u>b. Reasoning:</u> Statement constituting the evidence together with the data	No Backing-wrong or not given at all	Only one backing	More than one rebuttal
<u>Backing:</u> Conceptual quality of backing	No Rebuttal-wrong or not given at all	Only one rebuttal	
<u>Rebuttal:</u> Explanations for the counterclaim			

According to the scores given in Table 4, the lowest possible score for Activity-1 is 0, the highest is 28; The lowest possible score for Activity-2 is 0, the highest is 48; The lowest is 0, the highest is 10 for Activity-3, the lowest is 0, the highest is 88 for Activity 4; The lowest possible score for Activity-5 is 0, the highest is 13; For Activity-6, the lowest possible score is 0, the highest is 9; The lowest possible score for Activity-7 is 0, the highest is 32; And the lowest possible score for Activity-8 is 0 and the highest is 8.

### Data Analysis

In order to use parametric tests in the research, before starting the data analysis, it is checked whether the data show a normal distribution. For this purpose, Shapiro-Wilk normality test was performed. The results of the normality test are given in in Table 5 below.

Table 5. Normality for skill-based testing and argumentation activities

Tests	Value	Degree of freedom (df)	Significance
Skill-Based Test	0.959	40	0.161
<i>Argumentation Activities</i>			
Activity-1	0.879		0.000**
Activity-2	0.871		0.000**
Activity-3	0.562		0.000**
Activity-4	0.967		0.284
Activity-5	0.905	40	0.003**
Activity-6	0.804		0.000**
Activity-7	0.885		0.001**
Activity-8	0.875		0.000**
Total of Activities	0.962		0.189

\* 0.05 \*\* 0.01

When Table 5 is examined, it is seen that the skill-based test scores and the total scores of the 4th activity and activities from the argumentation activities are normally distributed. Accordingly, a t-test was performed with these scores for dependent groups. Non-parametric Wilcoxon Signed-Rank Test was conducted with the scores of remaining activities.

### **Ethical Permissions of Research**

In this study, all the rules specified to be followed within the scope of "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive" were complied with. None of the actions specified under the title of "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics", which is the second part of the directive, were not carried out.

**Ethics committee permission information:** Name of the committee that made the ethical evaluation = Yozgat Bozok University Ethics Commission

Date of ethical evaluation decision= 21.04.2021

Ethics assessment document issue number = 21/07

### **Findings**

#### **1. Is There A Relationship Between Students' Total Scores on Argumentation Activities and Skill-Based Test Scores?**

The Pearson Product-Moment Correlation Coefficient (P. P. M. C. C.) result on whether there is a significant relationship between skill-based test scores and argumentation activities total scores is given in Table 6.



Table 6. Relationship between students' total scores on argumentation activities and skill-based test scores

		Skill-Based Test Scores	Argumentation Activities Total Scores
Skill-Based Test Scores	P.P.M.C.C.	1	0.703**
	P		0.00**
	N	40	40
Argumentation Activities Total Scores	P.P.M.C.C.	0.703**	1
	P	0.00**	
	N	40	40

\*0.05 \*\*0.01

When Table 6 is examined, there is a significant positive correlation between skill-based test scores and argumentation activities total scores ( $r_{xy}=0.703$ ;  $p<0.01$ ). The graph of this relationship is given in Figure-2.

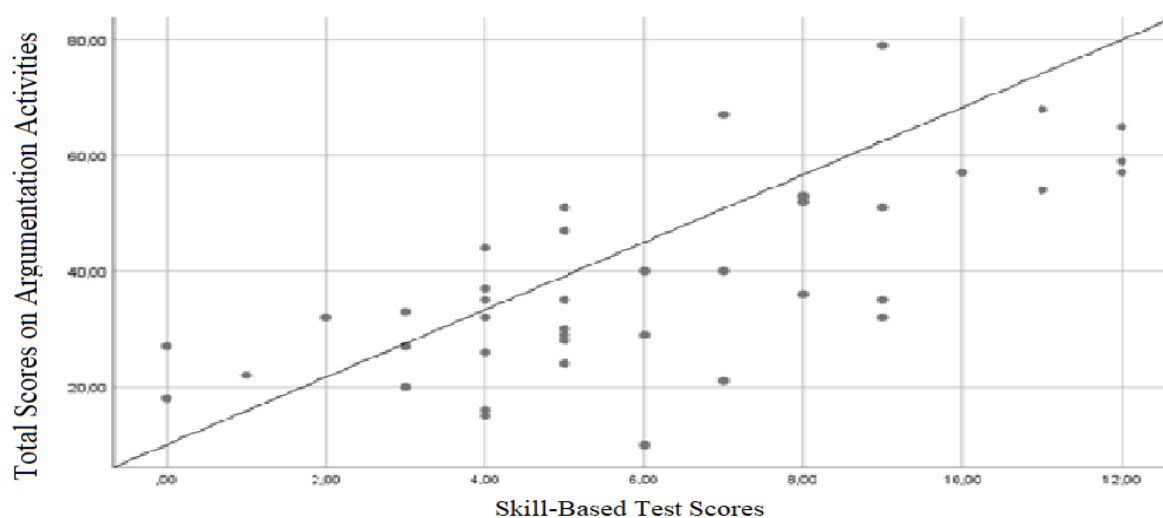


Figure 4. Relationship between students' total scores on argumentation activities and skill-based test scores

When Figure-4 is examined, it is seen that the relationship between skill-based test scores and total scores of argumentation activities is positive.

## 2. Do argumentation activity types and objectives affect the skill-based test scores?

### 2.1. Do argumentation effectiveness scores make a significant difference in skill-based test scores?

The results of the analysis regarding whether there is a significant difference between the skill-based test scores and the total scores of argumentation activities are given in the table below.

Table 7. Relationship between students' total scores on argumentation activities and skill-based test scores

Scores	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Skill-Based Test Scores						
Argumentation Activities Total Scores	40	38.33	16.48	39	-14.168	0.00**

\*0.05 \*\*0.01

When Table 7 is examined, there is a significant difference between skill-based test scores and argumentation activities total scores ( $t=-14.17$ ;  $p<0.01$ ). This was interpreted as the argumentation activities had an effect on students' ability to answer skill-based questions correctly.

## 2.2. Does the first argumentation activity make a significant difference in skill-based test scores?

The results of the analysis on whether there is a significant difference between the skill-based test scores and the Activity-1 scores are given in the table below.

Table 8. Findings related to the relationship between skill-based test scores and activity-1 scores

	N	Rank Avarage	Rank Sum	Z	p
Negative sequence	28	18.00	504.00	-2.703	0.007**
Positive sequence	8	20.25	162.00		
Equal	4				
Total	40				

\*0.05 \*\*0.01

When Table 8 is examined, there is a significant difference between skill-based test scores and Activity-1 scores ( $t=-2.703$ ;  $p<0.01$ ). This situation was interpreted as having an effect on the correct answering of skill-based questions by students with high argument level in reasoning skill which is the target of the activity.

## 2.3. Does the second argumentation activity make a significant difference in skill-based test scores?

The results of the analysis on whether there is a significant difference between the skill-based test scores and the Activity-2 scores are given in the table below.

Table 9. Findings related to the relationship between skill-based test scores and activity-2 scores

	N	Rank Avarage	Rank Sum	Z	p
Negative sequence	9	12.39	111.50	-3.769	0.00**
Positive sequence	29	21.71	628.50		
Equal	2				
Total	40				

\*0.05 \*\*0.01

When Table 9 is examined, there is a significant difference between skill-based test scores and Activity-2 scores ( $t=-3.769$ ;  $p<0.01$ ). Activity-2 focused on the ability to classify information and presenting evidence fort his classification. For this reason, the result obtained was interpreted as being effective on the correct answers of skill-based questions by students who have a high level of clssifying information and presenting evidence about knowledge.

## 2.4. Does the third argumentation activity make a significant difference in skill-based test scores?

The results of the analysis on whether there is a significant difference between the skill-based test scores and the Activity-3 scores are given in the table below.

Table 10. Findings related to the relationship between skill-based test scores and activity-3 scores

	N	Rank Avarage	Rank Sum	Z	p
Negative sequence	36	18.50	666.00	-5.243	0.00**
Positive sequence	0	0	0		
Equal	4				
Total	40				

\*0.05 \*\*0.01

When Table 10 is examined, there is a significant difference between skill-based test scores and Activity-3 scores ( $t=-5.243$ ;  $p<0.01$ ). The third activity is graphic reading skill, an activity that deals with presenting scientific data as evidence. This finding about this activity was interpreted as that students with a high level of argument evaluation were effective in answering skill-based questions correctly.

### 2.5. Does the fourth argumentation activity make a significant difference in skill-based test scores?

The results of the analysis on whether there is a significant difference between the skill-based test scores and the Activity-4 scores are given in the table below.

Table 11. Findings related to the relationship between skill-based test scores and activity-4 scores

Scores	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Skill-Based Test Scores	40	6.05	3.20	39	-4.827	0.00**
Activity-4		8.68	3.93			

\*0.05 \*\*0.01

When Table 11 is examined, there is a significant difference between skill-based test scores and Activity-4 scores ( $t=-4.827$ ;  $p<0.01$ ). The fourth activity, like the first activity, is an activity focused on reasoning skills. For this reason, this finding was interpreted as being effective on the correct answers of skill-based questions by students with high reasoning skills.

### 2.6. Does the fifth argumentation activity make a significant difference in skill-based test scores?

The results of the analysis on whether there is a significant difference between the skill-based test scores and the Activity-5 scores are given in the table below.

Table 12. Findings related to the relationship between skill-based test scores and activity-5 scores

	N	Rank Avarage	Rank Sum	Z	p
Negative sequence	34	20.03	681.00	-4.985	0.00**
Positive sequence	3	7.33	22.00		
Equal	3				
Total	40				

\*0.05 \*\*0.01

When Table 12 is examined, there is a significant difference between skill-based test scores and Activity-5 scores ( $t=-4.985$ ;  $p<0.01$ ). This finding, which was obtained with the fifth activity, which is the argument creation activity was evaluated as effective on the correct answering of the skill-based questions by the students with a high level of argument formation.

### 2.7. Does the sixth argumentation activity make a significant difference in skill-based test scores?

The results of the analysis on whether there is a significant difference between the skill-based test scores and the Activity-6 scores are given in the table below.

Table 13. Findings related to the relationship between skill-based test scores and activity-6 scores

	N	Rank Avarage	Rank Sum	Z	p
Negative sequence	14	17.54	245.50	-1.609	0.108
Positive sequence	23	19.89	457.50		
Equal	3				
Total	40				

\*0.05 \*\*0.01

When Table 13 is examined, there is no significant difference between skill-based test scores and Activity-6 scores ( $t=-1.609$ ;  $p>0.05$ ). In the sixth activity, the ability to use evidence was discussed. The result that the use of evidence activity did not have an effect on answering skill-based questions correctly was attributed to the fact that activity was easy enough to be done by all students in general.

### 2.8. Does the seventh argumentation activity make a significant difference in skill-based test scores?

The results of the analysis on whether there is a significant difference between the skill-based test scores and the Activity-7 scores are given in the table below.

Table 14. Findings related to the relationship between skill-based test scores and activity-7 scores

	N	Rank Avarage	Rank Sum	Z	p
Negative sequence	26	19.96	519.00	-3.358	0.01*
Positive sequence	9	12.33	111.00		
Equal	5				
Total	40				

\*0.05 \*\*0.01

When Table 14 is examined, there is a significant difference between skill-based test scores and Activity-7 scores ( $t=-3.358$ ;  $p<0.05$ ). The fact that this activity, which is an evidence- use activity, made a significant difference in answering skill-based questions correctly, was interpreted as the reasoning dimension of this activity, unlike the sixth activity, increased the activity level.

### 2.9. Does the eighth argumentation activity make a significant difference in skill-based test scores?

The results of the analysis on whether there is a significant difference between the skill-based test scores and the Activity-8 scores are given in the table below.

Table 15. Findings related to the relationship between skill-based test scores and activity-8 scores

	N	Rank Avarage	Rank Sum	Z	p
Negative sequence	36	21.44	772.00	-5.341	0.00**
Positive sequence	3	2.67	8.00		
Equal	1				
Total	40				

\*0.05 \*\*0.01

When Table 15 is examined, there is a significant difference between skill-based test scores and Activity-5 scores ( $t=-5.341$ ;  $p<0.01$ ). It was interpreted that it was effective on correctly answering skill-based questions in the eighth activity, which required evaluating the justifications.

## **Discussion and Conclusion**

This study aims to determine the direction and level of the relationship between the students' argumentation levels and their correct answering of the skill-based achievement test items developed for this subject in the argumentation activities developed about the subjects of biodiversity and human-environment interaction.

As a result of the research, a positive correlation was found at a high level between the total score obtained from the eight activities applied and the score obtained from the achievement test, including skill-based test items. This result also shows that students who have high argumentation levels in argumentation activities are successful in answering skill-based questions correctly. It is commonly seen in the literature that argumentation activities positively affect academic achievement in science courses (İlk, 2019; Temiz-Çınar, 2016; Uluay and Aydın, 2018; Yılmaz-Özcan and Tabak, 2019). The common point of the studies is that the effect was obtained from the analysis results after comparing the post-test achievement test scores of the experimental and control groups. It is interpreted that the significant difference in favor of the experimental group increases the students' academic achievement within the scope of the unit in which argumentation activities are applied. However, how argumentation activities produce this effect has not been evaluated in the studies in detail. The scale measuring success is very important in academic success-oriented studies. When the achievement tests used in these studies are examined, it is seen that the items are at the level of giving information and comprehension. However, the activities applied in the argumentation method are aimed at high-level cognitive skills such as analyzing, inferencing, basing upon evidence, and justifying. Acquisitions in science course curriculum, changed in 2013 and renewed in 2018, also focused on the development of high-level cognitive skills. Therefore, in studies examining the effectiveness of argumentation activities on success, test items remain limited in revealing this effect. The study results of Er and Kırındı (2020) differed from this result and reached a conclusion that argumentation-based science teaching does not make a significant difference on students' academic achievement. It is thought that this situation is because of the fact that the achievement test items applied are at the level of comprehension. That the experimental group to which the argumentation activities were applied and the control group to which the methods suggested by the curriculum were applied have similar success levels at the comprehension level is an expected result. Whether this result change in the tests in which high-level thinking skills are measured should be discussed in more detail in further research. For this reason, this study used the examples of skill-based test items developed by the Ministry of National Education to measure success. These test items are the types of items that the students are expected to make inferences based on a context or to provide appropriate evidence about the given situation (MoNE, 2019). Accordingly, the result that shows a high level of positive relationship between the level of argumentation and the correct answering to skill-based

questions will justify the thesis in the literature that argumentation activities positively affect academic achievement.

The research also investigated whether each of the activities developed to cover different skills affected the correct answering of skill-based questions. As a result of the study, all activities, except the sixth activity, were determined to be effective in correctly answering the skill-based questions. Yılmaz- Özcan and Tabak (2019) examined the development of students' argument levels in their study conducted with primary school fourth-grade students within the scope of the Human and Environment unit. They stated that the argument levels were at the first and second levels in the first two weeks during the six-week period, and in the following period, they created arguments at the third and fourth levels. According to the results of the achievement test the researchers conducted, they determined that academic achievement significantly differed in favor of the experimental group to which the argumentation activities were applied. The type of relationship between argument levels and achievement was not specified, but the achievement level of the experimental group increased as the argumentation levels increased. As the level of argument increases, students' justifying their claims and data also increases. This result supports that argumentation activities focused on the skills of reasoning (Activity-1, Activity-4), showing evidence (Activity-2, Activity-7), justification (Activity-3, Activity-5), and evaluating the justifications (Activity-8) have a positive effect on answering skill-based questions correctly. Likewise, Activity-6, which supports a comprehension skill, such as choosing the appropriate one among the given evidence, does not make any difference in correctly answering skill-based questions supports this result. Moreover, the results have shown that the structure of the argumentation activities affected the students' argumentation levels. This situation is similar to the results of the studies conducted by Temiz-Çınar (2016) and Şahin (2016) in the literature. Temiz-Çınar (2016) reveals in his study that different types of activities change the students' argumentation levels. On the other hand, Şahin (2016) states that the arguments produced by the students are shaped according to the structure and scope of the activity.

As a result, it can be said that argumentation activities contribute to the high-level thinking skills of students. For this reason, it is thought that the use of argumentation-based activities in the science course is important since it is aimed to acquire high-level skills. That data-based discussions are included in the evaluation of situations that threaten biodiversity and the importance of biodiversity necessitates the use of argumentation activities.

### **Limitations of the Research**

The research was carried out with 5th grade students. For this reason, it is defined as a limitation that the research is not applied to all classes covering the primary education level.

## References

- Aktamış, H. & Hiğde, E. (2015). Assessment of argumentation models used in science education. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(35), 136-172. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/maeuefd/issue/19408/206367>
- Binkley, R. W. (1995). Argumentation, education and reasoning. *Informal Logic*, 17(2), 127-143. <https://doi.org/10.22329/il.v17i2.2403>
- Çınar-Temiz, B. (2016). *The effect of teaching based on argumentation on elementary school students' success conceptual understanding and critical thinking: Electricity on our lives unit*. (Unpublished PhD Thesis), İstanbul: Marmara University.
- Ekim, T., Koyuncu, M., Vural, M., Duman, H., Aytaç, Z., Adıgüzel N., (2000). *Türkiye Bitkileri Kırmızı Kitabı (Eğrelti ve Tohumlu Bitkiler)[ Red Book of Plants of Turkey (Fern and Seed Plants)]*. Ankara: Türkiye Tabiatını Koruma Derneği-Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi
- Er, S., & Kirindi, T. (2020). The impact of the argumentation method based science course on students' science process skills. *Gazi Journal of Education Sciences (GJES)*, 6(3), 317-343. <https://doi.org/10.30855/gjes.2020.06.03.004>
- Erduran, S. (2018). Toulmin's argument pattern as a "horizon of possibilities" in the study of argumentation in science education. *Cultural Studies Science of Education*, 13, 1091-1099. <https://doi.org/10.1007/s11422-017-9847-8>
- Gülen, S., & Yaman, S. (2018). Evaluation of product files including argumentation texts integrated with science-technology-engineering and mathematics education. *Journal of STEAM Education*, 1(2), 1-16. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/steam/issue/42077/434063>
- Günel, M., Kınır, S. & Geban, Ö. (2012). Analysis of Argumentation and Questioning Patterns in ArgumentBased Inquiry Classrooms. *Education and Science*, 37 (164), 317-330. Retrieved from <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/1050/381>
- Hacıoğlu, C. H. & Kartal, T. (2022). Argümantasyon tabanlı öğrenme yaklaşımının sosyobilimsel konulara yönelik öğrenci tutumları üzerine etkisi. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 10(1) , 64-83. <https://doi.org/10.56423/fbod.1100438>
- İlk, A. (2019). *The effect of argumentation based science learning (ABSL) approach on students' academic achievement and attitudes in science*. (Unpublished master's thesis), Niğde: Ömer Halisdemir University.
- Jiménez-Aleixandre, M. P., Rodríguez, A., & Duschl, R. (2000). "Doing the lesson" or "doing science": Argument in high school genetics. *Science Education*, 84(6), 757-792. Retrieved from [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/14591/mod\\_resource/content/1/Doing\\_the\\_Lesson.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/14591/mod_resource/content/1/Doing_the_Lesson.pdf)

- Jimenez-Aleixandre, M.P., & Erduran, S. (2008). Argumentation in science education: an overview. In S. Erduran & M.P. Jimenez-Aleixandre (Eds.), *Argumentation in Science Education: Perspectives from Classroom-Based Research*. Dordrecht: Springer.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri [Scientific Research Methods]* (32<sup>nd</sup> Edition) Ankara: Nobel Akademik.
- Karısan, D. (2015). Fen öğretmen adaylarının fen laboratuvar dersindeki yazılı argümantasyon becerilerinin incelenmesi: toulmin argümantasyon analizi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (5), 247-261. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/inesj/issue/40015/475763>
- Keys, C.W., Hand, B., Prain, V., & Collins, S. (1999). Using the science writing heuristic as a tool for learning from laboratory investigations in secondary science. *Journal of Research in Science Teaching*, 36, 1065-1081. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2736\(199912\)36:10<1065::AID-TEA2>3.0.CO;2-I](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2736(199912)36:10<1065::AID-TEA2>3.0.CO;2-I)
- Korkmaz, S. & Biber, A. Ç. (2023). The effect of technology assisted argumentation based teaching on technological pedagogical content knowledge self assessments of preservice teachers. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 31(1), 121-132. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.1246448>
- Lazarou, D., Erduran, S., & Sutherland, R. (2017). Argumentation in science education as an evolving concept: Following the object of activity. *Learning, Culture and Social Interaction*, 14(2017), 51-56. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2017.05.003>
- Mader, S. S. & Windelspecht, M. (2018). *Biology*. Mc Graw Hill
- Ministry of National Education (MoNE) (2018a). Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 3,4,5,6,7 ve 8. sınıflar) [Science Course Curriculum (Primary and Secondary Schools 3,4,5,6,7 and 8th grades)]. Retrieved from <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=325>
- Mirza-Muller, N. & Perret-Clermont, A.N. (2009). *Argumentation and Education Theoretical Foundations and Practices*. London: Springer
- Saban, Y., Aydoğdu, B., & Elmas, R. (2014). The Comparison of 2005 and 2013 Science Curricula for Science Process Skills in 4th and 5th Grades. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(32), 62-85. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/maeuefd/issue/19405/206307>
- Şahin, E. (2016). *Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımının üstün yetenekli öğrencilerin akademik başarılarına üst biliş ve eleştirel düşünme becerilerine etkisi [The Effect Of Argumentation Based Science Learning Approach On Academic Success, Metacognition And Critical Thinking Skills Of Gifted Students]*. (Unpublished PhD Thesis), Ankara: Gazi University.
- Toulmin, S. (2003). *The uses of argument* (Updated ed.). New York: Cambridge University Press.
- Toulmin, S. E. (1958). *The uses of argument*. New York: Cambridge University Press.



- Uluay, G. & Aydın, A. (2018). The effect of argumentation based learning process on academic achievement in teaching of force and motion unit to 7th grade students. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1779-1799. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2018.18.39790-471189>
- Ural, E., & Gençoğlan, D. M. (2020). The Effect of argumentation-based science teaching approach on 8th graders' learning in the subject of acids-bases, their attitudes towards science class and scientific process skills. *Interdisciplinary Journal of Environmental and Science Education*, 16(1), e02207. <https://doi.org/10.29333/ijese/6369>
- Uzun, E., & Tekerek, B. (2023). The levels of arguments developed by preservice teachers through science and mathematics integration. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 21., 111-146. <https://doi.org/10.35826/ijetsar.562>.
- Von Aufschnaiter, C., Erduran, S., Osborne, J., & Simon, S. (2008). Arguing to learn and learning to argue: Case studies of how students' argumentation relates to their scientific knowledge. *Journal of Research in Science Teaching*, 45(1), 101– 131. <https://doi.org/10.1002/tea.20213>
- Yılmaz- Özcan, N. & Tabak, S. (2019). The effect of argumentation-based social studies teaching on academic achievement, attitude and critical thinking tendencies of students. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 12(2), 213-222. Retrieved from <https://www.iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/935>



<http://kefad.ahievran.edu.tr>

# Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi

ISSN: 2147 - 1037

## Student Opinions on Augmented Reality Applications in Piano Education

Kenan Tüfekci  
Sadık Özçelik

### Article Information



CrossMark

DOI: 10.29299/kefad.1164019

Received: 18.08.2022

Revised: 22.02.2023

Accepted: 28.03.2023

### Keywords:

Piano Education,  
Augmented Reality  
Applications,  
Student Opinions

### Abstract

The study aims to examine the effects of augmented reality-based practice on learning the piano through an analysis of student opinions. A qualitative case study was used in which an 8-week training was given to teach students legato, staccato, and non-legato playing techniques. The study group consisted of 12 randomly selected 2nd-grade piano students from the music department of Kırşehir Ahi Evran University Neşet Ertaş Faculty of Fine Arts during the fall semester of the 2021–2022 academic year. As a result of implementing the teaching exercises, data were collected through open-ended standardized interviews with the study group and analyzed using the content analysis method. The students stated that they were more controlled on the piano while applying augmented reality-based exercises and more comfortable with hand coordination; they also understood and applied the lesson topics well through visual and auidal support, their awareness of the subject improved, and their piano playing skills developed. In line with these results, since augmented reality-based applications have positive effects on piano teaching, it is recommended that studies should be carried out to use them in lessons for another instrument.

## Piyano Eğitiminde Artırılmış Gerçeklik Uygulamalarına Yönelik Öğrenci Görüşleri

### Makale Bilgileri



CrossMark

DOI: 10.29299/kefad.1164019

Yükleme: 18.08.2022

Düzelme: 22.02.2023

Kabul: 28.03.2023

### Anahtar Kelimeler:

Piyano Eğitimi,  
Artırılmış Gerçeklik  
Uygulamaları,  
Öğrenci Görüşleri

### Öz

Bu çalışmanın amacı piyano eğitiminde artırılmış gerçekliğe dayalı uygulamaların öğrenme üzerine etkisini öğrencilerin görüşleri açısından incelemektir. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasının kullanıldığı bu çalışmada legato, staccato ve non-legato çalım tekniklerine yönelik 8 haftalık uygulama yapılmıştır. Çalışma grubu 2021-2022 Eğitim-Öğretim yılı güz döneminde Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Neşet Ertaş Güzel Sanatlar Fakültesi müzik bölümü 2. sınıf piyano öğrencilerinden rastgele yolla belirlenmiş 12 kişiden oluşmuştur. Öğretim etkinliklerinin uygulama sonucunda deney grubu öğrencileri ile açık uçlu standartlaştırılmış görüşme türü kullanılarak elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda öğrenciler artırılmış gerçekliğe dayalı etkinliklerin uygulamasında piyanoda daha kontrollü olduklarını, el koordinasyonunu daha rahat sağladıklarını, görüntü ve ses desteği ile konuları çok iyi anladıklarını ve uyguladıklarını, konuya ilişkin farkındalıklarının arttığını, yapılan çalışmalar sonucunda piyano çalma hâkimiyetlerinin geliştiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlar doğrultusunda artırılmış gerçekliğe dayalı uygulamaların piyano öğretiminde olumlu etkileri olduğundan diğer çalgı derslerinde de kullanılmasına yönelik çalışmaların yapılması önerilmiştir.

**Sorumlu Yazar:** Kenan Tüfekci, Öğretim Görevlisi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye, kepiyanonn@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-3036-6375

**Yazar 2:** Sadık Özçelik, Profesör, Gazi Üniversitesi, Türkiye, scelik@gazi.edu.tr, ORCID ID : 0000-0001-6243-9957

**Alt Bilgi:** Bu çalışma, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı doktora tezinden üretilmiştir.

**Atıf için:** Tüfekci, K. & Özçelik, S. (2023). Piyano eğitiminde artırılmış gerçeklik uygulamalarına yönelik öğrenci görüşleri. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 547 – 569.

## Giriş

Toplumların ihtiyaçları ve beklentileri sürekli bir değişim içerisinde. Bu değişim gelişime olan ihtiyacı da beraberinde getirmektedir. Toplumların gelişmesinde en önemli rol ise eğitime düşmektedir. Çocuğun ilk eğitimi ailede ve yakın çevresinde başlar. Fidan'a (2012) göre ailede başlayan informal eğitim çocuğun belli bir olgunluk düzeyine erişmesiyle birlikte formal anlamda okullarda devam etmektedir.

Eğitim bireylerin geliştirilmesinin en temel ölçütüdür ve bu gelişim yine bireylerin kendi yaşantısı yoluyla beceri ve yeteneklerinin en üst kademeye kadar geliştirilmesine ve değiştirilmesine olanak sağlar (Büyükalın Filiz, 2017). Bu bağlamda sanat eğitimi bireyde davranış değişikliği meydana getirirken aynı zamanda kendisini özgür ifade etme olanağı da sunmaktadır. Sanat eğitimi sosyal, duyuşsal, devinişsel ve bilişsel becerilerin kazanılmasında ve kazanılan becerilerin geliştirilmesinde önemli bir role sahiptir. Sanat eğitimi oluşturan unsurlardan birisi de müzik eğitimidir. Müzik eğitimi bir bakıma beceri eğitimidir ve bir çalgı aletinin belli bir düzeyde öğretimi, bu eğitimin çok önemli bir bölümünü kapsamaktadır.

Çalgı eğitiminin temel amacı çalgıya ilişkin teorik bilgi ve teknik davranış kazandırmakla birlikte bireyin müzik kültürünü geliştirmektir (Parasız, 2009). Çalgının tür ve özelliklerine göre çalgı eğitimi sürecinde öğrenme ile ilgili farklı zorluklar bulunmaktadır. Müzik eğitiminin temel çalgılarından biri olan piyano, gerek çalgının komplike yapısı gerek bedensel ve zihinsel koordinasyonu sağlamanın güçlüğü nedeniyle bu çalgıda bazı teknik zorluklarla karşılaşmaktadır. Tecimer Kasap'a (2007) göre öğrenme ile ilgili bu zorlukların aşılması teknolojik gelişmeler sayesinde daha kolay hale gelmeye başlamış, birçok ders gibi piyano dersi de teknoloji desteği ile yürütülebilir hale gelmiştir. Gelişen teknoloji piyano eğitiminde görsel ve işitsel olmak üzere öğretmenin öğretme, öğrencinin ise öğrenme süreçlerine pek çok açıdan kolaylık sağlayarak yeni imkanlar sunmuştur.

Görsel ve işitsel eğitim araç-gereçleri hem göze hemde kulağa hitap etmesi bakımından önemli olup başarıyı etkileyen bir faktördür (Yalçınkaya, 2002). Müzik eğitiminde de son zamanlarda sıklıkla adı geçen bu görsel ve işitsel uygulamalar incelendiğinde sanal ve artırılmış gerçeklik uygulamalarının kullanımı dikkat çekmektedir. Müzik eğitiminin pek çok alanında (Amor, Chow, Feng ve Wünsche, 2013; Anthes ve Hackl, 2017; Doganyigit ve Islim, 2021; Güçlü, 2021; Jamal, 2022) olduğu gibi sanal ve artırılmış gerçeklik uygulamaları piyano eğitiminde de kullanılmaktadır. Doganyigit ve Islim'e (2021) göre bu uygulamalar göze ve kulağa uyaran verirken bireylerin reflekslerini de tetiklemekte istenen becerinin daha hızlı kazanılmasını sağlamaktadır.

Artırılmış gerçeklik (AG) daha yaygın olarak adlandırıldığı gibi sanal ortamların veya sanal gerçekliğin bir türüdür. Sanal gerçeklik uygulaması bireyi bulunduğu ortamdan tamamen koparırken, artırılmış gerçeklik uygulaması ile birey içinde bulunduğu ortamda görebilmektedir (Azuma, 1997). Yani artırılmış gerçeklik, dijital bilgilerin üst üste bindirildiği ve dijital ile gerçeği bütünleştiren bir

teknolojidir (Berryman, 2012; Özarlan, 2011). Aşağıda öğrenci gözünden artırılmış gerçeklik teknolojisine ait görseller Şekil 1-3 arasında verilmektedir.



Şekil 1. Artırılmış gerçeklik

Şekil 1’de görüldüğü üzere artırılmış gerçeklik teknolojisi kullanılarak gerçek masa üzerinde duran sanal lamba ve masanın yanında iki sanal sandalye bir bütün halde durmaktadır.



Şekil 2. Piyano dersi sırasında artırılmış gerçeklik

Şekil 2’de görüldüğü üzere öğrenci artırılmış gerçeklik teknolojisine sahip gözlük kullanarak sanal ve gerçek ortamı aynı anda yaşayarak çalışmasını gerçekleştirmektedir. Böylelikle öğrenci kafasına takmış olduğu artırılmış gerçeklik teknolojisini destekleyen akıllı gözlük ile konuya ait animasyonu ve el hareketlerini aynı anda görebilmektedir.



Şekil 3. Öğrenci gözünden artırılmış gerçeklik

Şekil 3'te görüldüğü üzere öğrencinin gözünden artırılmış gerçeklik teknolojisine sahip gözlükte gözükten sanal görüntüler ile gerçek ortam bir bütün olarak görülmektedir.



Şekil 4. Milgram'ın gerçeklik sanallık sürekliliği

Şekil 4'te görüldüğü üzere Milgram'ın (1994) gerçeklik sanallık sürekliliği; gerçek ortam ile sanal ortam arasında kademeli bir geçiş ile görülmektedir. Artırılmış gerçeklik bu geçişin gerçek ortamla olan bağına sağlamaktadır. Sanal ortama geçildiğinde ise gerçeklikle olan bağ zayıflamaktadır.

Sonuç olarak, öğrenme ortamlarının işlevselliğini artırmak ve öğrenenlere anlamlı öğrenme deneyimleri sunmak için öğrenme etkinliklerinin öğrencilere sunulmasının önemli olduğu bilinmektedir. Böylelikle öğrencilerin keşfederek öğrenebilecekleri bir ortamı, artırılmış gerçeklik teknolojisinin sunduğu açıkça görülmektedir (Somyürek, 2014, s. 72). Bu bağlamda bu çalışmanın amacı piyano eğitiminde artırılmış gerçekliğe dayalı uygulamaların öğrenme üzerine etkisini öğrencilerin görüşleri açısından incelemektir. Bu amaca ulaşabilmek için aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

1. Epson bt-200 moverio akıllı gözlük kullanımı sırasında karşılaştığınız olumlu deneyimler nelerdir?
2. Epson bt-200 moverio akıllı gözlük kullanımı sırasında karşılaştığınız olumsuz deneyimler nelerdir?
3. Legato, staccato ve non-legato konularının anlatımı için hazırlanmış olan animasyonların, öğrenciler üzerinde bıraktığı etkiler nelerdir?
4. Artırılmış gerçekliğe dayalı etkinlikler sonucunda, öğrencilerin piyano gelişimlerine olan katkıları hakkındaki düşünceleri nelerdir?

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Nitel durum çalışmasının en temel özelliği bir ya da birkaç durumun derinlemesine araştırılmasıdır. Duruma ilişkin etkenler (ortam, bireyler, olaylar, süreçler vb.) bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2009, s. 83).

DeneySEL süreçte piyano eğitiminde artırılmış gerçekliğe dayalı etkinliklerde sınıf ve öğrenci seviyeleri göz önüne alınmış ve uzman görüşleri doğrultusunda toplam 3 konu başlığı belirlenmiş ve 8 haftalık uygulama süresi kararlaştırılmıştır. Bu konular ve uygulanma sırası aşağıdaki şekildedir.

- Legato (Legato, iki ve üç bağlı legato, dört ve altı bağlı legato, sekiz bağlı legato)
- Staccato tekniği
- Non-Legato tekniği

DeneySEL süreç toplam 10 hafta olarak planlanmış ve bu sürecin 2 haftası grupların oluşturulması ile öntest ve sontest ölçümlerine ayrılmıştır. 8 haftalık deneySEL süreç ise toplam 3 konuyu içeren etkinliklerin uygulanmasına ayrılmıştır. Deney grubunda yer alan öğrenciler ile artırılmış gerçekliğe dayalı etkinliklerin uygulanması 8 haftalık süreçte haftada 2 ders saati olmak üzere toplam 16 saatte tamamlanmıştır. Bu süreç sonunda öğrencilerin görüşleri alınmış ve elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 Eğitim ve Öğretim yılı güz döneminde Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Neşet Ertaş Güzel Sanatlar Fakültesi müzik bölümünde öğrenim gören 2. sınıf piyano öğrencilerinden random (rastgele) yolla belirlenmiş 12 piyano öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin demografik özellikleri tablo 1’de verilmiştir.

### Tablolar:

Tablo 1. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin demografik özellikleri

Cinsiyet	Deney n	Kontrol n	f	%
Kız	3	3	6	50
Erkek	3	3	6	50
Toplam	6	6	12	100

Araştırma kapsamında, 8 haftalık, piyano eğitiminde artırılmış gerçekliğe dayalı etkinlikler deney grubuna uygulanırken; kontrol grubunda ise, bu süreçte araştırma kapsamında belirlenen konuların eğitim ve öğretimi yapılarak her iki grupta da aynı eser ve alıştırmalar kullanılmıştır.

## Veri Toplama Araçları

Nitel verilerin elde edilmesi amacıyla eğitim ile ilgili araştırmalarda kullanılan görüşme stratejilerinden “Standartlaştırılmış açık-uçlu görüşme” türü kullanılmıştır. Bu görüşme türünde soruların sırası ve tarzı önceden belirlenir. Sorular açık uçlu bir formatta ifade edilir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009, s. 161).

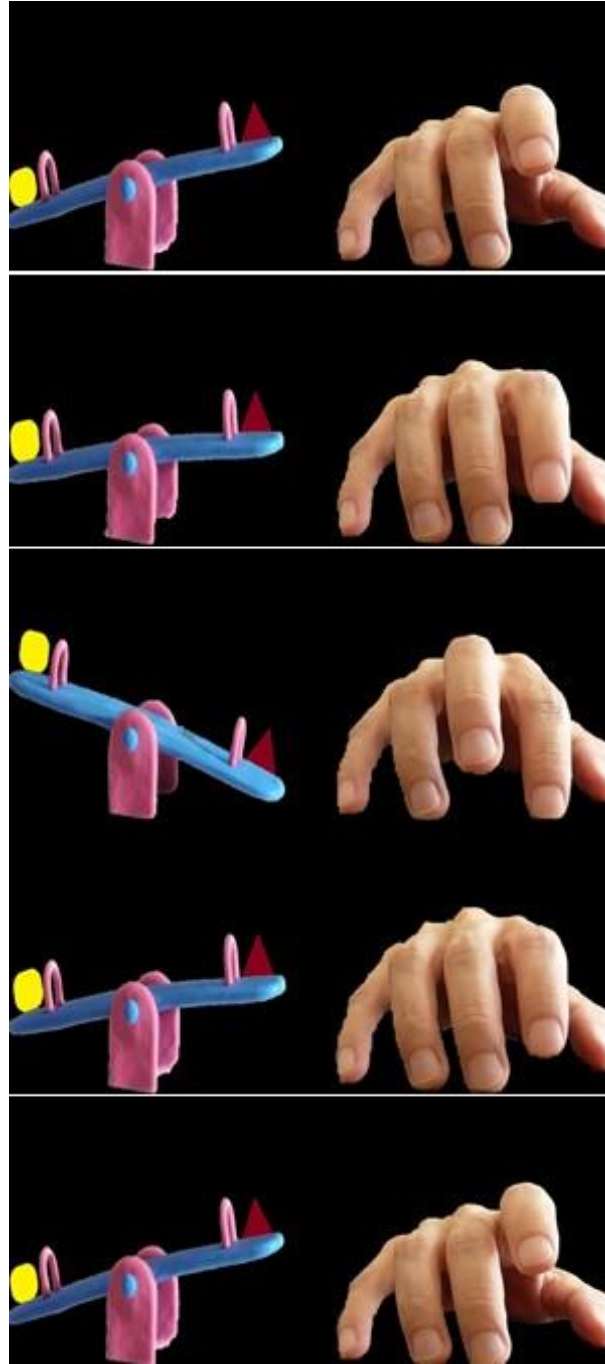
Öğretim etkinliklerinin tamamlanmasından sonra deney grubunu oluşturan öğrencilerin artırılmış gerçekliğe dayalı öğretim etkinlikleri hakkında görüşlerini almak amacıyla araştırmacı tarafından “Standartlaştırılmış açık-uçlu görüşme” soruları hazırlanarak alan uzmanı 2 müzik eğitimcisinin görüşlerine sunulmuş alınan dönütler sonucunda soruların son şekli verilmiştir.

## Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. İçerik analizinde temel amaç toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. İçerik analizi öncelikli olarak elde edilen öğrenci görüşlerine ilişkin verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması aşamaları takip edilerek gerçekleştirilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2009, s. 259-260).

**Deney grubunda kullanılacak etkinlikler:** Bu etkinliklerde kullanılacak animasyonlar, konuların daha rahat anlaşılması ve uygulanması amaçlanarak hazırlanmıştır. Deney grubuna legato (2,3,4,6,8 bağlı), staccato ve non-legato çalım tekniklerine ait animasyonlar epon moverio bt-200 artırılmış gerçeklik gözlüğü ile eşzamanlı olarak izleme ve dinleme yaptırılarak hazırlanan alıştırma üzerinde uygulamaları istenmiştir. Artırılmış gerçekliğe dayalı etkinliklerde kullanılan piyano çalım tekniklerine ait animasyonların hazırlanma aşamalarına bir örnek aşağıda verilmiştir.

**Legato (2,3,4,6,8 Bağlı):** Legato çalım tekniğine ait animasyonlar bu çalım tekniğinin anlamına uygun olarak hazırlanmıştır. Bir esere ait notaların ara vermeksizin birbirine bağlanarak çalınacağını ifade eden legato çalım tekniğine ait animasyon hazırlama aşamasında bu ifadeyi yansıtmak en ideal nesnenin tahterevalli olduğu düşünülmüştür. Tahterevallinin iki ucunda bulunan oturma yerleri iki kişinin yukarı ve aşağı hareketini uyumlu bir şekilde gerçekleştirmesini sağlar ve bağlar. Böylelikle bir bütün olarak hareketler kesintiye uğramadan, kopmadan bağlı bir şekilde uygulanır. Animasyon içerisinde kullanılan tahterevalliye ek olarak el hareketlerinin bulunduğu ikinci bir görsel animasyon içerisinde kullanılarak parmak ve tahterevalli hareketlerinin benzer bir şekilde bağlı olarak gerçekleştirileceği düşüncesi oluşturulmak istenmiştir. Böylelikle deney grubu öğrencileri güç aktarımını dengeli bir şekilde gerçekleştirerek legato çalım tekniğini doğru bir şekilde uygulayabilecekleri düşünülmüştür. Legato çalım tekniğine ait animasyonlar artırılmış gerçeklik gözlüğü ile eşzamanlı olarak izleme ve dinleme yaptırılarak hazırlanan alıştırma üzerinde uygulanmıştır. Aşağıdaki şekilde legato çalım tekniğine ait animasyon içerisinden görseller paylaşılmıştır.



Şekil 5. Legato çalım tekniğine ait animasyondan kesitler

Şekil 5'te görüldüğü üzere legato çalım tekniğine ait animasyon içerisinde bazı kesitler görülmektedir. Legato çalım tekniğine ait bu animasyonda tahterevallinin iki tarafındaki nesnelere hareketi kademeli ve akıcı bir şekilde güç dengesi bozulmadan devam etmektedir. Parmak hareketi de tahterevalli ile eş zamanlı olarak bağlı ve akıcı bir şekilde gerçekleşmektedir. Böylelikle legato çalım tekniğine ait davranış bu animasyonda görsel ve işitsel olarak yansıtılmıştır. Artırılmış gerçeklik teknolojisi sunan Epson Moverio BT-200 akıllı gözlük kullanımı sırasında animasyonun daha rahat görünmesini sağlamak için arka plan siyah olarak tasarlanmıştır. Şekil 5'te legato çalım tekniği için hazırlanmış olan animasyon izlenerek Şekil 6'daki alıştırma eş zamanlı olarak gerçekleştirilmektedir.



# Legato Alıştırması

Kenan TÜFEKÇİ



Şekil 6. Legato çalım tekniğine ait alıştırma

## Araştırmanın Etik İzinleri

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

**Etik kurul izin bilgileri:** Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı = Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu

Etik değerlendirme kararının tarihi= 03.08.2021/12

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası= E-77082166-302.08.01-139920

## Bulgular

### Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 2. Deney grubu öğrencilerinin epson bt-200 moverio akıllı gözlük kullanımına ilişkin olumlu görüşlerinin dağılımı

Kodlar	Frekans (f)
Algılamaya katkısı	5 (Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6)
Açık görünür olması	3 (Ö1, Ö2, Ö5)
Daha gerçekçi görünüm sunması	3 (Ö3, Ö5, Ö6)
Uygulamaya katkı sağlaması	2 (Ö2, Ö4)
Animasyonların el koordinasyonuna katkısı	2 (Ö3, Ö6)
Kişiyeye göre boyutlandırılması	2 (Ö1, Ö5)
Notaları daha belirgin görme	1 (Ö5)

Tablo 2’ye bakıldığında akıllı gözlük kullanımının konunun daha iyi anlaşılması noktasında katkısının olduğu görülmektedir. Öğrencilerin verdikleri cevaplara ilişkin doğrudan alıntılara aşağıda örnek verilmiştir.

Ö1. Video her iki lenste açıkça görülüyor ve her kişiye uyacak şekilde boyutlandırılmıştır.

Ö2. Yapılan çalışmalar esnasında akıllı gözlüğün kullanımı, animasyonları rahatlıkla görmeme ve uygulamama katkı sağladı.

Ö6. Videoda görüntülenen hareketlerin, parmakların ve örneklerin gözlük sayesinde daha gerçekçi, çok boyutlu ve normale göre daha iyi algılanabilir olması.

## İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 3. Deney grubu öğrencilerinin epson bt-200 moverio akıllı gözlük kullanımına ilişkin olumsuz görüşlerinin dağılımı

Kodlar	Frekans (f)
Kullanım esnasında olumsuzluk yaşamadım	4 (Ö2, Ö3, Ö5, Ö6)
Biraz ağır	2 (Ö1, Ö4)
Ağır olduğu için bazen kayıyor	2 (Ö4, Ö5)

Tablo 3'e bakıldığında öğrenciler herhangi bir olumsuzluk yaşamadıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin verdikleri cevaplara ilişkin doğrudan alıntılara aşağıda örnek verilmiştir.

- Ö1. Biraz ağır ama elektronik cihazlarda durum böyle.  
 Ö2. Akıllı gözlük kullanımı sırasında karşılaştığım herhangi bir olumsuzluk olmadı.  
 Ö4. Gözlük normal gözlüklerden ağırdı.  
 Ö5. Sadece cam tarafı birazcık ağır olduğu için bazen kayıyor ve görüş açısını değiştiriyor. Genel olarak olumsuz bir tarafı yok.

## Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 4. Legato, staccato ve non-legato konularının anlatımı için hazırlanmış olan animasyonların bıraktığı etkilere ilişkin öğrenci görüşlerinin dağılımı

Kodlar	Frekans (f)
Animasyonlar sayesinde el koordinasyonum gelişti	3 (Ö3, Ö4, Ö6)
Animasyonları izlemek ve uygulamak teknikleri daha doğru çalmamı sağladı	3 (Ö2, Ö3, Ö5)
Hareketler için oluşturulan örnekler çok uygundu	2 (Ö1, Ö5)
Verilen örnekler olumlu etki yaptı	2 (Ö1, Ö5)

Tablo 4'e bakıldığında öğrencilerin el koordinasyonu gelişimlerine ve teknikleri doğru çalmada olumlu katkı sağladığı görülmektedir. Öğrencilerin verdikleri cevaplara ilişkin doğrudan alıntılara aşağıda örnek verilmiştir.

- Ö1. Daha önceki konularda verilen örnekler olumlu bir etki yaptı. Çünkü gerekli harekette hissedebiliyordum ve anlamadan sadece uygulamakla kalmıyordum. Hareketler için oluşturulan örnekler her bir fikir için çok uygundu.  
 Ö2. Legato, staccato ve non-legato çalışmalarının animasyonlarını izlemekle birlikte aynı anda uygulamak, teknikleri daha doğru çalmama yardımcı oldu.  
 Ö3. Animasyonda izlediğim videolar sayesinde el koordinasyonum gelişti ve nasıl doğru yapıldığını daha iyi öğrendim.  
 Ö5. Yapılan animasyonlar anlatılan konular hakkında çok iyi bir anlatım oldu. Animasyonlar sayesinde çıkacak olan konuları daha iyi anlamama yardımcı oldu. Örneğin tahterevallinin üzerinde çıkıp inen kare kutu ve top sayesinde non-legato tekniğini anlamış oldum.  
 Ö6. Parmakların birbirine bir terazi gibi oranlı olarak transfer ettiğini görmek legato tekniğini icraya geçirmeme sebep oldu. Öbür tarafta tahterevalli örneği de bir çeşit aktarıma örnekti. Sürekli elde zıplayan bir top olduğunu düşünmek kesik çalmamı sağladı.

### Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 5. Artırılmış gerçekliğe dayalı etkinlikler sonucunda piyano gelişimlerine olan katkılarına ilişkin öğrenci görüşlerinin dağılımı

Kodlar	Frekans (f)
Tekniklere ilişkin farkındalığım arttı	4 (Ö1, Ö2, Ö5, Ö6)
Konuyu anlamam ve uygulamama katkı sağladı	4 (Ö2, Ö3, Ö4, Ö5)
Daha kalıcı oldu	3 (Ö1, Ö2, Ö3)
Uygulamamı izlemem ve sesi duymam çalgı hakimiyetimi artırdı	2 (Ö2, Ö5)
Görsel animasyonlar teknikleri ayırt edebilmemi sağladı	2 (Ö2, Ö4)

Tablo 5'e bakıldığında öğrencilerin konuları anlama ve uygulamaların farkındalık yarattığı ve öğrenmenin daha kalıcı olduğu görülmektedir. Öğrencilerin verdikleri cevaplara ilişkin doğrudan alıntılara aşağıda örnek verilmiştir.

Ö1. Eskiden legato, staccato ve non-legato ayrımı yapmadan tüm tuşları ve hareketleri aynı şekilde çalardım. Çünkü çalarken ayırt edemiyordum. Ama şimdi durum farklı. Çalışım eskisiyle kıyasladığımda evrim geçirdi. Çünkü artık ayırt edebiliyorum.

Ö2. Yapılan etkinliklerin sonucunda videolardaki gözlem ve uygulamanın birleşmesi bireysel çalışmalarımda öğrendiğim tekniklerle ilgili farkındalığımı artırdı. Daha kolay bir şekilde uygulamama olanak sağladı.

Ö4. Anlatımdan çok görüntü ve ses desteği ile zihnimde konular daha net şekilleniyordu ve mantığı kavramamda olumlu etkisi oldu.

Ö5. Yapılan çalışmalar sayesinde notaları çalarken hâkimiyet kabiliyetim arttı. Takip ve uygulama becerim izlemem ve sesi duymam sayesinde olumlu olarak geliştiğini düşünüyorum. Sekiz haftalık yapılan bu çalışma sonucunda konulara ilişkin davranışları çok rahat anladım ve uyguladım.

Ö6. Notalarda gördüğüm teknikleri artık daha kısa sürede algılayabiliyorum. Geniş bakış açısı kazandırdı. Animasyonlarda kullanılan görseller anlatılmak istenilen tekniğin anlaşılmasını kolaylaştırdı.

### Sonuç ve Tartışma

Epson BT-200 Moverio akıllı gözlüğün daha gerçekçi görüntü sunduğu, açık görünür olduğu, algılamaya katkısı olduğu, gözlüğün kişiye göre boyutlandırıldığı, bununla birlikte akıllı gözlüğün ağır olduğu için kayma sorunu yaşadıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Legato, staccato ve non-legato konularının anlatımı için hazırlanan animasyonlar sayesinde el koordinasyonlarının geliştiği, teknikleri daha doğru çalmalarını sağladığı ve verilen örneklerin olumlu etkilerinin olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Sekiz hafta yapılan uygulamanın sonunda katılımcıların artırılmış gerçekliğe dayalı etkinliklerin uygulamasında piyano tekniklerine ilişkin farkındalıklarının arttığı, konuyu anlama ve uygulamalarına katkı sağladığı ve çalgı hakimiyetlerini artırdığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Çalışmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda;

- Artırılmış gerçekliğe dayalı uygulamaların piyano öğretiminde olumlu etkileri olduğundan diğer çalgı derslerinde de kullanılması,

- Başka pek çok alanda (eğitim veya başka sektörler) artırılmış gerçeklik teknolojisi sunan akıllı gözlüklerin kullanımına yönelik araştırmaların çeşitlendirilmesi,
- Görsel ve işitsel destek veren artırılmış gerçeklik teknolojisine sahip akıllı gözlükler aracılığıyla toplu müzik eğitiminin yapıldığı müzik teorisi, müziksel işitme, okuma ve yazma gibi içerik olarak benzer derslerde de kullanılması,
- Piyano eğitiminde ve öğretiminde kullanılan tempo, nüans terimleri gibi konulara yönelik animasyonların yapılması ve uygulanması,
- Artırılmış gerçeklik kullanımını destekleyen akıllı gözlüklerin herkesin erişim sağlayabilmesi bakımından eğitim kurumları tarafından edinilmesinin sağlanması önerilmektedir.



## ENGLISH VERSION

### Introduction

The demands and expectations of societies are constantly changing, necessitating development. Education plays the most crucial role in the development of societies. A child's primary education begins in the family and immediate environment. According to Fidan (2012), the informal education that starts in the family continues in formal education in schools after the child reaches a certain maturity level.

Education is the most essential criterion for the development of individuals, allowing them to improve and modify their skills and abilities to attain higher knowledge levels through their own experiences (Büyükalın Filiz, 2017). In this context, arts education brings about behavioral changes in individuals and enables them to express themselves freely. Arts education is important in acquiring and developing social, affective, dynamic, and cognitive skills. One of the components of arts education is music education; in a sense, it is an education of skills, and teaching an instrument at a specific level makes up most of this type of instruction.

The primary purpose of instrument education is to develop the individual's music culture by providing theoretical knowledge and technical skills related to the instrument (Parasız, 2009). Various challenges are associated with learning in instrument education according to instrument type and instrument-related characteristics. The piano, a primary instrument used in music education, presents specific technical challenges due to its complicated physicality and difficulty maintaining physical and mental coordination when playing it. According to Tecimer Kasap (2007), overcoming the challenges related to all kinds of learning has become easier thanks to technological developments. Like numerous other courses, piano lessons can be conducted with the support of technology. Recent instructional technology has offered new possibilities in piano education by facilitating the teacher's direction and the student's learning in many ways, including visual and auditory learning.

Visual and auditory educational tools and materials are essential as they can appeal to both the eye and ear and are a factor that affects success (Yalçınkaya, 2002). When these recently used visual and auditory applications in music education are more closely examined, their variety and potential become clearer. As in many areas of music education (Amor, Chow, Feng, and Wünsche,

2013; Anthes and Hackl, 2017; Doganyigit and Islim, 2021; Güçlü, 2021; Jamal, 2022), virtual and augmented reality (AR) applications are used in piano education. According to Doganyigit and Islim (2021), these applications provide stimuli to the senses and stimulate the reflexes of individuals, ensuring that the desired skill is acquired more quickly.

AR is a virtual environment or virtual reality, as it is more commonly known. While virtual reality completely detaches individuals from their environment, in AR, users can perceive the environment they are actually in (Azuma, 1997). In other words, AR technology overlays digital information and integrates the digital and the real (Berryman, 2012; Özarslan, 2011). Visuals showing AR from a student's perspective are presented in Figures 1–3.



*Figure 1. Augmented reality*

As seen in Figure 1, AR technology is used to create a virtual lamp on a real table and two virtual chairs near the table.



*Figure 2. Augmented reality during a piano lesson*

In Figure 2, a student performs an exercise by simultaneously experiencing virtual and real environments using glasses with AR technology. In this way, the student can see the overall animation and the hand movements of the subject at the same time.



Figure 3. Augmented reality from the student's perspective

As seen in Figure 3, from the student's point of view, the virtual images and real environment can be experienced through glasses linked to AR technology.

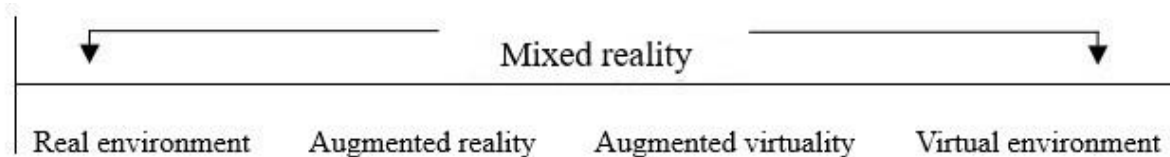


Figure 4. Milgram's reality-virtuality continuum

Figure 4 illustrates Milgram's (1994) reality–virtuality continuum, showing the gradual transition between the real and virtual environments. AR enables the connection of this transition using the real environment. Once the transition to the virtual environment is made, the connection to reality becomes weaker.

In order to increase the functionality of learning environments and provide learners with meaningful learning experiences, teachers should introduce learning exercises to students. Thus, AR technology offers a different environment where students can learn by exploring (Somyürek, 2014, p. 72). In this context, this study aims to examine the effect of AR-based applications on learning in piano education with the help of student opinions. To attain this goal, answers to the following questions were sought:

1. What positive experiences have you had with the Epson Moverio BT-200 smart glasses?
2. What are your negative experiences using the Epson Moverio BT-200 smart glasses?
3. What are your impressions of the created animations in explaining legato, staccato, and non-legato?
4. As a result of the exercises based on AR, what are your opinions about their contribution to your piano skills?

## Method

### Research Model

We used the qualitative case study method in our research, the essential feature of which is its in-depth investigation of one or more situations. Factors related to the situation (environment, individuals, events, processes, etc.) are investigated using a holistic approach, and the focus is on how these factors affect the relevant situation and how they are affected by the relevant situation (Yıldırım and Şimşek, 2009, p. 83).

During the experimental process—that is, in the exercises based on AR in piano education—class makeup and student characteristics were considered; three music-related subjects were determined in line with expert opinions, and an 8-week implementation period was planned. These subjects and their order of implementation are as follows:

- Legato (legato, two- and three-bond legato, four- and six-bond legato, eight-bond legato)
- The staccato technique
- The non-legato technique

The experimental process was planned to last 10 weeks, two weeks of which were devoted to forming groups and pre-test and post-test measurements. The 8-week experimental process was devoted to the implementation of exercises involving a total of three subjects. The exercises based on AR with the students in the study group were implemented in 16 hours: two class hours per week during the eight weeks. Student opinions were collected at the end of this process, and the obtained data were analyzed using the content analysis method.

### Study Group

The study group consisted of 12 piano students randomly selected from the 2nd-grade piano student group studying in the music department of Kırşehir Ahi Evran University's Neşet Ertaş Faculty of Fine Arts during the fall semester of the 2021–2022 academic year. The demographic characteristics of the students in the study group are given in Table 1.

### Tables:

Table 1. *Demographic characteristics of the students in the study group*

Gender	Experiment n	Control n	f	%
Female	3	3	6	50
Male	3	3	6	50
Total	6	6	12	100

Within the scope of the research, 8-week AR-based exercises in piano education were carried out with the study group, while in the control group, the same compositions and exercises were used by teaching and training the determined subjects within the scope of the research.



## Data Collection Tools

In order to obtain qualitative data, a “standardized open-ended interview” was used; this interview method is primarily used in educational research. In this type of interview, the order and style of the questions are predetermined, and the questions are presented in an open-ended manner (Büyükoztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, and Demirel, 2009, p. 161).

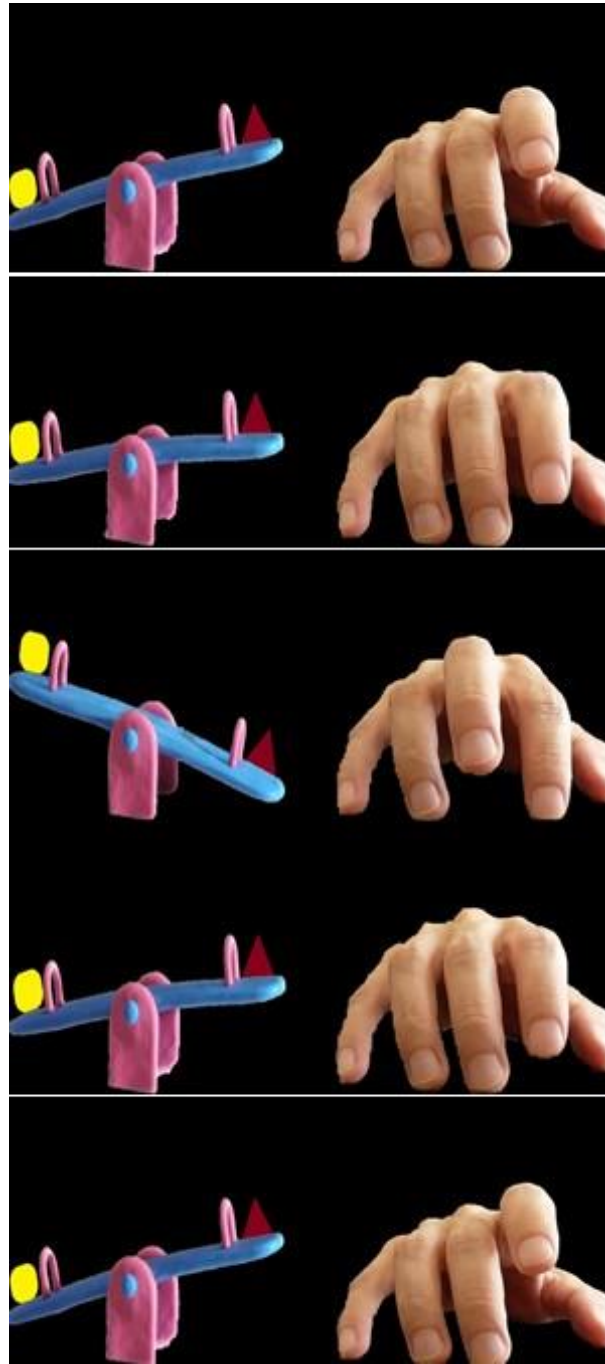
After implementing the teaching exercises, the researcher prepared the “standardized open-ended interview” questions to obtain student opinions from the study group about the teaching exercises based on AR. Subsequently, these opinions were presented for analysis to two music educators who are experts in the field. The final question format was then given as a result of the feedback.

## Data Analysis

The collected data were analyzed using the content analysis technique. The primary purpose of content analysis is to identify concepts and relationships that can explain the collected data. Content analysis was primarily carried out by following the subsequent stages: coding data related to the student opinions, finding themes, organizing codes and themes, and defining and interpreting the results (Yıldırım and Şimşek, 2009, pp. 259–260).

**Study group exercises:** The animations used in these exercises were created to help the students understand and practice the subjects more comfortably. The study group participants were asked to watch and listen to the legato animations (2,3,4,6,8 bonded) and the staccato and non-legato playing techniques simultaneously with the Epson Moverio BT-200 AR glasses; the participants were then asked to practice the prepared exercises. An example of the preparation stages of the animations of the piano playing techniques in the AR-based exercises is shown in Figure 5.

**Legato (2,3,4,6,8 bonded):** The animations of the legato playing technique were created in accordance with the meaning of this technique. In preparing the animation for the legato playing technique, in which the notes of a piece are played by binding them together without a break, the ideal object to reflect this expression is a seesaw. The seats at both ends of the seesaw allow two people to move up and down in harmony, binding them together. In this way, the complete movements are uninterrupted, connected, and bonded. In addition to the seesaw used in the animation, a second visual animation with hand movements was used to instill the idea that the finger and seesaw movements would be performed in a similar, bonded manner. Accordingly, the students could apply the legato playing technique correctly by performing the power transfer in a balanced manner. Animations for the legato playing technique were used during the exercises by having the students watch and listen to them simultaneously with AR glasses. Visuals representing this technique are shown in Figure 5.



*Figure 5.* Excerpts from the animation of the legato playing technique

In Figure 5, some excerpts from the animation of the legato playing technique can be seen. In the animation of the legato playing technique, the movement of the objects on both sides of the seesaw continues gradually and fluently without disturbing the balance of power. The finger movement also occurs simultaneously with the seesaw in a connected and fluid manner. In this way, the legato playing technique is reflected visually and audibly in the animation. During the use of the Epson Moverio BT-200 smart glasses with AR technology, the background is black to make the animation easier to see. The created animation for the legato playing technique in Figure 5 was displayed to the participants, and the exercise shown in Figure 6 was asked to be performed simultaneously.

# Legato Exercise

Kenan TÜFEKÇİ



Figure 6. Legato playing technique exercise

## Ethical permissions

In this study, all of the regulations specified in the “Directive on Scientific Research and Publication Ethics of Higher Education Institutions” were followed. None of the actions specified under the second section of the directive, “Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics”, were carried out.

**Ethics committee permission details:** Name of the ethical review committee= Gazi University Ethics Commission

Date of the ethical assessment decision= 03.08.2021/12

Ethics assessment certificate number= E-77082166-302.08.01-139920

## Results

### Results Related To The First Sub-Problem

Table 2. *Distribution of students' positive opinions about the use of the Epson Moverio BT-200 smart glasses*

Codes	Frequency (f)
Contribution to perception	5 (S2, S3, S4, S5, S6)
Clear visibility	3 (S1, S2, S5)
More realistic appearance	3 (S3, S5, S6)
Contribution to practice	2 (S2, S4)
Contribution of animations to hand coordination	2 (S3, S6)
Customized sizes	2 (S1, S5)
Seeing notes more clearly	1 (S5)

Table 2 shows that the use of the smart glasses contributed to a better understanding of the subject. Direct quotations related to the answers given by the students are listed below.

S1: The video is clearly visible in both lenses and is sized to fit each individual.

S2: The use of smart glasses during the studies contributed to seeing and applying the animations easily.

S6: The movements, fingers, and examples displayed in the video are more realistic, multidimensional, and more perceivable than they are in the normal environment with the help of the glasses.

### Results Related To The Second Sub-Problem

Table 3. *Distribution of students' negative opinions about the use of the Epson Moverio BT-200 smart glasses*

Codes	Frequency (f)
I did not encounter any problems during their use	4 (S2, S3, S5, S6)
A little heavy	2 (S1, S4)
Sometimes they slip because they are heavy	2 (S4, S5)

Table 3 shows that the students did not experience many problems. Examples of direct responses by the student are given below.

S1: They're a little heavy, but such is the case with electronic devices.

S2: I did not encounter any problems during the use of the smart glasses.

S4: The glasses were heavier than normal glasses.

S5: Only because the glass part is a little heavy, it sometimes slips and changes the angle, but there is no problem in general.

### Results Related To The Third Sub-Problem

Table 4. *Distribution of student opinions on the effects of the created animations in explaining legato, staccato, and non-legato*

Codes	Frequency (f)
My hand coordination improved thanks to the animations	3 (S3, S4, S6)
Watching and practicing the animations helped me play the techniques more accurately	3 (S2, S3, S5)
The created examples for the movements were effective	2 (S1, S5)
The examples had a positive effect	2 (S1, S5)

Table 4 shows that the animations positively contributed to the students' development of hand coordination and correct technique practice and playing. Direct quotations from the respondents are listed below.

S1: The examples given in the previous subjects had a positive effect because I could feel the necessary movement, and I was not just practicing without understanding. The created examples for the movements were well suited for each idea.

S2: Watching the animations of legato, staccato, and non-legato exercises and practicing them at the same time helped me to play the techniques more accurately.

S3: I improved my hand coordination thanks to the videos that I watched in the animation, and I learned about the correct way of doing it better.

S5: The provided animations served as a useful narration about the subjects. The animations helped me understand the upcoming subjects better. For instance, I understood the non-legato technique thanks to the square box and ball going up and down on the seesaw.

S6: Seeing the fingers transfer to each other in proportion like a scale helped me to put the legato technique into practice. In addition, the seesaw example was also an example of a kind of transfer. Thinking that there was a ball constantly bouncing in a hand enabled me to play the piece in staccato.

### Results Related To The Fourth Sub-Problem

Table 5. *Distribution of student opinions on the contribution of augmented reality-based exercises to their piano development*

Codes	Frequency (f)
My awareness of the techniques has improved	4 (S1, S2, S5, S6)
This contributed to my understanding and application of the subject	4 (S2, S3, S4, S5)
It is more permanent	3 (S1, S2, S3)
Watching my practice and hearing the sound improved my instrument skills	2 (S2, S5)
Visual animations helped me distinguish the techniques	2 (S2, S4)

Table 5 shows that AR created awareness in the students' understanding and application of the subjects and that learning in this manner was more permanent. Examples of direct quotations from the student participants can be found below.

S1: I used to play all the keys and movements in the same way without distinguishing between legato, staccato, and non-legato because I couldn't distinguish them while playing. But now it's different. My playing has improved because I can now distinguish them.

S2: As a result of the exercises, the combination of observation and practice in the videos increased my awareness of the techniques that I learned in my individual studies. It allowed me to apply them more comfortably.

S4: The concepts formed more clearly in my mind with visual and audio support rather than with lectures—and had a positive effect on my comprehension of the logic behind them.

S5: Thanks to the exercises, my ability to have control while playing the notes increased. I think my ability to execute and perform has positively improved thanks to watching and hearing the sounds. As a result of this eight-week study, I was able to understand and practice the relevant subjects quite easily.

S6: I can now perceive the techniques that I see in the notes in a much shorter time. It gave me a broad perspective. The visuals that are used in the animations made it easier to understand the intended technique.

### Conclusion and Discussion

We concluded that the Epson Moverio BT-200 smart glasses offer a clear and realistic AR experience; they also work well in terms of overall user perception and can be sized according to the individual; however, they show some slipping because these types of smart glasses are heavy.

We also observed that the created animations used to explain legato, staccato, and non-legato improved the students' hand coordination and enabled them to play the techniques more accurately; students also related that the examples had positive effects on their ability to learn, play, and practice.

At the end of the eight-week course, we found that the participants' awareness of piano techniques increased with AR-based exercises. The exercises also contributed to their understanding and application of the subjects and improved their instrument skills.

In accordance with the results obtained from the study, the following recommendations could be taken into consideration:

- Using smart glasses for other instrument lessons as AR-based applications have had positive effects on piano teaching,
- Diversifying the research on the use of smart glasses offering AR technology in other areas (education and other fields),
- Using smart glasses with AR technology that provides visual and auditory support in courses similar in content, such as music theory, musical hearing, reading, and writing, fields in which collective music education can also be given through smart glasses,
- Creating and applying animations for subjects such as tempo and dynamics used in piano education and teaching,

Ensuring that smart glasses with AR capabilities are acquired by educational institutions so that all learners can have access to them.

## References

- Azuma, R. T. (1997). A Survey of Augmented Reality. *In Presence: Teleoperators and Virtual Environments*, 6(4). 355-385.
- Berryman, D. R. (2012). Augmented reality: A review. *Medical Reference Services Quarterly*, 31(2), 212-218. <https://doi.org/10.1080/02763869.2012.670604>.
- Büyükalın Filiz, S. (2017). Eğitimle ilgili temel kavramlar. M. Çağatay Özdemir (Ed.), *Eğitim bilimine giriş içinde* (s. 3-4). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Chow, J., Feng, H., Amor, R., & Wünsche, B. (2013, January-February). *Music education using augmented reality with a head mounted display*. Proceeding of the Fourteenth Australasian User Interface Conference, Adelaide, Australia.
- Doganyigit, S., & İslim, O. F. (2021). Virtual reality in vocal training: A case study. *Music Education Research*, 23(3), 391-401.
- Fidan. N. (2012). *Okulda öğrenme ve öğretme* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Güçlü, H. (2021). *Müzik Eğitiminde artırılmış gerçeklik teknolojisi ve örnek uygulaması*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Hackl, D., & Anthes, C. (2017, November). *Holokeys – an augmented reality application for learning the piano*. Proceedings of the 10th Forum Media Technology and 3rd All Around Audio Symposium, St. Pölten, Austria.
- Jamal, İ. M. (2022). *Artırılmış gerçeklik ile piyano öğretimi mobil uygulaması*. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Bilgisayar Mühendisliği Ana Bilim Dalı, Samsun.
- Milgram, P., & Kishino, F. (1994). A taxonomy of mixed reality visual displays. *IEICE Transactions on Information and Systems*, 77(12), 1321-1329.
- Özarslan, Y. (2011, Eylül). *Öğrenen içerik etkileşiminin genişletilmiş gerçeklik ile zenginleştirilmesi*. 5. International Computer & Instructional Technologies Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Parasız, G. (2009). Eğitim müziği eksenli keman öğretiminde kullanılmakta olan çağdaş türk müziği eserlerinin tespitine yönelik bir çalışma. *Sanat Dergisi*, (15), 19-24.
- Somyürek, S. (2014). Öğrenme sürecinde z kuşağının dikkatini çekme: Artırılmış gerçeklik. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 4(1), 63-80.
- Tecimer Kasap, B. (2007). Piyano derslerinde teknolojinin kullanılması. *Orkestra Dergisi*, 385, 36-40.

- Yalçınkaya, T. (2002). İlköğretimde eğitim araçlarının önemi ve kolay bulunabilecek malzemelerle geliştirilebilecek örnekler. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4, 400-403.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2009). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.





<http://kefad.ahievran.edu.tr>

# Ahi Evran Üniversitesi

## Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi

ISSN: 2147 - 1037

### Analysis of The Studies Carried out Regarding the Use of Educational Games in Teaching Primary School Mathematics Between 2004 and 2022 in Turkey

Emine Gözel  
Veli Toptaş

#### Article Information



DOI: 10.29299/kefad.1142685

Received: 08.07.2022

Revised: 20.01.2023

Accepted: 01.02.2023

#### Keywords:

Teaching Mathematics in  
Primary School,  
Educational Game,  
Document Analysis.

#### Abstract

This research aims to identify the trends of the studies carried out in Turkey between 2004 and 2022 regarding the use of educational games in teaching primary school mathematics according to several variables. The study's data carried out by document analysis method has been collected from the full text of 38 publications. Dissertations and articles based on the data obtained have been classified under nine headings: publication year, purpose, variable, game type, learning area, method, sample group, data collection tool, and data analysis techniques. It has been found as a result of the analysis that the number of studies is not much according to the publication year, the variables such as achievement, attitude and memorability are preferred according to the purpose, success/achievement variables are discussed mainly, the studies on physical games are more intense, the highest number of studies are on the "Numbers and Operations", the quantitative research method was used mostly, the majority of the students were the sample group, the achievement test is frequently used as the data collection tool. The predictive analysis technique is used as the data analysis technique.

### Türkiye'de 2004-2022 Yılları Arasında İlkokul Matematik Öğretiminde Eğitsel Oyun Kullanımı Üzerine Yapılmış Çalışmaların İncelenmesi

#### Makale Bilgileri



DOI: 10.29299/kefad.1142685

Yükleme: 08.07.2022

Düzeltilme: 20.01.2023

Kabul: 01.02.2023

#### Anahtar Kelimeler:

İlkokul Matematik Öğretimi,  
Eğitsel Oyun,  
Doküman Analizi.

#### Öz

Bu araştırmanın amacı, ilkökul matematik öğretiminde eğitsel oyun kullanımı üzerine Türkiye'de 2004-2022 yılları arasında yapılan araştırmaları çeşitli değişkenlere göre eğilimlerini belirlemektir. Doküman analizi yöntemiyle yürütülen bu çalışmanın verileri, toplam 38 yayın üzerinden toplanmıştır. Elde edilen verilere dayalı olarak tez ve makaleler; yayın yılına, amacına, ele alınan değişkene, oyun türüne, öğrenme alanına, yöntemle, örneklem grubuna, veri toplama aracına ve veri analiz teknikleri olmak üzere dokuz başlık altında sınıflandırılmıştır. Yapılan çalışmanın sonucunda; yayın yılına göre çalışmaların sayısal olarak daha az olduğu, amacına göre en çok başarı, tutum, kalıcılık gibi değişkenlerin tercih edildiği, en fazla başarı/erişi değişkeninin ele alındığı, fiziksel oyunlarla ilgili çalışmaların daha yoğunlukta olduğu ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte çalışma sonucuna göre en fazla "Sayılar ve İşlemler" öğrenme alanında çalışmaların yapıldığı, en fazla nicel araştırma yönteminin kullanıldığı, örneklem grubu olarak öğrencilerin yoğunlukta olduğu, veri toplama aracı olarak başarı testi ve veri analiz tekniği olarak da en fazla kestirimsel analiz tekniğinin sıklıkla kullanıldığı belirlenmiştir.

**Sorumlu Yazar:** Emine Gözel, Dr. Öğr. Üyesi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Türkiye, egozel@edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-1383-5264

**Yazar 2:** Veli Toptaş, Prof. Dr., Kırıkkale Üniversitesi, Türkiye, vtoptas@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-8852-1852

**Atıf için:** Gözel, E. & Toptaş, V. (2023). Türkiye'de 2004-2022 yılları arasında ilkökul matematik öğretiminde eğitsel oyun kullanımı üzerine yapılmış çalışmaların incelenmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 570-614.

## Giriş

İnsanlık tarihi kadar eski olan oyun, insanın şekillenmesinde, kültürün yansıtılmasında önemli bir olgudur (Hazar, Tekkurşun ve Dalkıran, 2017; Horzum, 2011). Hâlbuki oyun denilince birçoğunun aklına, çocukların boş zamanlarında gerçekleştirdiği, kurallı ya da kuralsız oynandığı çeşitli etkinlikler bütünü gelmektedir (Timmons, 2003). Bir etkinlik aracı olan oyun ile ilgili birçok tanım yapılmaktadır (Güneş, 2015; Pehlivan, 2012). Oyun, kendine özgü kuralları olan bireysel veya grup halinde oynanan eğlenceli etkinliklerin tümüdür (Tural, 2005). Başka bir tanımda oyun belli kuralları ve amaçları olan, bir hikâye çerçevesinde oynanan ve süreklilik özelliği taşıyan eğlenceli aktivitelerdir (Foulquie, 1994; Prensky, 2008; Rixon, 1981). Huizinga (2018) oyunu, bireyin gönüllü olarak gerçekleştirdiği bir faaliyet, Kearney ve Pivec (2007) çocukların hayal gücünün gerçeğe yansıtılma çabası ve Chen (2014) ise kuralları, hedefleri, amaçları, hikâyeleri, çıktı ve geri dönütlerinin olması açısından bilginin akılda kalmasını ve yaşantıya aktarılması olarak tanımlamışlardır. Kısacası oyun bireyin sosyalleşmesinde, kendini keşfetmesinde, eğlenerek öğrenmesinde etkili bir yol olarak açıklanmıştır (Durualp ve Aral, 2010; Moghaddam, 2014). Öte yandan Garris, Ahlers ve Driskell (2002) oyun yoluyla öğrenmenin önemine dikkat çekmiş ve oyuncunun oyunla birlikte döngünün içine girdiğini, oyunu keşfederken bir yandan öğretimsel içerikle buluştuğunu ve oyunla birlikte öğretimin de gerçekleştiğini vurgulamıştır. Nitekim oyunların öğretim sürecinde uygulanmasının öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerini desteklediği belirtilmiştir (Deater-Deckard, Chang ve Evans, 2013; Hazar, 1997). Aynı zamanda oyunun yansıtıcı özelliği ile çocuğa öğrendiği bilgiyi değerlendirme fırsatı sunduğu düşünülmüştür (Moghaddam, 2014).

Bilim ve teknolojinin gelişmesiyle birlikte eğitimde kullanılan öğretim araçları da farklılaşmıştır. Hatta bu süreçte ilgi çeken, merak uyandıran ve eğlenceli hale getiren araçlara yönelmeye başlanılmıştır. Bunlardan biri de bilimsel olarak derslerde yerini alan eğitsel oyunlardır (Groh, 2012). Eğitsel oyun, eğitim derslerinde öğretim sürecine uygun geliştirilen ve oynanan oyunlar olarak karşımıza çıkmaktadır (Coşkun, 2012). Kavram olarak ise eğitsel oyun; eğitim-öğretim sürecinde belirlenen hedeflere ulaşmayı sağlayan, bilgi ve beceriyi geliştiren, öğrenilen bilginin pekiştirilmesi ve kalıcılığını sağlayan planlı programlı oyunlardır (Prensky, 2008). Buna göre eğitsel oyunlar genel olarak içinde rekabeti barındıran, kuralına göre oynanan, istendiğinde kuralı düzenlenebilen, çocuğun zihinsel, psikolojik, sosyal, duyuşsal yönden gelişim alanlarını destekleyen eğitim amaçlı geliştirilmiş içerikler olarak tanımlanmıştır (Schumann, 2004). Eğitsel oyunların amacı ise sadece kazanmak değil, belli bir plan dâhilinde bilgi parçalarını bir araya getirerek kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesini sağlamaktır (Wells, 2012). Eğitsel oyunlar, eğlenceli etkinliklerle bilgiyi anlamlandırma ve pekiştirme amacı gütmekte ve öğrencinin dil ve kavram becerilerini geliştirmektedir (Kaya ve Elgün, 2015; Korkusuz ve Karamete, 2013). Ayrıca öğretim sürecine zenginlik katmakta ve öğretim sürecinin tamamlanmasında etkin rol oynamaktadır (Çankaya ve Karamete, 2008). Dolayısıyla derslerde eğitsel oyunlardan yararlanılması kaçınılmaz bir hal almıştır (Özata ve Coşkuntuncel, 2019).

Eğitsel oyunlar, farklı derslerde kullanılmaktadır (Bayazitoğlu, 1996; Karabacak, 1996). Bu derslerden biri de matematiktir (Türker ve Arslan, 2021). Öğrencinin beklenti ve ihtiyaçları göz önünde bulundurulduğunda matematik gibi derslerin bazı konularının soyut olmasından dolayı farklı öğretim yaklaşımları benimsenmektedir (Kaya ve Elgün, 2015; Kırbas ve Koparan Girgin, 2018). Bu yaklaşımlarından biri de öğrencinin aktif katılımını gerektiren eğitsel matematik oyunlarıdır (Türker ve Arslan, 2021; Uğurel ve Moralı, 2018). Eğitsel matematik oyunlarında bulunan özellikler şu şekildedir: İki ya da daha çok oyuncu tarafından oynanması, matematiksel düşünme becerisine önem vermesi, matematiğin gücünü ortaya koyması, teknolojiyle birlikte entegre edilebilmesi, kavramların pekiştirilmesi ve ölçme-değerlendirme imkânı sunmasıdır (Uğurel ve Moralı, 2018). Bu bağlamda, eğitsel matematik oyunları; amacı ve kuralı belli olan ve sonucu matematiksel sembollerle ifade edilen oyunlar olarak tanımlanmaktadır (Hughes, 2006; Lim-Teo, 1991; Oldfield, 1991). Eğitsel matematik oyunlar sosyal bir yapının parçası olmakla kalmamakta, öğretim sürecinde öğrenciyi aktif kılacak bir yaklaşım olarak karşımıza çıkmaktadır (Darwish, Esquivel, Houtz ve Alfonso, 2001; Deater-Deckard, Chang ve Evans, 2013). Bu sayede eğitsel matematik oyunlar hem öğrencilerin zevk alacağı bir alan oluşturmakta hem de matematiksel düşünme becerilerini geliştirmelerine fırsat vermektedir (Cai, 2003; Korkusuz ve Karatepe, 2013). Bu oyunların bazı türleri bulunmaktadır. Bunlar daha çok geleneksel oyunlar, sembolik oyunlar, zihinsel oyunlar, fiziksel oyunlar, dijital oyunlar, kültürel oyunlar, işbirlikçi oyunlar, yaratıcı oyunlar vb. olarak sınıflandırılmaktadır (Hazar, Tekkurşun ve Dalkıran, 2017; Hughes, 2006; Küçükibiş, Özkurt, Sirkeci ve Öztürk, 2022; Oldfield, 1991; Sümbüllü ve Altınışık, 2016).

21. yüzyılda matematik öğretiminde öğretmenler, öğrencilerine matematiksel yeterlilikleri kazandırmak için öğrencilerin matematiksel problemlere çözüm üretmesi, matematik dilini iyi kullanması, matematiksel akıl yürütme becerilerine sahip olması, muhakeme yapabilmesi ve matematiği günlük yaşamla ilişkilendirebilmesini sağlamaya çalışmaktadır (İlhan, 2004). Öğretmenlerden bu yeterlilikleri kazandırmada öğrencilerin bilgiyi keşfetmeleri ve anlamlandırmaları için eğitsel matematik oyunlarının matematik derslerinde uygulamaları beklenmektedir (Uğurel ve Moralı, 2018; Van De Walle, Karp ve Bay-Williams, 2016). Bu aşamada öğretmenler eğitsel matematik oyun uygulamalarında iyi bir öğrenme alanı oluşturmalı, öğrencilerin biliş seviyelerine uygun ve tüm öğrencileri kapsayan oyunlar seçmeli ve bu etkinliği iyi bir rehber konumunda uygulamalıdır (Hoşgör, 2010). Nitekim öğrencilerin matematik ve fen alanlarındaki başarılarını değerlendiren ve en son yapılan TIMSS (Uluslararası Fen ve Matematik Eğilimleri Araştırması) 2019 Türkiye ön raporuna göre Türkiye, dördüncü sınıf düzeyinde 58 katılımcı ülke arasında 23. sırada yer almıştır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2020). Buna göre, ülkemizin orta sıralarda yer alması ve öğrencilerin özellikle matematik alanında başarı sağlayamamaları dikkat çekmektedir. Bu nedenle eğitsel matematik oyunların farklı duyu organlarına hitap etmesi ve materyalle desteklenmesi açısından eğitim ortamlarında uygulanması önem arz etmektedir (Korkmaz, 2018). Nitekim Tural (2005) yaptığı araştırmasında eğitsel oyunların, öğrencinin matematik kaygısını azalttığını ve öğrencide olumlu tutum

geliştirdiğini belirtmiştir. Benzer şekilde Sönmez (2018)'de matematik derslerinde oyunların kullanımının öğrencilerin tutumlarına olumlu katkı sağladığı yönünde vurgu yapmıştır.

İlkokul matematik öğretiminde de eğitsel oyunlarla ilgili ulusal ve uluslararası alanda birçok çalışma yapılmıştır (Baş ve Ulum, 2019; Dönmez, Dönmez, Kolukısa ve Yılmaz, 2021; Ke, 2011; Papastergiou, 2009; Randel, Morris, Wetzel ve Whitehill, 1992; Ritzhaupt, Poling, Frey ve Johnson, 2014; Yücel-Yumuşak, 2014; Zaif-Kılıç, 2010). Buna göre eğitsel bilgisayar oyunları (İşmarcı ve Yeşilyurt, 2021; Karakış, 2014; Kazez ve Genç, 2016; Kula, 2005; Yiğit, 2007), zekâ oyunları (Çilingir-Altınar, 2018; Esen, 2019), eğitsel mobil oyunları (Kara, 2021), takım oyunları (Altınsoy, 2007), açık hava oyunları (Kaplan, 2020) gibi eğitsel oyunların ilköğretimde uygulandığı görülmüştür. Nitekim eğitsel matematik oyunları öğrenilen bilginin pekiştirilmesinde, kalıcılığında ve öğrencinin akademik başarısının artırılmasında etkin rol oynamaktadır (Bozoğlu, 2013; Canbay, 2012; Deater-Deckard ve diğerleri, 2013; Karabacak, 1996; Randel, Morris, Wetzel ve Whitehill, 1992). Örneğin Hava (2012) yaptığı çalışmada, 4.sınıf öğrencileriyle kesirler konusuna yönelik "Oyun yap ve oyna" isimli bir uygulamasında öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

Son dönemlerde eğitim alanında farklı konularda yapılmış bilimsel çalışmalar betimsel içerik analizi, meta-analiz ve meta-sentez yöntemleriyle irdelenmiştir (Çiltaş, 2012; Güven ve Özçelik, 2017; Kayhan, 2012; Türker ve Arslan, 2021; Yalçınkaya ve Özkan, 2012). Eğitsel oyunlarla ilgili yapılmış çalışmaları betimsel içerik analizine göre inceleyen (Cop ve Kablan, 2018; Karamustafaoğlu ve Kılıç, 2020) çalışmalar olduğu gibi ilköğretim ve ortaöğretimde kullanılan dijital eğitsel oyunların etkililiğini meta-sentez yoluyla inceleyen araştırmalar da bulunmaktadır (Bire, 2019). Öztop (2022) ise ilköğretimde eğitsel oyun kullanımı üzerine Türkiye'de yapılmış çalışmaları meta-analiz yoluyla incelemiştir. Bu araştırmayı bazı (Bire, 2019; Cop ve Kablan, 2018; Karamustafaoğlu ve Kılıç, 2020; Öztop, 2022) araştırmalardan farklı kılan husus ise temel eğitimin ikinci basamağı olan ilköğretimde eğitsel oyun kullanımı üzerine Türkiye'de yapılmış çalışmaları inceleyen betimsel bir çalışmanın olmayışı bu çalışmayı yapma ihtiyacını doğurmuştur. Bu sayede çalışmaların eğitim düzeyi fark etmeksizin bir bütün olarak bakmak yerine eğitimin temel taşlarından biri olan ilköğretimde matematik derslerine yönelik eğitsel oyunların kullanımı üzerine yapılmış çalışmalara odaklanmak, araştırmayı daha spesifik hale getirecektir. Bunun yanında bu araştırma ile verilere sistematik ve düzenli bir şekilde ulaşılması açısından kısa sürede literatüre hâkim olması sağlanmış olacaktır. Türkiye'de yapılan ilköğretimde eğitsel oyunlarla ilgili bilimsel araştırma ve yayınların incelenmesi ve ilköğretimde eğitimi programının hazırlanması noktasında program geliştirme uzmanlarına bir ışık tutacağı düşünülmektedir. Bu bakımdan bu çalışmanın amacı, ilköğretimde eğitsel oyun kullanımı üzerine Türkiye'de 2004-2022 yılları arasında yapılan araştırmaların çeşitli değişkenlere göre inceleyerek genel eğilimlerini belirlemektir. Araştırmada belirlenen bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1) İlkokul matematik öğretiminde eğitsel oyun kullanımı üzerine Türkiye’de yapılmış çalışmaların yayının yılına göre dağılımı nasıldır?
- 2) İlkokul matematik öğretiminde eğitsel oyun kullanımı üzerine Türkiye’de yapılmış çalışmaların amacına göre dağılımı nasıldır?
- 3) İlkokul matematik öğretiminde eğitsel oyun kullanımı üzerine Türkiye’de yapılmış çalışmaların ele alınan değişkene göre dağılımı nasıldır?
- 4) İlkokul matematik öğretiminde eğitsel oyun kullanımı üzerine Türkiye’de yapılmış çalışmaların ele alınan oyun türüne göre dağılımı nasıldır?
- 5) İlkokul matematik öğretiminde eğitsel oyun kullanımı üzerine Türkiye’de yapılmış çalışmaların matematik öğrenme alanına göre dağılımı nasıldır?
- 6) İlkokul matematik öğretiminde eğitsel oyun kullanımı üzerine Türkiye’de yapılmış çalışmaların yöntemine göre dağılımı nasıldır?
- 7) İlkokul matematik öğretiminde eğitsel oyun kullanımı üzerine Türkiye’de yapılmış çalışmaların örneklem grubuna göre dağılımı nasıldır?
- 8) İlkokul matematik öğretiminde eğitsel oyun kullanımı üzerine Türkiye’de yapılmış çalışmaların veri toplama aracına göre dağılımı nasıldır?
- 9) İlkokul matematik öğretiminde eğitsel oyun kullanımı üzerine Türkiye’de yapılmış çalışmaların veri analiz tekniğine göre dağılımı nasıldır?

### **Yöntem**

Bu çalışmada, nitel araştırma yönteminden yararlanılmıştır. Nitel araştırma gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda izlendiği araştırma türüdür (Sak, Şahin-Sak, Öneren-Şendil ve Nas, 2021). Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman analizinden faydalanılmıştır. Doküman analizinde temel amaç; araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analiz edilmesidir (Bowen, 2009; Ekiz, 2015; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Doküman analizi; uygun dokümanları bulma, dokümanların orijinalliğini kontrol etme, kodlama ve kataloglama konusunda bir sistematik oluşturma ve veri analizi yapma (içerik analizi yapma) şeklinde aşamalandırılmıştır (Merriam (2009). Bu nedenle bu çalışmada, ilköğretim matematik öğretiminde eğitsel oyun kullanımı üzerine Türkiye’de 2004-2022 yılları arasında yapılan araştırmaların çeşitli değişkenler açısından incelenmesinde doküman analizinden faydalanılmıştır.

### **Verilerin Toplanması**

Araştırma verilerinin toplanmasında amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, nitel çalışmada literatüre dayalı önemli bir sınıflamadır.

Bu sınıflamadaki ölçüt örnekleme ise önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan durumların belirlenmesi söz konusudur (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu doğrultuda bu araştırmanın verileri, ULAKBİM TR dizin, Google Akademik, Türk eğitim indeksi, ASOS indeks, Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi ve Proquest Açık Erişim veri tabanları taranarak elde edilmiştir. Tarama sırasında; Türkçe yayınlar için “ilkokul”, “matematik” ve “oyun” ile İngilizce yayınlar için “elementary school”, “primary school”, “math”, “mathematics” ve “game” anahtar kelimeler kullanılmıştır. Bu kapsamda toplanan verilerin analizi için Sözbilir ve Kutu (2008) tarafından geliştirilen “*Yayın Sınıflama Formu*” kullanılmıştır.

Araştırmada doküman analizine dâhil edilme ölçütleri şu şekildedir:

1. Araştırmada ilkokul matematik öğretiminde eğitsel oyun kullanımı üzerine yapılan çalışmaların incelenmesi,
2. Araştırmanın, Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi veya üniversitelerin veri tabanlarında tam metin olarak ulaşılan lisansüstü tez, hakemli bilimsel dergilerde yayımlanmış olan makale ya da kongrede sunulmuş ve kongrede sunulmuş ve tam metin kitabında basılmış bildiri olması,
4. Araştırmanın Türkiye’de gerçekleştirilmiş olması,
5. 2012 yılında 4+4+4 sistemine geçilmesiyle birlikte 2015 yılı ve öncesi 5.sınıf düzeyinde (5.sınıf ilköğretim 1. kademe düzeyinde kabul edildiği için) yapılan araştırmaların dâhil edilmiş olması,
6. Araştırma dilinin Türkçe veya İngilizce olması.

Yapılan tarama sonucunda, Türkiye’de 2004-2022 yılları arasında belirlenen değişkenler sonucunda araştırma kapsamında 20’si lisansüstü tez ve 16’sı hakemli dergilerde yayımlanan makale ve 2’si ise kongrede sunulmuş ve tam metin kitabında basılmış bildiri olmak üzere toplam 38 yayın üzerinden veriler toplanmıştır. Son tarama işlemi 15 Nisan 2022 tarihinde yapılmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Araştırma kapsamında elde edilen verilerin analizinde doküman analizi yöntemlerinde yaygın olarak yararlanılan içerik analizi tekniği kullanılmıştır. “*İçerik analizinde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır.*” (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Nitekim içerik analizi tekniği, elde edilen verilerin sistematik bir şekilde incelenmesi ve sınıflamalar çerçevesinde temaların ve boyutların sentez edilmesidir (Cohen, Manion ve Morrison, 2007; Sözbilir, 2009; Suri ve Clarke, 2009). Bu çerçevede bu araştırmada, ilkokul matematik öğretiminde eğitsel oyun kullanımı üzerine Türkiye’de 2004-2022 yılları arasında yapılan araştırmaların çeşitli değişkenler açısından incelenmesi için içerik analizi tekniğinden yararlanılmıştır. Bununla birlikte araştırmaya dâhil edilen araştırmaların incelenmesinde Sözbilir ve Kutu (2008) tarafından geliştirilen “*Yayın Sınıflama Formu*” kullanılmıştır. Araştırmanın güvenilirliği için kodlamalar araştırmacılar tarafından iki kez yapılarak karşılaştırılmıştır. Farklılık

görülen yerler farklı bir araştırmacının desteğiyle düzenlenmiştir. Formda çalışmalara ilişkin olarak araştırmacının yayın yılı, amacı, ele alınan değişkeni, oyun türü, öğrenme alanı, yöntemi, örneklem grubu, veri toplama aracı ve veri analiz teknikleri olmak üzere dokuz başlık altında sınıflandırılmıştır. Elde edilen veriler formda belirlenen sınıflamalara göre analiz edilmiş, frekanslarıyla birlikte grafikler halinde bulgular bölümünde sunulmuştur.

### Etik Konular

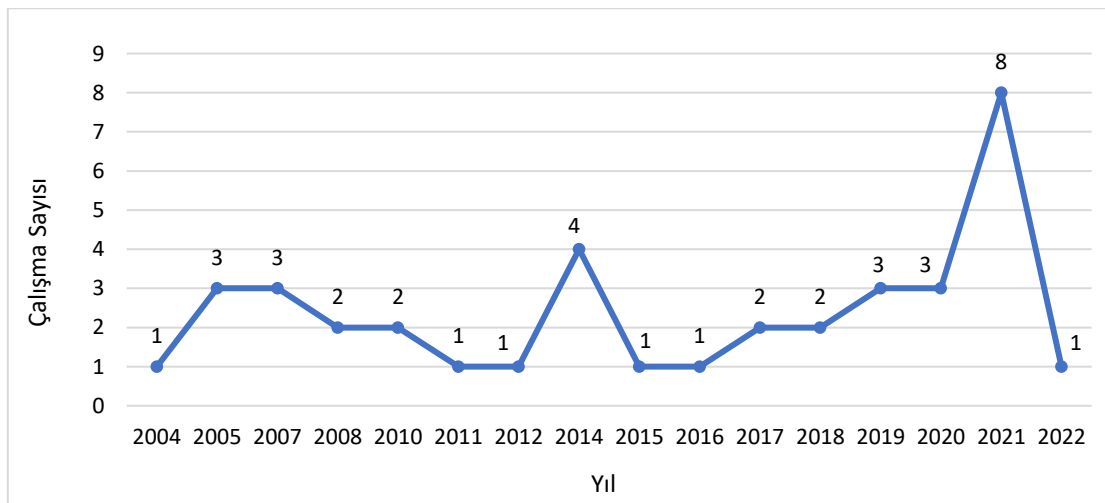
Araştırmaya dâhil edilen çalışmalar, Türkiye’de Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi’nde 2004-2022 yılları arasında yapılan lisansüstü tez ve ULAKBİM TR dizin, Google Akademik, Türk eğitim indeksi, ASOS indeks ve Proquest Açık Erişim veri tabanlarından elde edilen makalelerdir. Araştırmacı doküman analizine dâhil edilme ölçütlerini büyük bir titizlikle incelemiş, çalışmaların kodlanması ve analiz sürecini yürütmüştür. Bununla birlikte, yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması olmamış ve tüm yazarlar çalışmaya katkı sağlamıştır. Doküman analizi kapsamına dâhil edilen çalışmalar Ek-1’de yer verilmiştir. Ayrıca bu araştırma, literatürde erişime açık yayınlar herhangi bir canlı üzerinde gerçekleştirilmediği için etik kurul izni almayı gerektirmemektedir.

### Bulgular

Türkiye’de ilkökul matematik öğretimi alanında eğitsel oyunlarla ilgili yapılan çalışmaların değerlendirilmesi sonucunda; yayın yılına, amacına, ele alınan değişkene, oyun türüne, öğrenme alanına, yöntemine, örneklem grubuna, veri toplama aracına ve veri analiz tekniğine göre sınıflandırmalar oluşturulmuştur. Bu sınıflandırmalara göre elde edilen bulgular, grafikler halinde aşağıda sunulmuştur.

### İlkokul Matematik Öğretiminde Eğitsel Oyun Kullanımı Üzerine Türkiye’de Yapılmış Çalışmaların Yayın Yılı Değişkenine İlişkin Bulgular

İlk olarak, ilkökul matematik öğretimi alanında eğitsel oyunlarla ilgili yapılan çalışmaların yayın yılına göre dağılımı incelenmiş ve bu değişkene ait bulgu Şekil 1’de verilmiştir.

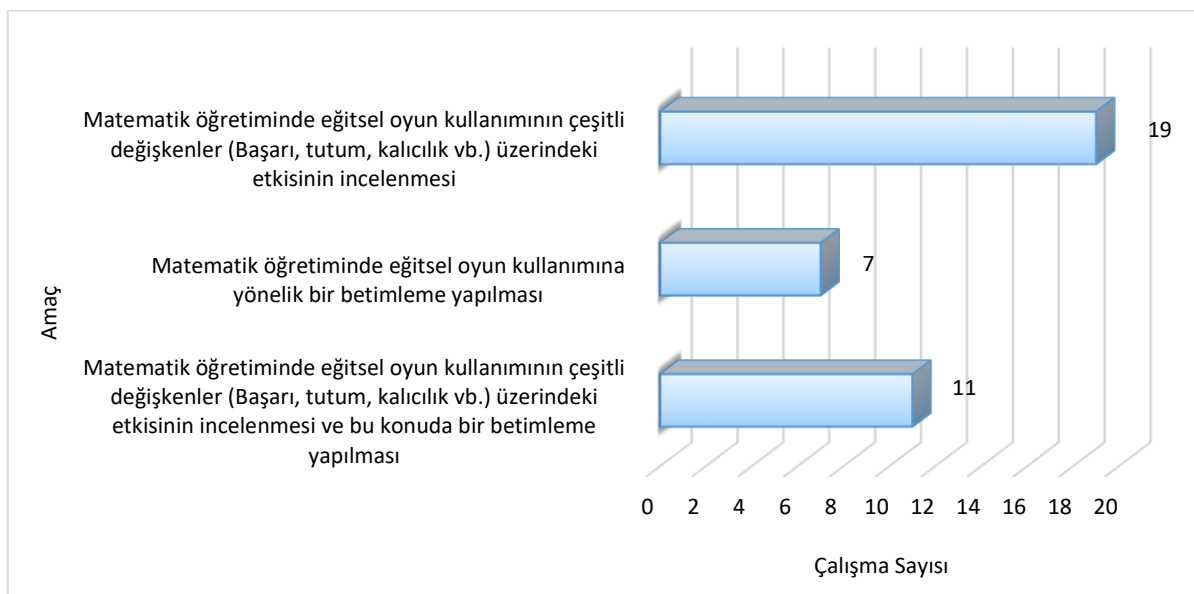


Şekil 1. Çalışmaların yayın yılına göre dağılımı

Şekil 1’den elde edilen bulguya göre, ilkökul matematik öğretimi alanında eğitsel oyunlarla ilgili olarak, en fazla 2021 yılında sekiz çalışmanın yapıldığı görülmüştür. İkinci sırada 2014 yılında dört çalışmanın yapıldığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte 2005, 2007, 2019 ve 2020 yıllarında üçer çalışmanın yapıldığı ortaya çıkmıştır. Yine şekil 1’e devam edildiğinde; 2008, 2010, 2017 ve 2018 yıllarında ikişer çalışmanın yapıldığı görülmüştür. Son olarak 2004, 2011, 2012, 2015, 2016 ve 2022 yıllarında ise 1’er çalışmanın yapıldığı ortaya çıkmıştır. Bu bulguya göre, 2004’ten 2022 yılına kadar 3 yıl (2006, 2009 ve 2013) hariç sayıca fazla olmasa da her yıl çalışmaların yapıldığı tespit edilmiştir.

### İlkokul Matematik Öğretiminde Eğitsel Oyun Kullanımı Üzerine Türkiye’de Yapılmış Çalışmaların Amacına İlişkin Bulgular

İlkokul matematik öğretimi alanında eğitsel oyunlarla ilgili yapılan çalışmaların amacına göre dağılımı incelenmiş ve bu değişkene ait bulgu Şekil 2’de verilmiştir.



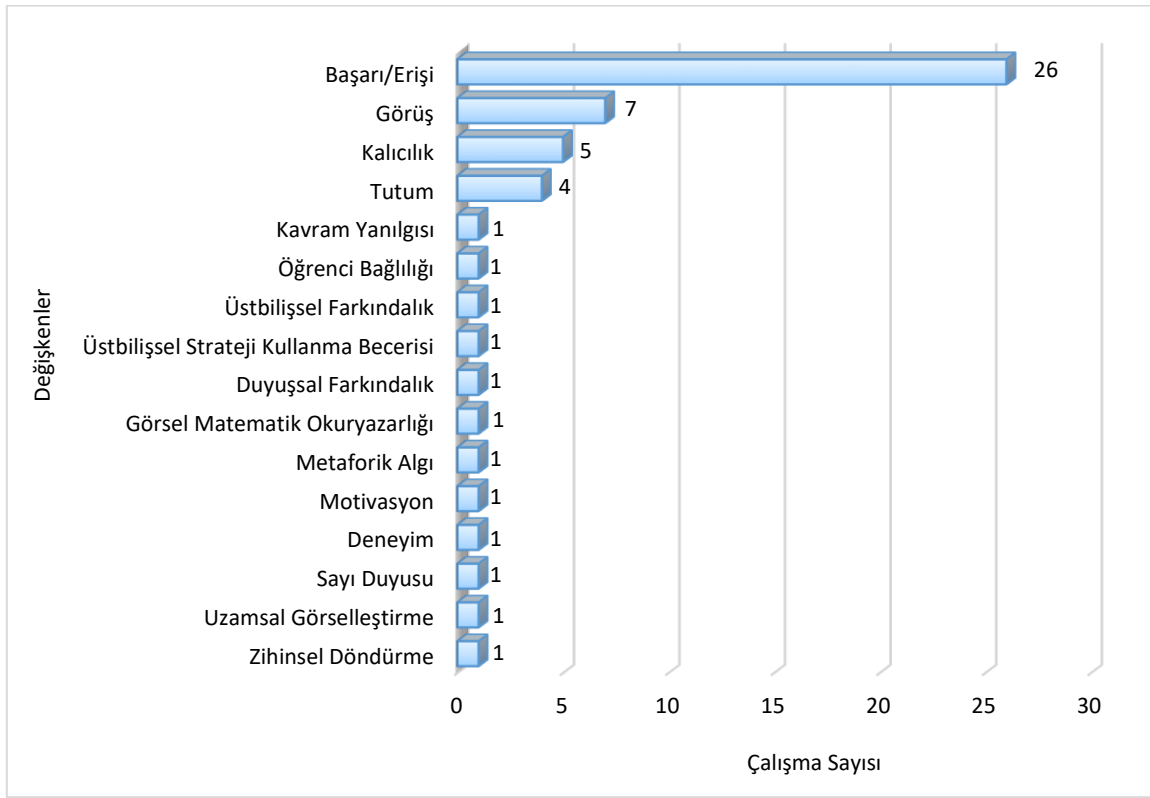
Şekil 2. Çalışmaların amacına göre dağılımı

Şekil 2’de ilkökul matematik öğretimi alanında eğitsel oyunların amacına göre dağılımı incelendiğinde 19 çalışmayla en fazla başarı, tutum, kalıcılık gibi değişkenler üzerindeki etkisi incelenmiştir. Ardından ilkökul matematik öğretiminde eğitsel oyun kullanımı ile ilgili olarak hem değişkenler açısından incelenmesi hem de betimleme yapılmasına yönelik 11 çalışmanın yapıldığı görülmüştür. Buna karşın en az ise betimlemeye yönelik yedi çalışmanın yapıldığı ortaya çıkmıştır.

### İlkokul Matematik Öğretiminde Eğitsel Oyun Kullanımı Üzerine Türkiye’de Yapılmış Çalışmaların Ele Alınan Değişkenine İlişkin Bulgular

İlkokul matematik öğretimi alanında eğitsel oyun kullanımı ile birlikte ele alınan değişkene göre dağılımı incelenmiş ve bu değişkene ait bulgu Şekil 3’te verilmiştir.



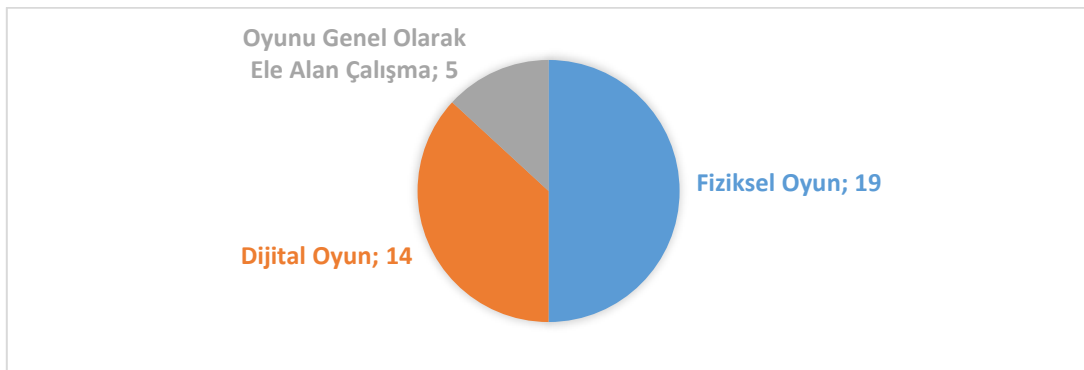


Şekil 3. Çalışmaların matematik öğretiminde eğitsel oyun kullanımı ile birlikte ele alınan değişkene göre dağılımı

Şekil 3 incelendiğinde, ilkökul matematik öğretimi alanında eğitsel oyun kullanımı ile ilgili olarak 26 çalışmayla, en fazla başarı/erişi değişkenleri ele alınmıştır. Ardından görüş değişkenine göre yedi, kalıcılık değişkenine göre beş ve tutum değişkenine göre üç çalışmanın yapıldığı ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte ilkökul matematik öğretiminde eğitsel oyun kullanımı ile birlikte kavram yanılgısı, üstbilişsel farkındalık, duyuşsal farkındalık, görsel matematik okuryazarlığı, sayı duyusu, uzamsal görselleştirme gibi değişkenlere birer araştırmalarda yer verildiği görülmüştür.

#### İlkokul Matematik Öğretiminde Eğitsel Oyun Kullanımı Üzerine Türkiye’de Yapılmış Çalışmaların Oyun Türü Değişkenine İlişkin Bulgular

İlkokul matematik öğretimi alanında eğitsel oyunların türüne göre dağılımı incelenmiş ve bu değişkene ait bulgu Şekil 4’te verilmiştir.

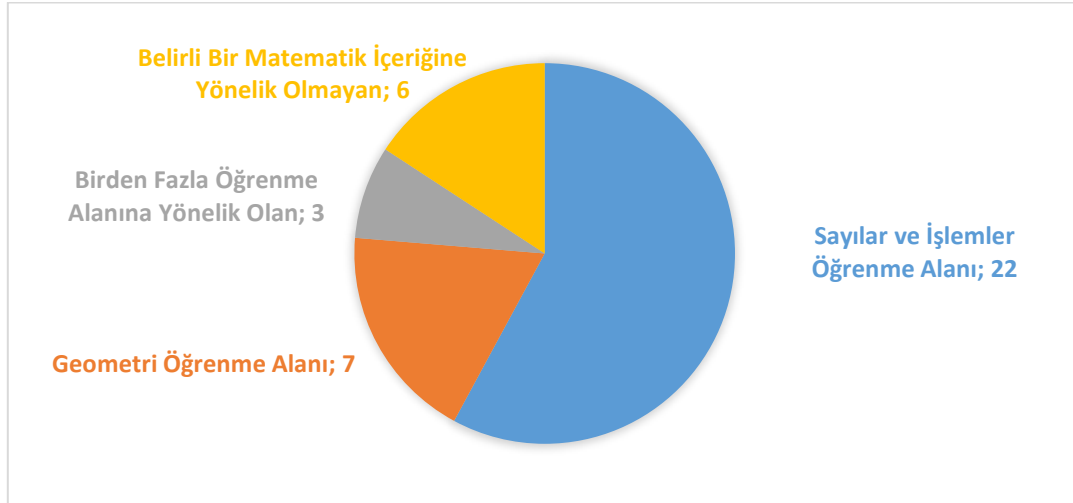


Şekil 4. Çalışmaların oyun türüne göre dağılımı

Şekil 4 incelendiğinde, ilkökul matematik öğretiminde eğitsel oyun türünün kullanımı ile ilgili olarak, 19 çalışmayla en fazla fiziksel oyun türleri tercih edilmiştir. Ardından 14 çalışmada dijital oyunların kullanıldığı görülmüştür. Buna karşın oyunun genel olarak ele alındığı beş çalışma tespit edilmiştir.

### İlkokul Matematik Öğretiminde Eğitsel Oyun Kullanımı Üzerine Türkiye’de Yapılmış Çalışmaların Öğrenme Alanına İlişkin Bulgular

Matematik Dersi Öğretim Programında (İlkokul 1, 2, 3, 4. sınıflar) (MEB, 2018), öğrenme alanına göre dağılımı incelenmiş ve bu değişkene ait bulgu Şekil 5’te verilmiştir.

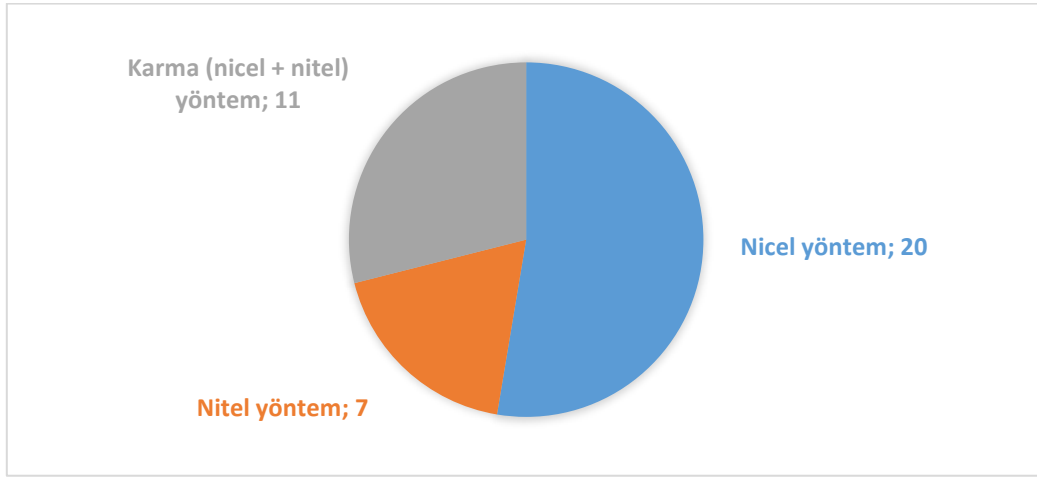


Şekil 5. Çalışmaların matematik dersi öğrenme alanına göre dağılımı

Şekil 5’ten elde edilen sonuca göre, çalışmaların öğrenme alanına göre dağılımı incelendiğinde, 22 çalışma ile en fazla “Sayılar ve İşlemler” öğrenme alanında yapıldığı görülmüştür. Ardından yedi çalışma ile “Geometri” öğrenme alanında çalışmaların yapıldığı gözlenmiştir. Ayrıca birden fazla öğrenme alanına yönelik olarak üç çalışmanın olduğu ortaya çıkmıştır. Buna karşın belirli bir matematik alanına yönelik olmayan altı çalışmanın yapıldığı tespit edilmiştir.

### İlkokul Matematik Öğretiminde Eğitsel Oyun Kullanımı Üzerine Türkiye’de Yapılmış Çalışmaların Yöntem Değişkenine İlişkin Bulgular

İlkokul matematik öğretimi alanında eğitsel oyunlarla ilgili çalışmaların yöntemine göre dağılımı incelenmiş ve bu değişkene ait bulgu Şekil 6’da verilmiştir.

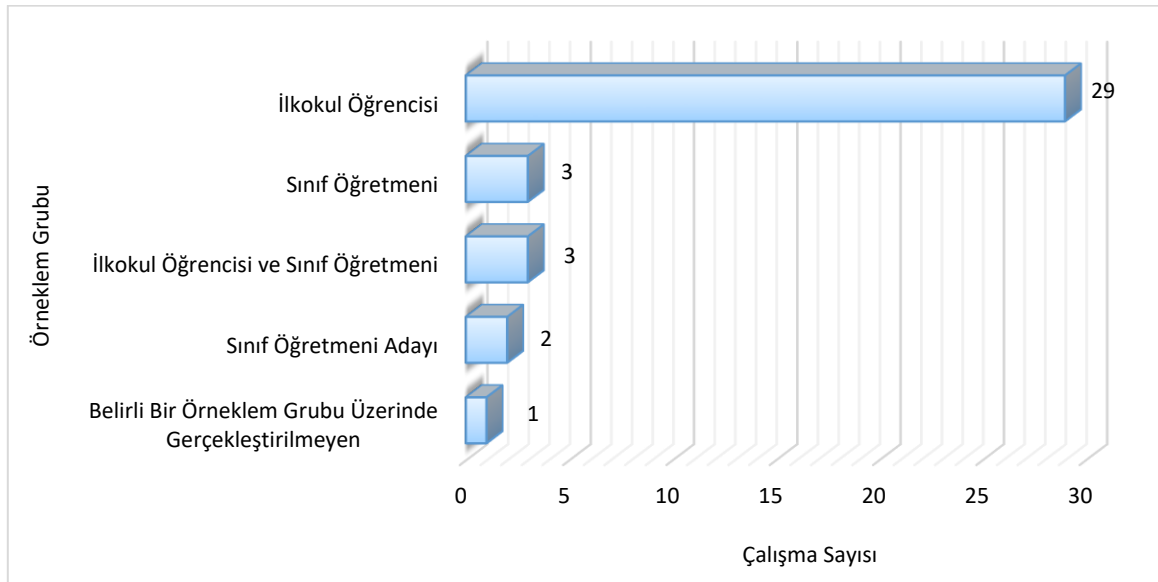


Şekil 6. Çalışmaların yönetime göre dağılımı

Şekil 6’da ilkökul matematik öğretimi alanında eğitsel oyunlarla ilgili çalışmaların yöntemine göre dağılımı incelendiğinde, 20’sinde nicel, yedisinde nitel ve on birinde ise karma (nicel+nitel) yöntemin kullanıldığı anlaşılmıştır. Bu bağlamda, ilkökul matematik öğretimi alanında eğitsel oyunlarla ilgili çalışmalarda en fazla nicel araştırma, en az ise nitel araştırma yönteminin tercih edildiği ortaya çıkmıştır.

#### İlkokul Matematik Öğretiminde Eğitsel Oyun Kullanımı Üzerine Türkiye’de Yapılmış Çalışmaların Örneklem Grubuna İlişkin Bulgular

İlkokul matematik öğretimi alanında eğitsel oyunlarla ilgili çalışmaların örneklem grubuna göre dağılımı incelenmiş ve bu değişkene ait bulgu Şekil 7’de verilmiştir.



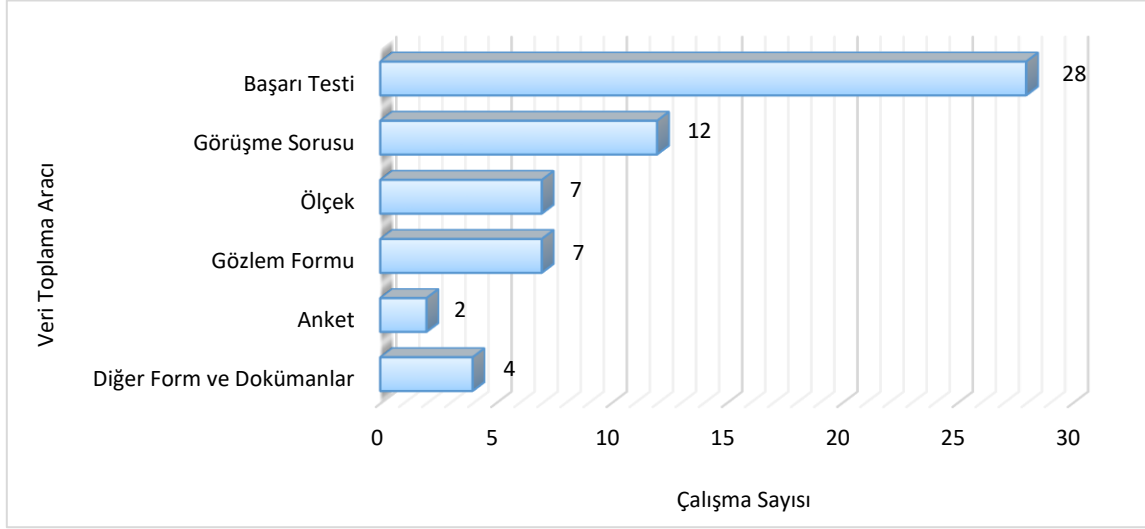
Şekil 7. Çalışmaların örneklem grubuna göre dağılımı

Şekil 7’de çalışmaların hedef kitesine göre dağılımı incelendiğinde, ilk sırada ilkökul öğrencileri gelmekte ve bu öğrenci düzeyinde 29 çalışmanın yapıldığı tespit edilmiştir. Örneklem grubu sınıf öğretmeni olan katılımcılarla üç çalışma ve yine ilkökul öğrencisi ve sınıf öğretmeni katılımcılarıyla üç çalışmanın yapıldığı ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte örneklem grubu sınıf öğretmeni adayları olan

katılımcılarla da iki çalışmanın gerçekleştirildiği ortaya çıkmıştır. Ayrıca belirli bir örneklem grubu üzerinde gerçekleştirilmeyen bir çalışmanın yapıldığı ortaya çıkmıştır.

### İlkokul Matematik Öğretiminde Eğitsel Oyun Kullanımı Üzerine Türkiye’de Yapılmış Çalışmaların Veri Toplama Aracına İlişkin Bulgular

İlkokul matematik öğretimi alanında eğitsel oyunlarla ilgili çalışmaların veri toplama aracına göre dağılımı incelenmiş ve bu değişkene ait bulgu Şekil 8’de verilmiştir.

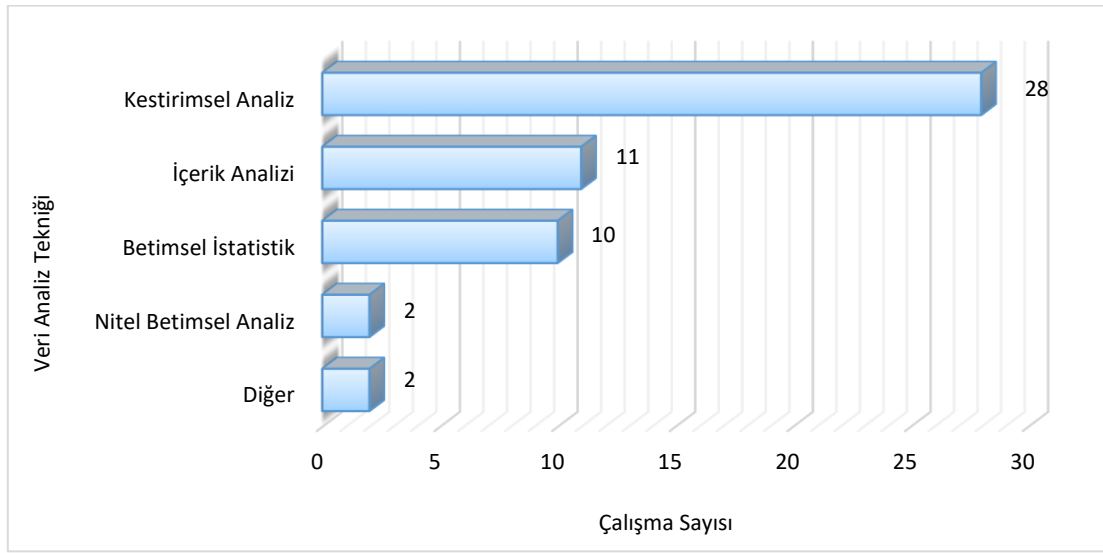


Şekil 8. Çalışmaların veri toplama aracına göre dağılımı

Şekil 8’e göre araştırmaya dâhil olan çalışmaların veri toplama aracına göre dağılımı incelendiğinde, 28 çalışmada en fazla başarı testinin kullanıldığı görülmüştür. Daha sonra 12 araştırmanın yönteminde görüşme sorusu, yedişer araştırmanın yönteminde ise gözlem formu ve ölçek kullanıldığı anlaşılmıştır. Bunların dışında en az veri toplama aracı olarak ise iki çalışmada anket kullanıldığı tespit edilmiştir.

### İlkokul Matematik Öğretiminde Eğitsel Oyun Kullanımı Üzerine Türkiye’de Yapılmış Çalışmaların Veri Analiz Tekniğine İlişkin Bulgular

İlkokul matematik öğretimi alanında eğitsel oyunlarla ilgili çalışmaların veri analiz tekniğine göre dağılımı incelenmiş ve bu değişkene ait bulgu Şekil 9’da verilmiştir.



Şekil 9. Çalışmaların veri analiz tekniğine göre dağılımı

Şekil 9’da ilkökul matematik öğretimi alanında eğitsel oyunlarla ilgili yapılan çalışmaların veri analizi tekniklerine göre dağılımı incelendiğinde, 28 çalışmada en fazla kestirimsel analiz tekniğinin kullanıldığı görülmüştür. Ardından 11 çalışmada nitel araştırma yöntemlerinde kullanılan içerik analizi ve betimsel istatistik tekniğinden yararlanıldığı görülmüştür. Buna karşın en az olarak iki çalışmada nitel betimsel analizin kullanıldığı ortaya çıkmıştır.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Matematik derslerinde kalıcı öğrenmenin sağlanması, yaparak yaşayarak öğrenmenin desteklenmesi amacıyla ulusal platformda ilkökul matematik öğretiminde eğitsel oyunlarla ilgili yapılan bilimsel çalışmalar esas alınmıştır. Bu nedenle bu çalışmada ilkökul matematik öğretiminde eğitsel oyun kullanımı üzerine Türkiye’de 2004-2022 yılları arasında ilgili veri tabanlarından yapılan anahtar kelimelerle tarama sonrası erişilen 20’si lisansüstü tez ve 16’sı hakemli dergilerde yayımlanan makale ve 2’si ise kongrede sunulmuş ve tam metin kitabında basılmış bildiri olmak üzere toplam 38 yayın doküman analizine tabi tutulmuştur. Yapılan incelemeler sonucunda; yayın yılına, amacına, ele alınan değişkene, oyun türüne, öğrenme alanına, yönteme, örneklem grubuna, veri toplama aracına ve veri analiz tekniğine göre sınıflamalar yapılmıştır. Bu bölümde, bu sınıflamalara göre elde edilen sonuçlar literatürle desteklenmiştir.

Yapılan incelemeler sonucunda, ilk olarak ilkökul matematik öğretimi alanında eğitsel oyunlarla ilgili çalışmalar yayın yılına göre incelenmiş ve en fazla çalışmanın 8 tane olup 2021 yılında yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Nitekim Millî Eğitim Bakanlığı uygulanmakta olan 2018 öğretim programı hakkında niceliksel değil niteliksel atılımların yapılması gerektiğine vurgu yapmıştır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Bu durum lisansüstü tez ve makalelerde ilkökul matematik derslerinde eğitsel oyun konusunda çalışmaların yapılmasında artışa neden olmuş olabilir. Bununla birlikte bu araştırma 2022 yılının tamamını kapsamadığı için daha tamamlanmamış veya yayımlanmamış çalışmaların da olması ihtimalinin de göz önünde bulundurulduğunda 2021 sonrası ilkökul matematik

öğretimi alanında eğitsel oyunlara ağırlık verilmesi muhtemeldir. Nitekim Şimşek ve Karakuş-Yılmaz, (2020) dijital oyun bağımlılığı üzerine yapılan çalışmaları incelemiş ve çalışmaların özellikle 2017 ve 2018 yıllarında yoğunlaştığını belirtmiştir. Bu çalışma, mevcut çalışmayı desteklemektedir. Diğer taraftan 2005-2020 yılları arasında 1 ile 4 arası çalışma yapıldığı ortaya çıkmıştır. Bu sonuçtan hareketle, araştırmacıların 2021 yılı öncesi ilkokul matematik derslerinde eğitsel oyun tekniğine pek fazla ilgi göstermediği ve üzerine araştırma yapmadığı söylenebilir.

Yapılan araştırmaların eğitsel oyunun belirlenen amacına etkisi incelendiğinde; en çok başarı, tutum, kalıcılık gibi değişkenlerine eğilim olduğu görülmüştür. Bu bağlamda, ilkokul matematik öğretiminde eğitsel oyun uygulanmasında farklı değişkenlerin (başarı, tutum, kalıcılık vb.) etkisine yönelik çalışmaların yapılmasına ağırlık verildiği anlaşılmıştır. Bu durumla ilgili matematik öğretiminde eğitsel oyunların uygulanmasına yönelik öğrenciler üzerinde başarı, tutum, kalıcılık vb. değişkenlerin olumlu etkilerinin olduğunu ortaya koyan pek çok çalışma mevcuttur (Bozoğlu, 2013; Dönmez, Dönmez, Kolukısa ve Yılmaz, 2021; Ke ve Grabowski, 2007; Lopez-Morteo ve Lopez, 2007; Pareto, Haake, Lindström, Sjöden ve Gulz, 2012). Bu çalışmalar mevcut çalışmayı destekler niteliktedir. Nitekim çocukların oyunlara gönüllü olarak katıldıkları ve oyunlardan zevk aldıkları göz önünde bulundurulduğunda öğretim sürecinde eğitsel oyunlardan yararlanılması kaçınılmaz bir hal almıştır. Diğer taraftan bu araştırmanın sonucuna göre en az betimlemeye yönelik değişkenlerle çalışmaların yapıldığı ortaya konulmuştur.

Çalışmaların eğitsel oyun kullanımı ile birlikte ele alınan değişkene göre incelendiğinde, en fazla başarı/erişi değişkeni kullanılmıştır. Ardından görüş, kalıcılık ve tutum değişkenlerine yönelim olmuştur. Literatüre göre en fazla akademik başarının ele alındığı ve bu değişkenin olumlu yönde değişim gösterdiği sonucuna farklı çalışmalara ulaşılmıştır (Cop ve Kablan, 2018; Genç, 2021; Karataş, 2014; Zorluoğlu ve Çakır-Elbir, 2019). Benzer şekilde Cop ve Kablan (2018) çalışmasında araştırmaların önemli kısmının test (başarı testleri, gelişim testleri vb.), ölçek (tutum, motivasyon, öz yeterlilik vb.), anket vb. değişkenlerle deneysel çalışmaların yürütüldüğünü belirtmiştir. Bahsi geçen bu çalışmalar, mevcut çalışmanın sonucuyla uyumaktadır. Bu sonuca göre başarı/erişi, görüş, kalıcılık ve tutum gibi değişkenlerin eğitim-öğretimde önemli değişkenler olarak görüldüğü için eğitsel oyunların kullanımı konusunda da bu değişkenler üzerindeki etkilerinin belirlenmeye çalışıldığı söylenebilir. Ancak ilkokul matematik öğretiminde eğitsel oyun kullanımı ile incelenen araştırmalarda en az yer verilen değişkenlerin kavram yanılması, üstbilişsel farkındalık, duyuşsal farkındalık, görsel matematik okuryazarlığı, sayı duyusu, uzamsal görselleştirme olduğu görülmüştür.

Diğer taraftan ilkokul matematik öğretiminde eğitsel oyun türünün kullanımı ile ilgili olarak çalışmalarda fiziksel oyunların dijital oyunlardan daha fazla tercih edildiği tespit edilmiştir. Örneğin Çil ve Sefer (2021) çalışmasında, sınıf öğretmenlerinin uzunluk ölçme konusunda "uzun atlama" gibi fiziksel bir oyun tercih ettiğini ve fiziksel hareket gerektiren eğitsel oyunların uygulanmasının

matematik öğretiminde önemli bir etken olduğunu belirtmiştir. Bunun nedeni olarak öğretmenlerin ilkökul çağı öğrencilerinin matematik derslerinde bilişsel, duygusal ve psikomotor gelişim özelliklerinin desteklenmesi açısından fiziksel oyunlara daha fazla eğilim gösterdikleri söylenebilir.

Elde edilen diğer bir sonuca göre, çalışmaların matematik dersi öğrenme alanına göre incelendiğinde en fazla çalışmanın “Sayılar ve İşlemler” öğrenme alanı üzerine yapıldığı görülmüştür. Bu çalışmayı ikinci sırada “Geometri” öğrenme alanı takip etmiştir. Buna karşın en az ise birden fazla öğrenme alanına yönelik olan olarak çalışmaların yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte belirli bir matematik alanına yönelik olmayan çalışmaların da yapıldığı tespit edilmiştir. Öte yandan, eğitsel oyunlarla ilgili olarak “Ölçme” ve “Veri işleme” öğrenme alanlarını ele alan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Literatür incelendiğinde ortaokul kademesinde “Ölçme” ve “Veri işleme” (Baran-Kaya ve Gökçek, 2021), “Veri işleme” (Yanık, Özdemir ve Eryılmaz-Çevirgen, 2017) öğrenme alanlarını ele alan çok az sayıda çalışma olduğu görülmüştür. Oysaki “Ölçme” ve “Veri işleme” öğrenme alanları matematik öğretim programlarının her kademesinde yer verilmektedir. Bu durumda, matematik dersinin başarısında eğitsel oyunların önemli etkenlerden biri olduğu düşünüldüğünde “Ölçme” ve “Veri işleme” öğrenme alanlarına da eğilim gösterilmesi beklentisini oluşturmuştur. Buna göre “Oyunla Matematik Öğretimi” dersi kapsamında öğretmen adaylarına “Ölçme” ve “Veri işleme” öğrenme alanlarına yönelik oyunlardan örnekler sunulabilir. Bunun yanında “Ölçme” ve “Veri işleme” dâhil diğer tüm öğrenme alanlarında sadece pekiştirme değil öğretim amaçlı oyun örnekleri de sunulması önerilmektedir.

İlkokul matematik öğretimi alanında eğitsel oyunlarla ilgili çalışmalar yöntemine göre incelendiğinde, nicel araştırma yönteminin en fazla tercih edildiği görülmüştür. Bu sonuca göre ilkökul matematik öğretimi alanında eğitsel oyunlar üzerine yapılan bilimsel çalışmaların çoğunun nicel araştırma ağırlıklı gerçekleştirildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bunun nedeni nicel araştırma yönteminde başarı, tutum, algı ve motivasyon gibi test araçlarının kullanılmasından ve bu testlerin analizinde kullanılan nice araçlardan kaynaklanıyor olabilir. Örneğin eğitsel oyunlarla ilgili çalışmaların çoğunlukla akademik başarıyı ölçmede başarı testi uygun görüldüğü için (Cop ve Kablan, 2018; Genç, 2021; Karataş, 2014; Şimşek ve Karakuş-Yılmaz, 2020; Yılmaz ve Kurt, 2019; Zorluoğlu ve Çakır-Elbir, 2019) nicel araştırma yönteminden yararlandığı söylenebilir. Bu açıdan değerlendirildiğinde bu çalışma ile Cop ve Kablan (2018) ve Karamustafaoğlu ve Kılıç (2020)'ın yaptığı çalışmalar arasında bir benzerlik olduğu söylenebilir. Buna karşın ilkökul matematik öğretimi alanında eğitsel oyunlarla ilgili en az ise nitel araştırma yönteminin kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu durumla ilgili olarak Saban ve diğerleri (2010), nitel araştırma yönteminin eğitim alanında çalışan akademisyenler tarafından daha az tercih edildiğine vurgu yapmıştır. Oysaki olayların ve alguların tümevarım bir biçimde anlamlarını bulmaya yönelik derinlemesine bir betimleme çalışmalarının yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Nitekim mobil öğrenme üzerine yapılan içerik analizi çalışmasında ise ağırlıklı olarak nitel yöntemin

ve onu takip eden nicel ve karma yöntemin tercih edildiği belirtilmiştir (Korucu ve Biçer, 2019). Bu çalışma, mevcut çalışmayla örtüşmemektedir.

İncelenen çalışmalarda örneklem grubu konusunda çalışmaların en fazla ilkökul düzeyindeki öğrencilerle gerçekleştirildiği söylenebilir. Bu sonuç, öğrenci gruplarının daha büyük olması ve diğer örneklem gruplarına (öğretmen-veli-yönetici vb.) göre verilere ulaşma konusunda daha hızlı sonuç alınması, araştırmanın daha rahat ve kolay yürütülmesi şeklinde yorumlanabilir. Öte yandan öğrenci grubunun bu kadar fazla tercih edilmesinin nedeni başarı, tutum, kalıcılık gibi farklı değişkenlerin incelenmesinden kaynaklandığı düşünülebilir. Keza, eğitsel oyunlar üzerine yapılan benzer çalışmalarda da hedef kitlenin genellikle ilkökul, ortaokul ve üniversite öğrencilerinin tercih edildiği görülmüştür (Karamustafaoğlu ve Kılıç, 2020). Benzer şekilde Şimşek ve Karakuş-Yılmaz, (2020) dijital oyun bağımlılığı üzerine yapılan çalışmaları incelemiş ve en fazla ilkökul, ortaokul ve lise öğrencilerinin örneklem olarak tercih edildiğini belirtmiştir. Bu çalışmalar, mevcut araştırmanın bulgularını desteklemektedir. Buna karşın örneklem grubu sınıf öğretmeni veya sınıf öğretmeni adayları olan katılımcılarla çok az sayıda çalışmanın yapıldığı görülmüştür (Baran-Kaya, Arslan ve Hacısalihoğlu-Karadeniz, 2022). Bu durum, ilkökul matematik öğretimi alanındaki akademik başarı düzeyi düşünüldüğünde eğitsel oyunlarla ilgili olarak öğrencileri yetiştiren sınıf öğretmeni ve sınıf öğretmeni adaylarıyla da daha fazla çalışmanın yapılması gerekliliğini ortaya koymuştur.

Araştırmaya dâhil olan çalışmalarda veri toplama araçlarının türleri incelendiğinde, en fazla başarı testinin kullanıldığı görülmüştür. Başarı testinin ise bu kadar fazla tercih edilmesindeki etkenin araştırmanın problem cümlesinde yer alan “akademik başarıya etkisi” değişkeninin ölçülmeye çalışılmasından olabilir. Bununla birlikte ikinci sırada eğitsel oyunlarla ilgili çalışmalarda veri toplama aracı olarak görüşme tekniği takip etmiştir. Benzer şekilde gerçekleştirilen çalışmalarda, veri toplama aracı olarak çoğunlukla test (gelişim, başarı, yaratıcı düşünme vb.), ölçek ve mülakat formlarının kullanıldığı belirtilmiştir (Cop ve Kablan, 2018; Karamustafaoğlu ve Kılıç, 2020; Korucu ve Biçer, 2019; Şimşek ve Karakuş-Yılmaz, 2020; Yılmaz ve Kurt, 2019). Bu çalışmalar, mevcut çalışmayı desteklemektedir. Bu durumun nedeni olarak kullanılan değişkenler açısından kısa sürede çok sayıda veriye ulaşılabilmesi, daha avantajlı görülmesi ve daha kolay yorumlanabilmesi gösterilebilir. Diğer taraftan bu çalışmada eğitsel oyunlarla ilgili en az anketin kullanıldığı ortaya çıkmıştır. Bu sonuca göre ilkökul matematik derslerinde eğitsel oyunlarla ilgili anket kullanmaya fazla yönelme olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumla ilgili matematik derslerinde ilkökul öğrencilerine yönelik anket kullanımının verimli sonuçlar getiremeyeceği düşünülmüş olabilir. Ancak incelenen çalışmalar göz önüne alındığında veri toplama aracı olarak gözlem tekniğinden de az yararlanıldığı ortaya çıkmıştır. Bu durumla ilgili Tosun ve Ünal (2019) anket-form ve gözlem aracılığıyla veri toplanan az sayıda çalışma olduğunu belirtmiştir. Bunun nedenini Yılmaz-Topuz (2016) çalışmasında öğretmenlerin, öğrencilerine ilişkin gözlemlerini yazıya dökme konusunda isteksiz olduklarını belirtmiştir. Oysaki



öğretim sürecinde matematiksel akıl yürütme, iletişim kurma, problem çözme gibi becerilerin yanında gözlem yapma da önemli bir beceridir.

İlkokul matematik öğretimi alanında eğitsel oyunlarla ilgili yapılan çalışmalar veri analizi tekniklerine göre incelendiğinde, en fazla kestirimsel analiz tekniğinin kullanıldığı görülmüştür. Çünkü sayısal verileri analiz etmede ve düzenlemede daha çok kestirimsel analiz tekniği kullanıldığı için tercih edilmiş olabilir. Benzer şekilde veri analizi yöntemi olarak en çok nicel kestirimsel analiz yöntemlerinden t-testi kullanıldığı ifade edilmiştir (Genç, 2021). Bu sonuç, mevcut çalışmayı desteklemektedir. Bu bağlamda çalışmaların çoğunlukla nicel paradigmaya dayalı gerçekleştirilmiş olması ve bu yöntem paralelindeki veri analiz tekniklerinin kullanılması olağandır (Cop ve Kablan, 2018; Karamustafaoğlu ve Kılıç, 2020). Yine araştırma sonucuna göre eğitsel oyunlarla ilgili olarak ikinci sırada nitel araştırma yöntemlerinde kullanılan içerik analizi tekniğinin tercih edildiği görülmüştür. Benzer çalışmalarda da çoğunlukla t-testi, betimsel analiz ve içerik analizi tekniğinin kullanıldığı belirtilmiştir (Karamustafaoğlu ve Kılıç, 2020; Sözbilir, Kutu ve Yaşar, 2012). Buna karşın veri analizi tekniklerine göre en az nitel betimsel analizin kullanıldığı ortaya çıkmıştır. Bununla ilgili Karamustafaoğlu ve Kılıç (2020) eğitsel oyunlar üzerine yapılan ulusal bilimsel araştırmaların incelenmesine yönelik yaptıkları çalışmada, az sayıda betimsel istatistikî çalışmalara yer verdiğini belirtmiştir. Dolayısıyla eğitsel oyunlarda nitel betimsel analiz tekniklerine eğilim gösterilmesi gerektiği ortaya çıkmıştır.

Elde edilen sonuçlar ışığında aşağıdaki öneriler verilebilir:

1. Bu çalışmada, ilkökul matematik öğretimi alanında eğitsel oyunların uygulanmasına yönelik yayın yılına göre çalışma sayısının yetersiz kaldığı anlaşılmıştır. Bu ve bundan sonraki yıllarda ilkökul matematik öğretimi alanında eğitsel oyunlarla ilgili çalışma sayısı artırılabilir.

2. Bu çalışmada, ilkökul matematik öğretimi alanında eğitsel oyunlarla ilgili en az betimlemeye yönelik çalışmaların yapıldığı anlaşılmıştır. Bu çerçevede ilkökul matematik öğretimi alanında eğitsel oyunlarla ilgili betimlemeye yönelik daha fazla çalışmalar yapılabilir.

3. Bu çalışmada, ilkökul matematik dersi öğretim programı kapsamında eğitsel oyunlarla ilgili olarak en fazla "Sayılar ve işlemler", ikinci sırada "Geometri" öğrenme alanına yönelik araştırmaların yapıldığı anlaşılmıştır. Ancak bu çalışma kapsamında "Ölçme" ve "Veri işleme" öğrenme alanlarında herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle bundan sonraki çalışmalarda ilkökul matematik öğretiminde eğitsel oyunların kullanımına yönelik "Ölçme" ve "Veri işleme" öğrenme alanlarında da çalışmaların yapılması önerilebilir.

4. Bu çalışmada, ilkökul matematik öğretimi alanında eğitsel oyunların uygulanmasına yönelik en az nitel araştırma yönteminin kullanıldığı anlaşılmıştır. Bu çerçevede ilkökul matematik öğretimi alanında eğitsel oyunlarla ilgili nitel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmalar yapılabilir.

5. Bu çalışmada, ilkokul matematik öğretiminde eğitsel oyunların uygulanması üzerine yapılan çalışmalarda en az sınıf öğretmeni ve sınıf öğretmeni adaylarını kapsayan çalışmaların yapıldığı anlaşılmıştır. İlkokul matematik öğretiminde eğitsel oyunlarla ilgili hedef kitle olarak daha fazla sınıf öğretmeni ve sınıf öğretmeni adayları tercih edilebilir.

6. Bu çalışmada, ilkokul matematik öğretimi alanında eğitsel oyunlarla ilgili veri toplama aracı olarak gözlem formunun az kullanıldığı anlaşılmıştır. Bu çerçevede ilkokul matematik öğretimi alanında eğitsel oyunlarla ilgili çalışmalarda gözlemden de yararlanılabilir. Çünkü farklı veri toplama araçlarının yanında gözlem tekniğine de yer verilmesi çalışmalarda daha detaylı verilerin elde edileceği düşünülmektedir.

7. Bu çalışmada, ilkokul matematik öğretimi alanında eğitsel oyunlarla ilgili olarak veri analizi tekniklerine göre en az nitel betimsel analiz tekniğinin kullanıldığı anlaşılmıştır. Bu çerçevede ilkokul matematik öğretimi alanında eğitsel oyunlarla ilgili daha fazla nitel betimsel analiz tekniğinin kullanıldığı çalışmalar yapılabilir.



## ENGLISH VERSION

### Introduction

The game, which dates back to the history of humanity, is an essential phenomenon in shaping human beings and reflecting culture (Hazar, Tekkursun and Dalkiran, 2017; Horzum, 2011). However, when it comes to games, most people think of various activities children engaged in during their free time, whether organised or unorganised (Timmons, 2003). Games are defined as activity tools (Gunes, 2015; Pehlivan, 2012). A game is the sum of fun activities played individually or in groups with unique rules (Tural, 2005). In another definition, games are entertaining activities played within a story framework with specific rules and objectives and have a continuity feature (Foulquie, 1994; Prensky, 2008; Rixon, 1981). Huizinga (2018) defines the game as an activity that the individual voluntarily engages in; Kearney and Pivec (2007) define it as an effort to reflect children's imagination into reality, and Chen (2014) defines it as a way to remember and transfer knowledge into experience due to its rules, objectives, purposes, stories, outputs, and feedbacks. In short, the game has been described as an effective way for individuals to socialise, discover themselves, and learn while having fun (Durualp and Aral, 2010; Moghaddam, 2014).

On the other hand, Garris, Ahlers and Driskell (2002) emphasise the importance of learning through games and highlight that the player enters into a loop while exploring the game, encountering instructional content, and learning through the game. Indeed, it has been noted that using games in the teaching process supports students' cognitive, affective, and psychomotor skills (Deater-Deckard, Chang, and Evans, 2013; Hazar, 1997). At the same time, it is thought that the reflective feature of games provides an opportunity for children to evaluate the knowledge they have learned (Moghaddam, 2014).

With the development of science and technology, the teaching tools used in education have also varied. In fact, in this process, there has been a tendency towards interesting tools, arousing curiosity, and make learning fun. One of these tools is educational games that are scientifically integrated into lessons (Groh, 2012). Educational games are developed and played according to the teaching process in educational lessons (Coskun, 2012). As a concept, educational games are the ones that are planned and structured, aiming to achieve the goals set in the education-teaching process, develop knowledge and skills, reinforce learned information, and ensure its retention (Prensky, 2008). Therefore, educational

games are generally defined as content that contains competition, are played according to rules, can adjust their rules if desired, and support the child's mental, psychological, social, and emotional development (Schumann, 2004). The aim of educational games is to win and bring together knowledge pieces in a particular plan to ensure permanent learning (Wells, 2012). Educational games aim to help students understand and consolidate knowledge through fun activities and improve their language and conceptual skills (Kaya and Elgun, 2015; Korkusuz and Karamete, 2013). In addition, they enrich the teaching process and play an influential role in completing the teaching process (Cankaya and Karamete, 2008). Thus, using educational games in lessons has become inevitable (Ozata and Coskuntuncel, 2019).

Various courses use educational games (Bayazitoglu, 1996; Karabacak, 1996). One of these courses is mathematics (Turker and Arslan, 2021). Considering the expectations and needs of students, different teaching approaches are adopted for subjects like mathematics as they may have some abstract concepts (Kaya and Elgun, 2015; Kirbas and Koparan Girgin, 2018). One of these approaches is educational math games that require active student participation (Turker and Arslan, 2021; Ugurel and Morali, 2018). The characteristics of educational math games are as follows: played by two or more players, emphasising mathematical thinking skills, demonstrating the power of mathematics, being integrated with technology, reinforcing concepts, and providing measurement-evaluation opportunities (Ugurel and Morali, 2018). In this context, educational math games are defined as games with a specific purpose and rules, and their results can be expressed with mathematical symbols (Hughes, 2006; Lim-Teo, 1991; Oldfield, 1991). Educational math games become part of a social structure and emerge as an approach that actively involves students in the teaching process (Darwish, Esquivel, Houtz, and Alfonso, 2001; Deater-Deckard, Chang, and Evans, 2013). Therefore, educational math games both create an enjoyable area for students and provide opportunities to improve their mathematical thinking skills (Cai, 2003; Korkusuz and Karatepe, 2013). There are some types of these games, such as traditional games, symbolic games, mental games, physical games, digital games, cultural games, collaborative games, creative games, etc. (Hazar, Tekkursun, and Dalkiran, 2017; Hughes, 2006; Kucukibis, Ozkurt, Sirkeci, and Ozturk, 2022; Oldfield, 1991; Sumbullu and Altinisik, 2016).

In the 21st century, teachers aim to provide their students with mathematical proficiency by encouraging them to solve mathematical problems, use mathematical language effectively, have mathematical reasoning skills, make judgments, and relate mathematics to everyday life (Ilhan, 2004). Teachers are expected to implement educational math games in math classes to help students discover and make sense of knowledge (Ugurel and Morali, 2018; Van De Walle, Karp, and Bay-Williams, 2016). At this stage, teachers should create a good learning environment for educational math game applications, choose games suitable for their students cognitive levels and include all students, and implement the activity as a good guide (Hosgor, 2010). According to the TIMSS (International Trends

in Mathematics and Science Study) 2019 Turkey preliminary report, which evaluates students' achievements in mathematics and science, Turkey ranked 23rd among 58 participating countries at the fourth-grade level (Ministry of National Education [MEB], 2020). Therefore, the fact that our country ranks in the middle and students cannot achieve success, especially in mathematics, is remarkable.

For this reason, it is essential to apply math games in educational environments as they appeal to different senses and are supported by materials (Korkmaz, 2018). Tural (2005) stated in his research that educational games reduce students' math anxiety and develop positive attitudes. Similarly, Sonmez (2018) emphasised that using games in math classes positively influences students' attitudes.

Many studies have been conducted nationally and internationally on educational games in primary school mathematics education (Bas and Ulum, 2019; Donmez, Donmez, Kolukisa and Yilmaz, 2021; Ke, 2011; Papastergiou, 2009; Randel, Morris, Wetzel and Whitehill, 1992; Ritzhaupt, Poling, Frey and Johnson, 2014; Yucel-Yumusak, 2014; Zaif-Kilic, 2010). Accordingly, it has been observed that educational games such as educational computer games (Ismarci and Yesilyurt, 2021; Karakis, 2014; Kazez and Genc, 2016; Kula, 2005; Yigit, 2007), intelligence games (Cilingir-Altiner, 2018; Esen, 2019), mobile educational games (Kara, 2021), team games (Altinsoy, 2007), and outdoor games (Kaplan, 2020) are applied in primary school mathematics education. Indeed, educational math games play an influential role in reinforcing, enhancing retention of the learned knowledge, and increasing students' academic achievement (Bozoglu, 2013; Canbay, 2012; Deater-Deckard and others, 2013; Karabacak, 1996; Randel, Morris, Wetzel and Whitehill, 1992). For example, Hava (2012) found in his study that an application called "Create and Play a Game" for fourth-grade students on fractions positively affected their academic achievement.

In recent times, various scientific studies have been conducted on different topics in the field of education using descriptive content analysis, meta-analysis, and meta-synthesis methods (Ciltas, 2012; Guven and Ozcelik, 2017; Kayhan, 2012; Turker and Arslan, 2021; Yalcinkaya and Ozkan, 2012). Some studies examine educational games using descriptive content analysis (Cop and Kablan, 2018; Karamustafaoglu and Kilic, 2020), as well as research that examines the effectiveness of digital educational games used in primary and secondary education through meta-synthesis (Bire, 2019). Oztop (2022) has examined studies conducted in Turkey on using educational games in elementary school mathematics education through meta-analysis. What distinguishes this study from some of the other studies (Bire, 2019; Cop and Kablan, 2018; Karamustafaoglu and Kilic, 2020; Oztop, 2022) is the lack of a descriptive study examining the use of educational games in elementary school mathematics education, which has led to the need for this study. This will allow the study to focus on research conducted specifically on the use of educational games in mathematics classes at the elementary school level, which is one of the fundamental building blocks of education, rather than looking at the studies as a whole regardless of the level of education. In addition, this study will enable the data to be accessed

systematically and regularly, allowing for a quick grasp of the literature. It is thought that examining scientific research and publications on using educational games in elementary school mathematics education in Turkey and developing the elementary school mathematics education program will shed light on program development experts. Therefore, this study aims to determine the general trends of the research conducted on the use of educational games in elementary school mathematics education in Turkey between 2004-2022 by analysing them according to various variables. In line with this aim, the research answered the following questions.

- 1) What is the distribution of studies conducted in Turkey on using educational games in primary school mathematics education by publication year?
- 2) What is the distribution of studies conducted in Turkey on using educational games in primary school mathematics education by purpose?
- 3) What is the distribution of studies conducted in Turkey on using educational games in primary school mathematics education by variable considered?
- 4) What is the distribution of studies conducted in Turkey on using educational games in primary school mathematics education by type of game considered?
- 5) What is the distribution of studies conducted in Turkey on using educational games in primary school mathematics education by the learning domain of mathematics?
- 6) What is the distribution of studies conducted in Turkey on using educational games in primary school mathematics education by the method used?
- 7) What is the distribution of studies conducted in Turkey on using educational games in primary school mathematics education by sample group?
- 8) What is the distribution of studies conducted in Turkey on using educational games in primary school mathematics education by data collection tool?
- 9) What is the distribution of studies conducted in Turkey on using educational games in primary school mathematics education by data analysis technique?

### **Method**

This study utilises qualitative research methods. Qualitative research is a type of research where qualitative data collection methods such as observation, interview, and document analysis are used to observe perceptions and events in their natural environment (Sak, Sahin-Sak, Oneren-Sendil, and Nas, 2021). In this study, document analysis, which is one of the qualitative research methods, was utilised. Document analysis mainly analyses written materials containing information about the phenomenon or phenomena to be studied (Bowen, 2009; Ekiz, 2015; Yildirim and Simsek, 2018). Document analysis is divided into stages, such as finding appropriate documents, checking the originality of the

documents, creating a systematic approach for coding and cataloguing, and analysing data (conducting content analysis) (Merriam, 2009). Therefore, document analysis was utilised in this study to examine studies conducted in Turkey between 2004 and 2022 on the use of educational games in primary school mathematics instruction from various perspectives.

### **Data Collection**

Criterion sampling, one of the purposive sampling methods, was used to collect research data. Purposive sampling is an important classification in qualitative research. Criterion sampling in this classification involves determining situations that meet a pre-determined set of criteria (Yildirim and Simsek, 2018). Accordingly, the data for this research were obtained by reviewing ULAKBIM TR index, Google Scholar, Turkish Education Index, ASOS Index, Higher Education Council Thesis Center, and Proquest Open Access databases. During the reviewing process, "elementary school", "primary school", "math", "mathematics", and "game" keywords were used for English publications and "ilkokul", "matematik", and "oyun" for Turkish publications. The "Publication Classification Form" developed by Sözbilir and Kutu (2008) was used to analyse the collected data.

The inclusion criteria for document analysis in the research are as follows:

1. Examining studies on the use of educational games in primary school mathematics education in the research,
2. The research is a full-text thesis accessed in the Higher Education Council Thesis Center or university databases, a peer-reviewed scientific article published in a journal, or a paper presented at a conference and published as a full-text book,
3. The research being conducted in Turkey,
4. Including studies conducted at the 5th grade level (5<sup>th</sup> grade considered as the primary education level) before 2015, as a result of the transition to the 4+4+4 education system in 2012,
5. The language of the research being Turkish or English.

As a result of the reviewing process, 38 publications were collected for the research, consisting of 20 theses, 16 peer-reviewed journal articles, and two conference papers published as full-text books, based on the variables determined between 2004 and 2022 in Turkey. The last reviewing process was performed on April 15, 2022.

### **Data Analysis**

The content analysis technique commonly used in document analysis methods was used to analyse the data obtained within the scope of the research. *"The process in content analysis is to bring together similar data within certain concepts and themes and interpret them in a way that the reader can*

*understand.*" (Yildirim and Simsek, 2018). Indeed, content analysis technique systematically examines the obtained data and synthesises themes and dimensions within classifications (Cohen, Manion and Morrison, 2007; Sozbilir, 2009; Suri and Clarke, 2009). Within this framework, the content analysis technique was used to examine the research conducted on the use of educational games in primary school mathematics education in Turkey between 2004-2022 from various variables. Moreover, the "Publication Classification Form" developed by Sozbilir and Kutu (2008) was used to examine the included research. For the reliability of the research, the codings were compared by the researchers twice. Any differences were revised with the support of another researcher. In the form, studies were classified under nine headings: year of publication, purpose, variable, type of game, learning domain, method, sample group, data collection tool, and data analysis techniques. The obtained data were analysed according to the determined classifications in the form and presented in graphs with their frequencies in the findings section.

### **Ethical Issues**

The studies included in the research are graduate theses conducted between 2004 and 2022 at the National Thesis Center of the Higher Education Council in Turkey and articles obtained from ULAKBIM TR index, Google Scholar, Turkish education index, ASOS index, and Proquest Open Access databases. The researcher has carefully examined the inclusion criteria for document analysis and carried out the coding and analysis process of the studies. Additionally, there was no conflict of interest among the authors, and all authors contributed to the study. The studies included in the document analysis are listed in Appendix 1. Furthermore, since this research did not involve any live subjects in the literature, it does not require ethical committee approval.

### **Findings**

After evaluating the studies conducted on educational games in Teaching primary school mathematics in Turkey, classifications were made according to publication year, purpose, variably considered, game type, learning domain, method, sample group, data collection tool, and data analysis technique. The findings obtained according to these classifications are presented in the graphs below.

#### **Findings on the Publication Year Variable of the Studies on the Use of Educational Games in Primary School Mathematics Teaching in Turkey**

Firstly, the distribution of studies conducted on educational games in primary school mathematics teaching was examined according to publication year. The finding related to this variable is given in Figure 1.



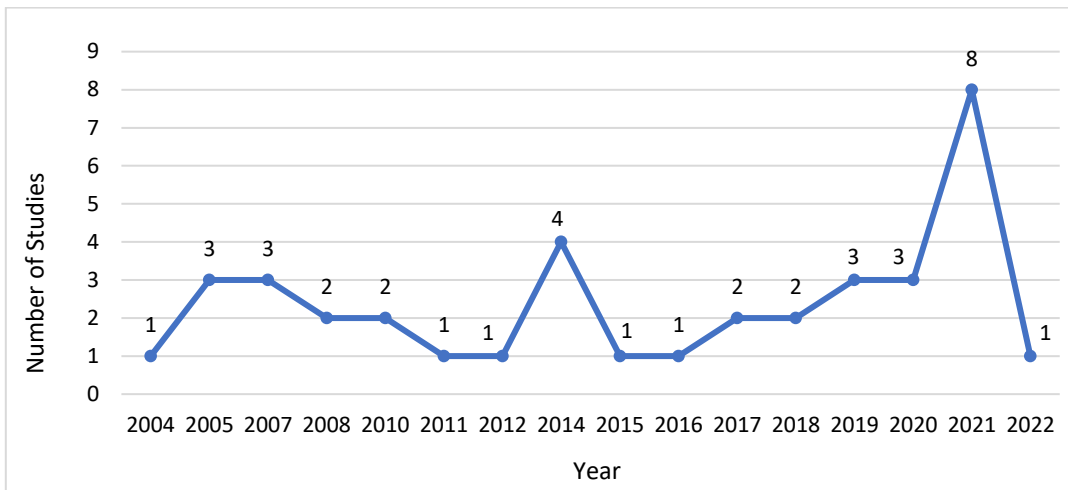


Figure 1. Distribution of studies by publication year

According to the findings obtained from Figure 1, it has been observed that a total of eight studies were conducted in 2021 on educational games in primary school mathematics education. The second highest number of studies, four in total, was conducted in 2014. Additionally, three studies were conducted in 2005, 2007, 2019, and 2020 respectively. Furthermore, two studies were conducted in 2008, 2010, 2017, and 2018. Finally, one study was conducted in the years 2004, 2011, 2012, 2015, 2016, and 2022. According to this finding, although the number of studies was not significantly high except for three years (2006, 2009, and 2013), it was determined that studies were conducted every year from 2004 to 2022.

**Findings on the Purpose of the Studies on the Use of Educational Games in Primary School Mathematics Teaching in Turkey**

The distribution of studies on educational games in primary school mathematics education was examined based on the purpose of the studies, and the findings related to this variable are presented in Figure 2.

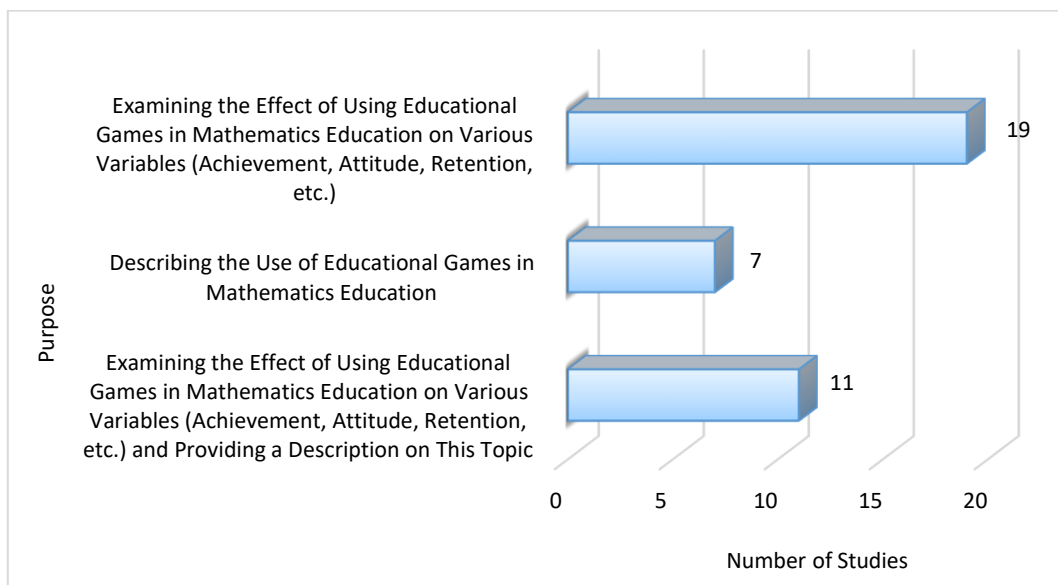


Figure 2. Distribution of studies by purpose

When the distribution of educational games in primary school mathematics education according to their purpose was examined in Figure 2, it was found that the impact on variables such as achievement, attitude, and retention was studied the most with 19 studies. Then, it was observed that 11 studies were conducted on examining variables and describing the use of educational games in primary school mathematics education. On the other hand, it was revealed that only seven studies were conducted for the purpose of description.

### Findings on the Variable of the Studies on the Use of Educational Games in Primary School Mathematics Teaching in Turkey

The findings related to the variable examined in studies on using educational games in primary school mathematics education were examined and presented in Figure 3.

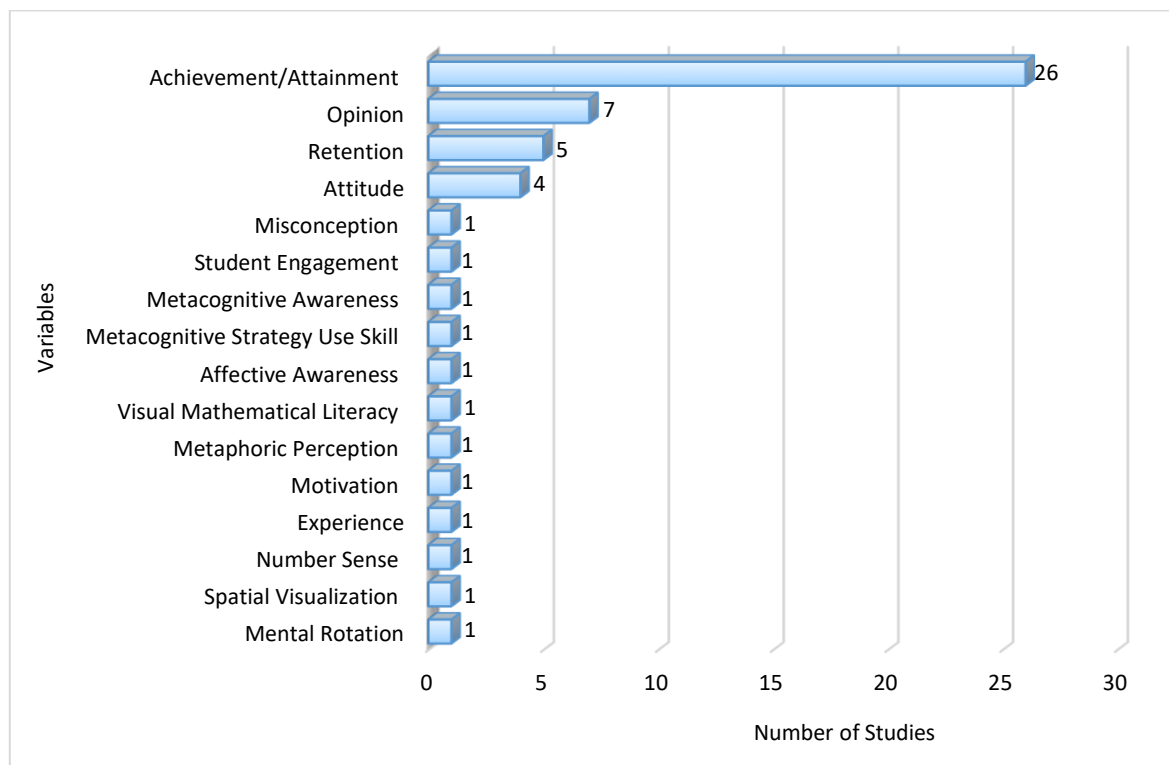


Figure 3. Distribution of studies by to the variable considered in conjunction with the use of educational games in mathematics education.

When examining Figure 3, it can be seen that the variable of achievement/attainment has been addressed the most with 26 studies related to the use of educational games in primary school mathematics teaching. Then, seven studies were conducted on the perception variable, five on the retention variable, and three on the attitude variable. However, it was also observed that one study was conducted on variables such as misconceptions, metacognitive awareness, sensory awareness, visual math literacy, number sense, and spatial visualisation along with the use of educational games in primary school mathematics teaching.

### Findings on the Game Type Variable of the Studies on the Use of Educational Games in Primary School Mathematics Teaching in Turkey

Distribution according to the type of educational games used in primary school mathematics teaching was examined, and the findings related to this variable are presented in Figure 4.

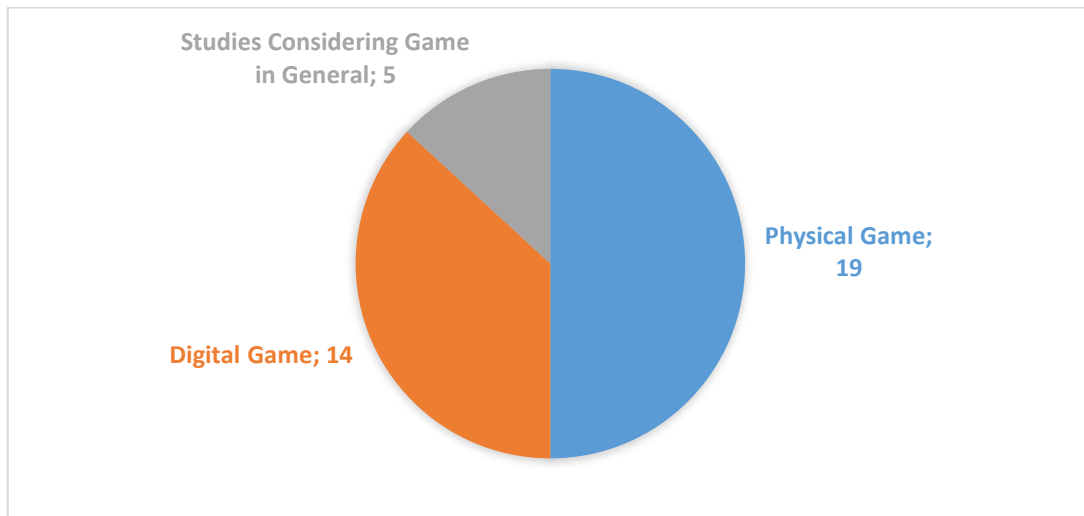


Figure 4. Distribution of studies by game types

When examining Figure 4, it can be seen that in the use of educational game types in primary school mathematics education, physical game types were preferred the most, with 19 studies. Then, it was observed that digital games were used in 14 studies. However, five studies were identified where the game was generally discussed.

### Findings on the Learning Domain of the Studies on the Use of Educational Games in Primary School Mathematics Teaching in Turkey

Regarding the learning domain, in the Mathematics Course Curriculum (Primary 1st, 2nd, 3rd, 4th grades) (MoNE, 2018), the distribution was examined, and the findings related to this variable are presented in Figure 5.

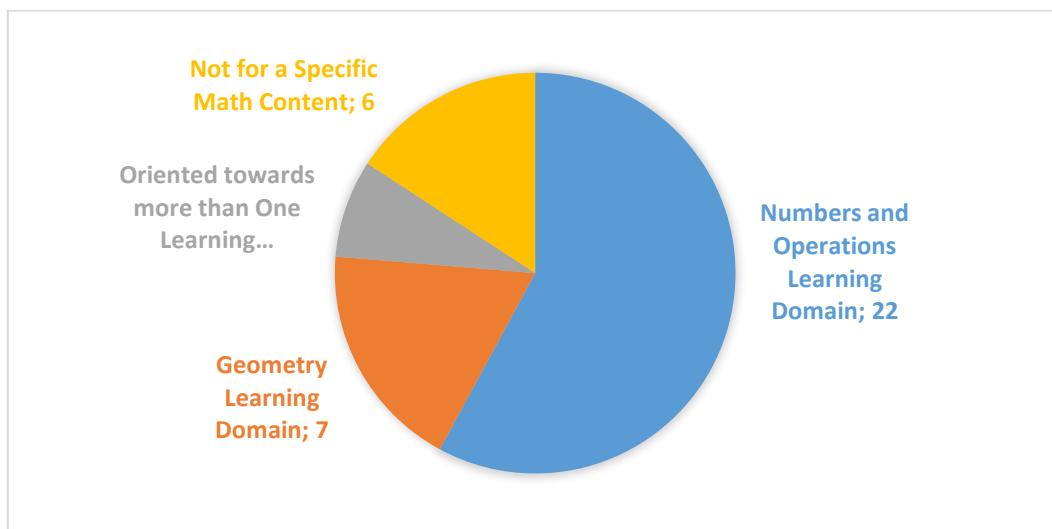
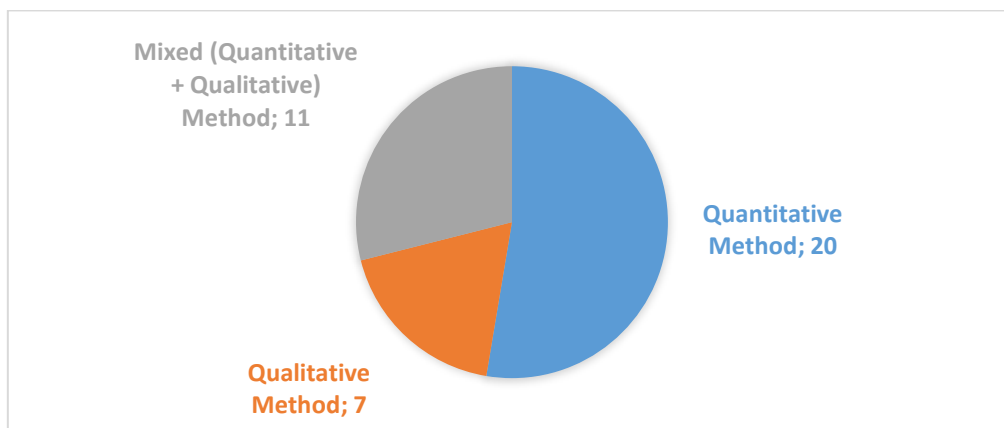


Figure 5. Distribution of studies by mathematics learning domain

When we examine Figure 5, it is observed that the distribution of studies according to the learning domain shows that the most studies, with 22 studies, were conducted in the "Numbers and Operations" learning domain. This is followed by seven studies conducted in the "Geometry" learning domain. Additionally, three studies were conducted for multiple learning domains. On the other hand, it was determined that six studies were conducted that were not directed towards a specific mathematics domain.

### **Findings on the Method Variable of the Studies on the Use of Educational Games in Primary School Mathematics Teaching in Turkey**

The distribution of studies by the method was examined, and the findings related to this variable are given in Figure 6.



*Figure 6.* Distribution of studies by the method

When the distribution of the sample group in studies related to the use of educational games in primary school mathematics education was examined, it was found that 20 of them used quantitative, 7 used qualitative, and 11 used mixed (quantitative + qualitative) methods, as revealed in Figure 6. In this context, it was found that quantitative research mainly was preferred in studies related to the use of educational games in primary school mathematics education, while qualitative research was the least preferred.

### **Findings on the Sample Group of the Studies on the Use of Educational Games in Primary School Mathematics Teaching in Turkey**

The distribution of studies by sample group was examined, and the findings related to this variable are given in Figure 7.

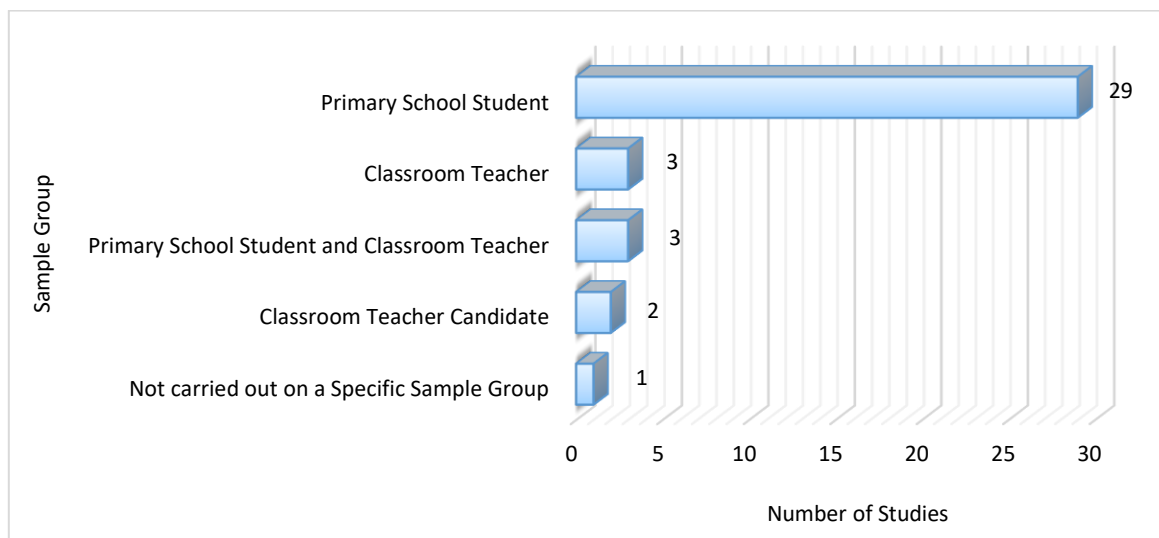


Figure 7. Distribution of studies by the sample group

According to the findings presented in Figure 7 regarding the distribution of studies according to the target group, primary school students are in the first place. It has been determined that 29 studies were conducted at this student level. Three studies were conducted with participants who were classroom teachers in the sample group, and three studies were conducted with primary school students and classroom teachers. In addition, it was found that two studies were conducted with participants who were prospective classroom teachers in the sample group. Moreover, it was revealed that a study was conducted which did not focus on a specific sample group.

#### Findings on the Data Collection Tool of Studies on the Use of Educational Games in Primary School Mathematics Teaching in Turkey

The distribution of studies by data collection tool was examined, and the findings related to this variable are given in Figure 8.

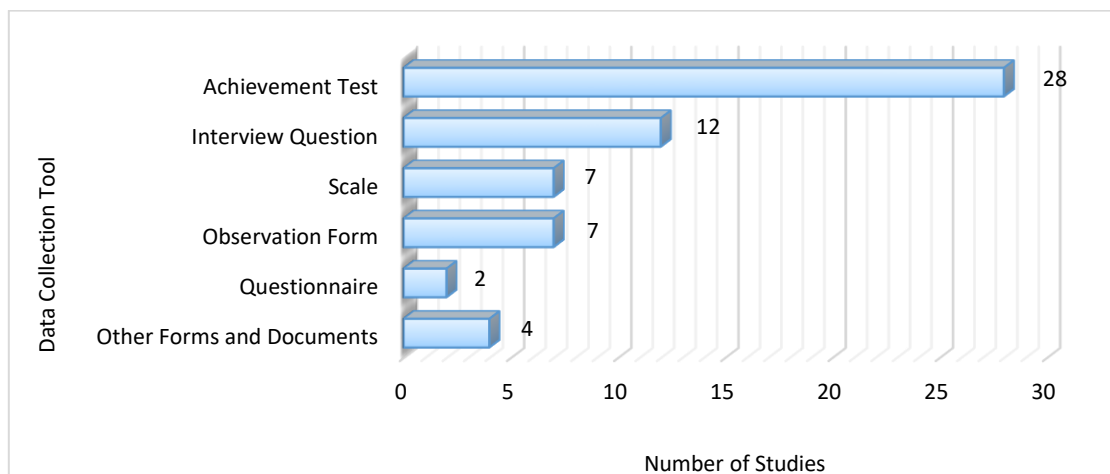


Figure 8. Distribution of studies by the data collection tool

According to Figure 8, when the data collection methods of the studies included in the research are examined, it is seen that achievement tests were used most frequently in 28 studies. It was understood that interview questions were used as the method in 12 studies, and observation forms and

scales were used in seven studies each. In addition, it was determined that the least frequently used data collection method was a questionnaire, which was used in two studies.

### Findings on the Data Analysis Techniques of Studies on the Use of Educational Games in Primary School Mathematics Teaching in Turkey

The distribution of studies by data analysis technique was examined, and the findings related to this variable are given in Figure 9.

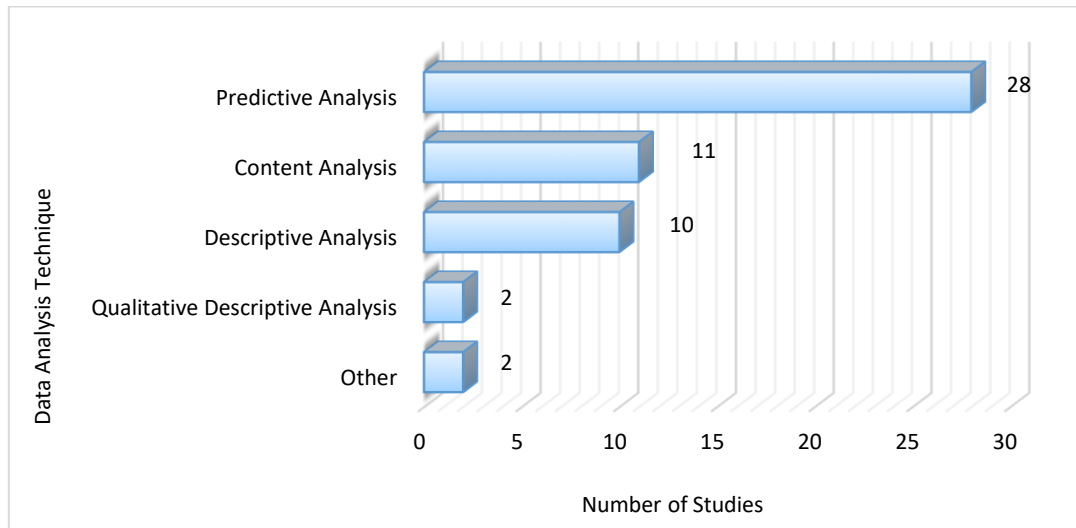


Figure 9. Distribution of studies by data analysis technique

When the distribution of the data analysis techniques used in the studies on the use of educational games in elementary mathematics education was examined according to Figure 9, it was observed that the most commonly used technique was inferential analysis in 28 studies. It was also determined that content analysis and descriptive statistics techniques used in qualitative research methods were utilised in 11 studies. On the other hand, it was found that the qualitative descriptive analysis technique was used in only two studies.

### Discussion, Conclusion and Recommendations

Scientific studies on educational games in elementary school math education were used on the national platform to ensure permanent learning in math classes and support learning by practicing. Therefore, in this research, 38 publication documents were analysed, including 20 graduate theses and 16 peer-reviewed articles published in relevant databases between 2004-2022, as well as 2 papers presented at a conference and published in a full-text book. After searching with keywords, classifications were made according to the publication year, purpose, variable, type of game, learning domain, method, sample group, data collection tool, and data analysis technique. The results obtained through the evaluations were supported by the literature based on these classifications

As a result of the evaluations, firstly, studies related to educational games in elementary school math education were examined according to the publication year. It was concluded that the highest

number of studies was 8 and carried out in 2021. In fact, the Ministry of National Education has emphasised the need for qualitative leaps rather than quantitative ones regarding the 2018 curriculum being implemented (Ministry of National Education [MoNE], 2018). This situation may have led to increased studies on educational games in elementary school math classes in graduate theses and articles. However, because this research does not cover the entire year of 2022, there may be unfinished or unpublished studies. Therefore, it is likely that more emphasis will be given to educational games in elementary school math education after 2021. Simsek and Karakus-Yilmaz (2020) examined studies on digital game addiction and stated that these studies were particularly concentrated in 2017 and 2018. This study supports the current research. On the other hand, it was found that between 2005-2020, only 1-4 studies were carried out. Based on this result, it can be said that researchers did not show much interest in and conduct research on the use of educational games techniques in elementary school math classes before 2021.

When the effect of educational games on the predetermined goal of the research was examined, it was seen that there is a tendency towards variables such as achievement, attitude, and retention. In this context, it is understood that studies on the effects of different variables (such as achievement, attitude, and retention) on the implementation of educational games in primary school mathematics teaching are given importance. Many studies demonstrate the positive effects of variables such as achievement, attitude, and retention on students when educational games are applied in mathematics teaching for primary school students (Bozoglu, 2013; Donmez, Donmez, Kolukisa, and Yilmaz, 2021; Ke and Grabowski, 2007; Lopez-Morteo and Lopez, 2007; Pareto, Haake, Lindstrom, Sjoden, and Gulz, 2012). These studies support the current study. Given that children voluntarily participate in games and enjoy them, using educational games in the teaching process is inevitable. On the other hand, it was revealed that studies with the least descriptive variables were conducted according to the result of this research.

When the studies were examined according to the variable analysed together with the use of educational games, the achievement/attainment variable was used the most. Then, there was a tendency towards attitude, retention, and opinion variables. According to the literature, it has been found that different studies have resulted in positive changes in academic achievement, which is the most commonly addressed variable (Cop and Kablan, 2018; Genc, 2021; Karatas, 2014; Zorluoglu and Cakir-Elbir, 2019). Similarly, Cop and Kablan (2018) stated in their study that a significant portion of the research was carried out with experimental studies using test (achievement tests, development tests, etc.), scale (attitude, motivation, self-efficacy, etc.), surveys, and other variables. These studies are consistent with the result of the current study. Therefore, it can be said that since variables such as achievement, attitude, retention, and opinion are seen as essential variables in education, efforts are being made to determine their effects on the use of educational games. However, it was observed that the least addressed variables in the studies on using educational games in primary school mathematics

teaching are conceptual misconceptions, metacognitive awareness, affective awareness, visual mathematical literacy, number sense, and spatial visualisation.

On the other hand, studies have found that physical games are preferred over digital games in the use of educational games in elementary school mathematics education. For example, in the study by Cil and Sefer (2021), it was stated that classroom teachers preferred physical games that require physical movement, such as "long jump", for length measurement, and that the application of educational games that require physical movement is an important factor in mathematics education. It can be said that this is because teachers tend to prefer physical games more for supporting elementary school students' cognitive, emotional, and psychomotor development characteristics in mathematics classes.

Another finding is that when the studies are examined according to the learning domain of mathematics, it is seen that most studies were conducted on the learning domain of "Numbers and Operations". Following this, the learning domain of "Geometry" was in second place. However, it was concluded that the fewest studies were conducted on multiple learning domains. Nevertheless, it was also found that some studies are not focused on a specific mathematics domain. On the other hand, no study focused on the learning domains of "Measurement" and "Data Processing" in educational games. When the literature was reviewed, it was observed that there are very few studies that focus on the learning domains of "Measurement" and "Data Processing" at the secondary school level (Baran-Kaya and Gokcek, 2021; Yanik, Ozdemir and Eryilmaz-Cevirgen, 2017). However, the learning domains of "Measurement" and "Data Processing" are included in mathematics education programs at every level. In this case, considering that educational games are a vital factor in the success of mathematics classes, it is expected that attention should also be given to the learning domains of "Measurement" and "Data Processing". Therefore, examples of games for the learning domains of "Measurement" and "Data Processing" can be presented to teacher candidates within the scope of the "Teaching Mathematics with Games" course. In addition, it is recommended that not only reinforcement but also instructional game examples should be presented in all learning domains, including "Measurement" and "Data Processing".

When studies on educational games in elementary school mathematics teaching are examined according to the method, it is seen that the quantitative research method is the most preferred. Accordingly, it is concluded that most scientific studies on educational games in elementary school mathematics teaching are conducted with a focus on quantitative research. The reason for this may be the use of test tools such as achievement, attitude, perception, and motivation in quantitative research methods, as well as the many tools used to analyse these tests. For example, it can be said that the quantitative research method is used because the success test is deemed suitable for measuring academic achievement in studies related to educational games (Cop and Kablan, 2018; Genc, 2021; Karatas, 2014; Simsek and Karakus-Yilmaz, 2020; Yilmaz and Kurt, 2019; Zorluoglu and Cakir-Elbir,



2019). In this sense, it can be said that there is a similarity between this study and the studies conducted by Cop and Kablan (2018) and Karamustafaoglu and Kilic (2020). On the other hand, it has been found that the qualitative research method in elementary school mathematics teaching related to educational games is the least used research method. Regarding this issue, Saban and other (2010) emphasised that the qualitative research method is less preferred by academics working in the field of education. However, there is a need for in-depth descriptive studies aimed at finding the meanings of events and perceptions in a deductive manner. Indeed, it has been stated that in the content analysis study on mobile learning, qualitative method and then quantitative and mixed methods were mainly preferred (Korucu and Bicer, 2019). This study does not overlap with the current study.

It can be said that in the studies reviewed, the sample group mostly consisted of elementary school students. This result can be interpreted as having larger student groups and achieving faster results than other sample groups (such as teachers-parents-administrators, etc.) in reaching data, making the research more accessible and more comfortable. On the other hand, the reason for the preference for such a large student group can be considered as the examination of different variables such as success, attitude, and retention. Similarly, similar studies conducted on educational games have shown that the target audience is generally elementary, middle, and university students (Karamustafaoglu and Kilic, 2020). Likewise, Simsek and Karakus-Yilmaz (2020) examined studies on digital game addiction and stated that elementary, middle, and high school students were mostly preferred as a sample. These studies support the findings of the current research. However, it has been observed that very few studies have been conducted with participants who are classroom teachers or prospective classroom teachers (Baran-Kaya, Arslan and Hacisalihoglu-Karadeniz, 2022). Considering the academic achievement level in elementary school mathematics education, this situation has revealed the necessity of conducting more studies with classroom teachers and prospective classroom teachers who educate students about educational games.

When the types of data collection tools used in studies included in the research are examined, it is seen that achievement tests are used the most. The reason for this high preference for achievement tests may be the attempt to measure the variable "effect on academic achievement" mentioned in the problem statement of the research. In the second place, the interview technique was used as a data collection tool in studies related to educational games. Similarly, in studies conducted, it was stated that test (development, achievement, creative thinking, etc.), scale, and interview forms mainly were used as data collection tools (Cop and Kablan, 2018; Karamustafaoglu and Kilic, 2020; Korucu and Bicer, 2019; Simsek and Karakus-Yilmaz, 2020; Yilmaz and Kurt, 2019). These studies support the current study. The reason for this situation can be the ability to reach a large amount of data in a short time regarding variables used, being considered more advantageous, and being easier to interpret. On the other hand, it has been revealed in this study that the least survey was used in educational games. As a result, it was concluded that there was not much inclination to use surveys regarding educational games in

primary school mathematics lessons. It may have been thought that the use of surveys for primary school students in mathematics lessons would not yield efficient results. However, it has also been revealed that the observation technique was used less as a data collection tool when the examined studies were considered. Tosun and Unal (2019) stated that there were a small number of studies where data were collected through survey-form and observation. Yilmaz-Topuz (2016) stated that teachers were reluctant to write down their observations about their students. However, observation is an important skill in addition to skills such as mathematical reasoning, communication, and problem-solving in the teaching process

When studies related to educational games in primary school mathematics education were examined according to data analysis techniques, it was observed that predictive analysis was the most commonly used technique. This may be because predictive analysis techniques are preferred more in analysing and organising numerical data. Similarly, it was reported that the most commonly used quantitative predictive analysis method as a data analysis method was t-test (Genc 2021). This result supports the current study. In this context, it is common for studies to be mainly based on the quantitative paradigm and to use data analysis techniques in parallel with this method (Cop and Kablan, 2018; Karamustafaoglu and Kilic, 2020). According to the research result, it was seen that the content analysis technique, which is used in qualitative research methods, was preferred secondly regarding educational games. Similar studies stated that t-test, descriptive analysis, and content analysis techniques were mostly used (Karamustafaoglu and Kilic, 2020; Sozbilir, Kutu, and Yasar, 2012). On the other hand, it was found that the least qualitative descriptive analysis was used according to data analysis techniques. In their study examining national scientific research on educational games, Karamustafaoglu and Kilic (2020) stated that there were few descriptive statistical studies. Therefore, it has been revealed that there is a need for a tendency towards qualitative descriptive analysis techniques in educational games

Based on the results obtained, the following recommendations can be given:

1. This study found that the number of studies on the implementation of educational games in primary school mathematics teaching is insufficient according to the publication year. Therefore, in the present and future, the number of studies on educational games in primary school mathematics teaching can increase.
2. This study also found that the studies on educational games in primary school mathematics teaching were mostly descriptive. Therefore, more studies focusing on the description of educational games in primary school mathematics teaching can be conducted.
3. This study observed that the most researched learning domain related to educational games in primary school mathematics teaching was "Numbers and Operations," followed by "Geometry" learning domain. However, no study was found in the "Measurement" and

"Data Processing" learning domains within the scope of this study. Therefore, it is recommended that studies on the use of educational games in the "Measurement" and "Data Processing" learning domains should be conducted in future studies.

4. This study also found that the least qualitative research method was used in implementing educational games in primary school mathematics teaching. Therefore, more studies using qualitative research methods related to educational games in primary school mathematics teaching can be conducted.
5. It was observed that the studies on implementing educational games in primary school mathematics teaching included the least number of classroom teachers and teacher candidates. Therefore, more classroom teachers and teacher candidates can be included as the target audience in studies related to educational games in primary school mathematics teaching.
6. This study also found that observation form was used less frequently as a data collection tool in the studies related to educational games in primary school mathematics teaching. Therefore, observation technique can be used in studies regarding primary school mathematic teaching. It is thought that more detailed data can be obtained through observation and different data collection tools.
7. Finally, it was observed that the least qualitative descriptive analysis technique was used in the studies related to educational games in primary school mathematics teaching. Therefore, more studies using various qualitative descriptive analysis techniques can be conducted in primary school mathematics teaching.

## References

- Baran-Kaya, T. B., & Gökçek, T. (2021). Ortaokul matematik öğretmeni adaylarının matematik öğretimi için tasarladıkları oyunların farklı açılardan ele alınması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (52), 600-621.
- Baran-Kaya, T., Arslan, S., & Hacısalihoğlu-Karadeniz, M. (2022). Geleneksel çocuk oyunlarının matematik öğretiminde kullanılmasına yönelik sınıf öğretmeni adaylarının bakışları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(3), 1879–1914.
- Bayazıtöğlü, E. N. (1996). *İlköğretim 2. sınıf hayat bilgisi dersinde eğitsel oyunlar, erişimi ve kalıcılık*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Bire, F. N. (2019). *İlköğretim ve ortaöğretimde kullanılan dijital eğitsel oyunların etkilerinin meta-sentez yoluyla incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Bozoğlu, U. (2013). *Ortaokul 7. sınıf matematik dersi alan-çevre ilişkisi konusunda oyun temelli öğretimin öğrenci başarısına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Cai, J. (2003). Singaporean students' mathematical thinking in problem solving and problem posing: an exploratory study. *International Journal of Mathematics Education in Science and Technology*, 34(5), 719-737.
- Canbay, İ. (2012). *Matematikte eğitsel oyunların 7.sınıf öğrencilerinin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri, motivasyonel inançları ve akademik başarılarına etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Chen, Z. H. (2014). Exploring students' behaviors in a competition-driven educational game. *Computers in Human Behavior*, 35, 68-74.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (5th Ed.). London and New York: Routledge Falmer.
- Coşkun, H. (2012). *Bilimsel öyküler içeren eğitsel oyunlar ile fen öğretiminin öğrencilerin akademik başarısına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Cop, M.R., & Kablan, Z. (2018). Türkiye'de eğitsel oyunlarla ilgili yapılmış çalışmaların analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 1(1), 52-71.

- Çankaya, S., & Karamete, A. (2008). Eğitsel bilgisayar oyunlarının öğrencilerin matematik dersine ve eğitsel bilgisayar oyunlarına yönelik tutumlarına etkisi. *Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 115-127.
- Çiltaş, A. (2012). 2005-2010 yılları arasında matematik eğitimi alanında Türkiye’de yapılan yüksek lisans ve doktora tez çalışmalarının içerik analizi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(7), 211-228.
- Darwish, D., Esquivel, G. B., Houtz, J. C., & Alfonso, V. C. (2001). Play and social skills in maltreated and non-maltreated preschoolers during peer interactions. *Child Abuse and Neglect*, 25, 13-31.
- Deater-Deckard, K., Chang, M., & Evans, M. E. (2013). Engagement states and learning from educational games. F. C. Blumberg ve S. M. Fisch (Eds.), *Digital games: a context for cognitive development. New directions for child and adolescent development* içinde (s. 21–30). DOI: 10.1002/cad.20028
- Durualp, E., & Aral, N. (2010). Altı yaşındaki çocukların sosyal becerilerine oyun temelli sosyal beceri eğitiminin etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(39), 160-172.
- Ekiz, D. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Foulquie, P. (1994). *Pedagoji sözlüğü*. (Çev.C. Karakaya). İstanbul: Sosyal Yayınları.
- Garris, R., Ahlers, R., & Driskell, J. E. (2002). Games, motivation, and learning: A research and practice model. *Simulation & Gaming*, 33(4), 441-467.
- Genç, C. B. (2021). *Matematik eğitiminde oyunlaştırma üzerine yapılan çalışmaların incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Groh, F. (2012). Gamification: State of the art definition and utilization. *4th Seminar on Research Trends in Media Informatics Ulm University, Germany, Proceedings Book* içinde (s. 39-46).
- Güneş, F. (2015). Oyunla öğrenme yaklaşımı. *Electronic Turkish Studies*, 10(11), 773-786.
- Güven, B., & Özçelik, Ç. (2017). İlkokul matematik dersine yönelik gerçekleştirilen lisansüstü eğitim tez çalışmalarına ilişkin bir inceleme. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 13(4), 693-714.
- Hazar, M. (1997). *Beden eğitimi ve sporda oyunla eğitim*. Ankara: TÜBİTAK Yayınları.
- Hazar, Z., Tekkurşun, D. G., & Dalkıran, H. (2017). Ortaokul öğrencilerinin geleneksel oyun ve dijital oyun algılarının incelenmesi: Karşılaştırmalı metafor çalışması. *Sporometre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 15(4), 179-190.
- Horzum, M. B. (2011). İlköğretim öğrencilerinin bilgisayar oyunu bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 56-68.
- Hughes, B. (2006). *Play types: Speculations and possibilities*. London: The London Centre for Play work Education and Training.
- Huizinga, J. (2018). *Homo Ludens: Oyunun toplumsal işlevi üzerine bir deneme*. (Çev. O. Düz). İstanbul: Alfa Yayıncılık.

- İlhan, A. Ç. (2004). 21. yüzyılda öğretmen yeterlikleri. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 5(58).
- Karabacak, N. (1996). *Sosyal bilgiler dersinde eğitsel oyunların öğrencilerin erişim düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Karakış, H. (2014). *İlköğretim 4. sınıf "kesirler" ünitesi için geliştirilen bilgisayar destekli etkinliklerin öğrenci başarı ve tutumuna etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Karamustafaoğlu, O., & Kılıç, M. F. (2020). Eğitsel oyunlar üzerine yapılan ulusal bilimsel araştırmaların incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 1-25.
- Karataş, E. (2014). Eğitimde oyunlaştırma: Araştırma eğilimleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 15(2), 315-333.
- Kaya, S., & Elgün, A. (2015). Eğitsel oyunlar ile desteklenmiş fen öğretiminin ilkökul öğrencilerinin akademik başarısına etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(1), 329-342.
- Kayhan, H. C. (2012). Türkiye'deki drama ağırlıklı matematik öğretimi çalışmalarını üzerine bir değerlendirme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(12), 97-120.
- Kazem, H., & Genç, Z. (2016). İlkokul matematik öğretiminde yeni bir yaklaşım: Lego MoretoMath. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 5(2), 59-71.
- Ke, F. (2011). A qualitative meta-analysis of computer games as learning tools. In *Gaming and Simulations: Concepts, Methodologies, Tools and Applications* (pp. 1619-1665). IGI Global.
- Ke, F., & Grabowski, B. (2007). Game playing for mathematics learning: Cooperative or not? *British Journal of Educational Technology*, 38(2), 249-259.
- Kearney, P., & Pivec, M. (2007). Recursive loops of game-based learning: A Conceptual model. In *EdMedia+ Innovate Learning* (pp. 2546-2553).
- Kırbaş, Ş., & Koparan-Girgin, G. (2018). İlkokulda eğitsel oyunlar tekniğinin öğretimdeki yerinin öğretmen görüşleri açısından incelenmesi. *International Journal of Social Science*, 65, 521-538.
- Korkmaz, S. (2018). *Eğitsel oyun geliştirerek desteklenen fen bilimleri öğretiminin öğrenci tutum ve başarısına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Korkusuz, M. E., & Karamete, A. (2013). Eğitsel oyun geliştirme modelleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 7(2), 78-109.
- Korucu, A. T., & Biçer, H. (2019). Mobil öğrenme: 2010-2017 çalışmalarına yönelik bir içerik analizi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(1), 32-43. <https://doi.org/10.24315/tred.516911>
- Küçükbiş, H. F., Özkurt, B., Sirkeci, H., & Öztürk, O. (2022). Geleneksel oyun ve geleneksel çocuk oyunlarının eğitim-öğretim programlarındaki yeri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(83), 1422-1436.
- Lim-Teo, S. K. (1991). Games in the mathematics classroom. *Teaching and Learning*, 22(2), 47-56.

- Lopez-Morteo, G., & Lopez, G. (2007). Computer support for learning mathematics: A learning environment based on recreational learning objects. *Computers & Education*, 48(4), 618-641.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). Matematik dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar). <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201813017165445-MATEMATIK%C4%B0K%20%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI%202018v>
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *Güçlü yarınlar İçin 2023 Eğitim Vizyonu*. Ankara. ([https://www.gmka.gov.tr/dokumanlar/yayinlar/2023\\_E%C4%9Fitim%20Vizyonu.pdf](https://www.gmka.gov.tr/dokumanlar/yayinlar/2023_E%C4%9Fitim%20Vizyonu.pdf))
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2020). TIMSS 2019 Türkiye ön raporu (Rapor No: 15). Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları. [https://www.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2020\\_12/0812161\\_9\\_No15\\_TIMSS2019\\_Turkiye\\_On\\_Raporu.pdf](https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_12/0812161_9_No15_TIMSS2019_Turkiye_On_Raporu.pdf).
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Moghaddam, M. R. (2014). *Assuming city as a playground survey on reclaiming design of some elements in city for responding to children's need of spontaneous play activities in built environment*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çankaya Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Oldfield, B. J. (1991). Games in the learning of mathematics: 1 A classification. *Mathematics in School*, 20(1), 41-43.
- Özata, M., & Coşkuntuncel, O. (2019). Ortaokul matematik öğretmenlerinin matematik öğretiminde eğitsel matematik oyunlarının kullanımına ilişkin görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(3), 662-683.
- Papastergiou, M. (2009). Digital game-based learning in high school computer science education: Impact on educational effectiveness and student motivation. *Computers & Education*, 52(1), 1-12.
- Pareto, L., Haake, M., Lindström, P., Sjöden, B., & Gulz, A. (2012). A teachable-agent-based game affording collaboration ve competition: Evaluating math comprehension ve motivation. *Association for Educational Communications ve Technology*, 60, 723-751.
- Pehlivan, F. (2012). *İlköğretim beşinci sınıf matematik dersinde üstbiliş stratejileri kullanımının öğrencilerin başarı ve tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Niğde.
- Prensky, M. (2008). Students as designers and creators of educational computer games: Who else? *British Journal of Educational Technology*, 39(6), 1004-1019.
- Randel, J., Morris, B. A., Wetzel, C. D., & Whitehill, B. V. (1992). The effectiveness of games for educational purposes: A review of recent research. *Simulation & Gaming*, 23, 261-276.
- Ritzhaupt, A., Poling, N., Frey, C., & Johnson, M. (2014). A synthesis on digital games in education: What the research literature says from 2000 to 2010. *Journal of Interactive Learning Research*, 25(2), 261-280.

- Rixon, S. (1981). *How touse games in language teaching*. London & Basingstoke: Macmillan Education
- Saban, A., Eid-Koçbeker, B. N., Saban, A., Alan, S., Doğru, S., Ege, İ., Arslantaş, S., Çınar, D., & Tunç, P. (2010). Eğitim bilim alanında nitel araştırma metodolojisi ile gerçekleştirilen makalelerin analiz edilmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, (30), 125-142.
- Sak, R., Şahin-Sak, İ. T., Öneren-Şendil, Ç., & Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 227-256.
- Schumann, B. R. (2004). *Effect of child-centered play therapy and curriculum-based small-group guidance on the behaviours of children referred for agression in a elementary scholl setting*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of North Texas.
- Sözbilir, M. (2009). *Nitel veri analizi*. Retrieved from <https://fenitay.files.wordpress.com/2009/02/1112-nitel-arac59ftc4b1rmada-veri-analizi.pdf>.
- Sözbilir, M., & Kutu, H. (2008). Development and currentstatus of science education research in Turkey. *Essays in Education [Special issue]*, 1-22.
- Sözbilir, M., Kutu, H., & Yaşar, M. D. (2012). Science education research in Turkey: A content analysis of selected features of papers published. J. Dillon ve D. Jorde (Eds). *The world of science education: Handbook of research in europa* içinde (pp.341-374). Rotterdam: Sense Publishers.
- Şimşek, E., & Karakuş-Yılmaz, T. (2020). Türkiye'de yürütülen dijital oyun bağımlılığı çalışmalarındaki yöntem ve sonuçların sistematik incelemesi. *Kastamonu Education Journal*, 28(4), 1851-1866. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3920>
- Suri, H., & Clarke, D. (2009). Advancements in research sythesis methods: From a methodologically inclusive perspective. *Review of Educational Research*, 79(1), 395-430
- Sümbüllü, Y. Z., & Altınışık, M. E. (2016). Geleneksel çocuk oyunlarının değerler eğitimi açısından önemi. *Erzurum Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 73-85.
- Timmons, L. (2003). *A right to play? Examining childhood and a child's right to recreation*. <http://www.stfx.ca/people/svincent/socianth391/timmonsliam.html> (10 Ocak 2009).
- Tosun, T., & Ünal, D. Ö. (2019). Veri ve olasılık öğrenme alanlarında yapılmış çalışmaların içerik analizi. *Ege Eğitim Dergisi*, 20(1), 244-261.
- Türker, K. N., & Arslan, S. (2021). Examination of the studies related to teaching mathematics through games in Turkey. *Turkish Journal of Mathematics Education*, 2(2), 110-132.
- Uğurel, I., & Moralı, S. (2008). Matematik ve oyun etkileşimi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 75-98.
- Van De Walle, J. A., Karp, K. S., & Bay-Williams, J. M. (2016). *İlkokul ve ortaokul matematiği gelişimsel yaklaşımla öğretim*. (Çev. Ed.S. Durmuş). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Wells, D. (2012). *Games and mathematics: Subtle connections*. Cambridge University Press.



- Yanık, H. B., Özdemir, G., & Çevirgen, A. E. (2017). Ortaokul matematik ders kitaplarında yer alan veri işlemeye yönelik görevlerin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 45-61.
- Yalçınkaya, Y., & Özkan, H. H. (2012). 2000-2011 yılları arasında eğitim fakülteleri dergilerinde yayımlanan matematik öğretimi alternatif yöntemleri ile ilgili makalelerin içerik analizi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(16), 31-45.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Sekizinci Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz-Topuz, G. (2016). Okulöncesi eğitim öğretmenlerinin çocukları tanıma ve değerlendirme amaçlı yapılan çalışmalara ilişkin görüşleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 6(1), 27-62.
- Yılmaz, M., & Kurt, M. (2019). Türkiye’de beden eğitimi ve oyun dersi kapsamında yapılan çalışmaların analizi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD)*, 6(10), 46-61.
- Yücel-Yumuşak, E. (2014). *Oyun destekli matematik öğretiminin 4. sınıf kesirler konusundaki erişimi ve kalıcılığına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Zorluoğlu, S. L., & Çakır-Elbir, B. (2019). Eğitsel oyuncak ve eğitsel oyun içerikli araştırmalardaki eğilimler: İçerik analizi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(27), 1-22.  
<https://doi.org/10.35675/befdergi.420203>

**APPENDIX-1: Studies Included In the Document Analysis**

- Akkaya, S. (2018). *İlkokul dördüncü sınıf matematik dersinde geometri alt öğrenme alanlarına ilişkin kavram yanlışlarının giderilmesinde oyun temelli öğretimin etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Akman, E., & Çakır, R. (2020): The effect of educational virtual reality game on primary school students' achievement and engagement in mathematics. *Interactive Learning Environments*, <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1841800>
- Alper, A. (2017). Matematik öğretimine yönelik eğitsel oyunların özellikleri: IOS uygulamalarındaki dört işlem oyunları. *Eğitim, Bilim ve Teknoloji Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 1-14.
- Altınsoy, B. (2007). *Takım-oyun turnuvaları tekniğinin ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki akademik başarısı, kalıcılık ve matematiğe ilişkin tutumları üzerindeki etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- Altunay, D. (2004). *Oyunla desteklenmiş matematik öğretiminin öğrenci erişimine ve kalıcılığa etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aslan, F. (2014). *Oyun tabanlı öğrenme ortamlarının öğrenci başarısı ve görüşlerine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Ateş, B. K., & Bozkurt, E. (2021). Oyunlarla matematik öğretimine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Dergisi (MREFD)*. 3(2), 1-17.
- Baş, S., & Ulum, H. (2019). İlkokul dördüncü sınıf kaynaştırma öğrencisinin mobil oyun yardımı ile matematik becerilerinin geliştirilmesi. *2. uluslararası temel eğitim kongresi içinde* (s. 23–27). Muğla.
- Biriktir, A. (2008). *İlköğretim 5. sınıf matematik dersi geometri konularının verilmesinde oyun yönteminin erişime etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Boz, İ. (2014). *İlkokul 1. sınıf matematik dersinde oyunla öğretim yönteminin akademik başarısına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Zirve Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Çalışkan, M., & Mandacı-Şahin, S. (2019). Investigation of the effect of games and activities and rounding and estimation subject. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 10(38), 1059-1080.
- Çelik, H. C. (2020). The effect of modelling, collaborative and game-based learning on the geometry success of third-grade students. *Education and Information Technologies*, 25, 449–469. <https://doi.org/10.1007/s10639-019-09983-3>
- Çiftçi, F. (2005). *İlköğretim 4. sınıf matematik dersi için oyunla öğretim yöntemiyle düzenlenen öğrenme ortamının altı basamaklı doğal sayılarda dört işlem kazanımına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Çil, O., & Sefer, F. (2021). Sınıf öğretmenlerinin oyun temelli matematik etkinliklerine yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(3), 1366-1385.
- Demir, M. R. (2016). *Farklı oyun türlerine dayalı matematik öğretiminin 1. sınıf öğrencilerinin erişimi ve kalıcılık düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Dinçer, M. (2008). *İlköğretim okullarında müziklendirilmiş matematik oyunları ile yapılan öğretimin akademik başarı ve tutuma etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Dönmez, A. (2017). *Oyun destekli öğretim ortamı ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin sayı örüntülerindeki üstbilişsel farkındalıklarını ve üstbilişsel strateji kullanma becerilerini nasıl etkiler?* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Dönmez, B., Dönmez, K. H., Kolukısa, Ş., & Yılmaz, S. (2021). İlkokul matematik dersinde oyunla öğretim yöntemi kullanılmasının tutum ve başarıya etkisi. *Uluslararası Bozok Spor Bilimleri Dergisi*, 2(2), 58-70.
- Ergül, E. (2021). *Matematik öğretiminde oyun temelli yaklaşım*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gökbulut, Y., & Yücel-Yumuşak, E. (2014). Oyun destekli matematik öğretiminin 4. sınıf kesirler konusundaki erişimi ve kalıcılığa etkisi. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(2), 673-689.
- Hava, K. (2012). *Eğitsel bilgisayar oyunu tasarlama yönteminin, ilköğretim 4.sınıf öğrencilerinin akademik başarısına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Hoşgör, A. (2010). *İlköğretim 1. sınıf öğretmenlerinin matematik derslerinde oyun etkinliklerinin kullanımına ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- İlhan, A. (2021). The impact of game-based, modeling, and collaborative learning methods on the achievements, motivations, and visual mathematical literacy perceptions. *SAGE Open*, 1-17: DOI: 10.1177/21582440211003567
- İncekara, H., & Taşdemir, Ş. (2019). Matematikte dört işlem becerisinin geliştirilmesi için dijital oyun tasarımı ve öğrenci başarısına etkileri. 5(3), 227-236. <https://dx.doi.org/10.30855/gmbd.2019.03.03>
- İşmarcı, Z., & Yeşilyurt, M. (2021). Web tabanlı oyunun onluğa yuvarlamaya etkisi. *New Era International Journal Of Interdisciplinary Social Researches*, 8(6), 113-221. <http://dx.doi.org/10.51296/newera.61>

- Kaplan, Z. (2020). Açık hava oyunlarının ilköğrencilerinin akademik başarısına etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kara, N. (2021). Eğitsel mobil matematik oyunu ile sınıf içi oyunlaştırma: Bir durum çalışması örneği. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 85-101. DOI: 10.21666/muefd.764044
- Kılıç, M. (2007). *İlköğretim 1. sınıf matematik dersinde oyunla öğretimde kullanılan ödüllerin matematik başarısına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kula, A. (2005). *Öğretimsel bilgisayar oyunlarının temel aritmetik işlem becerilerinin gelişimine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Öztop, F. (2022). İlkokul matematik öğretiminde dijital ve dijital olmayan oyun kullanımının etkililiği: Bir meta-analiz çalışması. *International Primary Educational Research Journal*, 6(1), 65-80.
- Sayan, H. (2015). The effects of computer games on the achievement of basic mathematical skills, *Educational Research and Reviews*, 10(22), 2846-2853, DOI: 10.5897/ERR2015.2172
- Sönmez, D. (2018). *İlkokul matematik öğretiminde öğrencilerin duyuşsal farkındalıklarını artırmada matematiksel oyunların kullanımı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Taylan-Bektaş, D. (2021). The effect of game-based learning on fourth-grade students' number sense abilities. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Topçu, H., Küçük, S., & Göktaş, Y. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının ilköğretim matematik öğretiminde eğitsel bilgisayar oyunlarının kullanımına yönelik görüşleri. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 5(2), 119-136.
- Tural, H. (2005). *İlköğretim matematik öğretiminde oyun ve etkinliklerle öğretimin erişi ve tutuma etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Üstün, A. B. (2020). Eğitsel dijital oyun tasarımına ve uygulanmasına yönelik öğretmen adaylarının görüşlerinin incelenmesi. *EJER Congress 2020 bildiri kitabı* içinde (s.56-62). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yıldız, B., & Tüzün, H. (2011). Üç-boyutlu sanal ortam ve somut materyal kullanımının uzamsal yeteneğe etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 498-508.
- Yiğit, A. (2007). *İlköğretim 2. sınıf seviyesinde bilgisayar destekli eğitici matematik oyunlarının başarıya ve kalıcılığa etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Zaif-Kılıç, A. (2010). *İlköğretim 1. sınıf matematik dersindeki işlem becerilerinin kazandırılmasında oyunla öğretimin başarıya etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.



<http://kefad.ahievran.edu.tr>

# Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi

ISSN: 2147 - 1037

## Drama to Investigate Social Exclusion from the View-Points of Children in Urban Poverty

Perihan Korkut\* -Kasım Yıldırım -Tuğba Hoşgörür -Mine Kızır - Sergender Sezer  
Orhan Kahya -Mirace Karaca-Evren -Eda Yeşil -Vural Hoşgörür

### Article Information



CrossMark

DOI: 10.29299/kefad.1181653

Received: 21.10.2022

Revised: 22.01.2023

Accepted: 30.03.2023

### Keywords:

Creative Drama

Peer Bullying

Social Exclusion

Social Rejection

### Abstract

This study presents the learnings from putting a drama-based awareness activity into practice as a component of a broader research project. The larger research project, titled "The New Face of Poverty: An Action Research upon the Reflections of Urban Poverty on Education," aims to develop and implement an intervention program in accordance with the emerging profile in order to make visible in a multidimensional way the impact of urban poverty on education. The current research employed a participatory drama workshop that toured 4 primary schools and 2 secondary schools in Muğla, Türkiye during the spring semester of the 2021-2022 school year. Targeting year 4 and year 5 students, the workshop was intended to raise awareness of social exclusion among students. The drama workshop was designed according to the theoretical framework and conventions known as creative drama in a way that a topic of interest is explored through playful procedures, role playing and reflection. This paper examines the strategies employed by the students in an enacted social exclusion situation. It was found that judgmental evaluative statements are used the most by the students along with other strategies and that alarmingly high number of situations were not resolved peacefully. Results are discussed in relation to social information processing theory.

## Kent Yoksulu Çocukların Bakış Açısından Dışlanma Konusunun Yaratıcı Drama Yöntemi ile İncelenmesi

### Makale Bilgileri



CrossMark

DOI: 10.29299/kefad.1181653

Yükleme: 21.10.2022

Düzeltilme: 22.01.2023

Kabul: 30.03.2023

### Anahtar Kelimeler:

Yaratıcı Drama,

Akran Zorbalığı,

Sosyal Dışlanma,

Dışlanma

### Öz

Bu çalışmada, daha geniş bir araştırma projesinin bir bileşeni olarak drama temelli bir farkındalık etkinliğinin uygulamaya konulmasından öğrenilenler sunulmaktadır. "Yoksulluğun Yeni Yüzü: Kentsel Yoksulluğun Eğitime Yansımalarına Yönelik Bir Eylem Araştırması" başlıklı ana araştırma projesi, yoksulluğun çok boyutlu olarak görünür kılınması için ortaya çıkan profile uygun bir müdahale programı geliştirilip uygulanmasını amaçlamaktadır. Bu çalışmada, 2021-2022 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Muğla ilinde 4 ilkokul ve 2 ortaokulda gerçekleştirilmiş bir yaratıcı drama atölyesi veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. 4. ve 5. sınıf öğrencilerini hedef alan atölye, öğrencilerde sosyal dışlanma konusunda farkındalık yaratmayı amaçlamıştır. Drama atölyesi, yaratıcı drama olarak bilinen kuramsal çerçeve ve teknikler ışığında, ilgili konunun oynusu süreçler, rol oynama ve yansıtma yoluyla keşfedileceği şekilde tasarlanmıştır. Bu makale, canlandırılan bir sosyal dışlanma durumunda öğrenciler tarafından uygulanan stratejileri incelemektedir. Stratejiler incelendiğinde, öğrenciler tarafından en çok yargılayıcı değerlendirmeleri ifadelerin kullanıldığı ve endişe verici derecede yüksek sayıda durumun barışçıl bir şekilde çözülmediği tespit edilmiştir. Sonuçlar, sosyal bilgi işleme teorisi ile ilgili olarak tartışılmıştır.

### Giriş

**Sorumlu Yazar:** Perihan Korkut, Doç.Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye, [pkocaman@mu.edu.tr](mailto:pkocaman@mu.edu.tr), ORCID ID: 0000.0002.5037.0267

**Yazar2:** Kasım Yıldırım, Prof.Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye, [kasimyildirim@mu.edu.tr](mailto:kasimyildirim@mu.edu.tr), ORCID ID: 0000.0003.1406.709X

**Yazar3:** Tuğba Hoşgörür, Doç.Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye, [t.hosgorur@mu.edu.tr](mailto:t.hosgorur@mu.edu.tr), ORCID ID: 0000.0001.7109.3935

**Yazar4:** Mine Kızır, Dr.Öğr.Üy., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye, [minekizir@gmail.com](mailto:minekizir@gmail.com), ORCID ID: 0000.0001.8801.5693

**Yazar5:** Sergender Sezer, Dr.Öğr.Üy., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye, [sergender@mu.edu.tr](mailto:sergender@mu.edu.tr), ORCID ID: 0000.0002.7097.8691

**Yazar6:** Orhan Kahya, Arş.Gör., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye, [okahya1@gmail.com](mailto:okahya1@gmail.com), ORCID ID: 0000.0001.7932.2982

**Yazar7:** Mirace Karaca Evren, Arş.Gör., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye, [miracekaraca@hotmail.com](mailto:miracekaraca@hotmail.com), ORCID ID: 0000.0003.4565.3200

**Yazar8:** Eda Yeşil, Bursiyer, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye, [edayesil@outlook.com](mailto:edayesil@outlook.com), ORCID ID: 0000.0002.2525.6745

**Yazar9:** Vural Hoşgörür, Prof.Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye, [yuralhosgorur@mu.edu.tr](mailto:yuralhosgorur@mu.edu.tr), ORCID ID: 0000.0001.8734.1171

Bu çalışma TÜBİTAK tarafından fonlanmaktadır. Proje No: 120K993

**Atf için:** Korkut, P., Yıldırım, K., Hoşgörür, T., Kızır, M., Sezer, S., Kahya, O., Karaca Evren, M., Yeşil, E., & Hoşgörür, V. (2023). Kent yoksulu çocukların bakış açısından dışlanma konusunun yaratıcı drama yöntemi ile incelenmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 615 – 652.

Bu çalışmada, daha büyük bir araştırma projesinin bir parçası olan drama temelli farkındalık aktivitesinin uygulanmasından elde edilen deneyimler raporlanmaktadır. “Yoksulluğun Yeni Yüzü: Kent Yoksulluğunun Eğitime Yansımaları Üzerine Bir Eylem Araştırması” başlıklı ana araştırma projesi, kent yoksulluğunun eğitim üzerindeki etkisini Muğla'nın kent yoksulluğunun sıklıkla görüldüğü kenar mahallelerinde çok boyutlu olarak görünür kılmayı ve ortaya çıkan profile göre bir müdahale programı geliştirip uygulamayı amaçlamaktadır. Profil çalışmasının sonuçları, sosyal dışlanmanın, kentteki yoksul ailelerden gelen çocukların en önemli sorunlarından biri olduğunu göstermiştir. Sosyal dışlanma iki şekilde anlaşılabilir; bunlardan ilki, insanların toplumun siyasi, ekonomik ve sosyal sistemlerinden dışlanmasıdır. Pierson (2012), sosyal dışlanmanın nedenleri olarak yoksulluk ve düşük geliri göstermiştir. İkinci olarak ise, dışlanma bir kişinin bir gruba katılmasının kasıtlı olarak engellendiği veya sistematik olarak göz ardı edildiği bir zorbalık biçimi olarak görülebilir (Barrio ve diğerleri, 2008). Yoksulluk, çocuklar arasında zorbalık için bir risk faktörüdür (Carlson, 2006; Curtner-Smith ve diğerleri, 2006). Sosyo-ekonomik durum, öğrenciler arasında güç dengesizliğine neden olur ve bu da sosyal dışlanmayı ve diğer zorbalık biçimlerini yaratır (Akgün 2005; Özkan ve Çıfci, 2010). Ana araştırmanın bulgularına göre öğrenciler, yoksulluk nedeni ile toplumdan ailecek dışlanmanın farklı şekilleri ile mücadele ederken, bir yandan da okullarında bir zorbalık biçimi olan sosyal dışlanmayı yaşamaktadırlar.

Okul yıllarında zorbalığa maruz kalmak, bireyin sonraki yaşamında sağlık, zenginlik ve sosyal refah düzeyinde birçok olumsuz etkiye neden olabilir. (Wolke ve Lereya, 2015). Araştırmalar, akran gruplarındaki sosyal dışlanmanın, bireye neredeyse fiziksel acı kadar zarar verebileceğini göstermektedir (MacDonald ve Leary, 2005). Akranlarla iyi ilişkiler içinde olmak ise çocukların hayatlarında çatışma yaşadığı diğer kişilerle daha iyi başa çıkmalarına yardımcı olabilir. Ergenlerle yapılan bir çalışmada, okula aidiyet duygusu da dahil olmak üzere sosyal sermayenin, sosyo-ekonomik eşitsizliklerinden bağımsız olarak ergenlerin refahını artırmak için kullanılabileceği gösterilmiştir. Bu yüzden koruyucu önlemler, aidiyet duygusunu geliştirebilecek ve sosyal reddedilmeyi azaltabilecek müdahaleleri içermelidir (Addae, 2020). Zorbalık, Türk okullarında ciddi ve giderek yaygınlaşan bir sorundur (Arslan ve Savaşer, 2008). Türkiye'de özellikle sosyal dışlanmaya odaklanan çalışmalar azdır ancak zorbalık - her tür akran saldırganlığını içeren daha genel bir terim olarak - büyük ilgi görmüştür (Çarkıt ve Bacanlı, 2020). Zorbalığı farklı değişkenlerle ilişkilendiren araştırmalar (Kapıcı, 2004; Uludağlı ve Uçanok, 2005), ve zorbalık olaylarına yönelik öğrenci ve öğretmenlerin bakış açılarını inceleyen araştırmalar mevcuttur (Çarkıt ve Bacanlı, 2020). Ancak çok fazla müdahale çalışması yoktur. Belki bir istisna, Kartal ve Bilgin'in (2007) “Okulları zorbalıktan arındırma programı” (Garrity ve diğerleri, 2000) çalışmasının uygulandığı ve ilkokul öğrencilerinin müdahale programından sonra önemli bir gelişme gösterdiği çalışmasıdır.

Uluslararası düzeyde hem başarılı olmuş hem de istenen sonuca ulaşamamış önemli sayıda zorbalığa müdahale programı vardır (Berger, 2007). Drama ve tiyatro temelli yöntemler, sosyal ve

ahlaki gelişimi teşvik eden, kabul edilmiş bir yoldur (Basourakos, 1998; Belliveau, 2004; Bouchard, 2002; Edmiston, 2000; Gourd ve Gourd, 2011; Kayılı ve Erdal 2021; Winston, 1998) ve özellikle okullarda başarılı olmuş zorbalığı önleme programlarında sıklıkla kullanılmaktadır (Baer ve Glasgow, 2008; Belliveau, 2005, 2007; Burton, 2010; Burton ve O'Toole 2005, 2009; Graves, Frabutt ve Vigliano, 2007; Joronen ve diğerleri, 2011; Mavroidis ve Bournelli, 2016).

Zorbalık ve sosyal reddedilme gibi akran saldırganlığını anlamının en iyi yolu sosyal bilişsel teori yaklaşımıdır. Özellikle bu çalışma için teorik bir çerçeve olarak Dodge'un sosyal bilgi işleme modeli kullanılmıştır. Model, bilişsel değişkenlerin yanı sıra duygu, benlik ve diğerleri arasındaki ilişki ve sosyal deneyim gibi diğer faktörleri de dikkate alarak revize edilmiştir. Sosyal bilgi işleme modeline göre çocukların sosyal uyumu 5 adımda gerçekleşir; (1) dış ve iç ipuçlarının kodlanması, (2) bu ipuçlarının yorumlanması ve zihinsel temsili, (3) bir hedefin açıklığa kavuşturulması ve seçilmesi, (4) yanıt erişimi veya inşası, (5) yanıt kararı, (6) davranışsal canlandırma (Crick ve Dodge, 1994).

Bir çocuk yeni bir sosyal duruma girdiğinde bu durumu geçmiş deneyimlerinden oluşan repertuarına göre yorumlar. Örneğin, şakacı bir durum mu yoksa düşmanca bir durum mu? Çocuk hemen ipuçlarını okur ve duruma bir anlam yükler. Bundan sonraki üçüncü adım, bu durumda ne elde etmek istediğine karar vermektir. Dördüncü adım, bu sonuca ulaşmak için ne yapacağına karar vermektir. Çocuk, yapılacak alternatif eylemlerin bir listesini aklına getirebilir. Yine çocuk, genellikle kendi deneyimine göre hareket eder. Önceki deneyimlerde olumlu sonuçlanan bir dizi davranış varsa bunların tekrarlanması muhtemeldir. Önceki denemeler olumsuz sonuçlanmışsa, çocuk tamamen yeni bir davranış setini harekete geçirmek isteyebilir. Beşinci adım, hangi seçeneğin uygulanacağına karar vermeyi içerir. Bu karar, çocuğun öz-yeterlik inançları (yani, bu eylemlerden hangileri benim yeteneğim dahilinde), sonuç beklentileri (yani, şunu veya bunu yapmayı seçersem ne olacak) ve tepki değerlendirmeleri gibi birçok faktöre bağlıdır. (yani, bunu daha önce yaptığımda ne oldu). Son adım, seçilen davranışı hayata geçirmektir.

Drama atölyesinin öğrencilere sosyal uyumun 6 adımından her birinin üzerinden geçmelerini ve üzerinde düşünmelerini sağlayabileceği düşünülmüştür. Ayrıca drama, araştırmacıların çocukları eğlenceli ve güvenli bir ortamda potansiyel olarak travmatize edici bir durumu yeniden yaratırken gözlemlerine olanak tanır. Çocuklar, eylemlerinin sonuçlarıyla yaşamak zorunda kalmadan farklı stratejiler hayal edebilir ve uygulayabilirler (Edmiston, 2000).

Genç katılımcılarla yapılan drama, görüşme gibi diğer veri toplama yöntemlerinden daha iyi sonuç verir (Cahill, 2006). Gençler, yetişkinlere kıyasla varsayımsal durumlar hakkında konuşurken daha az analitik olduklarından, durumun canlandırılması, nasıl yorumlanacağı ve sosyal dışlanma ile nasıl başa çıkılacağına dair sahip oldukları bilgi tabanları daha detaylı ortaya konabilir. Ayrıca bazı çocuklar zorbalık durumlarındaki deneyimlerini yanlış bildirebilirler veya yanlış algılayabilirler (Berger, 2007). Bu tür konuları görüşme ve anketlerle ele almanın zorluğu gençler arasında sosyal dışlanma konusunda bilgi eksikliğine neden olmakta, sonuç olarak görüşme ve anket, veri kaynağı



olarak daha az tercih edilmektedir. Bunun yerine öğretmen raporları ve sosyometrik veriler ana kaynaktır. Bu nedenle genç insanların sesleri de bu konudaki ana akım araştırmalarında eksik kalmaktadır. Öğrencilerin kendi durumlarını en iyi anlayabilecek kişilerin yine kendileri oldukları (Michael ve Frederikson, 2013) ve öğrencilerin kendilerini etkileyen herhangi bir konuda görüşlerini ifade etme hakları olduğu (Unicef, 1989) gibi faktörler dikkate alındığında, bu çalışma gençlerden veri toplamaya yönelik alternatif bir yaklaşımı örnekleme açısından önemli görülmektedir.

### **Dışlanma Atölyesi**

Sosyal dışlanma, çocukların günlük yaşamlarında sıklıkla karşılaşılabilecekleri bir durum olmasına rağmen oldukça soyut bir kavramdır. Tüm soyut kavramlarda olduğu gibi, çocuklar somut bir örnek üzerinden konuyu daha iyi ele alabilirler. Ancak bu tür hassas konularla uğraşırken, verilecek örneğin kaliteli olmasına büyük özen gösterilmelidir. Ne ilişki kurulamayacak kadar uzak bir örnek olmalı ne de çocuğun kendisini bir tehdit altında hissedeceği kadar yakın olmalıdır. Rol ve kurgusal durum sayesinde duygusal mesafe artırılabilir, bu sayede öğrenciler olayların anlamını çoklu bakış açılarından algılayıp üzerine düşünen aktörler ve izleyiciler olabilirler (Boal, 1995; Bolton, 1998; O'Neill, 1995). Örneğin, dramada verilen durum yoksul olduğu için belirli bir yaşam tarzına uyum sağlayamayan bir çocukla doğrudan ilgiliyse, bu kendi durumlarına çok benzer olduğundan katılımcılar bunu kolayca kaldıramayabilirler. Bu atölye çalışmasının ilham kaynağı olan Mantchev'in (2015) öyküsü, çocukların psişelerini koruyacak kadar uzak ama karakterle özdeşleşebilecekleri ve kendi yaşamlarıyla bağlantı kurabilecekleri kadar yakın bir durum sunmaktadır.

*“Çocukların belirli durumlara verdikleri tepki türleri ile bu durumlarda sergiledikleri davranışlar”* arasında güçlü bir ilişki vardır (Crick ve Dodge, 1994, p. 89). Bu nedenle, öğrencilerin bir zorbalık durumunu canlandırdıkları drama sunumlarının üretebilecekleri tepki türlerini geçerli bir şekilde temsil ettiği kabul edilebilir. Bu varsayımdan hareketle drama atölyesindeki sunumlar kayıt altına alınmış ve durumlar, eylemler ve sonuçlar açısından analiz edilmiştir. Atölyenin özeti aşağıda verilmiştir ve daha ayrıntılı bir uygulama planı da ekler bölümünde bulunmaktadır.

**Birinci adım: Hikaye dünyasını tanıtmak:** Bu adımın amacı, drama atölyesinin temellerini atmaktır. Tüm öğrenciler drama çalışma biçimlerine aşina olmadıkları için eğitmen önce onları hazırlamalıdır. Bu aşamada öğrenciler hikayenin geçtiği şehri hayal etmeye başlarlar. Öğrenciler bu kasabanın çocukları gibi davranır ve kendileri için evcil hayvanlar icat eder. Bu şekilde rol üstlenmeyi ve rol yapmayı öğrenirler. Eğitmen, öğrencilere talimatlar vererek dramatik çalışma biçimini yavaş yavaş tanıtır.

**İkinci adım: Hikayeyi anlatmak:** Bu adım, hikayedeki çocuğun temel sorununu ortaya koyar: sosyal dışlanma. Öğrenciler probleme daha detaylı bakma fırsatı bulurlar. Çocuğun olağanüstü bir evcil hayvanı- bir fili- olduğu için sosyal olarak dışlandığına ve alay edildiğine tanık olurlar. Gözlemci, dışlanan çocuğun tepkilerini ve duygularını göstermek için bir rol alır. Daha sonra öğrenciler, filin evcil hayvan olarak sahiplenilmesiyle ilgili filin güçlü ve olumlu yönlerini vurgulayarak dışlanan çocuğa

yardım etmeye davet edilir. Bu adımda öğrenciler hem zorbanın yanında hem de zorbalığın yanında yer alırlar. 2. adımın sonu, fillerin evcil hayvan kulübüne girmesinin yasak olduğunu öğrendikten sonra yapılan bir tartışmadır. Her iki tarafta da bulunmuş olma deneyimiyle beslenen bu tartışma, öğrencilerin durumu dışarıdan ve tarafsız olarak gözlemlenmeleri için zemin sağlar.

**Üçüncü adım: Hikayeyi devam ettirmek:** Bu adımdaki canlandırmaların yazıya dökülmüş transkript metinleri, bu çalışmanın ana veri kaynağıdır. Bu adımda çocuk, diğer çocuklar tarafından zorbalığa uğradığı ve sosyal olarak dışlandığı bir durumu canlandırır. Kahramanımız evcil hayvan olarak bir fili olduğu için kendisi de akran dışlamasına maruz kalan Adil adında bir çocuktur. Oyun alanına geldiğinde, filleri olan bir grup çocuk, parkta evcil hayvan olarak kokarcası olan bir çocuğu dışlamaktadır. Oyunun odak noktası, Adil'in böyle bir durumda ne yapabileceği ve yapması gerektiğidir. Oyunlar, öğrenciler tarafından sınıf ortamında hazırlıksız olarak yaratılıp sunulmuştur. Bu canlandırmalar daha sonra yazıya dökülmüş ve içerik analizine tabi tutulmuştur.

Aşağıda, veriden bir alıntı, örnek olarak sunulmuştur (Örnek 1). 4. Sınıf öğrencilerinden 8 kişiden oluşan Grup 6 tarafından canlandırılan bu örnekte Adil, bir erkek öğrenci tarafından oynanır. Kokarcalı çocuğu bir kız öğrenci oynamaktadır. Başka bir kız çocuğu da kokarca rolündedir. Filli çocuklar ise bir erkek ve 4 kız öğrenciden oluşmaktadır.

*Örnek 1: Grup 6'nın canlandırması*

*Filli Çocuklar (FÇ) Kokarcalı Çocuğa (KÇ)*

FÇ: Kokuyorsun! Iyy, iyy..

Adil girer:

Adil: Merhaba arkadaşlar.

FÇ: Merhaba

FÇ: Merhaba

FÇ: Iyy.. tuvalet gibi kokuyor

Adil: Niye öyle diyorsun?

FÇ: Çünkü kokarcası kokuyor.

Adil: Ama kokusuna rağmen onunla arkadaş olabilirsin.

FÇ: Hayır, onunla arkadaş olmak istemiyoruz.

FÇ: Hayvanı bizle oynayamaz.

FÇ: Fillerimizin arasında kokarca istemiyoruz.

Adil: Bence olsa iyi olurdu.

FÇ: Tuvalet parfümü!

FÇ: İğrenç kokuyor.

FÇ: Git, git!

FÇ: Seni sevmiyoruz. *Kokarcayı tekmeliyormuş gibi ayağını sallar*

Adil: *Kokarcalı çocuğu korumak için tekmenin önüne atlar* Ne yapıyorsunuz arkadaşlar, kibar olsanız!

*Kokarcalı Çocuğa:*

Adil: Gel başka bir yere gidelim.

*Kokarca, Adil'in üzerine atlar. Kokarcalı çocuk, kokarca ve Adil birlikte çıkarlar.*

## **Güncel Çalışma**

Bu çalışma, daha büyük bir araştırma projesinin müdahale programının bir parçası olarak uygulanan bir drama atölyesi hakkında bilgi vermektedir. Ana projenin yürütüldüğü okullar sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı ailelerin çocuklarının sorunlarından biri olarak sosyal dışlanmayı bildirmiştir. Bu nedenle atölyenin amacı, proje okullarında sosyal dışlanmayı tartışmak için zemin oluşturmak ve farkındalık yaratmaktır. Atölyenin uygulanmasının bir yan ürünü de ilerideki potansiyel çalışmalar için temel bir veritabanı oluşturacak bu güncel duruma erişim sağlamasıdır.

Bu makale, proje okullarının öğrencileri tarafından sosyal dışlanmanın nasıl ele alındığı ve çözüldüğü açısından mevcut durumu ortaya koymaktadır. Atölyelerin kayıtlarına bakarak ve aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

Soru1: Çocuklar sosyal dışlanma durumunda çatışmayı çözmek için hangi stratejileri kullanmaktadır?

Soru2: Bu stratejiler hangi amaçları karşılamaktadır? (Sosyal dışlanma durumları nasıl sonuçlanmaktadır?)

## **Yöntem**

Bu çalışmada drama, bir öğrenme yöntemi olmanın yanısıra bir araştırma yöntemi olarak kullanılmaktadır (Anderson ve O'Connor, 2013; Cahill, 2006; Gallagher, 2011). Bir araştırma yöntemi olarak uygulamalı tiyatro (Applied Theatre as Research –ATAR), zımni bilgi, bilme yolları, kişisel ve sosyal anlamların yaratılması ve iletilmesi gibi nitel araştırma ile benzer konularla ilgilenir (Henry, 2000). Araştırılanı daha güçlü bir konuma getiren, demokratik ve işbirlikçi bir araştırma yöntemidir. Katılımcılar, araştırmacı tarafından temsil edilmek yerine kendi benlik temsillerini oluşturabilirler (Gallagher, 2011). ATAR'da tiyatro formlarının kullanımı, katılımcıların konuyu güvenli bir mesafeden keşfetmelerini sağlar. Konular tek tek değil gruplar halinde işlenir. Katılımcı planlama, eyleme geçme, yansıtma ve eleştirme gibi pek çok rolü seçebilir ve üstlenebilir (Anderson ve O'Connor, 2013). Cahill'e (2006) göre tiyatroyu araştırma olarak kullanmak, duygusal, estetik ve çok modlu etkileşim ve temsil biçimlerini ortaya çıkarması bakımından diğer yöntemlere göre daha avantajlıdır. Bu özellik, onu gençlerle araştırma yapmak için potansiyel olarak daha etkili bir yöntem haline getirir.

## **Katılımcılar**

Drama atölyesi 6 proje okulunda 7 farklı sınıfta uygulanmıştır. Bu okullar, ana projenin amaçları doğrultusunda uygun örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Ana projede düşük sosyo-ekonomik aileler ile görüşmeler yapıldığında çocuklarını en çok gönderdikleri okullar proje okulu olarak belirlenmiştir. Türkiye'deki okul kayıt sistemi, çocukların mahallelerine yakın okullara kayıt olmalarını şart koşmaktadır. Bu nedenle, bu okullara kaydolun öğrencilerin çoğu benzer şekilde düşük sosyo-

ekonomik düzeydeki ailelerden gelmektedir. Atölye, 4. ve 5. sınıf öğrencilerine (10-12 yaş) yöneliktir. Atölyelere toplam 172 öğrenci (74 erkek ve 98 kız) katılmıştır. Bunlardan 129'u 4. sınıf, 43'ü ise 5. sınıftır.

### **Süreç**

Bu çalışmanın ana veri kaynağı, atölye kayıtlarından çıkarılan 21 canlandırmadır. Canlandırmaların bir örneği Örnek 1'de verilmiştir. Atölye prosedürü yukarıda özetlenmiştir ve ekler bölümünde daha ayrıntılı bir uygulama planı verilmiştir.

Atölye, drama uzmanı olan birinci yazar tarafından tasarlanmış ve uygulanmıştır. Plan, drama çocuk gelişimi ve sosyoloji uzmanlarından oluşan ana proje araştırmacılarına sunulmuş ve uzman görüşüne başvurulmuştur. Proje kurulunun onayından sonra araştırmacılar proje okullarının her birini ziyaret ederek sınıfların müsaitlik durumuna ve sınıf öğretmenlerinin önerilerine göre uygulamanın kesin programını belirlemiştir.

Her uygulama, yönetmelik gereği öğrencilerin kendi sınıflarında, sınıf öğretmenlerinin huzurunda gerçekleştirilmiştir. Uygulama öncesi atölyenin amaçları ve genel planı hakkında sınıf öğretmeni bilgilendirilmiştir. Sınıf öğretmeni gözlemci olarak kalmış, müdahalede bulunmamış veya atölyeye katılmamıştır. Bir araştırma görevlisi de atölyede bulunmuş, kayıt ve notlar almıştır. Atölye, genellikle 2. adımdan sonra bir ara verilerek iki ders saati şeklinde uygulanmıştır. Canlandırmalarda rollerin dağıtımında gönüllülük esası gözetilmiştir. Öncelikle kokarcalı çocuk rolü için parmak kaldıran öğrencilerden biri seçilmiştir. Daha sonra Adil karakteri parmak kaldıran çocuklar arasından seçilmiştir. Son olarak grupta kalan diğer bütün çocuklar filli çocuklar olarak çağırılmıştır. Ancak canlandırmaya katılmak istemeyen öğrencilerin yerlerinde kalıp izlemelerine izin verilmiştir.

### **Verilerin Analizi**

Kayıtların analizi için içerik analizi prosedürleri izlenmiştir. *“Mesaj özelliklerinin sistematik nesnel, niceliksel analizi”* (Neuendorf, 2002, s.1) olarak tanımlanan içerik analizi, kamusal iletişim alanına özgü bir yöntem olarak ortaya çıkmıştır. Ancak, Prior (2014), *“iletişimsel eylemin yaşam dünyasının temelinde yer aldığını ve bu dünyanın insanların yaşamları boyunca gündelik hayatlarında söylediklerinin ve yazdıklarının içeriğini incelemek olduğunu vurgulayarak içerik analizinin her türlü iletişime uygulanabileceğini”* öne sürmektedir (s.360). Analizi gerçekleştirmek için araştırmacılar önce kayıtları okumuş, durumlar, olaylar ve sonuçlar açısından kodları belirlemiştir. Ardından kodları inceleyerek dağılımına ve birlikte görülme sıklığına bakarak sonuçlara ulaşmaya çalışmışlardır.

### **Araştırmanın Etik İzinleri**

Uygulama öncesinde üniversitenin etik kurulundan izinler alınmıştır. Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

**Etik kurul izin bilgileri:** Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı = Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi= 13.11.2020

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası= 200232

### **Bulgular**

Bu bölümde, atölyeler sırasında yapılan sunumların analizinden elde edilen bulgular her iki araştırma sorusu açısından sunulmuştur.

**Soru1: Çocuklar bir sosyal dışlanma durumunda çatışmayı çözmek için hangi stratejileri kullanmaktadır?**

Dramanın ön metni, kendisi de zorbalığa uğramış olan bir çocuğu (Adil), zorbalığa uğrayan çocuğun (kokarcalı çocuk) güçsüz olduğu ve zorbalıktan tarafından mağdur edildiği (filli çocuklar) belirli bir konuma yerleştirir. Verilen rolün bir sonucu olarak, kokarcalı çocuk tüm sunumlarda pasif kalmıştır (bkz. Örnek 1). Bu nedenle, analiz, kokarcalı çocuğun filli çocukların eylemlerine tepki olarak ne yaptığına değil, seyirci durumundaki çocuk (Adil) ve filli çocukların arasındaki etkileşime odaklanmıştır.

Zorbalığa seyirci kalanlar, zorbalık durumlarında çatışmanın çözümünde çok önemli bir role sahiptir. Bir seyirci, bir asistan, bir pekiştirici, bir yabancı veya bir savunucu rolünü üstlenebilir (Baer ve Glasgow, 2008). Kayıtlar incelendiğinde, Adil'in duruma tepkisinde savunucu rolünden başka hiçbir rol gözlemlenmemiştir. Tüm sunumlarda Adil'in rolünü üstlenen öğrenci, zorbalığa uğrayan çocukların karşısına çıkarak zorbalığa uğrayan çocuğu savunmuştur. Bu yüzleşme sözlü veya fiziksel müdahaleler şeklini almıştır. Bu stratejiler aşağıda listelenmiştir.

**1. Yargılayıcı değerlendirme sözü:** Canlandırmaların tamamında en az bir kez durumu değerlendiren bir yargılayıcı söz Adil tarafından kullanıldı. Bunlar, filli çocukların davranışlarının yanlış/kötü olduğu ( $n=2$ ), filli çocukların kokarcalı çocukla alay etmemesi gerektiği ( $n=12$ ), filli çocukların kokarcalı çocuğa karşı kibar olması gerektiği ( $n=8$ ), filli çocukların kokarcalı çocuğu kendi haline bırakması gerektiği ( $n=5$ ), ve filli çocukların kokarcalı çocuğu aralarına almaları gerektiği ( $n=3$ ) şeklinde sıralanabilir.

**2. Soru sorma ( $n=12$ ):** Adil, filli çocuklara "Neden böyle davranıyorsunuz" diye sorarak söze girdi. Sözcük seçimi ve dilbilgisi farklılık gösterse de, bu stratejide Adil zorbalık yapan çocuklara davranışlarının nedenlerini sorarak onlarla topluca yüzleşti. Bu, sessizce dinlemeye göre daha doğrudan bir stratejidi ve genellikle "yapmamalısınız" veya "yapmalısınız" şeklindeki bir yargılayıcı değerlendirme sözü de bunu takip ediyordu.

**3. Doğrudan yaklaşım ( $n=8$ ):** Bazı durumlarda Adil başlangıçtaki sorgulama veya dinleme olmaksızın doğrudan yargılayıcı değerlendirme sözünü söyledi.

**4. Empatiye davet (n=6):** Adil, filli çocuklardan dışlanmanın nasıl bir his olduğunu düşünmelerini istedi ya da onların da aynı durumda oldukları zamanları hatırlattı.

**5. Arkadaşlığa davet (n=3):** Adil, filli çocukları kendisiyle ve kokarcalı çocukla arkadaş olması için davet etti (n=3).

**6. Sessizce dinleme (n=2):** Bazı canlandırmalarda, Adil filli çocuklara selam vererek ortama katıldı ve onları bir süre boyunca sessizce dinledi. Daha sonra konuşmanın uygun bir anını kollayıp lafa atlayarak yargılayıcı değerlendirme sözünü söyledi.

### **Soru 2: Bu stratejiler hangi amaçları karşılamaktadır?**

Bu araştırma sorusunda, çatışmaların öğrenciler tarafından nasıl çözüldüğüne odaklanılmıştır. Stratejilerin hangi amaçlara ulaştığını görmek için önce canlandırmaların nasıl sona erdiğine bakılmıştır. Bundan sonra, canlandırmalara hem kullanılan stratejiler hem de kararlar açısından bakılmıştır. Canlandırmalar, aşağıdaki yollardan biriyle sona ermiştir:

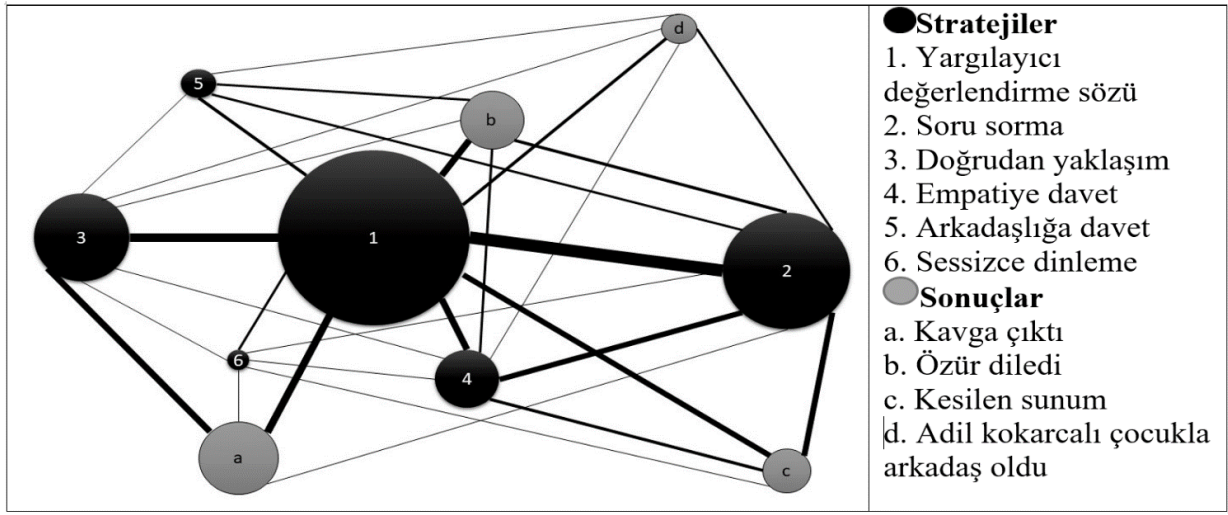
a. *Kavga çıktı* (n=7). Bazı durumlarda sunum, Adil'in filli çocuklara fiziksel olarak saldırmasıyla sona erdi. Sunumlarda kavgayı dramatize etmelerine izin verilmediğinden, kavgayı kimin kazanacağına karar vermek için filli çocuklardan biri ve Adil, bir diğerinin dizlerine dokununca kazanılan bir oyun oynadı.

b. *Filli çocuklar özür diledi* (n=6). Bu durumlarda, filli çocuklar davranışlarından ötürü özür dilediler ve arkadaş olmaya karar verdiklerinde, sunum sona erdi.

c. *Kesilen sunum* (sonuç yok) (n=5). Bu, öğrenciler aynı şeyleri tekrar etmeye başladıklarında, rol dışına çıktıklarında veya canlandırma takıldığında ve eğitmenden yardım istediklerinde oldu. Bir durumda, öğrenciler rolün dışına çıktı ve sunumun ortasında gerçek bir sözlü kavga çıktı. Bu nedenle eğitmen, öğrencileri yerlerine göndermek için sunumu durdurmak zorunda kaldı.

d. *Adil, kokarcalı çocukla arkadaş oldu* (n=3). Filli çocukların onu dinlemeyeceğini anlayan Adil, kokarcalı çocukla konuştu ve ona kendi arkadaşlığını teklif etti.

Şekil 1, verilerdeki stratejilerin ve hangi çözümlerin birlikte ortaya çıktığını gösteren bir zihin haritasıdır. Siyah şekiller stratejileri gösterirken gri şekiller çözümleri göstermektedir. Şekilleri birbirine bağlayan çizgiler, aynı sunum içinde bu kodların birlikte görüldüğünü göstermektedir. Şekillerin boyutu, verilerdeki kodların sıklığına bağlıdır. Benzer şekilde çizgilerin kalınlıkları da kodların birlikte gözlemlendiği sunum sayısına göre değişir.



Şekil 1. Kodların dağılımını gösteren zihin haritası

Zihin haritasından da gözlemlenebileceği gibi, stratejilerin birlikte ortaya çıkışı, belirli sonuç tipleri için tanımlanabilir bir yol yaratmamaktadır. Örneğin, eğer Adil 1. stratejiyi (yargılayıcı değerlendirme sözü) ya da 2. stratejiyi (soru sorma) seçerse, sonuç a, b, c, ya da d. olabilir. A sonucunun (kavga) doğrudan yargılayıcı bir değerlendirme sözü (3. strateji) kullanıldığında gerçekleşmesi daha olası görünse de, sonuç olarak b (Özür diledi) ve d (Adil kokarca çocukla arkadaş oldu) sonuçları da birer kez gerçekleşmiştir.

### Tartışma

Tiyatro temelli yöntemlerin kullanıldığı başarılı örnek çalışmalara paralel olarak (örn. Joronen ve diğerleri, 2011; Baer ve Glasgow, 2008; Gourde ve Gourde, 2011) bu çalışmada da müdahale programının zorbalık kısmı tasarlanırken drama kullanılmıştır. Ancak bu çalışmanın farkı, dramanın sadece bir eğitim aracı olarak değil, aynı zamanda bir veri toplama aracı olarak kullanılmasında yatmaktadır. Drama müdahale programlarının etkinliğini ölçmek için ön ve son test karşılaştırması için görüşme ve anket verilerine dayanan yarı deneysel çalışmalarda, temel verilerin toplanmasında zorluklarla karşılaşmaktadır (Berger, 2007; Burton, 2010; Burton ve O'Toole, 2009). Bu çalışmada veri kaynağı olarak doğrudan öğrenci canlandırmaları kullanılmıştır. Bu araştırma yaklaşımı, başlı başına araştırmacı ile araştırılan arasındaki güç dengesizliğini kırmak (Anderson ve O'Connor, 2013) için araştırmayı demokratikleştirme ve sömürgeci arındırma (Smith, 1999) yolunda bir adımdır. Öğrenciler canlandırmalarında görüşlerini ve durumları görmemizi istedikleri şekliyle bize sunmakta özgürdüler. Bir başka deyişle, görüşme ya da anket sorularına açıkça cevap vermelerinin beklendiği durumlarda olduğu gibi spot ışığı altında değillerdi. Aksine, durumları canlandırıyorlardı ve ne şekilde görmemizi istediklerini vurguluyorlardı. Elde edilen sonuçların mevcut literatür ve teorik çerçevelerle uyumlu olduğu göz önüne alındığında drama sunumlarının veri toplama aracı olarak kullanılmasının ileriki çalışmalarda avantajlı ve tercih edilebilir olduğu söylenebilir.

Bu araştırmada, drama atölyelerine katılan öğrencilerin sosyal dışlanma durumuyla başa çıkmak için çeşitli stratejiler sergiledikleri bulunmuştur. Sosyal bilgi işleme modeline göre, bir sosyal duruma uyum sağlananın temel adımlarından biri, çocuğun daha önceki yaşantılarına dayanarak belleğinden bazı alternatif eylemler bulması veya durum yeniyse yeni eylem alternatifleri oluşturmasıdır (sosyal bilgi işleme modelindeki 4. adım). Literatürde bu eylemler, (tepkiler), sosyal uyaranlara yanıt olarak üretilen davranış sayısı (yani tepki repertuarının boyutu) açısından incelenmiş ve sosyal olarak reddedilen çocukların, varsayımsal klere tepki olarak akranlarına göre daha az davranış alternatifine eriştiği bulunmuştur (Pettit, Dodge ve Brown, 1988). Canlandırma yoluyla zorbalık durumunu keşfetmek, öğrencilerin tepki repertuarını genişletebilir ve öğrencilerin gerçek hayatta zorbalıkla daha verimli bir Şekilde başa ıkılmalarını sağlayabilir (Hughes ve Wilson, 2004).

Çalışmamız, ğrencilerin çeşitli stratejiler dşnebildiklerine ve uygulayabildiklerine rağmen çözümlerin bu stratejilerden tutarlı bir Şekilde takip edilmediğini göstermiştir. Canlandırılan durumun sonucunun Adil'in kullandığı stratejiden çok filli çocukların tepkisine bağlı olduğu izlenimi oluşmuştur. Kavgayla biten ya da çözülmeyen canlandırmaların sayısı endişe verici derecede yüksektir. Öğrenciler canlandırmalarında bize zorbalık yapan çocukların çoğu durumda özür dilemeyi veya davranışlarını değiştirmeyi bilmediklerini (veya istemediklerini) göstermişlerdir. Çatışma veya akran zorbalığı durumlarında, sosyal olarak reddedilen çocukların, popüler akranlarından daha çekingen, daha az arkadaş canlısı ve daha saldırgan davrandığı bulunmuştur (Asher et al., 1980; Strassberg ve Dodge, 1987).

Canlandırmaların yarısından fazlasında çatışma durumunun barışçıl bir Şekilde çözülemediği gözlemi, çocukların sosyal saldırganlığı üzerine yapılan çalışmalarla aynı doğrultudadır. "Zorbalık yapan çocuklar genellikle sert görünme ve kendilerine zorbalık edilmesinden kaçınma ihtiyaı gösterirler; ayrıca tipik olarak bu çocuklar mağdurun duygularına dair çok az farkındalık gösterirler" (Smith ve Sharp, 1994 p.8). Bu nedenle tavırlarından vazgeçmezler ve kolay kolay özür dilemezler. Ayrıca zorba ve mağdurun davranışları "karşıt davranışlar" dan ziyade karşılıklı olduğu için durum kolay çözülmez (Haynie et.al. 2001; Sanders, 2004). Başka bir deyişle, zorbalığın sosyal bağlamı, zorbayı zorbalığa devam etmeye teşvik eder.

Crick ve Dodge'a (1994) göre çocuklar bir sosyal durumu sosyal Őemalara, senaryolara ve daha önceki yaşantılara, edinilen kurallara ve sosyal bilgilere göre yorumlarlar. Örneğin, bir ocuk soru stratejisini (Neden böyle davranıyorsun?) konuşmaya davet veya saldırganlık işareti olarak yorumlayabilir. Strassberg ve Dodge (1987) tarafından yapılan bir çalışmada, sosyal olarak reddedilen çocukların sosyal etkileşimleri anlamlandırmak için daha agresif Őemalar kullandıkları bulunmuştur. Bu, bazı sunumlarda gerilimin hızla tırmanmasını açıklayabilir.



## Sınırlılıklar ve Öneriler

Araştırmada dikkat edilmesi gereken önemli bir husus, canlandırmalardaki durumların gerçek olaylar değil *canlandırmalar* olduğunu hatırlamaktır. Öğrencilerin kendileri oldukları ve rol yaptıkları anlar arasında ayırım yapmanın bir yolu yoktur. Çocukların canlandırdıkları rolün davranışlarına kişisel olarak katılıp katılmadıklarını bilmek imkansızdır. Öte yandan, sunumların içeriden bir kişinin sosyal dışlanma durumlarına bakış açısını yansıttığını kesin olarak söyleyebiliriz. Filli öğrencilerin kokarca çocuğa nasıl zorbalık yaptığı, Adil'in duruma müdahale etmeye çalışması ve durumun nasıl çözüldüğü, çocukların sosyal dışlanma durumlarına ilişkin deneyimlerine ve bilgilerine dayanarak öğrenciler tarafından hayal edilmiştir. Gallagher'ın (2011) sözleriyle, "Eğer... ' olsaydı nasıl hissederdin? ve 'Eğer... ' olsaydı ne yapardın' sorularından şimdi ve buradaya geçtik" (s.329). Ve onun çalışmasına benzer şekilde, özellikle gençlerle çalışırken, bir veri toplama yöntemi olarak tiyatrunun olanaklarını deneyimledik.

Bu sınırlılığın ortaya çıkma nedeni, ana projenin takviminin öğrencilerle daha fazla atölye çalışmasına izin vermemesidir. Okullar, atölye çalışmaları için sınırlı bir süre tanımışlardır. Atölye sonrası öğrencilerin yorumlarını dinleme fırsatı bulunamamıştır. Atölyeleri değerlendiren yazılı anketler atölyelerin sonunda dağıtılmış, ancak şu noktada veri analizi halen devam etmekte olduğundan atölyenin etkileri tam olarak takip edilememiştir. Ayrıca atölyenin etkililik ölçütleri bu çalışmanın kapsamı dışındadır. İleriki çalışmalarda, rol dışı yansıtıcı tartışmalara daha fazla zaman ayrılabilir ve atölyenin etkinliği, aynı veri toplama ve analiz prosedürleri kullanılarak ön test - son test deneysel araştırma tasarımı ile belirlenebilir.

## Sonuç

Özellikle sosyal dışlanma ve zorbalıkla ilgili mevcut literatürde bulunanlar bu tür olayların ilkökul yıllarında zirve yaptığını ve öğrenciler olgunlaştıkça giderek azaldığını göstermektedir (Curtner-Smith ve diğerleri, 1999; Nansel ve diğerleri, 2001). Ancak, zorbalık deneyiminin öğrencilerin yaşamları üzerinde uzun süreli bir etkisi olabilir (Olweus, 1993). Araştırmalar ayrıca, bilinçlendirme ve müdahale programları aracılığıyla zorbalığın önlenebileceğini göstermektedir (Joronen ve diğerleri, 2011). Türkiye'de böyle bir farkındalığa çok ihtiyaç bulunmaktadır. Ana projenin bir parçası olarak, bu çalışmada anlatılan atölye, yoksul ailelerin çocuklarının olumsuz deneyimlerini ve zorluklarını azaltma çabalarına küçük ama değerli bir katkı olmuştur.

Küçük ölçekli olmasına rağmen, bu çalışma Türkiye'de az araştırılmış bir alanı ele almaktadır. Sosyal dışlanma veya zorbalık araştırmaları daha çok bu tür olayların sıklığına (Pişkin, 2002), olaya karışan öğrencilerin özelliklerine (Kara and Kaçar, 2017) ve sorunla ilgili öğretmen/yönetici görüşlerine (Çarkıt and Bacanlı, 2020) odaklanmaktadır. Özgün olarak bu çalışmada öğrencilerin bu tür durumlarda tam olarak nasıl davrandıklarına sosyal bilgi işleme perspektifinden ışık tutmaya

çalışılmıştır. Öğrencilerin bir zorbalık durumuna karşı çeşitli stratejiler kullanabileceği, ancak hangi strateji seçilirse seçilsin barışçıl bir çözüme nadiren rastlandığı bulunmuştur.

Ayrıca, dramanın zorbalığa karşı kullanıldığı çalışmalarda bile çok yaygın olmayan benzersiz bir araştırma yaklaşımı kullanılmıştır. Bu araştırma paradigması ATAR – applied theatre as research - (araştırma olarak uygulamalı tiyatro) kısaltması altında gelişmektedir (Anderson and O'Connor, 2013) ve özellikle gençleri ve hassas konuları araştırırken giderek daha fazla tercih edilmektedir. Bu bağlamda, bu çalışma, araştırmacılar ve araştırma alanındaki paydaşlar arasında daha demokratik bir ilişki kurulmasına olanak tanıyan bir araştırma aracı olarak dramanın kullanımına ve potansiyeline bir örnek teşkil etmektedir.

## EK- A -

### Drama atölyesi planı

1. Öğrencilere evcil hayvanı olup olmadığını, varsa evcil hayvanlarının cinsini, rengini, ne yediğini vb. sorun. Atölyenin her çocuğun evcil hayvanı olan bir şehir hakkında olacağını açıklayın.

2. Öğrenciler kendilerini o şehrin çocukları olarak hayal ederler. Her öğrenci bir evcil hayvan düşünür ve onu şehrin sokaklarında yürüyormuş gibi sınıfta hayali bir yürüyüş çıkarır. Müzik çalın. Öğrenciler müzik sırasında evcil hayvanlarını gezdirmelidir. Müzik durduğunda donup birbirlerine

hayali evcil hayvanlarını tanıtmalıdır (bkz. Şekil 1). Bir öğrenciyle örnek olarak gösterin:

Eğitmen: Ah, merhaba. Senin hayvanın ne? Benimki kedi.

Öğrenci: Köpek.

Eğitmen: Öyle mi? Adı ne peki?

Öğrenci: Duman, seninki?

Eğitmen: Benim kedimin adı Sarman. (...)

3. Öğrenciler oturur. "Bu şehirdeki çocukların hangi hayvanları var? Hayvanların isimleri nelerdir? Renkleri nelerdir? vb"

4. Aşağıdakileri anlatın: "Bir zamanlar bir kasabada tüm çocukların evcil hayvanı vardı. Sabah, çocuklar okula gitmeden önce

evcil hayvanlarıyla ilgilenirdi. Okulda herkes arkadaşlarına evcil hayvanlarını anlatırdı. Çocuklar yaptıkları tüm etkinliklere evcil hayvanlarını da dahil ederlerdi.

Adil, evcil ayvan olarak yavru bir fil edindi. Adil filini çok seviyordu. Adını Gümgüm koydu çünkü yürüdükçe ayakları yerde "güm güm" sesini çıkarıyordu. Adil kendisi dışında fili olan kimseyi tanımıyordu. Okulda herkesin kedisi, köpeği, kuşu, balığı ve tavşanı vardı. Bu nedenle Adil'in oyunlarına katılmasına izin vermiyorlardı. Bazı çocuklar, Adil'i filiyle görünce onunla alay ediyor ve Gümgüm'le dalga geçiyorlardı.



Şekil 2. Yavru fil Gümgüm

Yavru filin resmini öğrencilere gösterin (Şekil 2). Adil rolünü üstlenin ve öğrencilerden okuldaki diğer çocukların rolünü üstlenmelerini isteyin. Bu sayede öğrenciler Adil ve filiyle alay etmeye başlasınlar. Çocuklar Gümgüm'e "şişman", "koca burun" "çirkin" gibi isimler takarlar. Adil onlarla arkadaş olmaya çalışırken, çocuklar onun oyunlarına girmesine izin vermezler.

5. Hikayeye devam etmek için öğrencilere kulüp davetini gösterin (Şekil 3). Aşağıdakileri anlatın: “Bir gün okuldaki çocuklar bir evcil hayvan kulübü kurmaya karar verdiler. Amaçları okuldaki



Şekil 3. Öğrencileri evcil hayvan kulübüne davet eden ilan

Okuldaki herkes kulübe ne getirileceğini, evcil hayvanlarının nasıl giyineceğini ve bakımlarının nasıl yapılacağını konuşuyordu. Kulüpte hangi oyunlar oynanır, hangi yemekler yenir... Gördüğümüz gibi o günlerde okulda başka konu yoktu. Adil de diğer çocuklar gibi bunları düşünüyordu ama kimseden yardım isteyemedi çünkü ondan başka fili olan yoktu.”



Şekil 4. Arkadaşları, Adil'e filinin bakımı için yardım ediyor

birlik ve beraberlik duygusunu güçlendirmektir. Öğretmenleri çocukları bu güzel fikir için tebrik etti. Okulun her yerine çocukları kulübe katılmaya davet eden ilanlar astılar. İlanda tüm çocukların evcil hayvanlarının davet edildiği söyleniyordu.

Adil bu habere çok sevindi. Sonunda Gümgüm'ü çocuklara tanıtma fırsatı bulduğunu düşündü. Çünkü Adil, diğer çocukların Gümgüm'ü yakından tanısalar onu seveceklerinden ve onunla alay etmekten vazgeçeceklerinden emindi.

Öğrencileri kulübün büyük açılışı için Gümgüm'ü hazırlarken Adil'e yardım etmeye davet edin. Öğrencilere boş bir filin çizimi dağıtın (Bkz. Şekil 4). Öğrenciler ikili gruplar halinde çalışarak Gümgüm'ün güzel özelliklerini oraya yazsınlar. Örneğin “güçlü”, “iyi bir dinleyici”, “kibar” vb. yazabilirler. Bu sayede kulüpteki çocuklar bu kelimeleri okuyabilir ve Gümgüm hakkındaki görüşlerini değiştirebilirler.

6. Öğrenciler çalışmalarını tamamladıklarında sınıfta müzik eşliğinde dolaşmaya hazırlanırlar. Aşağıdakileri anlatmaya başlayın. Her cümleyi okuduktan sonra öğrencilerin onu canlandırması için biraz duraklayın.

- Kulüp gününün sabahı Adil heyecanla yataktan kalktı.,
- Gümgüm'ü hazırladı,
- Ve erkenden okula gitti. Çok heyecanlıydı,
- Kulübün önüne kadar yürüdü,
- Ama kapının önüne geldiğinde kapının üzerinde kocaman bir tabela gördü. (Öğrencilere

“Fillerin girmesi yasaktır” yazan levhayı gösterin (Şekil 5)). Aşağıdakileri sorun:



## FİLLERİN GİRMESİ YASAKTIR!

Şekil 5. Fillerin girmesinin yasak olduğunu gösteren tabela

Her oyun, herkese uygun değildir. Yine kulübün daha büyük hayvanların oynaması için kurulmuş olabileceğini ve çocukların kulübü kurarken Gümgüm'ün ihtiyaçlarını Adil'e sormuş olabileceğini söyleyen birkaç öğrenci de mutlaka çıkacaktır. Eğitimci olarak yargulamadan her iki bakış açısını da teşvik edin. Bu tartışma daha sonra atölyenin üçüncü adımında oynanan rolleri besleyecektir.

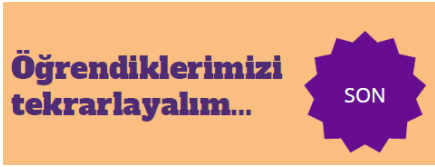
7. Anlatmaya devam edin: "Adil ağlayacaktı ama Gümgüm üzülmesin diye saklamaya çalıştı. Eve uzun yoldan gitmeye karar verdi. Yolda çok güzel parklar ve bahçeler vardı. Adil etrafına bakınırken bir grup çocuk gördü. Hepsinin yanında filler vardı! Gruba yaklaştıkça, küçük bir çocukla alay ettiklerini duydu. Bu çocuğun evcil bir kokarcası vardı. Bu çocuklar onu parktan kovmaya çalışıyordu..."

8. 3 grup oluşturun. Herhangi bir hazırlık süresi vermeden birinci gruptan gönüllü öğrencileri tahtaya çağırın. Adil'in, filli çocukların ve kokarcalı çocuğun rollerini dağıtın.



Şekil 6. Grup, canlandırmayı yapıyor

9. Parkın nerede olduğunu ve Adil'in nereye gireceğini göstererek sahneyi ayarlayın. Adil rolündeki öğrenci bir süre filli çocuklar ile kokarca çocuk arasındaki sahneyi izler ve kendini hazır hissettiğinde sahneye girer (Bkz. şekil 6). Aynı şeyi ikinci ve üçüncü gruplar ile tekrarlayın. Her canlandırmadan sonra olayı özetlemek için zaman ayırın. (Örneğin, "Bu sunumda Adil, filli çocukları uyarmaya ve kokarcalı çocukla arkadaş olmaya çalıştı"). Bu, gruba gerçekte iletmek istediklerini açıklama fırsatı verir. Öğrencilerin durumun ne olduğu ve neden böyle olduğu konusunda tartışmalarına izin verin.



1. Dışlama bir çeşit akran zorbalığıdır.
2. Arkadaşlarını dışlayan çocuklar bunu genellikle şu sebeplerden yaparlar:
  1. Kendileri de sürekli zorbalığa uğradıkları bir ortamda yaşadıkları için
  2. Başkalarının duyguları ile özdeşim kurmakta zorlandıkları için
  3. Dikkat çekmek ve onaylanmak ihtiyacı duydukları için
  4. Kendileri başkaları tarafından dışlanmaktan korktukları için
3. Birisi tarafından dışlandığımızı düşünüyorsak şunları yapmalıyız:
  1. Bizim için söylenen kötü sözlere kulak asmamalıyız.
  2. Kendimizi başkalarının bizde gördüğü kötü özelliklerimize göre değerlendirmekten kaçınmalıyız.
  3. Elimizden geldiği kadar bizi dışlayan arkadaşlarımıza kendimizi tanıtmaya çalışmalıyız.
  4. Eğer bize incitici sözler söyleniyorsa bir öğretmenimize durumu anlatıp yardım istemeliyiz.
4. Birisinin dışlandığına ya da zorbalığa uğradığına tanık olduğumuzda şunları yapmalıyız:
  1. Öncelikle kesinlikle durumu onaylamadığımızı belli etmeliyiz.
  2. Zorbalığa uğrayan arkadaşımızı oradan uzaklaştırmalıyız.
  3. Gerekliyse gördüklerimizi bir öğretmenimize anlatmalıyız.

### Şekil 7. Özet kağıdı

(Adil, onlarla arkadaş olmak için diğer filli çocuklara katılabilirdi.)

#### III. Birisi tarafından dışlandığımızı düşünüyorsak şunları yapmalıyız:

i. Bizim için söylenen kötü sözlere kulak asmamalıyız. Unutmayın ki onlar yalnızca kelimelerdir ve gerçeği değiştiremezler. (Gümgüm için hem "şişman" hem de "güçlü" dedik.)

ii. Kendimizi başkalarının bizde gördüğü kötü özelliklerimize göre değerlendirmekten kaçınmalıyız.

iii. Elimizden geldiği kadar bizi dışlayan arkadaşlarımıza kendimizi tanıtmaya çalışmalıyız. (Adil, Gümgüm'ü kulüpteki arkadaşlarına tanıtmaya çalışarak doğru şeyi yaptı. Bazen insanlar bizi ya da içinde bulunduğumuz durumu bilmedikleri için bizden korkabilirler.)

iv. Eğer bize incitici sözler söyleniyorsa bir öğretmenimize durumu anlatıp yardım istemeliyiz.

#### IV. Birisinin dışlandığına ya da zorbalığa uğradığına tanık olduğumuzda şunları yapmalıyız:

i. Öncelikle kesinlikle durumu onaylamadığımızı belli etmeliyiz.

ii. Zorbalığa uğrayan arkadaşımızı oradan uzaklaştırmalıyız.

iii. Gerekliyse gördüklerimizi bir öğretmenimize anlatmalıyız

10. Öğrenilenlerin tekrar edilebileceği bir özet kağıdı dağıtın (Şekil 6). Kağıt aşağıdaki bilgileri içermektedir:

I. Dışlama bir çeşit akran zorbalığıdır.

II. Arkadaşlarını dışlayan çocuklar bunu genellikle şu sebeplerden yaparlar:

i. Kendileri de sürekli zorbalığa uğradıkları bir ortamda yaşadıkları için. (Parktaki filli çocuklar büyük ihtimalle Adil gibi kendi okullarındaki yaşlıları tarafından dışlanmıştı.)

ii. Başkalarının duyguları ile özdeşim kurmakta zorlandıkları için. (Kulüp sahipleri sadece kendi hayvanlarının sağlığını düşünüyorlardı)

iii. Dikkat çekmek ve onaylanmak ihtiyacı duydukları için.

iv. Kendileri başkaları tarafından dışlanmaktan korktukları için.



<http://kefad.ahievran.edu.tr>

# Ahi Evran University Journal of Kırşehir Education Faculty

ISSN: 2147 - 1037

## ENGLISH VERSION

### Introduction

This study reports on the insights gained from implementing a drama based awareness activity as part of a larger research project. The larger research project, titled "The New Face of Poverty: An Action Research upon the Reflections of Urban Poverty on Education," aims to make visible in a multidimensional way the impact of urban poverty on education in the districts of downtown Muğla where urban poverty is severe, and to develop and implement an intervention program according to the emerging profile. The results of the profile study had shown that social exclusion is one of the most important problems of children from urban poor families. Social exclusion can be understood in two ways; first, the exclusion of people from the political, economic, and social systems of the society. Pierson (2012) actually refers to poverty and low income among the reasons for social exclusion. Secondly, social exclusion can be understood as a form of bullying in which a person is intentionally prevented from joining a group or systematically ignored (Barrio et.al., 2008). Poverty is a risk factor for bullying among children (Carlson, 2006; Curtner-Smith ve diğerleri, 2006). Socio-economic status causes power imbalance between the students, which in turn creates social exclusion and other forms of bullying (Akgün, 2005; Özkan and Çifci, 2010). While the students were tackling with the consequences of poverty in their family as being excluded from the society in different ways, they were also experiencing social exclusion as a form of bullying at their school.

Victimization in school years can have several adverse effects on the individual's later life in terms of health, wealth, and social wellbeing (Wolke and Lereya, 2015). The studies show that social exclusion from peer groups can hurt an individual almost as much as physical pain (MacDonald and Leary, 2005). Being in good relationships with peers, on the other hand, can help the children to cope better with other adversaries in their lives. In a study with adolescents, it has been shown that social capital, including school sense of belonging, can be used to promote adolescents' wellbeing irrespective of their socio-economical inequalities. Thus, the protective measures should include interventions which can promote sense of belonging, and decrease social rejection (Addae, 2020).

Bullying is a severe and increasingly widespread problem in Turkish schools (Arslan and Savaşer, 2008). In Türkiye, studies specifically focusing on social exclusion are scarce, however, bullying – as an umbrella term to include all types of peer aggression – has received considerable attention

(Çarkıt and Bacanlı, 2020). There are studies which investigate bullying in relation with different variables (Kapcı, 2004; Uludağlı and Uçanok, 2005), and which investigate the viewpoints of students and teachers towards bullying incidents (Çarkıt and Bacanlı, 2020). However, there are not many intervention studies. One exception, perhaps, is Kartal and Bilgin's (2007) study where "Bully Proofing Your School Program" (Garrity et.al., 2000) was implemented and the primary school students showed significant improvement after the intervention program.

Internationally, there are a considerable number of anti-bullying intervention programs with both successful and disappointing outcomes (Berger, 2007). The effectiveness of drama and theatre based methods are accepted ways to stimulate social and moral development (Basourakos, 1998; Belliveau, 2004; Bouchard, 2002; Edmiston, 2000; Gourd and Gourd, 2011; Kayılı and Erdal, 2021; Winston, 1998) and specifically a common practice in many successful school based bullying intervention programs (Baer and Glasgow, 2008; Belliveau, 2005, 2007; Burton, 2010; Burton and O'Toole, 2005, 2009; Graves, Frabutt and Vigliano, 2007; Joronen et.al., 2011; Mavroidis and Bournelli, 2016).

Peer aggression such as bullying and social rejection are understood best by the theories of social cognition. Specifically, we assume Dodge's social information processing model as a theoretical framework for this study. The model has been revised so that it is non-sequential and takes into consideration other factors such as emotion, the relation between self and other, and social experience as well as cognitive variables. According to social information processing model, children's social adjustment happens in 5 steps; (1) encoding of external and internal cues, (2) interpretation and mental representation of those cues, (3) clarification and selection of a goal, (4) response access or construction, (5) response decision, (6) behavioural enactment (Crick and Dodge, 1994).

When a child enters a social situation, he or she interprets the situation according to a repertoire of past experiences. For example, is it a playful situation, is it a hostile one? The child immediately reads the cues and attributes a meaning to the situation. After this, the third step is to decide what he or she wants to achieve in that situation. The fourth step is deciding what he or she will do in order to achieve that outcome. The child can think of a list of alternative actions to take. Again, the child often acts upon his or her experience. If there is a set of behaviours that resulted positively in the previous experiences, they are likely to be repeated. If the previous attempts resulted negatively, the child may want to put into action a completely new set of behaviour. The fifth step includes deciding which option to put into effect. This decision depends on many factors such as the child's self-efficacy beliefs (i.e. which of these actions are within my capability), outcome expectations (i.e. what will happen if I choose to do this, what if I do that), and response evaluations (i.e. what happened the previous time I did this). The last step is enacting the chosen behaviour.



It was thought that the drama workshop can offer the students to go through and reflect upon each of the 6 steps of social adjustment. Moreover, drama allows the researchers to observe the children as they recreate a potentially traumatizing situation in a playful and safe environment. The children can imagine and enact different strategies without having to live with the consequences of their actions (Edmiston, 2000).

With young participants, drama works better than other data collection methods such as interviews (Cahill, 2006). Since young people are less analytical in talking about hypothetical situations compared to adults, the enactment of the situation may yield more elaborate representation of their knowledge base regarding how to interpret and how to tackle with social exclusion. To worsen the problem, some children may misreport or misperceive their experiences in bullying situations (Berger, 2007). The difficulty of handling such topics with interviews and questionnaires causes a gap in knowledge regarding social exclusion among young people. As a result, interview and questionnaire are less preferred as data sources. With teacher reports and sociometric data as the primary source of data, the young peoples' voices are missing from mainstream research on this topic. Considering that students are experts on their own situation (Michael and Frederikson, 2013) and that students have the right to express their opinions on any matter that affects them (Unicef, 1989), this study exemplifies an alternative approach to collecting data from young people.

### **The Workshop**

Although social exclusion is a situation that children may frequently face in their daily lives, it is a rather abstract concept. As with all abstract concepts, children can deal with it better through a concrete example. However, when dealing with such sensitive topics, great care should be taken to ensure the quality of the example. It should not be an example that is too distant to relate to, nor should it be so close that the child feels threatened. Thanks to role and the fictional situation, the emotional distance may be increased so that the students can become both actors and spectators who perceive and reflect on the meaning of the events from multiple view-points (Boal, 1995; O'Neill, 1995; Bolton, 1998). For example, if the drama is directly about a child who cannot adapt to a certain lifestyle because he is poor, the participants might not easily handle a dramatization easily because the situation is too similar to their own. Mantchev's (2015) story, which was the inspiration for this workshop, provides a situation that is distant enough to protect the children's psyche, but close enough for them to identify with the character and make connections to their own lives.

There is a strong relation "between the types of responses that children generate to particular situations and the behaviour that they exhibit in those situations" (Crick and Dodge, 1994, p. 89). Therefore, the drama presentations where the students act out a bullying situation can be assumed a valid representation for the types of responses that they are able to generate. With this assumption in mind, the presentations in the drama workshop were recorded and analysed in terms of situations,

actions and consequences. A summary of the workshop is provided below and a more detailed implementation plan was provided in Appendix A.

**Step 1: Introducing the story world:** This step aims to lay the foundations of the drama workshop. Since not all students are necessarily familiar with the modes of working in drama, the facilitator should prepare them first. In this phase, students begin to imagine the city in which the story is set. Students pretend to be the children of this town and invent pets for themselves. In this way, they learn to take on a role and pretend. The facilitator gently introduces the students to the dramatic mode of working through her instructions.

**Step 2: Narrating the story:** This step introduces the main problem of the child in the story: social exclusion. The students find the chance to look at the problem in greater detail. They witness the child being socially excluded and teased because he has got an extraordinary pet; an elephant. The facilitator uses teacher-in-role to demonstrate the excluded child's reactions and feelings. Then, the students are invited to help the excluded child by highlighting the assets and positive things about having the elephant as a pet. In this step, the students take stand both near the bully, and near the bullied. The end of step 2 is a discussion after finding out that elephants are prohibited from the pet club. Fuelled with the experience of having taken both sides, this discussion provides them grounds to assume an outsider's view to the situation.

**Step 3: Concluding the story:** The transcripts of this step are the main data source of this study. In this step, the children role play a situation where a child is bullied and socially excluded by other children. The protagonist is a child named Adil, who himself is subjected to peer exclusion because he has got an Elephant as a pet. As he comes to a playground, he walks onto other children who have elephants (elephant children hereafter) teasing a little child who has a skunk (skunk child hereafter). The focus of the role play is what Adil can and should do in such a situation. The role plays are developed and presented by the students in their classroom settings. These were later transcribed and subjected to content analysis.

Below, an excerpt from the transcriptions is translated as an example. The original transcripts are in Turkish. Extract 1 is from Group 6. They are 4th year students. The group consists of 8 students. Adil is played by a male student. The skunk child is played by a female student. Another female student is in the role of the skunk. The elephant children are one male and 4 females.

*Extract 1: Presentation of Group 6*

*Elephant Children (EC) to the Skunk child (SC)*

EC: You stink!. Ew.. ew..

*Adil enters:*

Adil: Hello friends.

EC: Welcome

EC: Welcome

EC: Ew... stinks like a toilet

Adil: Why are you treating her like this?

EC: Because her skunk stinks.

Adil: But you can still be friends despite the odour.

EC: No, we don't want to be friends with her.

EC: Her pet cannot play with us.

EC: We don't want skunks among our elephants.

Adil: I think it would be nice to have one.

EC: Toilet perfume!

EC: It smells terrible.

EC: Go away, go!

EC: We don't like you. *Swings her foot as if kicking her*

Adil: *Jumps in to avoid the kick hitting the SC* What are you doing my friends? Be nice to her!

*Adil to the SC:*

Adil: Come on let's go somewhere else.

*The skunk jumps on Adil. SC, the skunk and Adil exit together.*

### **The Present Study**

This study reports on a drama workshop implemented as a part of an intervention program of a larger research project. The schools where the larger project was carried out had reported social exclusion as one of the problems of the children of socio-economically disadvantaged families. Therefore, the aim of the workshop was to raise awareness and create grounds to discuss social exclusion in the project schools. A by-product of the implementation of the workshop was that we were able to access to the current situation that can serve as a baseline data for potential further studies.

This paper lays out the current situation in terms of how social exclusion is dealt with and resolved by the students of the project schools. It reports on the findings by looking back at the recordings of the workshops and to seek the answers to the following research questions:

RQ1: What strategies do the children employ to resolve conflict in a social-exclusion situation?

RQ2: What ends do these strategies meet?

## **Methodology**

### **Research Design**

We use drama as a method of inquiry as well as learning (Anderson and O'Connor, 2013; Cahill, 2006; Gallagher, 2011). Applied theatre in research engage with similar topics as qualitative research such as tacit knowledge, ways of knowing, creation and communication of personal and social meanings (Henry, 2000). It is a democratic and collaborative method of research, putting the researched in a more powerful position. The participants can form their own self-representations rather than just being represented by the researcher (Gallagher, 2011). In ATAR, the use of theatre forms enables the

participants to explore the subject from a safe distance. The topics are handled in groups, not in isolation. A participant can choose and take many roles such as planning, acting, reflecting, and critiquing (Anderson and O'Connor, 2013). According to Cahill (2006), using theatre as research is more advantageous than other methods in that it elicits emotional, aesthetic, and multi-modal forms of interactions and representations. This feature makes it potentially a more effective methodology to research with young people.

### **Participants**

The drama workshop toured 7 different classes in 6 project schools. These schools were chosen purposively in line with the aims of the larger project. When interviews were made with low socio-economic families in the main project, the schools to which their children were sent the most were determined as project schools. The school enrollment system in Türkiye requires children to be enrolled in the schools near their neighbourhoods. Therefore, most of the students enrolled in these schools were coming from similarly low socio-economic level families. The workshop was targeted to 4th and 5th grade students (aged 10-12). A total of 172 students (74 males and 98 females) participated in the workshops. 129 of them were from 4th grade while 43 were from 5th grade.

### **Procedure**

The main data source for this study is 21 role play demonstrations extracted from the workshop recordings. One example of the role play demonstrations is given in Extract 1. The workshop procedure is outlined above and a more detailed implementation plan was provided in Appendix A.

The workshop was designed and implemented by the first author who is a drama specialist. The plan was presented to the rest of the larger project group which consists of experts in drama, child development, and sociology. After the approval of the project board, the researchers visited each of the project schools and determined the exact schedule of the implementation according to the availability of the classes and suggestions of the classroom teachers. The ethical permissions were granted from the institutional review board of the university before the implementation.

Each implementation took place in the students' respective classrooms, within the presence of their classroom teachers according to regulations. The classroom teacher is informed about the aims and general plan of the workshop before the implementation. The classroom teacher remained as an observer and did not intervene or join in the workshop. A research assistant was also present, recording and making notes. The workshop took two class hours, typically with a break after the step 2. In the distribution of roles in the presentations, the principle of volunteerism was observed. First of all, one of the students who raised their hand was chosen for the role of the skunk boy. Later, the character of Adil was chosen among the children who raised their hands. Finally, all the other children in the group were called elephant children. However, students who did not want to participate in the presentation were allowed to stay and watch.

## Analysis

To analyse the recordings, content analysis procedures were followed. Defined as “the systematic, objective, quantitative analysis of message characteristics” (Neuendorf, 2002, p.1), content analysis originated as a method specific to public communication field. However, Prior (2014) suggests that it can be broadened to any type of communication by highlighting that “communicative action rests at the very base of lifeworld, and that world is to study the content of what people say and write in the course of their everyday lives” (p.360). To carry out the analysis, the researchers read through the recordings first. Codes were developed in terms of situations, events and consequences. Then, the researchers looked for patterns and commonalities in the ways that the codes aligned.

## Findings

In this section, the findings resulting from the analysis of the presentations during the workshops were presented in terms of each research question.

### **RQ 1: What strategies do the children employ to resolve conflict in a social-exclusion situation?**

The pre-text of the presentations puts the bully children and the bullied child in a specific position where the bullied child (the skunk child) is powerless and being victimized by the bullies (the elephant children). As a result of the given role, the skunk child remained passive in all of the presentations (see Extract 1 as an example). Therefore, the analysis did not focus on what the skunk child did in response to the actions of the elephant children, but on the interaction between the by-stander child (Adil) and the elephant children.

By-standers of bullying have a crucial role in the resolution of the conflict in bullying situations. A by-stander can take the role of an assistant, a reinforcer, an outsider, or a defender (Baer and Glasgow, 2008). When the recordings were examined, none of the other roles than the defender role was observed in Adil’s reaction to the situation. In all of the presentations, the student who got the role of Adil confronted the bullying children and defended the bullied child. This confrontation took the form of verbal or physical interventions. These strategies are listed below.

1. In all of the cases, at least one *judgemental statement evaluating the situation* was uttered by Adil. These can be that the behaviour of the elephant children is wrong/bad ( $n=2$ ), that the elephant children should not be teasing the skunk child ( $n=12$ ), that the elephant children should be kind towards the skunk child ( $n=8$ ), that the elephant children should leave the skunk child alone ( $n=5$ ), and that the elephant children should involve the skunk child in their play ( $n=3$ ).

2. Confronting the elephant children with *the question “Why are you behaving like this?”* ( $n=12$ ) before the judgemental statement. Although the word choice and grammar may differ, this strategy involves Adil confronting the bullying children altogether by asking the motives of their behaviour.

This is slightly more direct than the previous one and usually followed by a judgemental evaluative statement beginning with “you shouldn’t” or “you should”.

3. *Bare judgemental statement* ( $n=8$ ). In some cases, the judgemental statement is made by Adil directly, without the initial questioning or listening.

4. *Invitation to empathize* ( $n=6$ ). Adil asked the elephant children to think about how it would feel to be excluded, or reminded them the times when they were in the same situation.

5. *Invitation to friendship* ( $n=3$ ). Adil invited the elephant children to become friends with the skunk and himself ( $n=3$ ).

6. *Listening silently* for a while before the judgemental statement ( $n=2$ ). In some of the demonstrations, Adil joined the situation by saluting the elephant children and then listening to them to find a suitable point to jump into the conversation with a judgemental evaluative statement.

### **RQ2: What ends do these strategies meet?**

In this research question, we focus on the how the conflicts were resolved by the students. In order to see what ends the strategies meet, we first look at the ways the role plays ended. After that, we look at the role plays in terms of both the strategies used and the resolutions. The role plays ended in one of the following ways:

a. *A fight happened* ( $n=7$ ). In some cases, the presentation ended when Adil physically attacked the elephant children. Since it was not allowed to dramatize a fight in their presentations, a symbolic play where one of the elephant children and Adil competed to touch each other’s knees was used to decide who wins the fight.

b. The elephant children *apologized* and they became friends ( $n=6$ ). In these situations, the presentation ended when the children decided to become friends.

c. *Interrupted presentation* (no resolution) ( $n=5$ ). This happened when the students began to repeat the same lines over and over again, they went out of role, or the role play got stuck and they called for help from the facilitator. In one case, the students went out of role and began to have a real verbal fight in the middle of the presentation. Therefore, the facilitator had to stop the presentation to send the students to their seats.

d. *Adil befriended the skunk child* ( $n=3$ ). Having understood that the elephant children will not listen to him, Adil just talked to the skunk child and offered him his own company.

Figure 1 is a semantic map which shows the co-occurrence of strategies and resolutions in the data. The black nodes show the strategies while the grey nodes show the resolutions. The lines connecting the nodes indicate co-occurrence of codes within the same presentation. The size of the nodes

are relative to the frequency of codes in the data. Similarly, the thickness of the lines are according to the number of presentations that the codes are observed together.

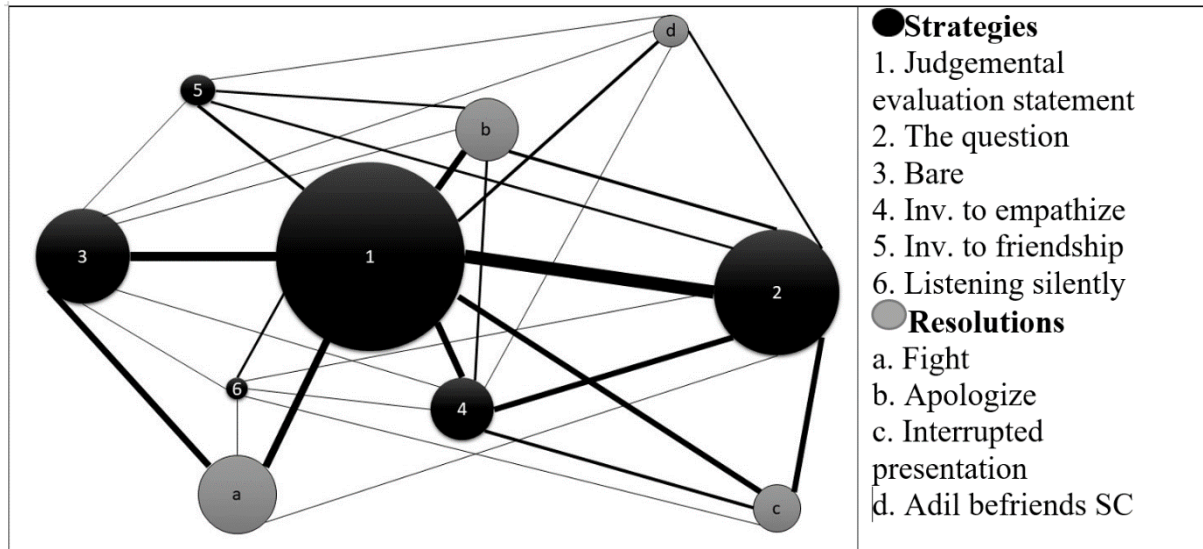


Figure 1. Semantic map showing the distribution of codes

As can be observed in the semantic map, the co-occurrence of strategies do not make an identifiable path to certain types of resolutions. For example, if Adil chooses strategy 1(judgemental statement) or strategy 2 (the question), the resolution may be a, b, c, or d. Even if the resolution a (Fight) seems to be more likely to happen when a bare judgemental evaluative statement is used (strategy 3) resolution b (apologize) and d (Adil befriend SC) also happened once each.

### Discussion

In-line with the related literature, and successful exemplar studies using theatre based methods (Joronen et al., 2011; Baer and Glasgow, 2008; Gourd and Gourd, 2011), we followed drama conventions in designing the bullying component of the intervention program. The difference of this study, however, lies in the fact that we used drama not only as a means of education, but also as a means of data collection. The quasi experimental studies that rely on interview and survey data for the pre- and post-test comparison to measure the effectiveness of the drama intervention programs are faced with difficulties in collecting baseline data (Berger, 2007; Burton, 2010; Burton and O'Toole, 2009). In this study, we used the enactments of the students directly as a data source. This research approach in itself is an attempt to democratizing and decolonizing the research (Smith, 1999) to break the power imbalance between the researcher and the researched (Anderson and O'Connor, 2013). The students were able to choose their positions and the ways they wanted us to see the situations. They were not under the spotlight, explicitly thinking answers to interview or survey questions. On the contrary, they were enacting the situations and in a way highlighting what they wanted to let us see. Considering that the yielded results are in line with the existing literature and theoretical frameworks as discussed below, we saw that the drama presentations, when used as a data collection tool, proved to be advantageous and preferable in further studies.

In this research, we found that the students who participated in the drama workshops demonstrated a variety of strategies to deal with a social exclusion situation. According to social information processing model, one essential step of accommodating a social situation is for the child to come up with some alternative actions from memory or construct new ones if the situation is novel (step 4 in the social information processing model). In the literature, the responses were studied in terms of the number of behaviours generated in response to social stimuli (i.e. the size of the response repertoire) and it was found that socially rejected children access fewer behaviours in response to hypothetical stories than do their peers (Pettit, Dodge and Brown, 1988). Exploring the bullying situation through role play can increase the repertoire of responses and enable students to deal with bullying in a more efficient way in real life (Hughes and Wilson, 2004). Our study showed that although the students were able to think of and employ a variety of strategies, the resolutions did not consistently follow from these strategies.

We have the impression that the outcome of the situation does not depend so much on the strategy used by Adil, but more on the response of the elephant children. The number of presentations that ended with a fight or no resolution was alarmingly high. The students showed us in their presentations that in most cases the bullying children do not know how to (or do not want to) apologise or change their behaviour. In conflict or peer provocation situations, socially rejected children are more avoidant, less friendly, and more aggressive than their popular peers (Asher et al., 1980; Strassberg and Dodge, 1987).

The observation that more than half of the presentations depicted the conflict situation was not resolved in a peaceful way resonates with previous studies on child social aggression. "Bullying children often show a need to appear tough and avoid being bullied themselves; typically, also, they may show little awareness of the feelings of the victim" (Smith and Sharp, 1994, p.8). Therefore, they do not give up upon their attitude and apologize easily. Moreover, the situation is not easily resolved, because the actions of the bully and the bullied are reciprocal, rather than "opposing behaviours" (Haynie et al., 2001; Sanders, 2004). In other words, the social context of bullying encourages the bully to continue bullying.

According to Crick and Dodge (1994), children interpret a social situation according to social schemata, scripts and social knowledge drawing from the child's memory store, acquired rules, and social knowledge. For example, a child may interpret the question strategy (Why are you doing this?) as an invitation to talk or as a sign of aggression. In a study conducted by Strassberg and Dodge (1987), it was found that socially rejected children used more aggressive schemata to "make sense" of social interactions. This may explain the quick escalation of events in some of the presentations.



### **Limitations and Recommendations for Further Research**

There is one caveat of the study. It is worth to remember that the observed situations were *presentations* and not real events. There is no way to distinguish between the times when the students were being themselves, and when they were projecting a role. It is impossible to know whether the children agree personally with the behaviours of the role that they were enacting. On the other hand, we can say for sure that the presentations reflected an insider's view to social exclusion situations. The way the elephant students bullied the skunk child, the way Adil tried to intervene in the situation, and the way the situation was resolved were all imagined based on the children's experiences and knowledge of social exclusion situations. In the words of Gallagher (2011), "We moved from asking 'How would you feel if...' and 'What would you do if...' to the matter at hand" (p.329). And similar to her study, we experienced the possibilities of theatre as a method of data collection, especially when working with younger people.

The main cause for this caveat was that the schedule of the bigger project did not allow more follow up workshops with the students. The schools could allow limited time for carrying out the workshops. We could not find the opportunity for listening to students' comments after the workshop. The written questionnaires evaluating the workshop were handed out at the end of the workshops. But at this point, the data analysis is still ongoing, so the effects of the workshop have not been completely followed up. Besides, measures of effectiveness of the workshop is beyond the scope of this study. In future studies, more time for out-of-role reflective discussion can be allotted and the effectiveness of the workshop can be determined with a pre-test, post-test experimental research design using the same procedures of data collection and analysis.

### **Conclusion**

The existing literature on social exclusion specifically and bullying in general show us that such incidents make a peak during the primary school years and gradually lessen as the students mature (Curtner-Smith ve diğerleri, 1999; Nansel et al., 2001). However, the bullying experience may have a long standing impact on the students' lives (Olweus, 1993). Research also shows that bullying can be prevented by means of awareness raising and intervention programs (Joronen et al., 2011). Such awareness is much needed in Türkiye. As a part of the larger project, the workshop explained in this study was a small but valuable contribution to the efforts of decreasing the negative experiences and difficulties of children with poor families.

Despite its small scale, this study addresses an under researched field in Türkiye. The investigations of social exclusion or bullying focus more on the frequency of such incidents (Pişkin, 2002), the characteristics of the involved students (Kara and Kaçar, 2017), and teacher/administrator views related to the problem (Çarkıt and Bacanlı, 2020). Uniquely, in this research, we tried to shed light on how exactly the students behave in such situations from a social information processing perspective.

We found that the students can use a variety of strategies against a bullying situation but a peaceful resolution is rare whatever strategy is chosen.

We also used a unique approach using drama as a research medium which is not very common even in studies where drama is used against bullying. This research paradigm is freshly flourishing under the acronym of ATAR (applied theatre as research) (Anderson and O'Connor, 2013) and increasingly preferred especially when researching young people and sensitive subjects. In this respect, this study sets an example for the use and potential of drama as a research tool which allowed a more democratic relation between the researchers and the stakeholders in the research site.

## References

- Addae, E. A. (2020). The mediating role of social capital in the relationship between socioeconomic status and adolescent wellbeing: evidence from Ghana. *BMC Public Health*, 20.
- Akgün, S. (2005). *Akran zorbalığının anne-baba tutumları ve anne-baba ergen ilişkisi açısından değerlendirilmesi*. Unpublished MA Thesis, Ankara.
- Anderson, M., & O'Connor, P. (2013). Applied theatre as research: Provoking the possibilities. *Applied Theatre Research*, 1(2), 189-202.
- Arslan S., Savaşer S. (2008). İnsan hakları ve çocuk hakları bağlamında okulda zorbalık. *İstanbul Üniversitesi Florence Nightingale Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 16(61),65–70.
- Asher, S. R., Renshaw, P.D., & Geraci, R.L. (1980). Children's friendships and social competence. *International Journal of Linguistics*, 7, 27-39.
- Baer, A., & Glasgow, J. (2008). Take the bullies to task: Using process drama to make a stand. *The English Journal*, 97, 79–86.
- Barrio, C. D., Martín, E., Montero, I., Gutiérrez, H., Barrios, Á., & de Dios Pérez, M. (2008). Bullying and social exclusion in Spanish secondary schools: National trends from 1999 to 2006. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8(3), 657-677.
- Basourakos, J. (1998). Exploring the moral sphere through dramatic art: The role of contemporary Canadian plays in moral pedagogy. *Canadian Journal of Education*, 23(3). 265-280.
- Belliveau, G. (2004). Pre-service teachers engage in Collective Drama. *English Quarterly*, 35(3). 1-6.
- Belliveau, G. (2005). An arts-based approach to teach social justice: Drama as a way to address bullying in schools. *International Journal of Arts Education*, 3, 136–165.
- Belliveau, G. (2007). An alternative practicum model for teaching and learning. *Canadian Journal of Education*, 30, 47–67. <http://dx.doi.org/10.2307/20466625>
- Berger, K. S. (2007). Update on bullying at school: Science forgotten? *Developmental review*, 27(1), 90-126.
- Boal, A. (1995). *The rainbow of desire: The Boal method of theatre and therapy*. London, England:Routledge.
- Bolton, G. (1998). *Acting in classroom drama: A critical analysis*. Stoke-on- Trent, UK: Trentham.
- Bouchard, N. (2002). A narrative approach to moral experience using dramatic play and writing. *Journal of Moral Education*, 31(4). 407-422.
- Burton, B. (2010). Dramatising the hidden hurt: Acting against covert bullying by adolescent girls. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 15, 255–270. <http://dx.doi.org/10.1080/13569781003700151>
- Burton, B., & O'Toole, J. (2005). Acting against conflict and bullying. The Brisbane Dracon project, 1996–2004—Emergent findings and outcomes. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 10, 269–283.

- Burton, B., & O'Toole, J. (2009). Power in their hands: The outcomes of the acting against bullying research project. *Applied Theatre Researcher/IDEA Journal*, 10, 1-15.
- Cahill, H. (2006), 'Research Acts: Using the Drama Workshop as a Site for Conducting Participatory Action Research', *NJ*, 30(2), 61-72.
- Çarkıt, E., & Bacanlı, F. (2020). Okullarda akran zorbalığı: Öğretmen görüşlerine göre nitel bir çalışma. *OPUS International Journal of Society Researches*, 15(24), 2545-2583.
- Carlson, K. T. (2006). Poverty and youth violence exposure: Experiences in rural communities. *Children and Schools*, 28, 87-96
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological bulletin*, 115(1), 74.
- Curtner-Smith, M. E., Culp, A. M., Culp, R., Scheib, C., Owen, K., Tilley, A., Murphy, M., Parkman, L., & Coleman, P. W. (2006). Mothers' parenting and young economically disadvantaged children's relational and overt bullying. *Journal of Child and Family Studies*, 15(2), 177-189.
- Edmiston, B. (2000). Drama as ethical education. *Research in Drama Education* 5(1). 22-40.
- Gallagher, K. (2011). Theatre as methodology or, what experimentation affords us. In S. Shonmann (Ed.), *Key concepts in theatre/drama education* pp. 327-331. Rotterdam: Sense.
- Garrity, C., Jens, K., Porter, W., Sager, N. & Short-Camilli, C. (2000). *Bully-proofing your elementary school*, (2d ed.). Longmont, Colorado: Sopris West.
- Gourd, K., & Gourd, T. (2011). Enacting democracy: Using forum theatre to confront bullying. *Equity & Excellence in Education*, 44, 403-419. <http://dx.doi.org/10.1080/10665684.2011.589275>
- Graves, K., Frabutt, J., & Vigliano, D. (2007). Teaching conflict resolution skills to middle and high school students through interactive drama and role play. *Journal of School Violence*, 6, 57-79. [http://dx.doi.org/10.1300/J202v06n04\\_04](http://dx.doi.org/10.1300/J202v06n04_04)
- Haynie, D. L., Nansel, T., Eitel, P., Crump, A. D., Saylor, K., Yu, K., & Simons-Morton, B. (2001). Bullies, victims, and bully/victims: Distinct groups of at-risk youth. *The Journal of Early Adolescence*, 21(1), 29-49.
- Henry, M. (2000). Drama's ways of learning. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 5(1), 45-62.
- Hughes, J., & Wilson, K. (2004). Playing a part: the impact of youth theatre on young people's personal and social development. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 9(1), 57-72. <https://doi.org/10.1080/1356978042000185911>
- Joronen, K., Konu, A., Rankin, H. S., & Åstedt-Kurki, P. (2011). An evaluation of a drama program to enhance social relationships and anti-bullying at elementary school: A controlled study. *Health Promotion International*, 27, 5-14.

- Kapıcı, E. G. (2004). İlköğretim öğrencilerinin zorbalığa maruz kalma türünün ve sıklığının depresyon, kaygı ve benlik saygısıyla ilişkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37, 1–13.
- Kara, H., & Kaçar, M. (2017). Peer bullying and its social importance: Two case reports. *Anatolian Clinic the Journal of Medical Sciences*, 22(2), 114-118.
- Kartal, H. & Bilgin, A., (2007). An implementation of an anti-bullying program for elementary school students: Bully proofing your school, *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(2):207-227. [http://eku.comu.edu.tr/index/3/2/hkartal\\_abilgin.pdf](http://eku.comu.edu.tr/index/3/2/hkartal_abilgin.pdf).
- Kayılı, G., & Erdal, Z. (2021). Children's problem solving skills: Does drama based storytelling method work? *Journal of Childhood, Education & Society*, 2(1), 43-57.
- MacDonald, G., & Leary, M. R. (2005). Why does social exclusion hurt? The relationship between social and physical pain. *Psychological Bulletin*, 131, 202–223.
- Mavroudis, N., & Bournelli, P. (2016). The role of drama in education in counteracting bullying in schools, *Cogent Education*, 3(1), 233843. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1233843>
- Michael, S., & N. Frederickson (2013). Improving pupil referral unit outcomes: Pupil perspectives. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 18(4), 407-422.
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: prevalence and association with psychosocial adjustment. *JAMA*, 285(16), 2094–2100. <https://doi.org/10.1001/jama.285.16.2094>
- Neuendorf, K. A. (2002). *The content analysis guidebook*. Thousand Oaks: CA: Sage.
- O'Neill, C. (1995). *Drama world: A framework for process drama*. Portsmouth, New Hampshire: Heinemann.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Blackwell: Oxford.
- Özkan, Y., & Çifci, E. G. (2010). Peer bullying in primary schools in low socio-economic level. *Elementary Education Online*, 9(2), 576-586.
- Pettit, G. S., Dodge, K. A., & Brown, M. M. (1988). Early family experience, social problem solving patterns, and children's social competence. *Child Development*, 59, 107-120.
- Pierson, J. (2012). Social exclusion. In *The Routledge Handbook of the Welfare State* (pp. 93-105). Routledge.
- Pişkin, M. (2002). Okul zorbalığı: Tanımı, türleri, ilişkili olduğu faktörler ve alınabilecek önlemler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 2(2), 531-562.
- Prior, L. (2014). Content analysis. In P. Leavy (Ed.), *The Oxford handbook of qualitative research*, pp. 359-379. Oxford: Oxford University Press.
- Sanders, C.E. (2004). What is bullying? In C.E. Sanders, G.D. Phye (Eds.), *Bullying: Implications for the classroom*, pp. 1-16. Elsevier Academic Press, San Diego, CA.
- Smith, P. K., & Sharp, S. (1994). *School bullying: Insights and perspectives*. London: Routledge.

- Smith, P.K., Cowie, H. & Berdondini, L. (1994) Cooperation and bullying. In P.Kutnick and C.Rogers (Eds.), *Groups in schools*. London: Cassell.
- Strassberg, Z., & Dodge, K. A. (1987, November). *Focus of social attention among children varying in peer status*. Paper presented at the annual meeting of the Association for the Advancement of Behavior Therapy, Boston, MA.
- Smith, T. L. (1999). *Decolonizing methodologies: Research and Indigenous peoples*. New York: Zed Books.
- Uludağlı, N., & Uçanok, Z. (2005). Akran zorbalığı gruplarında yalnızlık ve akademik başarı ile sosyometrik statüye göre zorba/kurban davranış türleri. *Türk Psikoloji Dergisi*, 20(56), 77–92.
- Unicef. (1989). *Convention on the Rights of the Child* .
- Winston, J. (1998). *Drama, narrative and moral education*. London: Falmer Press.
- Wolke, D., & Lereya, S. T. (2015). Long-term effects of bullying. *Archives of disease in childhood*, 100(9), 879-885.

## APPENDIX A -

### The drama workshop plan

1. Ask students whether they have pets, if so, what breed their pets are, what colour they are, what they eat etc. Explain that the workshop will be about a city where every child has a pet.

2. Students imagine that they are the children in that city. Each student thinks of a pet and takes it to an imaginary walk in the classroom, as if walking in the streets of the city. Play music. The students must walk their pets during the music. When the music stops, they should freeze and introduce each other their imaginary pets (See figure 1). Show an example with a student:



**Figure 2. The children of the town are walking their pets in the streets**

Facilitator: Ah, hello. What is your animal? Mine is a cat.

Student: Dog.

Facilitator: Is that so? So what's its name?

Student: Duman, yours?

Facilitator: My cat is called Sarman. (...)

3. The students sit down. Ask "What animals do the children in this city have? What are the names of the animals? What colour are they? etc"

4. Narrate the following: "Once upon a time in a town, all the children had a pet. In the morning, the children took care of their pets before they went to school. At school, everyone told their friends about their pets. The children included their pets in all the activities they did.

Adil had a baby elephant as a pet. Adil loved his elephant very much. He named it Güm-güm (boom-boom in Turkish) because his feet made the ground go "boom, boom" when he walked. Except for him, Adil did not know anyone who had an elephant. Everyone at school had cats, dogs, birds, fish, and rabbits. Therefore, they did not allow Adil to participate in their games. When some children saw Adil with his elephant, they mocked him and made fun of Güm-güm."



**Figure 3. Gümgüm the baby elephant**



**Figure 4. The sign inviting students to the pet club**

introduce Gümgüm to the children. Because Adil was sure that the other children would love Gümgüm and would stop making fun of him when they got to know him better. Everyone in the school talked about what to bring to the club, how to dress and take care of their pets. What games to play at the club, what foods to eat... As you can see, there was no other subject in school in those days. Adil also thought about these things like other children, but he could not ask anyone because no one had an elephant except him."



**Figure 5. Pairs help Adil groom his elephant for the club**

Invite the students to help Adil by grooming Gümgüm for the big opening of the club. Distribute empty outlines of an elephant to the students (See figure 4). The students work in pairs and write the good characteristics of Gümgüm in it. For example, they can write "strong", "a good listener", "kind" etc. In this way, the children in the club can read these words and change their opinions about Gümgüm.

7. When the students complete their work, they get ready to walk around the classroom with music. Narrate the following. Pause after each sentence to allow students to act it out

Adil got out of bed excitedly on the morning of the club day.

He prepared Gümgüm

Show the picture of the baby elephant to the students (Figure 5). Take the role of Adil and ask the students to take the role of the other children in the school. By this way, the students begin to tease Adil and his elephant. The children call names at Gümgüm such as "fat", "big nose", and "ugly". When Adil tries to become friends with them, the children do not allow him into their games.

6. Show the students the club invitation to continue the story (Figure 3). Narrate the following: "One day the kids at school decided to start a pet club. Their goal was to strengthen the sense of unity and cohesion in the school. Their teachers congratulated the children on this good idea. They put up ads all over the school inviting the kids to join the club. The ad said that all the children's pets were invited.

Adil was very happy about this news. He thought that he finally had the opportunity to



And he made his way to school early. He was so excited.

He walked to the front of the club.

· But when he came in front of the door, he saw a huge sign on it. (Show the sign saying “Strictly no elephants” to the students (Figure 5)). Ask the following:



## FİLLERİN GİRMESİ

Figure 6. Sign prohibiting elephants from the club

no elephants” to the students (Figure 5)). Ask the following:

- Who could have hung this sign on the door?
- Why did they want to exclude Adil and Gümğüm? Could they be right?
- How could Adil have felt when he saw this sign in front of him?
- What do you think Adil should do now?

The students draw on their experiences from step one and step two during this discussion. Often, there are a couple of students who think that the club owners are right to put up that sign because Gümğüm can ruin the preparations for the other pets. Not every game is suitable for everybody. Yet again, there are also a few students who say that the club could have been set up to allow bigger animals to play in and that the children could have asked Adil about the needs of Gümğüm as they set up the club. The facilitator encourages both points of view without judgement. This discussion later fuels the role plays in the third step of the workshop.

8. Narrate the following: “Adil was about to cry, but he tried to hide it so that Gümğüm wouldn't get upset. He decided to take the long way home. On the way there were many beautiful parks and gardens. As he looked around, Adil saw a group of children. They all had elephants next to them! As he got closer to the group, he heard them teasing a small child. This child had a pet skunk. These children tried to chase him out of the park...”

Make 3 groups. Without giving any preparation time, call volunteer students to the board. Distribute the roles of Adil, the other children who had elephants (elephant children hereafter) and the child who had a skunk (skunk child hereafter).



Figure 7. Groups presenting their role plays

9. Set the scene by showing where the park is and where Adil will enter. The student who has the role of Adil watches the scene between the elephant children and skunk child for a while and enters the scene whenever he feels ready (See figure 6). After each presentation, take time to summarize the event. (For example, "In this presentation, Adil tried to warn the elephant children and be friends with the skunk child). This gives the group the opportunity to explain what they actually wanted to convey. Allow the students to discuss the situation as to what happened and why it happened such.

10. Hand out a summary of learning points (Figure 7). The hand out includes the following information:



- 1. Dışlama bir çeşit akran zorbalığıdır.**
- 2. Arkadaşlarını dışlayan çocuklar bunu genellikle şu sebeplerden yaparlar:**
1. Kendileri de sürekli zorbalığa uğradıkları bir ortamda yaşadıkları için
  2. Başkalarının duyguları ile özdeşim kurmakta zorlandıkları için
  3. Dikkat çekmek ve onaylanmak ihtiyacı duydukları için
  4. Kendileri başkaları tarafından dışlanmaktan korktukları için
- 3. Birisi tarafından dışlandığımızı düşünüyorsak şunları yapmalıyız:**
1. Bizim için söylenen kötü sözlerle kulak asmamalıyız.
  2. Kendimizi başkalarının bizde gördüğü kötü özelliklerimize göre değerlendirmekten kaçınmalıyız.
  3. Elimizden geldiği kadar bizi dışlayan arkadaşlarımıza kendimizi tanıtmaya çalışmalıyız.
  4. Eğer bize incitici sözler söyleniyorsa bir öğretmenimize durumu anlatıp yardım istemeliyiz.
- 4. Birisinin dışlandığına ya da zorbalığa uğradığına tanık olduğumuzda şunları yapmalıyız:**
1. Öncelikle kişilikle durumu onaylamadığımızı belli etmeliyiz.
  2. Zorbalığa uğrayan arkadaşımızı oradan uzaklaştırmalıyız.
  3. Gerekiyorsa gördüklerimizi bir öğretmenimize anlatmalıyız.

*I. Exclusion is a form of peer bullying.*

*II. Children who exclude their friends often do so for the following reasons:*

*i. Because they live in an environment where they are constantly bullied. (The elephant children in the park were most probably excluded by their peers at their own schools, like Adil.)*

*ii. Because they have difficulty identifying with the feelings of others. (The club owners were thinking of the wellbeing of their own animals only)*

*iii. Because they need attention and approval.*

Figure 8. Summary sheet

iv. They are afraid of being excluded by others. (Adil could have joined the other elephant children to be friends with them.)

III. If we think we are being excluded or bullied by someone:

i. We should not listen to bad words spoken about us. Remember that they are just words and they do not change the reality. (We said both “fat” and “strong” for Gümğüm.)

ii. We should avoid judging ourselves by the bad qualities that others see in us.

iii. We should try to introduce ourselves to our friends who exclude us as much as we can. (Adil did the right thing by trying to introduce Gümğüm to his friends at the club. Sometimes people are afraid of us because they don't know us or our situation very well.)

iv. If hurtful words are said to us and we cannot cope with it, we can tell a teacher about the situation and ask for help.

IV. When we witness someone being excluded or bullied, we should do these things:

i. First of all, we must make it clear that we absolutely do not approve of the situation.

ii. We should try to get our friend who is being bullied away from there.

iii. If necessary, we should tell a teacher about what we saw.



<http://kefad.ahievran.edu.tr>

# Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi

ISSN: 2147 - 1037

## A Case Study on Social Participation Skills at Primary School

Vedat Aktepe  
Pelin Eren

### Article Information



DOI: 10.29299/kefad.1132282

Received: 17.06.2022

Revised: 26.10.2022

Accepted: 26.04.2023

### Keywords:

Primary School,  
Social Participation Skill,  
Primary School Teacher,  
Skill,  
Student.

### Abstract

This research was conducted to determine the views of primary school teachers on social participation skills at primary school. As one of the qualitative research designs, case study was used in the research. While determining the study group of the research, criterion sampling, one of the purposeful sampling methods, was used, and the study was conducted with primary school teachers working at a primary school. Data were collected through a semi-structured interview form and analyzed with descriptive analysis method. According to the results of the research, the teachers defined the concept of social participation as participating in social life, socialization, social acceptance, collaboration, learning by doing, self-expression, living together and adapting to a new community. The reasons such as technology addiction, time constraints, financial problems, curriculum density and emphasis on teaching rather than training, especially the reasons stemming from the students themselves and their families, are seen as obstacles to social participation skills. In order to improve social participation skills at schools, teachers recommend doing social, artistic and sports activities for active participation, increasing students' motivation and self-confidence by giving them responsibility according to their interests and abilities, and designing school environments in accordance with social participation activities.

## İlkokulda Sosyal Katılım Becerileri Üzerine Durum Çalışması

### Makale Bilgileri



DOI: 10.29299/kefad.1132282

Yükleme: 17.06.2022

Düzeltilme: 26.10.2022

Kabul: 26.04.2023

### Anahtar Kelimeler:

İlkokul,  
Sosyal Katılım Becerisi,  
Sınıf Öğretmeni,  
Beceri,  
Öğrenci.

### Öz

Bu araştırma, ilkökulda sosyal katılım becerisine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu belirlenirken, amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örneklemeden yararlanılmış, bir ilkökulda görev yapan sınıf öğretmenleri ile çalışma yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak veriler toplanmış, veriler betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucuna göre, öğretmenler sosyal katılım kavramını sosyal hayata katılma, sosyalleşme, toplumda kabul görme, birlikte çalışma, yaparak yaşayarak öğrenme, kendini ifade etme, bir arada yaşama ve topluma uyum sağlama şeklinde tanımlamışlardır. Öğrencilerin sosyal katılım becerilerini öğretmenler çoğunlukla yetersiz bulmaktadır. Öğrencilerin kendinden ve ailesinden kaynaklan sebepler başta olmak üzere, teknoloji bağımlılığı, zamanın kısıtlı oluşu, imkânsızlıklar, maddi sorunlar, müfredat yoğunluğu ve eğitimden çok öğretime ağırlık verilmesi gibi nedenler sosyal katılım becerisinin önündeki engeller olarak görülmektedir. Sosyal katılım becerisinin okullarda geliştirilmesine yönelik olarak; aktif katılıma yönelik sosyal, sanatsal ve spor faaliyetlerinin yapılmasını, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine göre sorumluluk verilerek motivasyon ve özgüvenlerinin artırılmasını ve okul ortamlarının sosyal katılım faaliyetlerine uygun olarak tasarlanmasını öğretmenler önermektedir.

**Sorumlu Yazar:** Vedat Aktepe, Doç. Dr., Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Türkiye, vedat.aktepe@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0001-5259-9340.

**Yazar2:** Pelin Eren, Uzman Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye, pelineren51@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-9463-743X.

**Atf için:** Aktepe, V. & Eren, P. (2023). İlkokulda sosyal katılım becerileri üzerine durum çalışması. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 653 – 700.

## Giriş

Birey sosyal yaşam içerisinde var olabilir ve varlığını sürdürebilir. Sosyal yaşam ise, kişinin çevresiyle etkileşimi ile mümkün olabilmektedir. Bu etkileşim sayesinde birey çevresindeki olumlu veya olumsuz davranışları görerek, değerlendirerek gelişimini tamamlayabilir ve toplumda yer edinebilir. Bireyin toplumda yer edinmesini, gelişmesini ve mutlu olmasını sağlayan temel unsurlardan birinin sosyal katılım olduğu söylenebilir. Sosyal katılımın gerçekleştiği ilk yer ise ailedir. Birey aile ortamında katılımcı, özgürlükçü, eşitlikçi, adilce ve değer gören bir demokrasi anlayışıyla yetiştirilmelidir. Aynı şekilde okul ortamı, öğrencinin demokrasi kültürünü pekiştirmesini ve sosyal katılımını desteklemelidir. Sosyal katılım, 2005 ve 2015 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarında, 2018 yılında İlkokul Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarında beceri olarak ifade edilmektedir ve bireyin bu beceriyi kazanmış olmasını hedeflemektedir.

Literatür incelendiğinde sosyal katılımı ilgili çeşitli tanımların yapıldığı görülmektedir. Sosyal katılım, bireyin grupla birlikte toplumsal etkinliklerde bulunmasıdır (Adler ve Goggin, 2005), yaşamda daha fazla özerklik, bağımsızlık ve öz yeterliliğe sahip olma özelliğine sahip olmasıdır (Law, 2002; Sinnema, 1992). Bireyin bir grup içinde iletişimde bulunma durumu (Zhang, Jiang ve Carroll, 2011), olarak tanımlanmaktadır. Tanımlar incelendiğinde sosyal katılım, bireyin öz yeterliliği ile ilişkilidir ve bireylere göre farklılaşmaktadır. Aktif vatandaşlık, demokrasi, insan hakları kavramlarına vurgu yapmaktadır ve sosyal ilişkileri geliştirmektedir. Toplumun geleceğini şekillendirmede, koşulları iyileştirmede sosyal yaşama katkı sağlayan bir beceridir.

Sosyal katılım becerisi, çocukların okul ve toplumsal yaşamında, sosyal, kültürel, sanatsal ve sportif faaliyetlere katılımda bulunmalarını, özgüven ve sorumluluk geliştirmelerini amaçlar. Bu nedenle Türkiye'de formal eğitim kapsamında Hayat Bilgisi Dersi ve Sosyal Bilgiler Dersi öğretim programlarında bu beceriye yer verilmektedir (Samancı, Ocakçı ve Seçer, 2018). Sosyal katılım, hayat bilgisi dersinde çocuğun gerçek yaşamı merkeze alınarak sınıf dışı uygulamalarla desteklemesi gereken bir beceridir. Bunun için çocukların güncel sorunları hayat bilgisi dersinde kullanması gerekir (Uzunkol, 2021). Sosyal bilgiler dersi ise sosyal katılımı sağlama, demokratik değerler, vatandaşlık eğitimi ve beceri eğitimini kazandırma amacı taşır (Chapin, 2006). Öğrencilerin sosyal faaliyetlerde aktif olarak yer alması birey ve toplum için vatandaş eğitimi bağlamında da önemli görülmektedir (Memişoğlu, 2016).

Sosyal katılım becerisiyle ilgili okullarda yapılan dersler, faaliyetler ve özellikler çeşitlilik arz etmektedir. Sosyal katılım faaliyet alanları içerisinde okul toplantılarına katılım, sanat faaliyetlerine katılım, drama ve gönüllülük esaslı yardımlaşma faaliyetlerine katılım yer almaktadır (Hoskins ve diğerleri, 2012). Sosyal katılım becerilerini geliştiren ve güveni artıran toplum temelli faaliyetler, sosyal ilişkilerin gelişimini de destekler görünmektedir. Örneğin, bahçecilik ve sanat temelli projeler en yaygın faaliyet biçimidir (Gonzalez ve diğerleri, 2011). Genel olarak, çok yönlü beceriye dayalı

katılım sistemi öğrencilerin gelişmesine yardımcı olmaktadır. Öğrencilerin becerilerini geliştirmek üzere en az bir uygulanabilir hedef belirlemeli, eleştirel yansıtıcı düşünme becerisiyle katılım becerilerini oluşturma süreçleri yaşama geçirilmelidir (Gillis, 2019). Bu anlamda bireyin edindiği bilgiyi davranışa dönüştürmesiyle beceri kazanılmış olmaktadır.

Beceri, bireyin yeti ve tahsiline göre işi hedefe yaraşır olarak sonuçlandırma kabiliyetidir (Akçay ve Kapıcı, 2016). Sosyal bilgiler öğretim programında beceri; bilgi edinme ve bilgiyi öğrenme-öğretme ortamında davranışsal bir çabaya girmesi neticesinde bir işi yapar duruma gelmesi olarak ifade edilmektedir (Sever, 2021). Bu anlamda davranışa dönüştürülebilen beceriler, bireyin gündelik yaşantısındaki hızlı değişime uyum sağlamada bireyin hayatını kolaylaştırıcı rol üstlenmektedir (Taneri, 2021). 2018 programlarında sosyal katılım becerisi bir beceri olarak programda yer almış; ancak tanımı yapılmamış, ayrıntılı olarak öğretmenlere yol gösterici bilgilere yer verilmemiştir (Alabaş, 2018). Bu durum beceri öğretimi açısından engel oluşturabilir. Beceri öğretiminin önündeki en büyük engellerden biri de öğrencilerin ve öğretmenlerin sınava yönelik öğretim gerçekleştirmesidir (Öztürk ve Mutlu, 2017). Beceri eğitiminin başarıya ulaşması için, bireyin hedeflerine uygun olması gerekmektedir. Böylece bireyin beceri eğitimine motive olması kolaylaşmaktadır. Bununla birlikte beceri eğitimini bireyin günlük yaşamına uygulaması durumunda gelişme olmaktadır ve kararlara fazlaca katıldıklarında başarılı olmaktadır (Knott ve Bannigan, 2013; Webber ve Fendt-Newlin, 2017).

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 2018a, 2018b) ders öğretim programları incelendiğinde sosyal katılım becerisinin sosyal bilgiler ve hayat bilgisi dersi öğretim programlarında bir beceri olarak doğrudan yer aldığı görülmektedir. Sosyal katılım becerisi, hayat bilgisi ders öğretim programının “Özel Amaçlar” bölümünde ve 1.2. sınıf “Okulumuzda Hayat” ünitesinin bazı kazanımlarında açıklandığı ve genel olarak programda yer verildiği görülmektedir. Aynı zamanda sosyal bilgiler ders öğretim programının 4.sınıf “Etkin Vatandaşlık”, 5.sınıf “Birey ve Toplum” ile “Etkin Vatandaşlık” öğrenme alanlarının bazı kazanımlarda doğrudan açıklandığı ve yer verildiği belirlenmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin de sosyal katılım becerisine yönelik yeterli bilgi ve beceriye sahip olması gerekir. Öğrencilerin öğrendikleri bilgileri yaşamlarında kullanılabilmeleri için, öğretmenlerin rehber olarak etkinlikleri planlaması, sınıf içi ve sınıf dışı uygun öğrenme ortamlarında uygulaması beklenmektedir.

İlkokul öğretmeni, programda yer alan konulara ait bilgileri öğrencilere ileten, araştırmaya, yaratıcı ve girişimci olmaya yönlendiren, çevreye karşı olumlu tutumlar sağlamasına rehberlik eden, iletişim becerilerini ilerlemesini destekleyen kişidir. Bu anlamda ilkokulda öğretmenlik görevini üstlenen kişilere sınıf öğretmeni denilmektedir. Sınıf öğretmeni, öğrencilerin gelişim düzeylerini tanıyarak onların öğrenme yöntemlerine uygun olarak öğretimi planlama, düzenleme, uygulama ve sonuçlandırabile; velilerle, toplumla, okuldaki çalışanlar ve diğer öğretmenlerle verimli iletişim kurma ve birlikte çalışabilme becerilerine sahip olmalıdır (Senemoğlu, 1994). Kısaca birlikte çalışma

becerisine sahip bir öğretmen, sosyal katılım gösteren öğrencilere farklı görüşleri karşılaştırma ve değerlendirme sorumluluğunu vermelidir. Öğrencilerden gerekçe göstermelerini isteyerek başkalarını ikna etme, yeni fikirleri değerlendirme ve mevcut inançları gözden geçirme hususlarında öğrencileri teşvik etmelidir (Carusi, 2003).

Öğretmenlerin derste karşılaştığı sorunlara yaklaşımları ve çözüm üretme biçimleri, öğrencilerle iletişim becerileri, derslerini planlama ve değerlendirme durumları, konuları sunuş şekilleri, öğrencilerini birey olarak tanımaları, öğrencilere rehberlik ediş şekilleri ve yönlendirmeleri gibi öğretmen özellikleri “sosyal katılım becerisi” ile ilişkili olduğu söylenebilir. Bu bağlamda öğretmenler ders içi ve ders dışında farklı eğitsel etkinlikler kullanarak, öğrencilere sosyal katılım becerisi kazandırılabilir. Uzunkol’a göre (2021) programdaki kazanımlarla ilgili öğrencilerin sınıf içi ve sınıf dışı aktif olarak yer aldığı sosyal problemler ile yüzleşmeleri sağlanarak, sosyal katılım içerikli etkinlikler tasarlanmalıdır. Ayrıca öğrencilerin sosyal sorumluluk projelerine, sivil toplum kuruluşlarına üye olması, çalışmalarına katılması teşvik edilebilir. Bu bağlamda sosyal katılım becerisinin geliştirilmesinde, öğrencinin toplumsal uyumunun yanında, sosyal hayatta karşılaşacağı sorunlarda sorumluluk alması ve çözümler üretmesinde önemli görülmektedir. Ayrıca Chen ve Cohn (2003) sosyal katılımın artırılması için, öğrencilere günlük veya haftalık olarak programlar hazırlamayı, okulda ve evde fiziksel veya sosyal sorumluluklar vermeyi, öğrencilerle birlikte etkinlik geliştirmede rehber olmayı önermektedir.

İlkokul düzeyinde sosyal katılım becerisiyle ilgili alan yazın araştırılmıştır. Bu bağlamda yurt dışında yapılan araştırmalar incelendiğinde; katılım becerisi geliştirmeyi yeniden kavramsallaştırma (Gillis, 2019), kaynaştırma sınıflarında öğrencilerin sosyal katılım becerileri arasındaki ilişki (Garrote, 2017), sosyal katılımı, karar verme ve örgütsel bağlılık ilişkisi (Thompson, Buch ve Kuvaas, 2016) araştırılmıştır. Vatandaşlığı okul içi ve okul dışı sosyal katılımı öğrenme (Hoskins ve diğerleri., 2012), çevrimiçi tartışmalarla katılım becerilerinin değerlendirilmesi (Lai, 2012) ve çocukların sosyal beceri davranışlarının geliştirilmesinde dış aktivitelere katılımın önemi (Howie ve diğerleri, 2010) konularının çalışıldığı söylenebilir. Ayrıca öğrencilerin çevresel vatandaşlık bilgi, beceri ve katılım düzeyi (Meerah, Halim ve Nadeson, 2010) ve vatandaş olarak çocuklar için sosyal katılım okuryazarlığı (Nichols, 2007) konularının da çalışıldığı görülmektedir. Sosyal katılımı ilgili yurt içinde yapılan araştırmalara bakıldığında, sosyal bilgiler dersi becerilerinin kazandırılma durumu (Sömen ve Bilgili, 2017; Taşkiran, Baş ve Bulut, 2016), sosyal bilgiler dersi öğretim programlarında (1968-2018) sosyal katılım becerisinin yeri (Alabaş, 2018) ve ilkokul öğrencilerin sosyal katılım becerisini kazanma durumları (Şahin, 2020) konularının çalışıldığı söylenebilir.

Yurtiçi ve yurtdışında yapılan araştırmalarda, ilkokulda sosyal katılım becerilerini ortaya koyan durumsal bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu araştırma alan yazından yararlanarak ve bizzat sahada görev yapan sınıf öğretmenlerinin bilgi ve deneyimleri doğrultusundaki görüşleri temel

alınarak hazırlanmıştır. Araştırma kapsamında sosyal katılım kavramı, sosyal katılımın toplum hayatındaki önemi, ilkokul programındaki yeri, sınıflar düzeyindeki yeri, öğrencilerin sosyal katılım becerisini geliştirmek için neler yapıldığı ve öğretmenlerin önerileri ortaya konulmaktadır. Ayrıca sosyal katılım becerisinin kazandırılması için hangi araç, gereç ve materyallerin kullanıldığı, hangi strateji, yöntem ve tekniklerin kullanıldığı, sosyal katılımı engelleyen hususların neler olduğu, öğrencilerin sosyal katılımlarının ne durumda olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada, sosyal katılım becerisi hakkında bilinmeyen bazı hususların bilini hale getirilmesi, sosyal katılım becerisinin ilkokul düzeyinde durumsal bir çalışma olarak ele alınmış olması önemli görülmektedir. Bu çalışmanın alana katkı sağlayacağı ve bundan sonrasında yapılacak çalışmalara da ışık tutacağı düşünülmektedir.

## **Yöntem**

### **Araştırma Modeli**

Araştırmada sosyal katılım becerisine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerini değerlendirmede nitel araştırma modeli kullanılmıştır. Nitel araştırma modelinin kullanılmasının nedeni sınıf öğretmenlerinin sosyal katılım ile ilgili sorulara cevap verirken kullandıkları kavramlar üzerinde inceleme yaparak öğretmenler için anlamı tespit etmeye çalışmaktır. Nitel araştırmalar; gözlem, görüşme, doküman analizi gibi sayısal olmayan yöntemlerle verilerin toplanarak kullanıldığı bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). İnsanların uzun bir zaman diliminde yaşam alanlarındaki deneyimlerinden yararlanarak deneyimlerini yorumlama ve anlamlandırma nitel araştırmalardan yararlanır (Merriam, 2015; Punch, 2011).

Araştırmada çalışma grubunun özellikleri dikkate alındığında, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Varlık, olay, ortam ya da sosyal grubun, belli bir yere, mekana ve zamana bağlı olarak ayrıntılı araştırıldığı bir yöntemdir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, Ş. ve Demirel, 2014; McMillan, 2004). Durum çalışmasında tek bir durumun ele alınarak, daha fazla durumun açıklanması söz konusudur (Gerring, 2007). Bu bağlamda kişi, grup, sosyal yapı, bir olay veya olguyla ilgili sistemli bir şekilde verileri toplama ve anlamlandırma sürecidir (Berg, 2001).

### **Çalışma Grubu**

Araştırma 2021-2022 eğitim öğretim döneminde Nevşehir Milli Eğitim İl Müdürlüğü'ne bağlı bir ilkokulda görev yapan ve gönüllü olarak araştırmaya katılan 20 sınıf öğretmeni ile yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubuna ait demografik özellikleri Tablo 1'de verilmiştir.



Tablo 1. Öğretmenlerin demografik özellikleri

Değişkenler		n	%
Cinsiyet	Bayan	11	55
	Bay	9	45
	Toplam	20	100
Mesleki Kıdem	0-10 yıl	1	5
	11-20 yıl	12	60
	21 yıl ve üzeri	7	35

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin 11'i bayan (%55), 9'u baydır (%45). Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemi incelendiğinde 1 kişinin 0-10 yıl (%5), 12 kişinin 11-20 yıl (%60), 7 kişinin ise 21 ve üzeri (%35) mesleki kıdeme sahip olduğu görülmektedir.

Çalışma grubu amaçlı örneklem ile belirlenmiştir. Nitel araştırmalarda çokça kullanılan amaçlı örnekleme yönteminde, araştırmacının amacına en iyi hizmet edeceği düşünülen (Baştürk ve Taştepe, 2013), bilgi açısından zengin durumların belirlenmesi ve seçilmesinde yaygın olarak kullanılan, konuya yönelik bilgi ve deneyimi olan grup veya bireylerin seçilmesi söz konusudur (Palinkas ve diğerleri, 2015; 2015, aktaran Yağar ve Dökme, 2018). Amaçlı örnekleme yöntemi, maddiyat, zaman ve çaba sarf etme açısından tasarrufa uygundur. Olgu ve olayların açıklanmasında faydalı olur ve derinlemesine çalışılma imkânı sağlar (Patton, 2002).

Araştırmada amaçlı örnekleme çeşitlerinden ölçüt örneklemeden yararlanılmış, araştırmacı tarafından belirlenmiş veya oluşturulmuş ölçütleri karşılayan durumların çalışılması (Yıldırım ve Şimşek, 2018) için örneklem seçiminde temelde dört ölçüte önem verilmiştir: İlk ölçüt, çalışma grubunun kolay ulaşılabilir olması, ikincisi görüşme yapılacak öğretmenlerin çalışmaya gönüllülük esasına dayalı olarak katılmasıdır. Üçüncüsü, katılımcıların çalışma sürecinde görev yapıyor olması ve dördüncüsü de tüm sınıflar (1.2.3.4. sınıflar) düzeyinde öğretmenlerin görüşlerinin alınmasıdır.

### Veri Toplama Aracı

Araştırmada araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme yönteminde, araştırmacı görüşme sırasında duruma göre alternatif sorular sorabilir ve katılımcının cevaplarını nasıl ve niçin sorularıyla detaylandırmasını isteyebilir ve o konudaki bilgileri derinlemesine aktarmasını sağlayabilir. Böylece belli bir amaç doğrultusunda yapılan bu görüşmenin sonunda, detaylı veriler toplanabilir (Bogdan ve Biklen, 2007; Patton, 2002; Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Görüşme formu 10 adet açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Soruların hazırlanmasında araştırmacının amacı ve kapsamı doğrultusunda ilgili alan yazın dikkate alınmıştır. Görüşme formu soruları sınıf öğretmeni tarafından hazırlanmış ve sonra temel eğitim bölümünde alanında uzman olan bir akademisyene incelenmek üzere gönderilmiştir. İnceleme sonucunda araştırmacının amacı doğrultusunda görüşme sorularının sayısı arttırılmış ve görüşme formuna son şekli verilmiştir.

Akabinde araştırmanın veri toplama aracı, üniversitenin bilimsel araştırmalar ve yayın etik kuruluna gönderilmiş 2021.09.350 toplantı karar sayısı ile etik kurul izni verilmiştir.

Veri toplama aracı olarak kullanılan görüşme formunda şu sorulara yanıt aranmıştır?

1. Sosyal katılım sizin için neyi ifade etmektedir?
2. Sosyal katılımın önemi nedir?
3. Sosyal katılım becerisinin ilkokul programında, dersler düzeyindeki yeri nedir?
4. Sosyal katılım becerisinin ilkokul programında, sınıflar düzeyindeki yeri nedir?
5. Sosyal katılım becerisinin geliştirilmesi için nasıl bir yol izlerseniz? Ne tür etkinlikler uygularsınız?
6. Sosyal katılım becerisinin geliştirilmesi için ne tür araç-gereç ve materyaller kullanırsınız?
7. Sosyal katılım becerisinin kazandırılması için hangi strateji, yöntem veya teknikleri kullanırsınız?
8. Sosyal katılım becerisinin kazanılma sürecinde engel oluşturan unsurlar sizce nelerdir?
9. Öğrencilerin sosyal katılım becerilerini nasıl buluyorsunuz? Değerlendirme yapar mısınız?
10. Öğrencilerin sosyal katılım becerilerinin geliştirilmesi için önerileriniz nelerdir?

#### **Verilerin Toplanması ve Analizi**

Yarı yapılandırılmış görüşme formlarıyla veriler toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme, verilerin derinlemesine toplanmasında, anlaşılmayan soruların tekrar sorularak durumun daha açıklayıcı hale getirilmesinde ve katılımcıya cevaplarını tamamlama fırsatı vermesinde önemli bir yöntemdir (Çepni, 2009). Ayrıca önceden seçilmiş olan soruların görüşme esnasında sırasına ve anlatım şekline karar vererek, soruların kapsamlı cevaplanabilmesi için sonda sorular sorabilir (McMillan ve Schumacher, 2006). Yarı yapılandırılmış görüşmeler, yapılandırılmış görüşme gibi katı olmadığı gibi, yapılandırılmamış görüşme gibi esnek de değildir. Bu anlamda esneklik sağlayabildiği için yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi tercih edilmiştir (Altunay ve diğeri, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Sınıf öğretmenlerinin uygun olduğu saatler göz önüne alınarak görüşmeler yüz yüze yapılmış, görüşme sorularıyla ilgili açıklama isteyen öğretmenlere gerekli olan açıklamalar yapılmıştır. Görüşme öncesinde üniversitenin bilimsel araştırmalar kapsamında etik kurulu izni alındığı, görüşmelerin gönüllülük esasına dayalı olarak yapılacağı söylenmiştir. Öğretmenlerin müsait oldukları saatlerde görüşmeler yapılmış, görüşmeler yaklaşık 30-40 dakika aralığında sürmüştür. Bu durum araştırma verilerinin inanırılığını sağlamak için yapılan uygulamalardan biridir (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Elde edilen bu veriler betimsel analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. Betimsel analizin kullanılma sebebi elde edilen verileri yorumlayarak, var olan durumu ifade etmenin en iyi yollarından biri olmasıdır. Elde edilen veriler, önceden belirlenen temalar doğrultusunda özetlenir ve yorumlanır. Bireylerin görüşlerine dikkat çekmek için sık sık doğrudan alıntılarla verilir. Betimsel analizde temel amaç, elde edilen verileri okuyucuya özetleyerek ve yorumlayarak vermektir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırmalarda olgu ve olaylarla ilgili özet bilgi elde edilmesinde betimsel analiz sıklıkla kullanılmaktadır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2014).

Araştırma kapsamında her bir görüşme sorusunun verileri; frekans ve yüzdeleriyle birlikte analiz edilmiş, tablolar halinde verilmiş, açıklanmış ve değerlendirilmiştir. Katılımcılardan toplanan her bir görüşme formu analiz edilirken Ö1 ile Ö20 arasında numaralandırılarak kodlama yapılmıştır. Böylece katılımcıların gizliliğini korunmuştur. Ayrıca verilen her bir tablonun altında katılımcıların doğrudan ifadelerine yer verilerek verilerin analizinde güvenilirliğin sağlanması amaçlanmıştır.

### **Araştırmanın Etik İzinleri**

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

**Etik kurul izin bilgileri:** Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı = Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar ve Yayın Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi= 25.10.2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası= 2021.09.350

### **Bulgular**

Bu bölümde araştırmanın amacına yönelik yapılan görüşme formlarından elde edilen verilere dayalı olarak bulgular sunulmuştur.

Sosyal katılım kavramı ile ilgili sınıf öğretmenlerinin görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Sosyal katılım kavramına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri

Sosyal Katılım	f	%	Katılımcı
Sosyal hayata katılma	8	40	Ö1-Ö2-Ö10-Ö12-Ö13-Ö17-Ö18.-Ö20.
Sosyalleşme	3	15	Ö7-Ö8-Ö16
Toplumda kabul görme ve yer edinme	3	15	Ö7-Ö8-Ö9
Birlikte çalışma	2	10	Ö5-Ö6
Yaparak yaşayarak öğrenme	2	10	Ö14-Ö15
Kendini ifade etme	1	5	Ö8
Bir arada yaşama	1	5	Ö7
Hayatın kendisi	1	5	Ö4
Akranları ile kaynaşması	1	5	Ö5
Yeni topluluğa uyum sağlaması	1	5	Ö11
Başarıya götüren yollardan biri	1	5	Ö19
Hoş vakit geçirme	1	5	Ö16
Sevme ve sevilme	1	5	Ö7
Etkili iletişim kurma	1	5	Ö10
Paylaşma	1	5	Ö16
Eşitlik ve adalet	1	5	Ö3

Tablo 2 incelendiğinde, sınıf öğretmenleri sosyal katılım kavramını; %40 sosyal hayata katılma (8), %15 sosyalleşme (3), %15 toplumda kabul görme ve yer edinme (3), %10 birlikte çalışma (2), %10 yaparak yaşayarak öğrenme (2) olarak tanımlamışlardır. Daha sonra sırayla %5 kendini ifade etme (1), %5 bir arada yaşama (1), %5 hayatın kendisi (1), %5 akranları ile kaynaşması (1), %5 yeni topluluğa uyum sağlaması (1), % 5 başarıya götüren yollardan biri (1), %5 hoş vakit geçirme (1), %5 sevme sevilme (1), %5 etkili iletişim kurma (1), %5 paylaşma (1), %5 eşitlik ve adalet (1) olarak sosyal katılımı açıklamışlardır. Sosyal katılım kavramına ilişkin sınıf öğretmenlerinin ifadelerine aşağıda doğrudan yer verilmiştir:

Ö1. "Bireylerin ait oldukları topluma dâhil olması ve katkıda bulunmasıdır".

Ö4. "Sosyal katılım hayatın kendisidir".

Ö6. "Toplumun beklentileri, önerileri, istek ve ihtiyaçlarını belirlemek için yapılan toplu çalışmadır".

Ö7. "İnsan sosyal bir canlıdır. Diğer insanlarla birlikte yaşama, sevme, sevilme, kabul görme gibi ihtiyaçlardır. Sosyal katılım ise bunları edindiğimiz ortamlardır".

Ö16. "Bireyin sosyalleşmesini, yeni şeyler öğrenmesini, bildiklerini paylaşmasını, bazen de hoş vakit geçirmesini ifade eder".

Sosyal katılımın önemi ile ilgili sınıf öğretmenlerinin görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Sosyal katılımın önemine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri

Sosyal Katılımın Önemi	f	%	Katılımcı
Sosyal gelişimle birlikte bireyin sosyalleşmesini sağlar	6	30	Ö5-Ö12-Ö13-Ö14-Ö15-Ö16
Toplumun rahatı, huzuru ve mutluluğunu sağlar	4	20	Ö1-Ö3-Ö8-Ö9
Kendini ifade ederek özgüven sağlar	4	20	Ö14-Ö15-Ö18-Ö20
İletişimin gelişmesini sağlar	3	15	Ö1-Ö8-Ö20
Psikolojik gelişimi sağlar, ruhsal bunalımdan korur	3	15	Ö4-Ö10-Ö16
Günlük hayatta sorunları halleder	2	10	Ö2-Ö20
Başkalarıyla uyum içinde çalışır	2	10	Ö5-Ö11
Zorluklarla mücadeleyi sağlar	1	5	Ö5
Planlamaya yardımcı olur	1	5	Ö5
Empatiyi yeteneğini geliştirir	1	5	Ö12
Ortak karar almamız yardımcı olur	1	5	Ö17
Öğrendiklerinin kalıcılığını sağlar	1	5	Ö18
Kendini geliştirmeyi sağlar	1	5	Ö18
Kendini özgür, kabul edilebilir hisseder	1	5	Ö14
Sevme sevilme gibi ihtiyaçları karşılar	1	5	Ö7
Konulara geniş açıdan görmeyi sağlar	1	5	Ö6
Komşuluk akrabalık ilişkilerini geliştirir	1	5	Ö10

Tablo 3 incelendiğinde, sınıf öğretmenleri sosyal katılımın önemini; %30 sosyal gelişimle birlikte bireyin sosyalleşmesini sağlar (6), %20 toplumun rahatı, huzuru ve mutluluğunu sağlar (4), %20 kendini ifade ederek özgüvenin sağlar (4), %15 iletişimin gelişmesini sağlar (3), %15 psikolojik gelişimi sağlar, ruhsal bunalımdan korur (3), %10 günlük hayatta sorunları halleder (2) ve %10 başkalarıyla uyum içinde çalışır (2) şeklinde açıklamışlardır. Daha sonra %5 Zorluklarla mücadele için önemli (1), %5 planlama için önemli (1), %5 empatiyi yeteneğini geliştirir (1), %5 ortak karar almamız yardımcı olur (1), %5 öğrendiklerinin kalıcılığı açısından önemli (1), % 5 kendini geliştirme açısından önemli (1), %5 kendini özgür, kabul edilebilir hisseder (1), %5 sevme sevilme gibi ihtiyaçları karşılar (1), %5 konulara geniş açıdan görmek için önemli (1) ve %5 komşuluk akrabalık ilişkileri için önemlidir (1) olarak ifade etmişlerdir. Sosyal katılımın önemine ilişkin sınıf öğretmenlerinin bazı ifadelerine aşağıda doğrudan yer verilmiştir:

Ö1. "Sosyal katılma becerisine sahip olan bireyler daha rahat iletişim kurar ve sosyal ilişkilerde daha iyi olur".

Ö7. "En temel ihtiyaçlardan olan sevme, sevilme ve yaşama gibi ihtiyaçların karşılanması gerekir. Sosyal katılım bu ihtiyaçların karşılanması için önemlidir".

Ö9. "Karar ve uygulama sürecinde etkinlik ve refah seviyesinin artmasını sağlayabilir".

Ö10. "En başta komşuluk, akrabalık ilişkileri gelişir. Arkadaş ve sosyal çevre insanı ruhsal bunalımdan korur ve zorunludur. Sosyal katılım kaçınılmazdır".

Ö14. "Sosyal katılım, öğrencinin özgüvenine, kendini ifade edebilmesine, sosyalleşmesine ve toplum içinde kendini özgür ve kabul edilebilir görmesine katkı sağlar".

Sosyal katılım becerisinin ilkökul programındaki dersler düzeyindeki yerine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerine ait bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Sosyal katılım becerisinin ilkokul programındaki dersler düzeyindeki yerine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri

Dersler Düzeyindeki Yeri	f	%	Katılımcı
Hayat bilgisi dersinde yer alır	4	20	Ö1-Ö2-Ö7-Ö8
Tüm derslerde yer alır	2	10	Ö1-Ö15
Türkçe, Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler dersi kazanımlarında bulunur	1	5	Ö10
Bazı derslerde yer alır	1	5	Ö18
Sınıf içi ve dışı egzersiz programlarında yer alır	1	5	Ö5
Öğrencinin yaparak yaşayarak öğrenmesini sağlar	6	30	Ö5-Ö11-Ö12-Ö18-Ö19-Ö20
Diğer cevaplar (ailede verilmeye başlanmalıdır, mutlu yaşam, uyum, özgüven, sorunların çözümü ve kalıcı öğrenme için gereklidir)	10	50	Ö3-Ö4-Ö6-Ö7-Ö8-Ö9-Ö11-Ö13

Tablo 4 incelendiğinde, sosyal katılım becerisinin ilkokul programındaki dersler düzeyindeki yerini sınıf öğretmenleri; %20 Hayat bilgisi dersinde yer alır (4), %10 Tüm derslerde yer alır (2), %5 Türkçe, Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler dersi kazanımlarında bulunur (1), %5 Bazı derslerde yer alır (1) ve %5 Sınıf içi ve dışı egzersiz programlarında yer alır (1) şeklinde ifade etmişlerdir. Daha sonra %50 Diğer cevaplar (ailede verilmeye başlanmalıdır, mutlu yaşam, uyum, özgüven, sorunların çözümü ve kalıcı öğrenme için gereklidir) (10), %30 Öğrencinin yaparak yaşayarak öğrenmesini sağlar (6) olarak düşüncelerini belirtmişlerdir. Sosyal katılım becerisinin ilkokul programındaki dersler düzeyindeki yerine ilişkin sınıf öğretmenlerinin bazı ifadelerine aşağıda doğrudan yer verilmiştir:

Ö7. "Hayat bilgisi dersinde insanın toplum içindeki davranışlarına yönelik birçok konu vardır. Toplum kurallarına uymakta sosyal katılımın bir parçasıdır".

Ö9. "Öğrencilerin bu tarz becerilerinin gelişmesi, özgüvenlerinin artmasına, problemlerle daha kolay başa çıkabilmelerini sağlayabilir".

Ö10. "Etkili konuşma ve dinleme becerisi, kendini ifade etme, sosyal varlık olduğunun farkına varma noktasında Türkçe, Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler dersi kazanımlarıdır".

Ö15. "Her derste öğrencinin sosyal katılım göstermesi gerekir. Öğrenci kendini böyle ifade eder".

Ö18. "Bazı derslerde sosyal katılım çok önemli yer tutar. Derslerin işleniş sürecinde dersler sıkıcı olmaktan çok, eğlenerek öğrenmeye dönüşür".

Sosyal katılım becerisinin ilkokul programında sınıflar düzeyindeki yerine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerine ait bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Sosyal katılım becerisinin ilkokul programında sınıflar düzeyindeki yerine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri

Sınıflar Düzeyindeki Yeri	f	%	Katılımcı
Her sınıf düzeyinde yer alır	16	80	Ö1-Ö2-Ö3-Ö4-Ö6-Ö7-Ö8-Ö9-Ö10-Ö11-Ö14-Ö15-Ö16-Ö17-Ö19-Ö20
Diğer cevaplar (Sınıf düzeyine göre etkinlik ile kalıcı öğrenmeyi sağlar; sosyalleşmeyi ve yardımlaşmayı sağlar; iletişim ve empatiyi geliştirir; etkileşimi ve uyumu sağlar)	4	20	Ö5-Ö12-Ö13-Ö18

Tablo 5 incelendiğinde, sosyal katılım becerisinin ilkökul programında sınıflar düzeyindeki yerine ilişkin sınıf öğretmenleri %80 her sınıf düzeyinde yer alır (16), %20 diğer cevaplar (Sınıf düzeyine göre etkinlik ile kalıcı öğrenmeyi sağlar; sosyalleşmeyi ve yardımlaşmayı sağlar; iletişim ve empatiyi geliştirir; etkileşimi ve uyumu sağlar) şeklinde farklı konuları içeren ifadelerde bulunmuşlardır. Sosyal katılım becerisinin ilkökul programında sınıflar düzeyindeki yerine ilişkin sınıf öğretmenlerinin bazı ifadelerine aşağıda doğrudan yer verilmiştir:

Ö4. "Sınıflar arasında iletişim olmalı. Empati yeteneğini geliştirir".

Ö7. "Her sınıf düzeyine ve bilinç yapısına göre öğretmen yer verebilir. Sevgi konusu üzerine çalışmalar yapabilir. Toplumda nasıl kabul göreceğimiz (dışlanmayacağımız) çalışmalar yapılabilir".

Ö8. "İlkokul 1 ve 2. sınıflarda öğrencinin arkadaşları, öğretmeni ve yakın çevresiyle sosyal katılım önemli. İlkokul 3 ve 4. sınıflarda çevresiyle ilgili sorunlarda ya da dayanışma noktasında toplumla yakın teması önemli".

Ö9. "Sosyal katılım becerisini kazanma sürecinde sınıf seviyelerine göre kolaydan zora, basitten karmaşığa bir yol izlendiğinde daha etkili olacaktır".

Ö20. "Sosyal katılım becerisi bütün sınıflarda kullanılmaktadır. Öğrencinin sınıf düzeyi arttıkça daha fazla kullanılmaktadır".

Sosyal katılım becerisinin geliştirilmesi için izlenen yol ve uygulanan etkinliklere ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Sosyal katılım becerisinin geliştirilmesi için izlenen yol ve uygulanan etkinliklere ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri

İzlenen Yol ve Uygulanan Etkinlikler	f	%	Katılımcı
Eğitsel, sosyal, spor etkinlikleri yaparak	10	50	Ö1-Ö2-Ö3-Ö5-Ö8-Ö10-Ö11-Ö12-Ö13-Ö20
Oyunlar oynayarak, drama yaptırarak	4	20	Ö1-Ö11-Ö17-Ö18
Aktif katılım sağlayarak	3	15	Ö5-Ö6-Ö16
Gezi ve gözlem yapılarak	3	15	Ö8-Ö10-Ö15
Toplum içinde konuşmayı teşvik ederek	2	10	Ö17-Ö19
Belirli gün ve haftaları kutlayarak	2	10	Ö5-Ö15
Kulüp çalışmaları yaparak	2	10	Ö5-Ö7
Sergi yaparak	1	5	Ö7
Piknik yaparak	1	5	Ö10
Huzurevi ziyareti yaparak	1	5	Ö8
Bireyi tanıyarak	1	5	Ö3
Aileyi tanıyarak, iletişim sağlayarak	1	5	Ö4
Sosyal yardım faaliyetleri yaparak	1	5	Ö14

Tablo 6 incelendiğinde, sosyal katılım becerisinin geliştirilmesi için izlenen yol ve uygulanan etkinliklere ilişkin sınıf öğretmenleri %50 Eğitsel, sosyal, spor etkinlikleri yaparak (10), %20 Oyunlar oynayarak, drama yaptırarak (4), %15 Aktif katılım sağlayarak (3), %15 Gezi ve gözlem yapılarak (3), %10 Toplum içinde konuşmayı teşvik ederek (2), %10 Belirli gün ve haftaları kutlayarak (2), %10 Kulüp çalışmaları yaparak (2) şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir. Daha sonra %5 Oyunlar oynanarak ve bulmaca hazırlayarak (1), %5 Sergi yaparak (1), %5 Piknik yaparak (1), %5 Huzurevi ziyareti yaparak (1), %5 bireyi tanıyarak (1), %5 aileyi tanıyarak, iletişim sağlayarak (1) ve %5 sosyal yardım faaliyeti yaparak (1) şeklinde düşüncelerini belirtmişlerdir. Sosyal katılım becerisinin

geliştirilmesi için izlenen yol ve uygulanan etkinliklere ilişkin sınıf öğretmenlerinin bazı ifadelerine aşağıda doğrudan yer verilmiştir:

Ö10.“Piknik, gezi, gözlem, çevre tanıma, grup çalışmaları, sportif faaliyetler çoğaltılmalı. Daha çok doğayı ve çevreyi tanıyabileceği ortak kazanımlı etkinlikler yapılabilir.

Ö14.“Örneğin daha önceki sınıflarda yaptığım gibi fakir ailelere sınıf içerisinden para toplayarak, o aileye erzak alıp yavrularıyla gitmiştik. O etkinliği dört sene boyunca hiç unutmamışlardı. Bu tarz etkinlikler yapılabilir”.

Ö15.“Belirli gün ve haftalar kutlanabilir. Milli bayramların kutlama törenlerine katılabilir. Gezi ve gözlemler yapılabilir”.

Ö16.“Öğrencileri yapılan etkinliklere katmak için teşvik ederiz. Her öğrencinin katılabileceği ve seviyelerine uygun etkinlikler düzenleriz. Ayrıca etkinlikte kullanılan araç-gereçlerin ekonomik açıdan ulaşılabilir olmasına dikkat ederiz”.

Ö18.“Bazı derslerde kullanılan araç-gereç vb. öğrencilerle birlikte yapılabilir. Oyunlar oynanır, birlikte bulamacalar hazırlanır”.

Sosyal katılım becerisinin geliştirilmesi için kullanılan araç-gereç ve materyallere ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Sosyal katılım becerisinin geliştirilmesi için kullanılan araç-gereç ve materyallere ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri

Araç-Gereç ve Materyaller	f	%	Katılımcı
Grupla oynan oyunlar, dramalar	5	25	Ö1-Ö10-Ö11-Ö14-Ö19
Kitap, defter	4	20	Ö3-Ö8-Ö11-Ö20
Seviyelerine uygun her türlü araç- gereç	4	20	Ö6-Ö10-Ö13-Ö16
Hikâyeler	3	15	Ö8-Ö11-Ö19
Bilgisayar, video, akıllı tahta, projeksiyon	3	15	Ö1-Ö5-Ö9
Akıl, zekâ oyunları	3	15	Ö5-Ö8-Ö12
Resim	3	15	Ö7-Ö8-Ö9
Spor ve oyun malzemeleri	3	15	Ö8-Ö14-Ö15
Karton, kâğıt	1	5	Ö18
Sanat atölyesi, kütüphane, konferans salonu, sinema tiyatro salonu	1	5	Ö5
Anket, tanıma formları, anı, fotoğraflar	1	5	Ö3
Şiir	1	5	Ö8
Seçim sandığı, yardım kolisi	1	5	Ö20

Tablo 7 incelendiğinde, sosyal katılım becerisinin geliştirilmesi için kullanılan araç-gereç ve materyallere ilişkin sınıf öğretmenleri, %25 Grupla oynan oyunlar, dramalar (5), %20 Kitap, defter (4), %20 Seviyelerine uygun her türlü araç- gereç (4), %15 Hikâyeler (3), %15 Bilgisayar, video, akıllı tahta, projeksiyon (3), %15 Akıl ve zekâ oyunları (3), %15 Resim (3), %15 Spor ve oyun malzemeleri (3) şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir. Daha sonra %5 Karton, kâğıt (1), %5 Sanat atölyesi, kütüphane, konferans salonu, sinema, tiyatro salonu (1), %5 Anket, tanıma formları, anı, fotoğraflar (1), %5 Şiir (1) ve %5 Seçim sandığı, yardım kolisi (1) şeklinde düşüncelerini belirtmişlerdir. Sosyal katılım becerisinin geliştirilmesi için kullanılan araç-gereç ve materyallere ilişkin sınıf öğretmenlerinin bazı ifadelerine aşağıda doğrudan yer verilmiştir:

Ö1.“Örnek olayları izletmek için bilgisayar, projeksiyon ve akıllı tahta kullanılabilir. Drama uygulamaları da yapılabilir”.



Ö8.“3T’den (TV, Tablet, Televizyon) uzak tutacak her türlü materyal etkili olur. Kitap, defter, hayal gücüne getirisi olan resim, şiir ve hikâye paylaşımı, akıl ve zekâ oyunları, spor malzemeleri”.

Ö10.“Grup çalışmalarının yapılabileceği her türlü faaliyet, etkinlik için gerekli olan her şey”.

Ö16. “Öğrenci için ulaşılabilir ve güvenli her tür araç-gereç kullanırız”.

Ö18.“Sınıf düzeyine ve derslere uygun kâğıtlar, kartonlar ve geri dönüşüm malzemeleri kullanılarak yapılan araç-gereçler ile okulumuzun imkânları ölçüsünde bulunan materyaller”.

Sosyal katılım becerisinin kazandırılması için kullanılan strateji, yöntem veya tekniklere ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8. Sosyal katılım becerisinin kazandırılması için kullanılan strateji, yöntem veya tekniklere ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri

Strateji, Yöntem ve Teknikler	f	%	Katılımcı
Drama	9	45	Ö1-Ö8-Ö10-Ö11-Ö14-Ö17-Ö18-Ö19-Ö20
İşbirlikli grup çalışması	8	40	Ö5-Ö6-Ö8-Ö10-Ö12-Ö13-Ö19-Ö20
Oyunlar	5	25	Ö1-Ö7-Ö8-Ö10-Ö18
Sözlü anlatım	4	20	Ö4-Ö8-Ö14-Ö17
Soru-cevap	4	20	Ö4-Ö8-Ö19-Ö20
Rol model olma	3	15	Ö9-Ö11-Ö19
Araştırma inceleme	3	15	Ö12-Ö13-Ö14
Gezi gözlem	2	10	Ö8-Ö9
Tartışma, beyin fırtınası	2	10	Ö9-Ö20
Buluş	1	5	Ö13
Tiyatro	1	5	Ö17
Örnek olay	1	5	Ö17
Fiziki etkinlik	1	5	Ö10
Anket, tanıma formları, röportaj	1	5	Ö3
Dikte	1	5	Ö9

Tablo 8 incelendiğinde, sosyal katılım becerisinin geliştirilmesi için kullanılan strateji, yöntem veya tekniklere ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerine bakıldığında; %45 Drama (9), %40 İşbirlikli grup çalışması (8), %25 Oyunlar (5), %20 Sözlü anlatım (4), %20 Soru cevap (4), %15 Rol model olma (3), %15 Araştırma inceleme (3), %10 Gezi gözlem (2) %10 Tartışma, beyin fırtınası (2) şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir. Daha sonra %5 Buluş (1), %5 Tiyatro (1), %5 Örnek olay (1), %5 Fiziki etkinlik (1), %5 Anket, tanıma formları, röportaj (1) ve %5 Dikte (1) şeklinde düşüncelerini belirtmişlerdir. Sosyal katılım becerisinin kazandırılması için kullanılan strateji, yöntem veya tekniklere ilişkin sınıf öğretmenlerinin bazı ifadelerine aşağıda doğrudan yer verilmiştir:

Ö4.“En etkili yol soru cevaptır. Şöyle ki: Bu konuda fikirlerini merak ediyorum gibi cesaretlendirici cümleler kurulmalı”.

Ö8.“Drama, soru cevap, oyunlaştırılmış etkinlikler, gezi gözlem, grup halinde çalışma, rol oynama, konuşma halkası, “sen olsaydın” empati etkinlikleri”.

Ö14.“Drama, canlandırma, sözlü anlatım, yaparak yaşayarak öğrenme yöntem ve tekniklerini uyguluyorum”.

Ö15.“Her öğrencinin katılımı becerisi doğrultusunda katılım sağlanmalıdır. Şiirleri iyi okuyan öğrenciyi şiir, resimleri iyi yapanı resim yarışmalarına katılması sağlanmalıdır”.

Ö20.“Soru cevap tekniği, drama, beyin fırtınası, grup çalışması”.

Sosyal katılım becerisinin kazanılma sürecinde engel oluşturan unsurlara ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Sosyal katılım becerisinin kazanılma sürecinde engel oluşturan unsurlara ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri

Sorunlar ve Engeller		f	%	Katılımcı
Öğrenciden Kaynaklanan	Bencillik, hazırbulunuşluk eksikliği, önyargılar, bireysel farklılıklar, empati ve hoşgörü eksikliği, kendini ifade edememe, acelecilik, güvensizlik, menfi tavırlar, yanlış arkadaş seçimi, insan ilişkileri sorunu, iletişim becerisinin eksikliği, okul öncesi yetersizlikler	14	70	Ö1-Ö2-Ö3-Ö5-Ö6-Ö7-Ö8-Ö9-Ö10-Ö12-Ö14-Ö15-Ö18-Ö20
Aile İçi Yaşantılardan Kaynaklanan	Çekimserlik, sessizlik, aile tutumu, dezavantajlı ortam, içine kapanıklık, susturma, fikirlerinin sorulmaması, ekonomik durumu, başarısızlık korkusu, aile baskısı	9	45	Ö4-Ö8-Ö9-Ö10-Ö11-Ö15-Ö18-Ö19-Ö20
Teknoloji Bağımlılığından Kaynaklanan	Telefon, bilgisayar, tablet kullanımının artması	4	20	Ö8-Ö10-Ö17-Ö20
Zamandan Kaynaklanan	Zamanın kısıtlı oluşu	4	20	Ö3-Ö8-Ö10-Ö18
İmkânsızlıklar ve Maddi Sorunlardan Kaynaklanan	Laboratuvar, salon eksikliği, ekonomik yersizlik, ulaşım sorunu	3	15	Ö3-Ö5-Ö16-
Programdan Kaynaklanan	Müfredat yoğunluğu, eğitimden çok öğretime ağırlık verilmesi, sınavlar	3	15	Ö8-Ö10-Ö18
Öğretmenden Kaynaklanan	İletişim becerisinin eksikliği, öğretmenden kaynaklanan sorunlar	2	10	Ö1-Ö14
Araç-Gereç-Materyalden Kaynaklanan	Ders araç- gereç materyal eksikliği	2	10	Ö5-Ö12
Çevreden Kaynaklanan	Çevresel faktörler	1	5	Ö6

Tablo 9 incelendiğinde, sosyal katılım becerisinin kazanılma sürecinde engel oluşturan unsurlara ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde; %70 oranıyla en çok öğrenciden kaynaklı engellerin olduğu tespit edilmiştir (14). Öğrenciden kaynaklı engeller arasında; bencillik, hazırbulunuşluk eksikliği, önyargılar, bireysel farklılıklar, empati ve hoşgörü eksikliği, kendini ifade edememe, acelecilik, güvensizlik, menfi tavırlar, yanlış arkadaş seçimi, insan ilişkileri sorunu, iletişim becerisinin eksikliği ve okul öncesi yetersizlikler olarak sayılabilir. Daha sonra sosyal katılım becerisindeki yetersizliğin %45 oranında aile içi yaşantılardan kaynaklandığı belirlenmiştir (9). Aileden kaynaklı engeller arasında; çekimserlik, sessizlik, aile tutumu, dezavantajlı ortam, içine kapanıklık, susturma, fikirlerinin sorulmaması, ekonomik durum, başarısızlık korkusu ve aile baskısı olarak ifade edilmiştir. Araştırmanın bulguları arasında sosyal katılım becerisindeki yetersizliğin %20

oranında teknoloji bağımlılığından kaynaklandığı bulunmuştur (4). Teknoloji bağımlılığından kaynaklı engellerin telefon, bilgisayar ve tablet kullanımının artmasından kaynaklandığı ifade edilmiştir. Daha sonra sosyal katılım becerisindeki yetersizliği öğretmenler %20 oranında zamandan kaynaklandığını ve zamanın kısıtlı olduğunu belirtmişlerdir (4).

Sosyal katılım becerisindeki yetersizliği %15 oranında imkânsızlıklar ve maddi sorunlardan kaynaklandığı öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Laboratuvar, salon eksikliği, ekonomik yetersizlik ve ulaşım sorunu olarak ifade etmişlerdir (3). Diğer bir bulgu ise, sosyal katılım becerisindeki yetersizliğin %15 oranında programdan kaynaklandığı tespit edilmiştir. Müfredat yoğunluğu, eğitimden çok öğretime ağırlık verilmesi ve sınavlar olarak ifade edilmiştir (3). Araştırmanın bulguları arasında öğrencilerin sosyal katılım becerisindeki engellerinin %10 oranında öğretmenden kaynaklandığı belirtilmiştir. Öğretmenin iletişim becerisindeki eksikliği, öğretmenden kaynaklanan sorunlar ve yetersizlikler olarak ifade edilmiştir. Daha sonra sosyal katılım becerisindeki yetersizliğin %10 oranında araç-gereç-materyalden kaynaklandığı (2), okulda/ sınıfta ders araç- gereç ve materyal eksikliğinin olduğu ifade edilmiştir. Son olarak sosyal katılım becerisindeki yetersizliğin %5 oranında çevreden kaynaklandığı (1) ve çevresel faktörlerin de etkili olabileceği belirtilmiştir. Sosyal katılım becerisinin kazanılma sürecinde engel oluşturan unsurlara ilişkin sınıf öğretmenlerinin bazı ifadelerine aşağıda doğrudan yer verilmiştir:

Ö3. "Zaman, imkânsızlıklar, parasal sorunlar ve yanlış insan ilişkileri".

Ö11. "Aile içerisinde çocukların susturulmaları, fikirlerinin sorulmaması".

Ö16. "Bazen ekonomik açıdan bazen de ulaşım açısından ulaşılması güç olabiliyor".

Ö18. "Çocuğun aile yapısı, yetiştirildiği ortam, çocuğun kemdi yapısı, ailenin ekonomik durumu, ders programındaki konuların fazlalığı ve zamanın kısıtlılığı".

Ö19. "Öğrencinin içine kapanık olması, başarısızlık korkusu".

Öğrencilerin sosyal katılım becerisini nasıl bulduklarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri

Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Öğrencilerin sosyal katılım becerisini nasıl bulduklarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri

Sosyal Katılım Becerisi	f	%	Katılımcı
Yetersiz	12	60	Ö1-Ö2-Ö4-Ö5-Ö8-Ö9-Ö10-Ö11-Ö12-Ö13-Ö17-Ö18
Yeterli	6	30	Ö3-Ö6-Ö14-Ö15-Ö19-Ö20
Kısmen	2	10	Ö7-Ö16

Tablo 10 incelendiğinde, öğrencilerin sosyal katılım becerisinin nasıl olduğuna ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerine bakıldığında; %60 yetersiz buluyorum (12), %30 yeterli buluyorum (6) ve %10'u kısmen (2) şeklinde görüş bildirmişlerdir. Öğrencilerin sosyal katılım becerisinin nasıl olduğuna yönelik sınıf öğretmenlerinin bazı ifadelerine aşağıda doğrudan yer verilmiştir:

Ö8. "İlkokulda öncelik sosyal katılım becerileri olmalıdır. Kafasını gözünü 3 T'den uzaklaştırmayan (Telefon, Tablet, Televizyon) bir nesil geliyor maalesef. İnsan ilişkileri zayıflamış bireyin, yalnız değil, toplumla var olabileceğini unutan ve bilmeyen bir nesil. Maddiatçı manevi duygulardan yoksun".

Ö10.“Kendinden başkasını önemsemeyen, arkadaş, aile, akraba ilişkilerinde mesafeli, güvensiz bir nesil geliyor. Teknoloji bağımlılığı, ayrılmış aileler ve zararlı alışkanlıklar gibi etkenlerin doğurmuş olduğu iletişimsizlik, kaygı ve korku sonucunda toplumdan uzaklaşma söz konusudur”.

Ö11.“Bence çok eksiktir. Fikir vererek sorun giderme yerine pes ediyorlar. Selamlaşma, basit bir günaydın bile eksik, teknoloji bağımlılığı fazla, sosyal aktivite gezme bile yok”.

Ö18.“Sosyal katılımın ailede başlaması gerektiğini düşünüyorum ama bizim bulunduğumuz okulda maalesef çocuklar okula gelene kadar böyle bir şeyle karşılaşmadıkları için okula başladıktan sonra öğrenmeye başlıyorlar. Beceri konusunda yeterli değil”.

Ö19.“Genel olarak sosyal katılım konusunda başarılılar. Kendini ifade edebilen, soru sormaktan çekinmeyen, topluluk içerisinde rahatça konuşabilen ve hareket edebilen öğrenciler.

Öğrencilerin sosyal katılım becerilerini geliştirmek için sınıf öğretmenlerinin önerileri Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Öğrencilerin sosyal katılım becerilerinin geliştirilmesi için sınıf öğretmenlerinin önerileri

Öneriler	f	%	Katılımcı
Aktif katılıma yönelik sosyal, sanatsal ve spor faaliyetleri /etkinlikler yapılmalı	8	40	Ö3-Ö5-Ö7-Ö8-Ö10-Ö14-Ö15-Ö16
İlgi ve yeteneklerine göre sorumluluk verilerek motivasyon ve özgüveni arttırılmalı	8	40	Ö2-Ö4-Ö6-Ö11-Ö14-Ö15-Ö16-Ö19
Teknolojinin olumsuz etkileri azaltılmalı	4	20	Ö10-Ö12-Ö17-Ö20
Gezi gözlem yapılmalı	4	20	Ö3-Ö4-Ö7-Ö10
Akranlarıyla grup çalışmalarına önem verilmeli	3	15	Ö11-Ö13-Ö20
Oyunlar oynatılmalı, drama çalışması yapılmalı	3	15	Ö11-Ö13-Ö17
Okul ortamları faaliyetlere uygun olmalı	2	10	Ö5-Ö9
Deneyler yapılmalı	1	5	Ö10
Etkili zaman yönetimi yapılmalı	1	5	Ö10
Farklı sosyal ortamlarda bulunmalı	1	5	Ö1
Araç gereç temin edilmeli	1	5	Ö5
Kulüp çalışmaları arttırılmalı	1	5	Ö8
Ev ziyaretleri yapılmalı	1	5	Ö3
Sınıflar homojen olmalı	1	5	Ö4
İletişim kurmakta çekinmemeli	1	5	Ö1
Devlet desteği sağlanmalı	1	5	Ö5
Ailenin desteği sağlanmalı	1	5	Ö18
Öğretmenlerin yetiştirilmesi gerekir	1	5	Ö5

Tablo 11 incelendiğinde, öğrencilerin sosyal katılım becerilerinin geliştirilmesi için önerilere ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerine bakıldığında; %40 Aktif katılıma yönelik sosyal, sanatsal ve spor faaliyetleri /etkinlikler yapılmalı (8), %40 İlgi ve yeteneklerine göre sorumluluk verilerek motivasyon ve özgüveni arttırılmalı (8), %20 Teknolojinin olumsuz etkileri azaltılmalı (4), %20 Gezi gözlem yapılmalı (4) şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir. Sınıf öğretmenleri %15 Akranlarıyla grup çalışmalarına önem verilmeli (3), %15 Oyunlar oynatılmalı, drama çalışması yapılmalı (3), %10 Okul ortamları faaliyetlere uygun olmalı (2), %5 Deneyler yapılmalı (1), %5 Etkili zaman yönetimi yapılmalı (1), %5 Farklı sosyal ortamlarda bulunmalıdır (1). %5 Araç gereç temin edilmeli (1), %5 Kulüp çalışmaları arttırılmalı (1), %5 Ev ziyaretleri yapılmalı (1), %5 Sınıflar homojen olmalı (1), %5 İletişim kurmakta çekinmemeli (1), %5 Devlet desteği sağlanmalı (1), %5 Ailenin desteği sağlanmalı (1) ve %5

Öğretmenin yetiştirilmesi gerekir (1) şeklinde düşüncelerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin sosyal katılım becerilerinin geliştirilmesi için sınıf öğretmenlerinin önerilerine yönelik bazı ifadelerine aşağıda doğrudan yer verilmiştir:

Ö1.“Farklı sosyal ortamlarda bulunmaları, iletişim kurmaktan çekinmemeleri, toplumsal olarak düşünmeleri”.

Ö4.“Aile ziyaretleri yapılmalı. Sınıflar zekâ düzeyi konusunda homojen olmalı. Her öğretmen özel olduğunu, başarısının takdir edildiğini görmek ister”.

Ö6.“İnsanın kullanılmayan ilgi ve yetenekleri zamanla körelir. Bunun için düzenli olarak yapılmasını öneririm”.

Ö14.“Özgüvenlerini geliştirici etkinlikler yapılabilir. Çocukları motive edici konuşmalar yapılabilir. Her bireyin çalışmakla birçok şeyi başarabileceğinden bahsedilebilir. Kendi başına yapabileceği ödevler ve etkinlikler verilebilir”.

Ö20.“Sosyal medyadan uzak durulursa ve akranlarıyla daha fazla zaman geçirmeleri sağlanırsa sosyal katılım becerileri gelişebilir”.

### **Tartışma ve Sonuç**

Sosyal katılım kavramını sınıf öğretmenleri genel olarak; sosyal hayata katılma, sosyalleşme, toplumda kabul görme ve yer edinme, birlikte çalışma, yaparak yaşayarak öğrenme, kendini ifade etme. Bir arada yaşama, hayatın kendisi, akranları ile kaynaşma, yeni topluluğa uyum sağlama, başarıya götüren yollardan biri, hoş vakit geçirme, sevme sevilme, etkili iletişim kurma, paylaşma, eşitlik ve adalet şeklinde tanımlamışlardır. Araştırmanın sonuçlarını destekler şekilde Memişoğlu'nun (2016) yaptığı çalışmada, öğretmenlerin sosyal katılımı daha çok toplumsal boyuta vurgu yaparak açıkladıkları görülmektedir. Yapılan çalışmalarda (Browne ve Keeley 2006; Butchart, Handfield ve Restall, 2009; Macdonald, 2004, aktaran Lai, 2012) öğrencilerin grupla çalışması, sınıf tartışması yapması, etkinliklere katılım sağlaması, ödevin içerik tasarımını yapmasının aktif öğrenme ve sosyal katılım kavramlarıyla ilişkilendirmektedir.

Sınıf öğretmenleri sosyal katılımın önemini pek çok açıdan önemli bulmaktadır: Sosyal gelişimle birlikte bireyin sosyalleşmesi, toplumun rahatı, huzuru ve mutluluğunu sağlaması, kendini ifade ederek özgüvenini kazanması, etkileşimi sağlayarak psikolojik ve ruhsal gelişmeyi sağlaması, günlük hayatta sorunları halletme ve başkalarıyla uyum içinde çalışma olarak düşünmektedirler. Ayrıca zorluklarla mücadele, planlama yapma, empatiyi geliştirme, ortak kararlar alma, sevme sevilme, komşuluk ilişkilerini geliştirme, konuları geniş açıdan görme, öğrenmede kalıcılığı sağlama, kendini geliştirme, kendini özgür ve kabul edilebilir hissetme. Karatekin, Kuş ve Merey (2014) çalışmalarında, insanların doğal ve sosyal çevresiyle olan ilişkilerinde aktif ve katılımcı olmaları durumunda topluma uyum sağlayacaklarına dikkat çekerek, sosyal katılımın önemine değinmektedir. Sonuç olarak sosyal katılım, bireyin biliş, duyuş, deviniş ve sosyal anlamda insanın ihtiyaç duyduğu temel bir beceri olması bakımından önemli görülmektedir.

Sosyal katılım becerisinin dersler düzeyindeki yerini sınıf öğretmenlerin %20'si Hayat bilgisi dersinde yer aldığını belirtirken, %10 Tüm derslerde yer aldığını belirtmiştir. Öğretmenler %5 Türkçe,

Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler dersi kazanımlarında bulunduğunu belirtirken, %5 Bazı derslerde yer aldığını ve %5'te Sınıf içi ve dışı egzersiz programlarında yer aldığını ifade etmiştir. Öğretmenlerin %50'si soruyla doğrudan ilişkisi olmayan cevaplar vermişlerdir. İlişkisi olmayan cevaplar ise, sosyal katılım ailede verilmeye başlanmalıdır. Mutlu yaşam, uyum, özgüven, sorunların çözümü ve kalıcı öğrenme için sosyal katılım gereklidir ve öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmesini sağlar şeklindedir. Öğretmenlerin %30'u ise sosyal katılımın öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmesini sağladığını ifade etmişlerdir. Bu sonuç, sosyal katılım becerisinin dersler düzeyindeki yeriyle ilgili sınıf öğretmenlerinin bir fikirlerinin olmamasından kaynaklanabilir. Araştırma sonucuyla ilişkili olduğu düşünülen Mutluer'in (2013) yaptığı araştırmada, sosyal bilgiler öğretmenlerinin önemli bir kısmının programdaki beceriler ve bu becerilerin öğretime ilişkin yeterli bilgilerinin olmadığı anlaşılmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu sosyal katılım becerisinin her sınıf düzeyinde yer aldığını ifade ederken, bazı öğretmenler ise diğer cevaplara (sınıf düzeyine göre etkinlik ile kalıcı öğrenmeyi sağlar; sosyalleşmeyi ve yardımlaşmayı sağlar; iletişim ve empatiyi geliştirir; etkileşimi ve uyumu sağlar) değinmişlerdir. Bu sonuç, sınıf öğretmenlerinin sosyal katılım becerisinin sınıflar düzeyindeki yerini net olarak ortaya koyamadıkları şeklinde yorumlanabilir. Bu bağlamda Çelikkaya'nın (2011) yaptığı araştırmada, sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal katılım becerilerini öğrencilere "kısmen" kazandırdıkları tespit edilmiştir. Yapılan araştırmalar (Hill, Davis, Prout ve Tisdall, 2004; Howie ve diğerleri, 2010; Lee, Burgeson, Fulton ve Spain, 2001, Tisdall ve Davis, 2004) incelendiğinde, her sınıf düzeyinde öğrencilerin sosyal katılımlarını sağlayacak politikalara ve uygulamalara ihtiyaç olduğu görülmektedir. Öğrencilerin ilgisini çekecek etkinlikler her sınıf seviyesinde tasarlanmalı ve okul temelli programlar yapılmalıdır. Çocukların ilgi ve yeteneklerine uygun, kendi bakış açılarını ifade eden stratejiler belirlenerek, çocukların demokratik katılım süreçlerini destekleyen unsurları gözetenek, çocuklar için sosyal katılım programları geliştirilmelidir.

Sosyal katılım becerisinin geliştirilmesi için izlenen yol ve uygulanan etkinlikler konusunda öğretmenlerin çoğunluğu eğitsel, sosyal, spor etkinlikleri yaparak, oyunlar oynayarak, drama yaptırarak, aktif katılım sağlayarak, gezi ve gözlem yapılarak, toplum içinde konuşmayı teşvik ederek, belirli gün ve haftaları kutlayarak, kulüp çalışmaları yaparak şeklinde cevap vermişlerdir. Bazı öğretmenler ise, sergi yaparak, piknik yaparak, huzurevi ziyareti yaparak, bireyi tanıyarak, aileyi tanıyarak ve iletişim sağlayarak, sosyal yardım faaliyeti yaparak şeklinde ifadelerde bulunmuşlardır. Araştırma sonucunu destekleyen Sömen'in (2016) yaptığı araştırmada, belirli gün ve haftalarda sivil toplum kuruluşlarının ziyaret edilebileceği, öğrencilerin aktif katılımını sağlayacak etkinliklerin düzenlenebileceği, öğretmenlerin ailelerle iş birliği içinde faaliyetler hazırlanabileceği gibi önerilerde bulunmuştur.

Sosyal katılım becerisinin geliştirilmesi için kullanılan araç-gereç ve materyallere ilişkin sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu; grupta oynan oyunlar dramalar, hikâyeler, bilgisayar, video, akıllı tahta, projeksiyon, akıl ve zekâ oyunları, resimler, kitap, defter vb. gibi seviyelerine uygun her türlü araç gereci kullanmaktadır. Ayrıca, spor ve oyun malzemeleri, karton, kâğıt, sanat atölyesi, kütüphane, konferans salonu, sinema, tiyatro salonu, anket, tanuma formları, anılar, fotoğraflar, şiirler, seçim sandığı ve yardım kolisi vb. gibi araç-gereç ve materyallerden de sınıf öğretmenleri yararlanmaktadır. Meerah ve diğerleri (2010) öğretmenlerin eğitiminden materyal geliştirmeye kadar yapısal ve kurumsal koordineli stratejilere ihtiyaç duyulduğunu belirtmektedir. Ayrıca öğretmenlerin hizmet öncesinde yetiştirilmesini ve okul programlarının desteklenmesini önermektedir.

Sosyal katılım becerisinin geliştirilmesi için kullanılan strateji, yöntem veya tekniklere ilişkin sınıf öğretmenleri en çok sırayla drama, işbirlikli grup çalışması, oyunlar, sözlü anlatım, soru cevap, rol model olma, araştırma inceleme, gezi gözlem, tartışma, beyin fırtınası şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir. Daha sonra sırayla buluş, tiyatro, örnek olay, fiziki etkinlik, anket, tanuma formları, röportaj ve dikte çalışmaları olarak düşüncelerini belirtmişlerdir. Alan yazın incelendiğinde Sömen ve Bilgili (2017) yaptıkları çalışmada, sosyal katılım becerilerinin öğrencilerde geliştirilmesi için sorgulama, sorun çözme, yaratıcı düşünme ve akıl yürütme becerilerini kazandıracak çalışmaları önermektedir. Alabaş (2018) sosyal katılım becerisi kazandırmak için önerilen yöntem ve tekniğin “gezi ve araştırma” olduğunu belirtmektedir.

Sosyal katılım becerisinin kazanılma sürecinde birçok engelin olduğu görülmektedir. Bu engeller en çok öğrenciden kaynaklanmaktadır. Öğrenciden kaynaklı engeller arasında; bencillik, hazırbulunuşluk eksikliği, önyargılar, bireysel farklılıklar, empati ve hoşgörü eksikliği, kendini ifade edememe, acelecilik, güvensizlik, menfi tavırlar, yanlış arkadaş seçimi, insan ilişkileri sorunu, iletişim becerisinin eksikliği ve okul öncesi yetersizlikler sayılabilir. İkinci olarak sosyal katılım becerisinin önündeki engel, öğrencinin aile içi yaşantılarından kaynaklanmaktadır. Aile içi engellere bakıldığında, çekimserlik, sessizlik, aile tutumu, dezavantajlı ortam, içine kapanıklık, susturma, fikirlerinin sorulmaması, ekonomik durumu, başarısızlık korkusu ve aile baskısıdır.

Öğrencilerin sosyal katılım becerisine engel oluşturan diğer unsurlara bakıldığında, telefon, bilgisayar, tablet kullanımının artması, teknoloji bağımlılığı olarak ifade edilmiştir. Ayrıca zamanın kısıtlı oluşu önemli bir bulgu olarak ifade edilmiş, laboratuvar, salon eksikliği, ekonomik yetersizlikler, imkânsızlıklar ve maddi sorunlardan kaynaklanan engeller arasında sayılmıştır. Araştırmanın sonucunda, sosyal katılım becerisinin önündeki bir diğer engelin müfredat yoğunluğu, eğitimden çok öğretime ağırlık verilmesi ve sınavlar programdan kaynaklanan sorunlar olarak ortaya konulmuştur. Diğer bir bulgu ise, öğretmenden kaynaklı sorunlar olabilir. Öğretmenin iletişim becerisindeki eksiklikten kaynaklı olarak öğrencilerin sosyal katılım becerisi gelişemeyebilir. Ayrıca öğrencilerin sosyal katılım becerisinin önündeki engeller arasında, okuldaki araç-gereç ve materyal

eksikliği ile çevresel faktörlerden kaynaklanan sorunlar da sayılabilir. Literatür incelendiğinde araştırma sonuçlarını destekleyen çalışmalara rastlanmıştır. Memişoğlu'nun (2016) yaptığı çalışmada, öğrencilerin sosyal faaliyetlere katılmalarına engel olan durumlar arasında; prosedür fazlalığı, okul, öğrenci ve öğretmenin sosyo-ekonomik durumu en fazla gösterilen sorunlar arasında yer almaktadır. Ayrıca öğrencilerin cinsiyeti, yaşı, ailelerinin sosyokültürel ve ekonomik durumlarının sorun oluşturduğu görülmektedir. Meerah ve diğerleri (2010) sosyal katılımı arttırmada yapılacak araştırmalar için, daha fazla bütçe ayrılarak, yapısal ve kurumsal çerçevenin geliştirilmesi gerektiğini belirtmektedir. Hill ve diğerleri (2004) aktif vatandaşlıkla ilgili düşünce becerilerindeki eksikliklerin sosyal katılımın önünde engel oluşturduğunu, yoksul ve engelli olan öğrencilerin dışlanmasının örnek olarak gösterilebileceğini belirtmektedir. Nichols (2007) ise çocukların sosyal katılım haklarının kapsayıcı olarak tanınması ve desteklenmesi gerektiğine dikkat çekmektedir.

Öğrencilerin sosyal katılım beceri durumlarıyla ilgili sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu ilkokuldaki öğrencilerin sosyal katılım becerisini yetersiz bulmaktadır. Bunun yanı sıra öğretmenlerin bir kısmı yeterli bulurken, çok azı ise kısmen yeterli bulmaktadır. Araştırma sonuçlarını destekler şekilde Meerah ve diğerleri (2010) yaptıkları çalışmada, öğrencilerin çevresel vatandaşlık bilgi, tutum ve katılım düzeylerinin düşük ile orta arasında olduğunu, sınıf içi ve sınıf dışı çevresel katılım becerilerine daha fazla önem verilmesi gerektiğini belirtmektedir. Webber ve Fendt-Newlin (2017) araştırmalarında, bireysel ve grup sosyal beceri eğitimi, topluluk katılımı desteği, grup temelli topluluk faaliyetleri, akran desteği çalışmaları ve sosyal ağ kazanımlarına yönelik beceri eğitimleriyle öğrencilerin desteklenmesi gerektiğini belirtmektedir.

Sosyal katılım becerisinin geliştirilmesine yönelik sınıf öğretmenlerinin önerileri ise çoğunlukla aktif katılıma yönelik sosyal, sanatsal ve spor faaliyetleri ve etkinliklerin yapılmalı, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine göre sorumluluk verilerek motivasyonları ve özgüvenleri arttırılmalı, teknolojinin olumsuz etkileri azaltılmalı, gezi gözlem yapılmalı şeklinde görüş bildirmişlerdir. Daha sonra sırayla akranlarıyla grup çalışmalarına önem verilmeli, oyunlar oynatılmalı, drama çalışmaları yapılmalı, okul ortamları faaliyetlere uygun olmalı, deneyler yapılmalı, etkili zaman yönetimi yapılmalı, farklı sosyal ortamlarda bulunmalı. Araç gereç temin edilmeli, kulüp çalışmaları arttırılmalı, ev ziyaretleri yapılmalı, sınıflar homojen olmalı, iletişim kurmakta çekinmemeli, devlet desteği sağlanmalı, ailenin desteği sağlanmalı ve öğretmenin yetiştirilmesini öğretmenler önermişlerdir. Çocukları geleceğin vatandaşları olarak tanımak ve sosyal katılımlarını anlamlı olarak desteklemek, sosyal katılım okuryazarlığını gerektirir. Çocukların temel okuryazarlık becerileri ile aritmetik temel becerileri öğrenmiş olması, gelecekte sosyal katılım okuryazarı olan bir vatandaş olmalarında önemlidir. Bu bağlamda çocuklar için, çocuk danışma ve araştırma programı hazırlanarak, drama, sanat, e-posta, tartışma grupları, röportajlar ve anketler gibi etkinliklere dahi etmeyi önermektedir (Prout 2001, Tisdall ve Davis 2004, aktaran Nichols, 2007). Sömen ve Bilgili (2017) sosyal katılımı teşvik ettirici etkinliklere okul öncesinden itibaren yer verilmesi, öğrencilerin



aktif olarak faaliyetlerde bulunmaları ve okul kültürü oluşturulmasının sosyal katılım becerisinin geliştirilmesine katkı sağlayacağını belirtmektedir.

### Öneriler

Araştırmanın sonucuna göre şu önerilerde bulunulabilir:

- Sosyal katılım becerisine özellikle İnsan Hakları ve Vatandaşlık Bilgisi Ders Öğretim Programında doğrudan yer verilebilir.
- Öğretmenlere ve ailelere sosyal katılım becerisinin önemi konulu eğitim verilebilir.
- Öğrencilerin sosyal katılıma yönelik çalışmalarda yer alabilmesi için, ailelerin desteği sağlanmalıdır. Öğrencilerin aile içi yaşantılarını destekleyici motivasyonlarını arttırıcı çalışmalar yapılabilir.
- Öğretmenlere sosyal katılım becerisi eğitiminde etkinlik hazırlama ve etkinlik yapma, gerekli strateji, yöntem ve teknikler konusunda eğitimler verilebilir.
- Öğrencilerin sosyal katılım becerilerinde kendilerinden kaynaklı sorunların çözümünde ilgili paydaşlar işbirliği yapabilir.
- Sosyal katılım becerisinin eğitimi için okulların zaman, mekân sorunları ile maddi sorunları çözülebilir.
- Sosyal katılım becerine yönelik yapılacak etkinlik ve sosyal faaliyetler için okula bütçe ayrılabilir.
- Öğrenci katılımını sağlayıcı motivasyonları arttırılabilir.
- Ders kitaplarının içeriği daha çok aktif katılıma yönelik hazırlanabilir.
- Sosyal katılımıda kullanılabilecek okulların araç-gereç ve materyal sorunları çözülmelidir.
- Öğrencilerin teknolojik bağımlılığını azaltacak çeşitli etkinlikler yapılabilir, sosyal sorumluluk projeleri geliştirilebilir.
- Sivil toplum kuruluşlarına, devlet kurumlarına, çevreye ve doğal ortamlara geziler düzenlenebilir, gezideki gözlemlerini raporlaştırarak sunum hazırlayabilir, tartışma yapabilir ve paylaşımlarda bulunabilirler.



<http://kefad.ahievran.edu.tr>

# Ahi Evran University Journal of Kırşehir Education Faculty

ISSN: 2147 - 1037

## ENGLISH VERSION

### Introduction

Individuals can only exist and survive in social life. On the other hand, social life is possible with individuals' interaction with the environment. By virtue of this interaction, individuals can see and evaluate the positive or negative behaviours around them, complete their development and exist in society. It can be stated that social participation is one of the basic elements that enable individuals to exist in society, develop and be happy. Social participation firstly occurs in the family. Individuals should be brought up with an understanding of a participatory, liberal, egalitarian, fair and valued democracy in the family environment. Likewise, school environment should reinforce the culture of democracy, and the social participation of individuals should be supported. Social participation is defined as a skill in the Curricula of Primary School Social Studies courses in 2005 and 2015, and in the Curricula of Primary School Life Science and Social Studies courses in 2018, which aims to enable individuals to gain this skill.

When the literature is reviewed, it is seen that various definitions of social participation are made. Social participation is the individual's participation in social activities within a group (Adler and Goggin, 2005), and the individual's having more autonomy, independence and self-efficacy (Law, 2002; Sinnema, 1992). It is defined as individuals' ability to communicate within a group (Zhang et al., 2011). When the definitions are examined, social participation is related to individuals' self-efficacy and it varies according to individuals. It emphasizes the concepts of active citizenship, democracy, human rights and improves social relations. It is a skill that contributes to social life in shaping the future of society and improving conditions.

Social participation skill aims to enable children to participate in social, cultural, artistic and sports activities in school and social life, and to develop self-confidence and responsibility. For that reason, this skill is included in the Curricula of Life Science and Social Studies courses within the scope of formal education in Turkey (Samancı et al., 2018). Social participation is a skill that should be supported with out-of-class practices by putting children's real life in the centre in Life Science course. In order to achieve this, children need to deal with current problems in Life Science course (Uzunkol, 2021). On the other hand, Social Studies course, aims to provide social participation, democratic

values, citizenship education and skills education (Chapin, 2006). Students' active participation in social activities is also considered important for individuals and society in the context of citizenship education (Memişoğlu, 2016).

Lessons, activities and features at schools related to social participation skills are diverse. Social participation activities include participation in school meetings, participation in art activities, participation in drama and volunteer-based cooperation activities (Hoskins et al., 2012). Community-based activities that improve social participation skills and increase trust seem to support the improvement of social relations. For example, gardening and arts-based projects are the most common forms of activities (Gonzalez et al., 2011). Overall, a versatile skill-based participation system helps students develop themselves. In order to improve students' skills, at least one applicable goal should be determined, and the processes of creating participation skills with critical reflective thinking skills should be implemented (Gillis, 2019). In this sense, the skill is acquired by transforming the knowledge into behaviour.

A skill is the ability of individuals to complete a task in line with the goal according to their ability and education (Akçay and Kapıcı, 2016). Skill in Social Studies curriculum is expressed as having the ability to perform a task as a result of gaining knowledge and making a behavioural effort in learning-teaching environment (Sever, 2021). In this sense, skills that can be transformed into behaviours play a role in facilitating individuals' life in adapting to the rapid change in individuals' daily life (Taneri, 2021). In 2018 curricula, social participation skill was included in the program as a skill; however, it was not defined, and detailed guidance for teachers was not included (Alabaş, 2018). This situation may create an obstacle in terms of skill teaching. One of the biggest obstacles to skill teaching is that students and teachers adopt an exam-oriented education (Öztürk and Mutlu, 2017). In order for skill training to be successful, it must be in line with the goals of the individual. Thus, it becomes easier for the individual to be motivated for skill training. If the individual applies skills in his/her daily life, there will be improvement, and if he/she participates in the decision-making process more, he/she will be successful (Knott and Bannigan, 2013; Webber and Fendt-Newlin, 2017).

When the curricula of the Ministry of National Education (MEB, 2018a, 2018b) are examined, it is seen that the social participation skill is directly included as a skill in the curricula of Social Studies and Life Science. It is observed that social participation skills are explained and generally included in the section "Special Purposes" in the curriculum of Life Science and in some of the learning outcomes of in 1st -2nd grades' "Life in our School" unit. It has been determined that social participation skills are explained directly and included in some of the learning outcomes of the learning domains "Active Citizenship" in the 4th grade and "Individual and Society" and "Active Citizenship" in the 5th grade in the curriculum of Social Studies. In this context, teachers also need to have sufficient knowledge and skills regarding social participation skills. In order for students to use the knowledge they have

learned in their lives, teachers are expected to plan activities as a guide and apply them in appropriate learning environments inside and outside the classroom.

A primary school teacher is the person who conveys information about the subjects in the program to the students, directs them to do research, being creative and entrepreneur, guides them to have positive attitudes towards the environment, and supports the improvement of their communication skills. In this sense, people who undertake teaching task at primary school are called primary school teachers. By recognizing the development levels of the students, primary school teachers should have the skills such as planning, organizing, implementing and concluding the curriculum in accordance with students' learning methods; communicating and working together effectively with parents, the community, school staff and other teachers (Senemoğlu, 1994). In short, a teacher with the ability to work together should give students who are involved in social participation the responsibility of comparing and evaluating different views. By asking students to give reasons, the teacher should encourage students to persuade others, evaluate new ideas, and review existing beliefs (Carusi, 2003).

It can be stated that characteristics of teachers such as their approach to the problems they encounter in the lesson and their way of producing solutions, their communication skills with students, their planning and evaluation of their lessons, the way they present the subjects, the fact that they recognize their students as individuals, the way they guide and direct students are related to "social participation skills". In this context, teachers can provide students with social participation skills by implementing different educational activities inside and outside the classroom. According to Uzunkol (2021), activities containing social participation should be designed by enabling students to face the social problems in which they are actively involved inside and outside the classroom within the framework of the learning outcomes in the program. In addition, students can be encouraged to become members of social responsibility projects, non-governmental organizations and participate in their activities. In this context, it is considered important for the student to take responsibility and find solutions for the problems they will encounter in social life, as well as their social adaptation in improvement of social participation skills. In addition, Chen and Cohn (2003) proposes preparing daily or weekly programs for students, giving physical or social responsibilities at school and at home, and guiding students in developing activities in order to increase social participation.

The literature on social participation skills at primary school level has been researched. In this context, when the research conducted abroad are examined, it is found out that reconceptualizing the improvement of participation skills (Gillis, 2019), the relationship among students' social participation skills in inclusive classrooms (Garrote, 2017), and the relationship among social participation, decision making and organizational commitment (Thompson et al., 2016) are surveyed. It can be said that the importance of learning citizenship through social participation inside and outside the school (Hoskins

et al., 2012), evaluation of participation skills through online discussions (Lai, 2012), and the importance of participation in external activities in improvement of children's social skills behaviours (Howie et al., 2010) are also among studied topics. In addition, it is seen that students' level of knowledge, skills and participation in environmental citizenship (Meerah et al., 2010) and social participation literacy for children as citizens (Nichols, 2007) have also been studied. When we look at the studies on social participation in Turkey, the studied topics are the case of providing students with the skills of Social Studies (Sömen and Bilgili, 2017; Taşkıran et al., 2016), the place of social participation skills in Social Studies curricula published between 1968-2018 (Alabaş, 2018) and primary school students' acquiring social participation skills (Şahin, 2020).

In the research conducted inside and outside Turkey, it is found out that there is no case study that reveals social participation skills at primary school. This research has been carried out by drawing on literature and based on the views of primary school teachers working in the field in line with their knowledge and experience. Within the scope of the research, the concept of social participation, the importance of social participation in social life, its place in primary school curriculum, its place at the grade level, what is done to improve students' social participation skills and teachers' suggestions were revealed. In addition, it was aimed to determine which tools and materials are used to acquire social participation skills, which strategies, methods and techniques are used, what kind of factors hinder social participation, and what is the status of students' social participation. In the research, it is considered important that certain unknown issues about social participation skills are revealed and social participation skills are studied as a case study at primary school level. It is thought that this study will contribute to the field and will shed light on future studies.

## **Method**

### **Research Design**

In the study, qualitative research design was used to evaluate views of primary school teachers about social participation skills. The reason for using qualitative research design is to try to determine what it means for primary school teachers by examining the concepts they mention while answering the questions about social participation. Qualitative research is defined as a process in which data are collected and used by non-numerical methods such as observation, interview, and document analysis (Yıldırım and Şimşek, 2018). Qualitative research is used to interpret and explain people's experience by drawing on what they have lived over a long period of time (Merriam, 2015; Punch, 2011).

Considering the characteristics of the study group in the research, a case study method, one of the qualitative research methods, was used. It is a method in which an entity, event, environment or social group is investigated in detail depending on a certain place, location and time (Büyüköztürk et al., 2014; McMillan, 2004). In a case study, it is possible to explain more cases by dealing with a single

case (Gerring, 2007). In this context, a case study is the process of systematically collecting and explaining data about a person, group, social structure, event or phenomenon (Berg, 2001).

### Study Group

The research was carried out with 20 primary school teachers who worked at a primary school affiliated to the Nevşehir Provincial Directorate of National Education in the 2021-2022 academic year and who participated in the research voluntarily. The demographic characteristics of the participants in the study are given in Table 1.

Table 1. *Demographic characteristics of teachers*

Variables		n	%
Gender	Female	11	55
	Male	9	45
	Total	20	100
Years of Experience	0-10 years	1	5
	11-20 years	12	60
	21 years and over	7	35

When Table 1 is examined, 11 (55%) of the teachers participating in the research are female and 9 (45%) are male. Regarding the years of experience of the teachers participating in the research, it is seen that 1 teacher has 0-10 years of experience (5%), 12 teachers have 11-20 years of experience (60%), and 7 teachers have 21 years or more years of experience (35%).

The study group was determined by purposive sampling. In purposive sampling method which is widely used in qualitative research, groups or individuals with knowledge and experience on the subject are selected (Baştürk and Taştepe, 2013), and this method considered as serving the purpose of the research best is widely used in identifying and selecting information-rich situations (Palinkas et al., 2015, cited by Yağar and Dökme, 2018). Purposive sampling method is suitable for saving material, time and effort. It is useful in explaining phenomena and events and it provides an opportunity to study in depth (Patton, 2002).

In the research, criterion sampling one of the purposeful sampling types was used, and four criteria were used in the selection of the sample in order to study the cases that meet the criteria determined or created by the researcher (Yıldırım and Şimşek, 2018). The first criterion is that the study group was easily accessible, and the second is that the teachers to be interviewed participate in the study on a voluntary basis, the third is that the participants are on duty during the study process and the fourth is that the views of the teachers at all grade levels (1st, 2nd, 3rd, 4th grades) are taken.

### Data Collection Tools

A semi-structured interview form prepared by the researcher was used in the research. In the semi-structured interview method, the researcher can ask alternative questions during the interview and ask the participants to elaborate their answers with the questions "how and why", and enable

them to convey the information on that subject in depth. Thus, at the end of the interview session which is held for a specific purpose, detailed data can be collected (Bogdan and Biklen, 2007; Patton, 2002; Yıldırım and Şimşek, 2018).

The interview consists of 10 open-ended questions. In the preparation of the questions, the relevant literature was taken into account in line with the purpose and scope of the research. The interview questions were prepared by a primary school teacher and then sent to an academician who is an expert at the department of primary education for expert-opinion. As a result of the examination, the number of interview questions was increased in line with the purpose of the research and the interview form took its final form. Subsequently, the data collection tool of the research was sent to the scientific research and publication ethics committee of the university, and the ethics committee permission was given with the meeting decision number of 2021.09.350.

In the interview form used as a data collection tool, answers to the following questions were sought?

1. What does social participation mean to you?
2. What is the importance of social participation?
3. What is the place of the social participation skill in the curriculum of primary school at the course level?
4. What is the place of the social participation skill in the curriculum of primary school at the grade level?
5. What ways do you follow to improve social participation skills? What kind of activities do you do?
6. What kind of tools and materials do you use to improve social participation skills?
7. What strategies, methods or techniques do you use to help students acquire social participation skills?
8. What do you think are the factors that hinder the acquisition of social participation skills?
9. How do you find students' social participation skills? Can you explain?
10. What are your suggestions for improving students' social participation skills?

#### **Data Collection and Analysis**

Data were collected with semi-structured interview questions. Semi-structured interview is an important method in collecting data in depth, making the situation more explanatory by asking the questions that are not understood subsequently, and giving the participants the opportunity to complete their answers (Çepni, 2009). In addition, by deciding the order of the pre-selected questions

and the way of expression during the interview, the researcher can ask questions at the end of the interview so that the questions can be answered comprehensively (McMillan and Schumacher, 2006). Semi-structured interviews are neither rigid like structured interviews nor flexible like unstructured interviews. In this sense, semi-structured interview method was preferred because it provides flexibility (Altunay et al., 2014; Yıldırım and Şimşek, 2018).

Considering the time when primary school teachers were available, the interviews were conducted face to face, and the necessary explanations were given to the teachers who asked for explanations about the interview questions. Before the interview, it was stated that the university's ethics committee permission was obtained within the scope of scientific research and the interviews would be conducted on a voluntary basis. Interviews were held during the hours when the teachers were available, and the interviews lasted for about 30-40 minutes. This is one of the processes made to ensure the credibility of the research data (Yıldırım and Şimşek, 2018).

The obtained data were analyzed by descriptive analysis method. The reason for using descriptive analysis is that it is one of the most effective ways to express the existing case by interpreting the data obtained. The obtained data were summarized and interpreted in line with the predetermined themes. Direct quotations were used to draw attention to the views of individuals. The main purpose of descriptive analysis is to summarize and interpret the obtained data for the reader (Yıldırım and Şimşek, 2018). Descriptive analysis is frequently used to obtain summary information about cases and events in research (Büyüköztürk et al., 2014).

Within the scope of the research, the data of each interview question were analyzed, presented in tables, explained and interpreted with their frequencies and percentages. While analyzing the interview data collected from the participants, coding was done by numbering them between T1 and T20. Thus, the confidentiality of the participants was protected. In addition, it was aimed to ensure reliability in the analysis of the data by including the direct quotations of the participants under each table.

### **Ethical Permissions of the Research**

All the rules specified in the "Directive on Scientific Research and Publication Ethics of Higher Education Institutions" were followed in this study. None of the actions specified under the second section of the Directive, "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics", have been carried out.

**Ethics committee permission information:** Name of the ethical review board= Nevşehir Hacı Bektaş Veli University Scientific Research and Publication Ethics Committee

Date of ethical assessment decision= 25.10.2021

Ethical assessment certificate number number= 2021.09.350



## Results

In this section, the findings were presented based on the data obtained from the interviews in accordance with the purpose of the research.

The findings regarding the views of primary school teachers on the concept of social participation are given in Table 2.

Table 2. *Views of primary school teachers on the concept of social participation*

Social Participation	<i>f</i>	%	Participant
Participating in social life	8	40	T1-T2-T10-T12-T13-T17-T18-T20
Socialization	3	15	T7-T8-T16
Social acceptance and existing in society	3	5	T7-T8-T9
Collaboration	2	10	T5-T6
Learning by doing	2	10	T14-T15
Self-expression	1	5	T8
Coexistence	1	5	T7
Life itself	1	5	T4
Integration with peers	1	5	T5
Adapting to a new community	1	5	T11
One of the ways to success	1	5	T19
Having good time	1	5	T16
Loving and being loved	1	5	T7
Communicating effectively	1	5	T10
Sharing	1	5	T16
Equality and justice	1	5	T3

When Table 2 is examined, 40% of primary school teachers defined the concept of social participation as participation in social life (8), 15% of them as socialization (3), 15% of them as social acceptance and existing in society (3), 10% of them as working together (2), and 10% of them learning by doing (2). On the other hand, 5% of them defined social participation as self-expression (1), 5% of them as coexistence (1), 5% of them as life itself (1), 5% of them as integration with peers (1), 5% of them as adapting to a new community (1), 5% of them as one of the ways to success (1), 5% of them as having a good time (1), 5% of them as loving and being loved (1), 5% of them as communicating effectively (1), 5% of them as sharing (1), and 5% of them equality and justice (1) respectively. The statements of primary school teachers regarding the concept of social participation are given directly below:

T1: "It is the inclusion and contribution of individuals to society they belong to".

T2: "Social participation is life itself".

T6: "It is a collaborative activity done to determine the expectations, suggestions, wishes and needs of society".

T7: "Man is a social creature, and has needs such as living with other people, loving, being loved and being accepted. Social participation is the environment in which we acquire them".

T16: "It means socialization of the individual, learning new things, sharing knowledge, and sometimes having a good time".

The findings regarding the views of primary school teachers on the importance of social participation are given in Table 3.

Table 3. Views of primary school teachers on the importance of social participation

Importance of Social Participation	f	%	Participant
Ensures socialization of individuals along with social development	6	30	T5-T12-T13-T14-T15-T16
Ensures the comfort, peace and happiness of society	4	20	T1-T3-T8-T9
Ensures self-confidence by expressing yourself	4	20	T14-T15-T18-T20
Ensures development of communication	3	15	T1-T8-T20
Ensures psychological development and protects from mental depression	3	15	T4-T10-T16
Solves problems in daily life	2	10	T2-T20
Ensures working in harmony with others	2	10	T5-T11
Ensures coping with challenges	1	5	T5
Helps planning	1	5	T5
Improves empathy skills	1	5	T12
Helps us make joint decisions	1	5	T17
Ensures permanent learning	1	5	T18
Ensures self-improvement	1	5	T18
Ensures feeling free and acceptable	1	5	T14
Fulfils the need to love and to be loved	1	5	T7
Ensures looking from a broad perspective	1	5	T6
Develops neighbourhood and kinship relations.	1	5	T10

When Table 3 is examined, primary school teachers explained the importance of social participation as follows: It ensures the socialization of individuals with social development (30%), (6); it ensures the comfort, peace and happiness of society (20%), (4); it ensures self-confidence by expressing yourself (20%), (4); it ensures development of communication (15%), (3); it ensures psychological development and protects from mental depression (15%), (3); it solves problems in daily life (10%), (2); and it ensures working in harmony with others (10%), (2). On the other hand, 5% of them stated that it is important for coping with challenges (1); 5% of them stated that it is important for planning (1); 5% of them stated that it improves empathy skills (1); 5% of them stated that it helps us to make joint decisions (1); 5% of them stated that it is important for permanent learning (1); 5% of them stated that it is important for self-improvement (1); 5% of them stated that it ensures feeling free and acceptable (1); 5% of them stated that it fulfils the need to love and to be loved (1); 5% of them stated that it is important for looking from a broad perspective (1); and 5% of them stated that it is important for neighbourhood and kinship relations (1). Some statements of primary school teachers regarding the importance of social participation are given below:

T1: "Individuals who have social participation skills communicate more easily and are better in social relations".

T7: "Most basic needs such as loving, being loved and living must be met. Social participation is important to meet these needs".

T9: "It can increase the level of efficiency and welfare in the decision-making and implementation process".

T10: "First of all, neighbourhood and kinship relations develop. Friends and social environment protect people from mental depression, and they are crucial. Social participation is inevitable".

T14: "Social participation contributes to self-confidence, self-expression, socialization of students and to see themselves as free and acceptable in society".

The findings regarding the views of primary school teachers regarding the place of the social participation skill in the curriculum of primary school at the course level are given in Table 4.

Table 4. Views of primary school teachers on the place of the social participation skill in the curriculum of primary school at the course level

The Place of Social Participation at the Course Level	<i>f</i>	%	Participant
Included in Life Science course	4	20	T1-T2-T7-T8
Included in all courses	2	10	T1-T15
Included in the learning outcomes of Turkish, Life Science, Social Studies courses	1	5	T10
Included in some courses	1	5	T18
Included in in-class and out-of-class exercise programs	1	5	T5
Allows students to learn by doing	6	30	T5-T11-T12-T18-T19-T20
Other views (should be provided in the family first, it is necessary for happy life, harmony, self-confidence, problem solving and permanent learning)	10	50	T3-T4-T6-T7-T8-T9-T11-T13

When Table 4 is examined, primary school teachers regarded the place of social participation skill in the primary school curriculum at the level of courses as follows: Included in Life Science course (20%), (4); included in all courses (10%), (2); included in the learning outcomes of Turkish, Life Science, Social Studies courses (5%), (1); included in some courses (5%), (1); and included in in-class and out-of-class exercise programs (5%), (1). On the other hand, other views (50%) (10) are listed as follows: it should be provided in the family first, it is necessary for a happy life, harmony, self-confidence, problem solving and permanent learning. Finally, 30% of them stated that it allows students to learn by doing (6). Some statements of primary school teachers regarding the place of social participation skill in the primary school curriculum at the level of courses are given below:

T7: "There are many topics about human behaviour in society in Life Science course. Obeying the rules of society is part of social participation".

T9: "Improving students' such skills can help students increase their self-confidence and cope with problems more easily".

T10: "Effective speaking and listening skills, self-expression, realizing that you are a social being are the learning outcomes of Turkish, Life Science, Social Studies courses".

T15: "Students must demonstrate social participation skills in every course. This is how students expresses themselves".

T18. "Social participation is very important in some courses. In the process of teaching the courses, the courses turn into learning by having fun rather than being boring".

The findings regarding the views of primary school teachers on the place of the social participation skill in the curriculum of primary school at the grade level are given in Table 5.

Table 5. Views of primary school teachers on the place of the social participation skill in the curriculum of primary school at the grade level

The Place of Social Participation at the Grade Level	f	%	Participant
Included in every grade level	16	80	T1-T2-T3-T4-T6-T7-T8-T9-T10-T11-T14-T15-T16-T17-T19-T20
Other views (Provides permanent learning with activity according to grade level; provides socialization and cooperation; improves communication and empathy; ensures interaction and harmony)	4	20	T5-T12-T13-T18

When Table 5 is examined, regarding the place of the social participation skill in the curriculum of primary school at the grade level, 80% of primary school teachers stated that it is included in every grade level (16). Other views (20%), (4) are as follows: it provides permanent learning with activity according to grade level; it provides socialization and cooperation; it improves communication and empathy; it ensures interaction and harmony). Some of the statements of primary school teachers concerning the place of the social participation skill in the curriculum of primary school at the grade level are given below:

T4: "There should be communication among classes. It improves the ability to empathize".

T7: "Teachers can cover social participation according to each grade level and consciousness of students. They can cover the topic of love. They can tell how we will be accepted (not excluded) in society".

T8: "Social participation of students together with their friends, teacher and immediate environment is important in the 1st and 2nd grades at primary school. In the 3rd and 4th grades at primary school, close contact with society is important for problems related to the environment or in terms of solidarity".

T9: "In the process of acquiring social participation skills, it will be more effective if a path is followed from easy to difficult, from simple to complex according to grade levels".

T20: "Social participation skill is applied in all classes. It is included more as the student's grade level increases".

The views of primary school teachers on the ways to be followed and the activities to be done for the improvement of social participation skills are given in Table 6.

Table 6. The views of primary school teachers on the ways to be followed and the activities to be done for the improvement of social participation skills

The Ways to Be Followed and the Activities to Be Done	f	%	Participant
Doing educational, social and sports activities	10	50	T1-T2-T3-T5-T8-T10-T11-T12-T13-T20
Playing games and drama	4	20	T1-T11-T17-T18
Ensuring active participation	3	15	T5-T6-T16
Travelling and observing	3	15	T8-T10-T15
Encouraging public speaking	2	10	T17-T19
Celebrating specific days and weeks	2	10	T5-T15
Forming a club	2	10	T5-T7
Organizing an exhibition	1	5	T7
Having a picnic	1	5	T10
Visiting a nursing home	1	5	T8
Getting to know the individual	1	5	T3
Getting to know the family and communicating	1	5	T4
Doing social welfare activities	1	5	T14

When Table 6 is examined, regarding the ways to be followed and the activities to be done for the improvement of social participation skills, 50% of primary school teachers listed them as doing educational, social and sports activities (10); 20% of them as playing games and drama (4); 15% of them as ensuring active participation (3); 15% of them as travelling and observing (3); 10% of them as encouraging public speaking (2); 10% of them as celebrating specific days and weeks (2); and 10% of them as forming a club (2). On the other hand, %5 of teachers stated that social participation can be improved by playing games and preparing puzzles (1); %5 of them by organizing an exhibition (1); %5 of them by having a picnic (1); %5 of them by visiting a nursing home (1); %5 of them by getting to know the individual (1); %5 of them by getting to know the family and communicating (1); and %5 of them by doing social welfare activities (1).

Some of the statements of primary school teachers regarding the ways to be followed and the activities to be done for the improvement of social participation skills are given directly below:

T10: "The number of the activities such as picnic, travelling, observation, getting to know environment, group work, sports activities should be increased. Useful common activities can be done to get to know the nature and the environment better".

T14: "For example, as I did in previous classes, we went to poor families with my students by collecting money among students and buying food for those families. They never forgot that event for four years. Such activities can be done".

T15: "Specific days and weeks can be celebrated. Students can participate in the celebration ceremonies of national holidays. Students can travel and make observation".

T16: "We encourage students to participate in the activities. We organize activities suitable for each student's level. In addition, we pay attention to the fact that the tools and materials used in the events are economically accessible".

T18: "Tools and materials used in some courses can be developed by students. Games can be played, and puzzles can be prepared together".

The views of primary school teachers on the tools and materials used for the improvement of social participation skills are given in Table 7.

Table 7. Views of primary school teachers on the tools and materials used for the improvement of social participation skills

The Tools and Materials	f	%	Participant
Group games, dramas	5	25	T1-T10-T11-T14-T19
Books and notebooks	4	20	T3-T8-T11-T20
All kinds of tools and materials suitable for their level	4	20	T6-T10-T13-T16
Stories	3	15	T8-T11-T19
Computer, video, smart board, projection	3	15	T1-T5-T9
Intelligence games	3	15	T5-T8-T12
Pictures	3	15	T7-T8-T9
Sports and game equipment	3	15	T8-T14-T15
Cardboard, paper	1	5	T18
Art workshop, library, conference hall, cinema and theatre hall	1	5	T5
Questionnaire, recognition forms, memoir, photos	1	5	T3
Poems	1	5	T8
Ballot box, charity box	1	5	T20

When Table 7 is examined, the views of primary school teachers regarding the tools and materials used to improve social participation skills and their percentages are as follows: 25% group games, dramas (5), 20% books and notebooks (4), 20% all kinds of tools and materials suitable for their level (4), 15% stories (3), 15% computer, video, smart board, projection (3), 15% intelligence games (3), 15% pictures (3), and 15% sports and game materials (3). Other views regarding the tools and materials used to improve social participation skills and their percentages are listed as following: 5% cardboard, paper (1), 5% art workshop, library, conference hall, cinema and theatre hall (1), 5% questionnaire, recognition forms, memoir, photos (1), 5% poems (1), and 5% ballot box, charity box (1). Some statements of primary school teachers regarding the tools and materials used for the improvement of social participation skills are given below:

T1: "Computer, projector and smart board can be used to watch sample events. Drama can also be used".

T8: "Any material that will keep you away from 3T (TV, Tablet, Television) will be effective. These can be books, notebooks, pictures, sharing poems and stories which stimulate students' imagination, intelligence games, sports equipment".

T10: "Everything that is necessary for any activity, and any activity where group work can be done".

T16: "We use all kinds of tools and materials that are accessible and safe for the student".

T18: "Tools and materials made by using papers, cardboards and recycling materials suitable for the level of class and courses, and materials available at our school".

The views of primary school teachers on the strategies, methods or techniques used for the acquisition of social participation skills are shown in Table 8.

Table 8. Views of primary school teachers on the strategies, methods or techniques used for the acquisition of social participation skills

Strategies, Methods or Techniques	<i>f</i>	%	Participant
Drama	9	45	T1-T8-T10-T11-T14-T17-T18-T19-T20
Collaborative group work	8	40	T5-T6-T8-T10-T12-T13-T19-T20
Games	5	25	T1-T7-T8-T10-T18
Oral expression	4	20	T4-T8-T14-T17
Question-answer	4	20	T4-T8-T19-T20
Being a role model	3	15	T9-T11-T19
Research and examination	3	15	T12-T13-T14
Trip-observation	2	10	T8-T9
Discussion, brainstorming	2	10	T9-T20
Discovery	1	5	T13
Theatre	1	5	T17
Case study	1	5	T17
Physical activity	1	5	T10
Questionnaire, recognition forms, interview	1	5	T3
Dictation	1	5	T9

When Table 8 is examined, the views of primary school teachers regarding the strategies, methods or techniques used for the improvement of social participation skills and their percentages are as follows: 45% drama (9), 40% collaborative group work (8), 25% games (5), 20% oral expression (4), 20% question-answer (4), 15% being a role model (3), 15% research and examination (3), 10% trip-

observation (2), and 10% discussion, brainstorming (2). On the other hand, other views and percentages are listed as 5% discovery (1), 5% theatre (1), 5% case study (1), 5% physical activity (1), 5% questionnaire, recognition forms, interview (1), and 5% Dictation (1). Some statements of primary school teachers concerning the strategies, methods or techniques used for the acquisition of social participation skills are given below:

T4: "The most effective way is question and answer. Namely, stimulating sentences such as 'I wonder your opinions on this issue' should be made".

T8: "Drama, question and answer, activities with games, trip-observation, group work, role-play, conversation circle, empathy activities like 'if you were'".

T14: "I use the methods and techniques such as drama, animation, oral expression, learning by doing and experiencing".

T15: "Participation should be ensured in line with the participation skills of each student. It should be ensured that the student who reads poems well participates in poetry competitions, and the student who draws well in drawing competitions".

T20: "Question and answer technique, drama, brainstorming, group work".

The views of primary school teachers on the factors that hinder the acquisition of social participation skills are given in Table 9.

Table 9. Views of primary school teachers on the factors hindering the acquisition of social participation skills

Problems and Barriers		f	%	Participant
Stemmed from Students	Selfishness, lack of readiness, prejudices, individual differences, lack of empathy and tolerance, inability to express oneself, hastiness, lack of confidence, negative attitudes, wrong choice of friends, problems in human relations, lack of communication skills, preschool inadequacies	14	70	T1-T2-T3-T5-T6-T7-T8-T9-T10-T12-T14-T15-T18-T20
Stemmed from Family Experiences	Tentativeness, silence, family attitude, disadvantaged environment, introversion, silencing, not asking for their opinions, economic situation, fear of failure, family pressure	9	45	T4-T8-T9-T10-T11-T15-T18-T19-T20
Stemmed from Technology Addiction	Increased use of phone, computer, tablet	4	20	T8-T10-T17-T20
Stemmed from Time	Time constraints	4	20	T3-T8-T10-T18
Stemmed from Impossibilities and Financial Problems	Lack of laboratory and hall, economic insufficiency, transportation problem	3	15	T3-T5-T16-
Stemmed from Curriculum	Curriculum density, emphasis on teaching rather than training, exams	3	15	T8-T10-T18
Stemmed from Teacher	Lack of communication skills, problems stemmed from teacher	2	10	T1-T14
Stemmed from Tools and Materials	Lack of course tools and materials	2	10	T5-T12
Stemmed from Environment	Environmental factors	1	5	T6

When Table 9 is examined considering the views of primary school teachers on the factors that hinder the acquisition of social participation skills, it is determined that the problems and barriers stemming from students are the most common with a rate of 70% (14). This category includes selfishness, lack of readiness, prejudices, individual differences, lack of empathy and tolerance, inability to express oneself, hastiness, lack of confidence, negative attitudes, wrong choice of friends, problems in human relations, lack of communication skills and preschool inadequacies. It was determined that the inadequacy in social participation skills stemming from family experiences occurs at a rate of 45% (9). This category includes tentativeness, silence, family attitude, disadvantaged environment, introversion, silencing, not asking for their opinions, economic situation, fear of failure and family pressure. Among the findings of the study, the inadequacy in social participation skills is caused by technology addiction at a rate of 20% (4). This category includes increased use of phones, computers and tablets. Teachers state that the inadequacy of social participation skills is caused by time at a rate of 20%, which includes time constraints (4).

Teachers state that the inadequacy in social participation skills is also caused by impossibilities and financial problems at a rate of 15%. This category includes lack of laboratory and hall, economic insufficiency, and transportation problem (3). Another finding of the inadequacy in social participation skills is caused by the curriculum at a rate of 15%. This category includes curriculum density, emphasis on teaching rather than training and exams (3). Among the findings of the study, 10% of the students' barriers to social participation skills stem from the teacher. Lack of communication skills and problems stemmed from teacher causes this barrier. In addition, 10% of the inadequacy in social participation skills stems from tools-equipment-materials (2), and there is a lack of course equipment and materials at school/class. Finally, 5% of the inadequacy in social participation skills is caused by the environment (1), and teachers state that environmental factors could also be effective. Some statements of primary school teachers about the factors that hinder the acquisition of social participation skills are given below:

T3: "Time, impossibilities, financial problems and wrong human relations".

T11: "Silencing children in the family and not asking their opinions".

T16: "Sometimes it can be difficult to acquire this skill due to economic factors and sometimes due to transportation impossibilities".

T18: "The family structure of children, the environment in which they were brought up, the characteristics of children, the economic situation of the family, the large amount of the subjects in the curriculum and time constraints".

T19. "Student's introversion, fear of failure".

The views of primary school teachers on how they find students' social participation skills are given in Table 10.



Table 10. Views of the primary school teachers on how they find students' social participation skills

Social Participation Skills	<i>f</i>	%	Participant
Insufficient	12	60	T1-T2-T4-T5-T8-T9-T10-T11-T12-T13-T17-T18
Sufficient	6	30	T3-T6-T14-T15-T19-T20
Partially sufficient	2	10	T7-T16

When Table 10 is examined, considering the views of primary school teachers on how students' social participation skills are, 60% of them found it insufficient (12), 30% of them found it sufficient (6), and 10% of them found it partially sufficient (2). Some statements of primary school teachers on how students' social participation skills are given below directly:

T8: "Social participation skills should have the priority at primary school. Unfortunately, there is a generation that is always busy with 3 T (telephone, tablet, television). A generation that has lack of human relations, a generation that forgets and does not know that the individual can exist not alone but with society, and that is materialistic and devoid of moral values".

T10: "A generation is coming who does not care about anyone but himself, who is distant in relations with friends, family, and relatives, and who is distrustful. As a result of lack of communication, anxiety and fear stemming from factors such as technology addiction, separated families and harmful habits, alienation from society occurs".

T11: "I think it is extremely insufficient. They give up easily instead of solving problems by giving ideas. They lack greetings, even a simple good morning, their technology addiction is high, they do not do any social activities such as travelling".

T18: "I think that social participation should start in the family, but unfortunately, at our school, children start learning it after they start school because they do not encounter such a thing until they come to school. Their social participation skill is insufficient".

T19: "They are generally successful in social participation. Our students can express themselves, they do not hesitate to ask questions, and they can speak and act freely in the community".

Suggestions of primary school teachers for improving students' social participation skills are given in Table 11.

Table 11. Suggestions of primary school teachers for improving students' social participation skills

Suggestions	<i>f</i>	%	Participant
Organizing social, artistic and sports activities for active participation	8	40	T3-T5-T7-T8-T10-T14-T15-16
Increasing motivation and self-confidence by giving them responsibility according to their interests and abilities	8	40	T2-T4-T6-T11-T14-T15-T16-19
Reducing the negative effects of technology	4	20	T10-T12-T17-T20
Trip and observation	4	20	T3-T4-T7-T10
Giving importance to group work with their peers	3	15	T11-T13-T20
Making students play games and drama	3	15	T11-T13-T17
Creating suitable school atmosphere for activities	2	10	T5-T9
Doing experiments	1	5	T10
Effective time management	1	5	T10
Involving students in various social environments	1	5	T1
Providing tools and materials	1	5	T5
Increasing club events	1	5	T8
Making home visits	1	5	T3
Homogeneity of classes	1	5	T4
Not avoiding communication	1	5	T1
Providing government support	1	5	T5
Providing family support	1	5	T18
Providing training for teachers	1	5	T5

When Table 11 is examined, considering the suggestions of primary school teachers for improving students' social participation skills, their suggestions are listed as follows: Organizing social, artistic and sports activities for active participation (%40), (8); increasing motivation and self-confidence by giving them responsibility according to their interests and abilities (%40), (8); reducing the negative effects of technology (%20), (4); and trip and observation (%40), (8). Other suggestions by primary school teachers are as follows: Giving importance to group work with their peers (%15), (3); making students play games and drama (%15), (3); creating suitable school atmosphere for activities (%10), (2); doing experiments (%5), (1); effective time management (%5), (1); involving students in various social environments (%5), (1); providing tools and materials (%5), (1); increasing club events (%5), (1); making home visits (%5), (1); homogeneity of classes (%5), (1); not avoiding communication (%5), (1); providing government support (%5), (1); providing family support (%5), (1); and providing training for teachers (%5), (1).

Some of the statements of primary school teachers regarding the suggestions for improving students' social participation skills are given directly below:

T1: "Being in different social environments, not avoiding communication, thinking socially".

T4: "Family visits should be made. Classes should be homogeneous in terms of intelligence level. Every teacher wants to see that they are special and that their success is appreciated".

T6: "A person's unused interests and abilities are lost over time. For that reason, I recommend social participation regularly".

T14: "Activities can be done to improve their self-confidence. Motivating speeches can be given to children. It can be said that each person can achieve many things by struggling. They can be given homework and activities they can do on their own".

T20: "Social participation skills can be improved if they keep away from social media and they are allowed to spend more time with their peers".

### **Discussion and Conclusion**

Primary school teachers defined the concept of social participation as participating in social life, socialization, social acceptance and existing in society, collaboration, learning by doing, self-expression, coexistence, life itself, integration with peers, adapting to a new community, one of the ways to success, having good time, loving and being loved, communicating effectively, sharing, and equality and justice. In line with the results of this study, in Memişoğlu's (2016) study, it is seen that teachers explain social participation by emphasizing the social dimension. Studies (Browne and Keeley 2006; Butchart et al., 2009; Macdonald, 2004, cited by Lai, 2012) associate students' working in groups, having class discussions, participating in activities, and designing the content of the homework with the concepts of active learning and social participation.

Primary school teachers find social participation important in many aspects. They think that it is important as it ensures socialization of individuals along with social development, the comfort, peace and happiness of society, self-confidence by expressing yourself, development of

communication, psychological and spiritual development by interaction, solving problems in daily life and working in harmony with others. In addition, they find it important in terms of coping with challenges, planning, improving empathy skills, making joint decisions, loving and being loved, promoting neighbourhood relations, looking from a broad perspective, ensuring permanent learning, self-improvement and feeling free and acceptable. In their study, Karatekin et al., (2014) emphasize the importance of social participation by pointing out that people will adapt to society if they are active and participatory in their relations with their natural and social environment. As a result, social participation is considered as a basic skill that is important in terms of individual's cognitive, affective, psycho-motor and social needs.

Regarding the place of social participation skill at the course level, while 20% of primary school teachers stated that the social participation skill is included in Life Science course, 10% of them stated that it is included in all courses. On the other hand, %5 of them stated that it is included in the learning outcomes of Turkish, Life Science, Social Studies courses, 5 % of them stated it is included in some courses, and 5% of them stated that it is included in in-class and out-of-class exercise programs. %50 of teachers gave answers that were not directly related to the interview question. Irrelevant answers were listed as follows: Social participation should be provided in the family first; and social participation is necessary for a happy life, harmony, self-confidence, problem solving and permanent learning. 30% of teachers stated that social participation allows students to learn by doing. This result may be due to the fact that primary school teachers have no clear idea about the place of social participation skills at the course level. In the study conducted by Mutluer (2013), which is considered to be related to the results of this study, it was found that the majority of social studies teachers do not have sufficient information about the skills in the curriculum and teaching of these skills.

While the majority of primary school teachers stated that social participation skills are included in every grade level, some teachers gave other answers (it provides permanent learning with activity according to grade level; it provides socialization and cooperation; it improves communication and empathy; and it ensures interaction and harmony). This result can be interpreted as that primary school teachers cannot clearly reveal the place of social participation skills at the grade level. In this context, in the study conducted by Çelikkaya (2011), it was determined that social studies teachers partially make students acquire social participation skills. When the studies (Hill et al., 2004; Howie et al., 2010; Lee et al., 2007; Prout, 2001, Tisdall and Davis, 2004) are examined, it is seen that there is a need for policies and practices that will ensure the social participation of students at every grade level. Activities that will attract students' attention should be designed at each grade level and school-based programs should be arranged. Social participation programs should be developed for children by pursuing the strategies that are suitable for children's interests and abilities, and that allow them to express their own perspectives, and by considering the conditions that support children's democratic participation processes.

Concerning the ways to be followed and the activities to be done for the improvement of social participation skills, the majority of teachers replied as doing educational, social and sports activities, playing games, drama, ensuring active participation, travelling and observing, encouraging public speaking, celebrating specific days and weeks, and doing club activities. Some teachers, on the other hand, mentioned the activities such as organizing exhibitions, having picnics, visiting nursing homes, getting to know the individual, getting to know the family and communicating, and doing social welfare activities. Supporting the results of this research, in his study, Sömen (2016) suggested that non-governmental organizations can be visited on specific days and weeks, activities that will ensure the active participation of students can be organized, and prepared in cooperation between teachers and families.

Regarding the tools and materials used for the improvement of social participation skills, the majority of primary school teachers use all kinds of tools and materials suitable for students' level such as group games, dramas, stories, computer, video, smart board, projection, intelligence games, pictures, books, and notebooks. Moreover, primary school teachers also benefit from tools and materials such as sports and game equipment, cardboard, paper, art workshop, library, conference hall, cinema and theatre hall, questionnaire, recognition forms, memoirs, photographs, poems, ballot box and charity box. Meerah et al., (2010) specify that there is a need for structural and institutionally coordinated strategies from teacher training to material development. They also recommend pre-service training of teachers and supporting the curricula at schools.

Regarding the strategies, methods or techniques used for the improvement of social participation skills, primary school teachers stated that they mostly use drama, collaborative group work, games, oral expression, question and answer, being a role model, research and examination, trip and observation, discussion, and brainstorming respectively. Afterwards, they stated that they use the strategies, methods or techniques such as discovery, theatre, case study, physical activity, questionnaire, recognition forms, interviews and dictation respectively. When the literature is examined, Sömen and Bilgili (2017) suggest doing the activities that will provide students with questioning, problem solving, creative thinking and reasoning skills in order to improve social participation skills. Alabaş (2018) states that the most suggested method or technique to make students acquire social participation skills is "travel and research".

It is seen that there are many obstacles in the process of acquiring social participation skills. These barriers are mostly caused by students. Among the barriers arising from the student; selfishness, lack of readiness, prejudices, individual differences, lack of empathy and tolerance, inability to express oneself, hastiness, lack of confidence, negative attitudes, wrong choice of friends, human relations problem, lack of communication skills and preschool inadequacies can be counted. Secondly, the obstacle for social participation skills stems from the family life of the student. The

barriers within the family include tentativeness, silence, family attitude, disadvantaged environment, introversion, silencing, not asking for their opinions, economic situation, fear of failure and family pressure.

Considering other factors that hinder students' social participation skills, the increase in the use of phones, computers and tablets is expressed as technology addiction. In addition, time constraint is an important finding, and the lack of laboratories, halls, economic inadequacies, impossibilities, and financial problems are listed among the barriers. Another obstacle for social participation skill arises from the curriculum, such as curriculum density, the emphasis on teaching rather than training, and exams. Another finding is that there may be problems stemming from the teacher. Social participation skills of students may not develop due to the lack of communication skills of the teacher. Moreover, the lack of equipment and materials at school and problems arising from environmental factors can be listed as barriers for social participation skills. When the literature was examined, there are various studies supporting the results of the In Memişoğlu's (2016) study, procedural redundancy and socio-economic status of school, student and teacher are the most mentioned problems that prevent students from participating in social activities. In addition, it is seen that students' gender and age, socio-cultural and economic status of families are other mentioned problems. Meerah et al., (2010) state that the structural and institutional framework should be improved by allocating more budget for the research to increase social participation. Hill et al., (2004) state that shortcomings in thinking skills related to active citizenship create an obstacle to social participation, and exclusion of poor and disabled students can be given as examples. Nichols (2007), on the other hand, draws attention to the need to recognize and support children's social participation rights inclusively.

Most of the primary school teachers find the social participation skills of the students at primary school insufficient. On the other hand, while some of the teachers find it sufficient, very few of them find it partially sufficient. In line with the results of this research, Meerah et al., (2010) stated in their study that environmental citizenship knowledge, attitude and participation levels of students are between low and medium, and therefore more importance should be given to in-class and out-of-class participation skills. In their research, Webber and Fendt-Newlin (2017) state that students should be supported with individual and group social skills training, community participation support, group-based community activities, peer support studies and skills training for acquiring social networking.

In order to improve students' social participation skills, primary school teachers mostly suggested that social, artistic and sports activities and activities for active participation should be organized, motivation and self-confidence should be increased by giving responsibility according to students' interests and abilities, the negative effects of technology should be reduced, and trip and

observation should be made. They further suggested that importance should be given to group work with their peers, games should be played, drama activities should be done, school atmosphere should be suitable for activities, experiments should be done, effective time management should be planned, and students should be involved in different social environments. Moreover, teachers suggested that tools and materials should be provided, club events should be increased, home visits should be made, classes should be homogeneous, students should not avoid communication, government support should, and family support should be provided, and teacher training should be ensured. Considering children as future citizens and supporting their social participation in real terms requires social participation literacy. The fact that children have learned basic literacy skills and basic arithmetic skills is important for them to become citizens who have the literacy of social participation in the future. In this context, it is recommended that children be included in activities such as drama, art, e-mail, discussion groups, interviews, and surveys by preparing a child counselling and research program (Prout 2001; Tisdall and Davis 2004, cited by Nichols, 2007). Sömen and Bilgili (2017) state that including activities to encourage social participation starting from preschool, students' active participation in activities, and creating a school culture will contribute to the improvement of social participation skills.

### **Suggestions**

According to the results of the research, the following suggestions can be made:

- It is recommended that the social participation skill should be included directly in the curriculum of Human Rights and Citizenship Education.
- Teachers and families can be provided a training on the importance of social participation skill.
- Family support should be provided so that students can take part in activities for social participation. Studies can be carried out to support students' family life and increase their motivation.
- Teachers can be trained on preparing and doing activities, necessary strategies, methods and techniques in social participation skill training.
- Relevant stakeholders can cooperate in solving problems arising from students concerning their social participation skills.
- Time, space and financial problems of schools can be solved for the training of social participation skills.
- Budget can be allocated to the school for events and social activities improving social participation skill.

- Student motivation can be increased to improve social participation skill.
- The content of the textbooks can be prepared for more active participation.
- The problems about tools and materials needed for social participation at schools should be solved.
- Various activities can be carried out to reduce students' technological addiction, and social responsibility projects can be organized.
- Trips to non-governmental organizations, state institutions, and natural environments can be organized, and students can report their observations during the trip and prepare presentations, discuss and share them.

## Kaynakça

- Adler, R.P. & Goggin, J. (2005). What do we mean by civic engagement? *Journal of Transformative Education*, 3(3), 236-253. <https://doi.org/10.1177/1541344605276792>
- Akçay, H. & Kapıcı H.Ö. (2016). Hayat bilgisi dersi öğretim programı ve temel beceriler. S. Güven ve S. Kaymakçı (Ed), *Hayat bilgisi öğretimi içinde* (112-133), Pegem Akademi.
- Alabaş, Ç. (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programlarında (1968-2018) sosyal katılım becerisinin yerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.
- Altunay, E., Oral, G. & Yalçınkaya, M. (2014). Eğitim kurumlarında mobbing uygulamalarına ilişkin nitel bir araştırma. *Sakarya University Journal of Education*, 4(1), 62-80. <https://doi.org/10.19126/suje.37750>
- Baştürk, S. & Taştepe, M. (2013). Evren ve örneklem. S. Baştürk (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri içinde* (129-159), Vize.
- Berg, B.L. (2001). *Qualitative research methods for the social sciences* (4th ed.). Needham Heights: USA.
- Bogdan, R.C. & Biklen, S.K. (2007). *Qualitative research for education* (Fifth edition), Pearson education.
- Browne, M.N. & Keeley, S.M. (2006). *Asking the right questions: A guide to critical thinking*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- Butchart, S., Handfield, T. & Restall, G. (2009). Using peer instruction to teach philosophy, logic and critical thinking. *Teaching Philosophy*, 32(1), 1-40.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*, Pegem Akademi.
- Carusi, A. (2003). Taking philosophical dialogue online. *Discourse: Learning and Teaching in Philosophical and Religious Studies*, 3(1), 95-156. <https://doi.org/10.5840/discourse20033114>
- Chapin, J.R. (2006). *Elementary social studies: A practical guide*. (6th Ed.), Pearson Education.
- Chen, H.F. & Cohn, E.S. (2003) Social participation for children with developmental coordination disorder. *Physical & Occupational Therapy In Pediatrics*, 23(4), 61-78. [https://doi.org/10.1080/J006v23n04\\_05](https://doi.org/10.1080/J006v23n04_05)
- Çelikkaya, T. (2011). Sosyal bilgiler programında yer alan becerilerin kazandırılma düzeyi: öğretmen görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 969-990.
- Çepni, S. (2009). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*, Celepler.
- Garrote, A. (2017). The relationship between social participation and social skills of pupils with an intellectual disability: A study in inclusive classrooms. *Frontline Learning Research*, 5(1), 1-15. <http://dx.doi.org/10.14786/flr.v5i1.266>
- Gerring, J. (2007). *Case study research: Principles and practices*, Cambridge University.



- Gillis, A. (2019). Reconceptualizing participation grading as skill building. *Teaching Sociology*, 47(1), 10-21. <https://doi.org/10.1177/0092055X18798006>
- Gonzalez, M.T., Hartig, T., Patil, G.G., Martinsen, E.W. & Kirkevold, M. (2011) A prospective study of group cohesiveness in therapeutic horticulture for clinical depression. *Int J Ment Health Nurs*, 20(2), 119-129. <https://doi.org/10.1111/j.1447-0349.2010.00689.x>
- Hill, M., Davis, J., Prout, A. & Tisdall, K. (2004) Moving the participation agenda forward. *Children and Society*, 18(2), 77-96. <https://doi.org/10.1002/chi.819>
- Hoskins, B., Janmaat, J.G. & Villalba, E. (2012). Learning citizenship through social participation outside and inside school: an international, multilevel study of young people's learning of citizenship. *British Educational Research Journal*, 38(3), 419-446. <http://dx.doi.org/10.1080/01411926.2010.550271>
- Howie, L.D., Lukacs, S.L., Pastor, P.N., Reuben, C.A. & Mendola, P. (2010). Participation in activities outside of school hours in relation to problem behavior and social skills in middle childhood. *Journal of School Health*, 80(3), 119-125. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2009.00475.x>
- Karatekin, K., Kuş, Z. & Merey, Z. (2014). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre sorunlarının çözümünde sosyal katılımları. *İlköğretim Online*, 13(2), 345-361.
- Knott, G. & Bannigan, K. (2013). A Critical Review of the approved mental health professional role and occupational therapy. *British Journal of Occupational Therapy*, 76(3), 118-126. <https://doi.org/10.4276/0308022.13x13627524435108>
- Lai, K. (2012). Assessing participation skills: online discussions with peers, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37(8), 933-947, <https://doi.org/10.1080/02602938.2011.590878>
- Law, M. (2002). Participation in the occupations of everyday life. *The American Journal of Occupational Therapy*, 56(6), 640-649. <https://doi.org/10.5014/ajot.56.6.640>
- Lee S.M., Burgeson C.R., Fulton J.E. & Spain C.G. (2007). Physical education and physical activity: results from the School Health Policies and Programs Study 2006. *Journal of School Health*, 77(8), 435- 463. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2007.00229.x>
- Macdonald, J. (2004). Developing competent e-learners: The role of assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29(2), 215-226. <https://doi.org/10.1080/0260293042000188483>
- McMillan, J.H. (2004). *Educational research: Fundamentals for the consumer*. (Fourth Edition), Pearson Education.
- McMillan, J.H. & Schumacher, S. (2006). *Research in education: Evidence-based inquiry*. Boston: Pearson Education.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2018a). *Hayat bilgisi dersi öğretim programı (İlkokul 1, 2 ve 3. Sınıflar)*, Ankara. Erişim adresi: <http://mufredat.meb.gov.tr> adresinden 28.11.2021 tarihinde erişilmiştir.

- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2018b). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar)*, Ankara. Erişim adresi: <http://mufredat.meb.gov.tr> adresinden 29.11.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Meerah, T.S.M., Halim, L. & Nadeson, T. (2010). Environmental citizenship: What level of knowledge, attitude, skill and participation the students own? *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 5715–5719. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.933>
- Memişoğlu, H. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal katılıma ilişkin görüşleri, *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(19), 621-640, <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.9782>
- Merriam, S.B. (2015). *Nitel araştırma, desen ve uygulama için bir rehber*. (S. Turan, Çev. Ed.), Nobel Akademik.
- Mutluer, C. (2013). Sosyal bilgiler programlarında yer alan beceriler hakkında sosyal bilgiler öğretmen görüşleri: İzmir Menemen örneği. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(7), 355-362. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.5236>
- Nichols, S. (2007) Children as citizens: literacies for social participation. *Early Years*, 27(2), 119-130. <https://doi.org/10.1080/09575140701425217>
- Önal, G. (2012). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının toplumsal katılımı ile ilgili haklarının kullanımına ilişkin görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Öztürk, M. & Mutlu, N. (2017). Sosyal bilgiler ve tarih derslerinde beceri ve değerleri ne kadar öğretiyoruz? *Sakarya University Journal of Education*, 7(3), 552-563. <https://doi.org/10.19126/suje.328256>
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods (Third Edition)*, Sage.
- Prout, A. (2001) Representing children: reflections on the Children 5–16 Programme. *Children & Society*, 15, 193–201. <https://doi.org/10.1002/chi.667>
- Punch, K.F. (2011). *Sosyal araştırmalara giriş, nitel ve nicel yaklaşımlar*. (D. Bayrak, H.B. Arslan, Z. Akyüz, Çev.), Siyasal.
- Samancı, O., Ocakçı, E. & Seçer, İ. (2018). Developing scale for determining the social participation skills for children and analyzing its psychometric characteristics. *International Education Studies*, 11(6), 92-98. <https://doi.org/10.5539/ies.v11n6p92>
- Senemoğlu, N. (1994). Okulöncesi eğitim programı hangi yeterlikleri kazandırmalıdır? *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 21-30.

- Sever, I. (2021). Sosyal bilgiler dersinin temel becerileri. V. Aktepe, M. Gündüz, N. Kurtdede Fidan ve E. Yalçinkaya (Ed.), *Kuramdan uygulamaya sosyal bilgiler öğretimi içinde* (22-45), Pegem Akademi.
- Sinnema, G. (1992). Youths with chronic illness and disability on their way to social and economic participation: A health-care perspective. *Journal of Adolescent Health*, 13(5), 369-371. [https://doi.org/10.1016/1054-139X\(92\)90030-F](https://doi.org/10.1016/1054-139X(92)90030-F)
- Sömen, T. (2016). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrencilere sosyal katılım becerisi kazandırma durumları*. Yayınlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Sömen, T. & Bilgili, A.S. (2017). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrencilere sosyal katılım becerisi kazandırma durumları. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(33), 403-426, <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.12616>
- Stanley, M. (2010). *Çocuk ve beceri*. İstanbul: Ekinoks Yayıncılık.
- Şahin, Ü. (2020). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyal katılım becerisi kazanma durumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.
- Taneri, A. (2021). 2018 hayat bilgisi öğretim programının yetkinlikler, beceriler, kavramlar ve kazanımlar yönünden incelenmesi. V.Aktepe ve M.Gündüz (Ed.), *Kuramdan uygulamaya hayat bilgisi öğretimi kitabı içinde* (60-87), Pegem Akademi.
- Taşkıran, C., Baş, K. & Bulut, B. (2016). Sosyal bilgiler dersinin kendine özgü becerilerinin kazandırılma düzeyi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(11), 1-19.
- Tisdall, E. & Davis, J. (2004) Making a difference? Bringing children's and young people's views into policy-making, *Children and Society*, 18(2), 131-142.
- Thompson, G., Buch, R. & Kuvaas, B. (2016). Political skill, participation in decision-making and organizational commitment. *Personnel Review*, 46(4), 740-749.
- Uzunkol, E. (2021). Hayat bilgisi öğretiminde temel beceri öğretimi. V.Aktepe ve M.Gündüz (Ed.), *Kuramdan uygulamaya hayat bilgisi öğretimi kitabı içinde* (60-87), Pegem Akademi.
- Webber, M. & Fendt-Newlin, M. (2017). A review of social participation interventions for people with mental health problems. *Soc Psychiatry Psychiatr Epidemiol*, 52, 369-380. <https://doi.org/10.1007/s00127-017-1372-2>
- Yağar, F. & Dökme, S. (2018). Derleme niteliksel araştırmaların planlanması: araştırma soruları, örneklem seçimi, geçerlik ve güvenilirlik. *Gazi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 3(3), 1-9.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, Seçkin.
- Zhang, S., Jiang, H. & Carroll, J.M. (2011). Integrating online and offline community through facebook. *International Conference on Collaboration Technologies and Systems*, Philadelphia, 23-27 May, 569-578.


<http://kefad.ahievran.edu.tr>

# Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi

ISSN: 2147 - 1037

## A Holistic Perspective on Youth Sports Programs: Examining the Quality of Gymnastics Setting

Koray Kılıç

### Article Information



DOI: 10.29299/kefad.1204205

Received: 14.11.2022

Revised: 08.03.2023

Accepted: 28.03.2023

### Keywords:

Program Evaluation,

Youth Sport,

Competitive Sport Context

Positive Youth Development

### Abstract

This study aimed to examine the quality of a competitive gymnastics training setting from the perspective of the "eight setting features" (Eccles and Gootman, 2002). These are 1) physical and psychological safety, 2) appropriate structure, 3) supportive relationships, 4) opportunities to belong, 5) positive social norms, 6) support of efficacy and mattering, 7) opportunities for skill building, and 8) integration of family, school, and community. As practitioners of sports programs, coaches play a primary role in ensuring the physical, psychological, emotional, and social development of children and young people in sports settings. Accordingly, the coaches in the competitive context are responsible for creating opportunities to improve their athletes' physical competence and life skills. The study data consists of semi-structured interviews with six gymnastics coaches working in a competitive context and participant observations in the coaches' workplace. The data were analyzed through Thematic Analysis. The findings indicate critical needs to improve the program's quality in the youth sport setting examined. These were discussed in the context of facilitating the optimum development of gymnasts in the competitive youth sport context under the headings of a) providing a suitable and safe training/competition environment, b) providing life skills development opportunities, and c) support of all stakeholders related to the sports setting. The programmatic suggestions were also made for future studies.

## Gençlik Spor Programlarına Bütünsel Bir Bakış: Yarışmacı Cimnastik Ortamı Niteliğinin İncelenmesi

### Makale Bilgileri



DOI: 10.29299/kefad.1204205

Yükleme: 14.11.2022

Düzeltilme: 08.03.2023

Kabul: 28.03.2023

### Anahtar Kelimeler:

Program Değerlendirme,

Gençlik Sporları,

Yarışmacı Spor Ortamı

Gençliğin Olumlu Gelişimi

### Öz

Bu çalışmanın amacı yarışmacı cimnastik antrenman ortamının niteliğini "sekiz ortam özelliği" (Eight setting features; Eccles ve Gootman, 2002) bakış açısıyla incelemektir. Bunlar, a) fiziksel ve psikolojik olarak güvenli bir ortam, b) uygun yapılanmış antrenman veya yarışma ortamı, c) destekleyen etkileşim ortamı, d) aidiyet geliştirme fırsatları sunan bir ortam, e) olumlu sosyal normları destekleyen bir ortam, f) özerkliği destekleyen bir ortam, g) beceri geliştirme fırsatları sunan bir ortam ve h) aile, okul ve toplumun çaba ve girişimlerinin bütünleştiği bir ortamdır. Spor ortamlarında çocuk ve gençlerin fiziksel, psikolojik, duygusal ve sosyal gelişiminin sağlanmasında spor programlarının uygulayıcıları olarak antrenörlerin, sporcularının fiziksel yetkinliğini ve yaşam becerilerini geliştirmeyi sağlayacak olanaklar yaratma sorumluluğu bulunmaktadır. Çalışma verilerini yarışmacı ortamda çalışan altı cimnastik antrenörü ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler ve antrenörlerin çalışma ortamında yapılan katılımcı gözlemleri oluşturmaktadır. Veriler Tematik Analiz yoluyla analiz edilmiştir. Bulgular, incelenen gençlik spor ortamında program niteliğinin artırılmasında kritik ihtiyaçların olduğuna işaret etmektedir. Bunlar, a) uygun ve güvenli antrenman/yarışma ortamı sunma, b) yaşam becerileri gelişimi olanakları sunma ve c) spor ortamıyla ilgili tüm paydaşların desteği başlıkları altında yarışmacı gençlik spor ortamında sporcuların optimum gelişimini kolaylaştırma bağlamında tartışılmıştır. Program niteliği bağlamında sonraki çalışmalar için önerilerde bulunulmuştur.

Sorumlu Yazar: Koray Kılıç, Dr. Öğrt. Üyesi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye, koray.kilic@ahievran.edu.tr, ORCID ID: 0000.0002.9592.7268.

Atf için: Kılıç, K. (2023). Gençlik spor programlarına bütünsel bir bakış: Yarışmacı cimnastik ortamı niteliğinin incelenmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 701-753.

## Giriş

Türkiye’de 4.5 milyondan fazla çocuk ve genç organize sporlara katılmaktadır (Gençlik ve Spor Bakanlığı, [GSB] 2018). Günümüzde dünyanın önde gelen spor programları çocuk ve gençlerin bütüncül gelişimini hedefleyen model ve yaklaşımları (örn. Uzun vadeli sporcu gelişimi yaklaşımı; Açıkada ve Hazır, 2016; Balyi, Way ve Higgs, 2013) benimsemektedir. Spor ortamlarına katılım, çocuk ve gençlerde fiziksel performans gelişimi, fiziksel sağlık, temel motor beceri gelişimi ve spor ortamından hayatlarının başka alanlarına aktaracakları kritik yaşam becerilerinin (örn. liderlik) gelişimini sağlayabilir (Fraser-Thomas, Côté ve Deakin, 2005). Bununla birlikte kendi başına spora katılım, spordan olumlu kazanım elde edilmesini garantilemez (Coakley, 2016). Spor ortamlarındaki olumsuz spor deneyimleri çocuk ve gençlerde tükenmişliğe, sakatlanmalara ve sporu bırakmaya neden olabilir (örn., Fraser-Thomas ve diğerleri., 2005; Pehlivan, 2013). Kişilerin topluma kazanımı bağlamında ise olumsuz spor deneyimleri madde kötüye kullanımı, olumsuz yetişkin davranışlarını örnek alma ve suç işleme davranışları sergileme gibi sonuçlar doğurabilir (Fraser-Thomas ve diğerleri., 2005).

Uluslararası alanyazında sporcu gelişimi ile ilgili birçok araştırma, çocuk ve gençlerin sporda sağlıklı performans geliştirebilmesi, yaşam boyu spora katılabilmesi ve spora katılım yoluyla olumlu kişisel gelişim kazanımları elde edebilmesi için (a) üst düzey performans, (b) spora katılım sürdürülebilirliği ve (c) kişisel gelişim unsurlarının spor programlarında birlikte ele alınması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu da sporcuların ihtiyaçlarının fiziksel, sosyal, psikolojik ve duygusal olarak karşılanması yoluyla olanaklıdır (örn., Balyi ve diğerleri., 2013; Côté ve Fraser-Thomas, 2007). Çocuk ve gençlerin spora katılımı edinebilecekleri bütüncül kazanımlar alanyazında yetkinlik, kendine güven, bağ ve karakter gelişimi olarak tanımlanmıştır (Côté ve Gilbert, 2009). Buna göre yetkinlik, spora özgü teknik, taktik ve fiziksel becerileri; kendine güven, sporcuların içsel öz saygısını ve öz güvenini; bağ, sporcuların spor ortamında ve dışındaki ortamlarda nitelikli kişilerarası ilişkiler kurmasını; karakter ise sporcuların empati, saygı ve sorumluluk duygusuyla olumlu sosyal davranışlar sergilerken anti sosyal davranışlardan sakınması olarak tanımlanmıştır. Araştırmalar, bu kazanımların sporcuda geliştirildiği spor ortamlarında performans gelişimi, sporda sürdürülebilir katılım ve kişisel gelişimin birlikte gerçekleşebildiğini göstermektedir (örn., Côté ve Hancock, 2016). Yakın zamanda Türkiye’deki gençlik spor ortamında yapılan araştırma bulguları, spor ortamlarının çocuk ve gençlerin gelişim ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kaldığına işaret etmektedir (Kılıç ve İnce, 2021; Pehlivan, 2018; Yapar ve İnce, 2014). Bu çalışmanın amacı yarışmacı cimmistik ortamının çocuk ve genç sporcuların sporda bütüncül gelişimini ne düzeyde desteklediğini incelemektir.

Spor programlarının niteliğini kapsamlı olarak anlamak için gelişim psikolojisi ve spor psikolojisi araştırmaları, Pozitif Gençlik Gelişimi bakış açısıyla (Positive Youth Development Approach, Petitpas ve diğerleri., 2005; Strachan, Côté ve Deakin, 2011) çocuk ve gençlerin etkinlik ortamlarının bütüncül olarak incelenmesinin gerekliliğine vurgu yapmaktadır. Pozitif Gençlik

Gelişimi yaklaşımına göre çocuk ve gençler, problemleri çözülecek birer birey değil potansiyelleri geliştirilecek birer değer olarak görülmelidir (Damon, 2004). Bireyin içinde bulunduğu bağlam, onun fiziksel ve sosyal çevresini tanımlarken bu çevrede etkileşimli olarak kurduğu ilişkileri de kapsar (Bronfenbrenner, 1999). Bu ekolojik bakış açısıyla gelişim psikolojisi alanyazınında, çocuk ve gençlerin olumlu gelişiminin sağlanabilmesi için eğitim ortamlarında sekiz ana özelliğin (8 Features of Positive Developmental Settings; Eccles ve Gootman, 2002) varlığının gerekliliği vurgulanmıştır. Bunlar, (a) fiziksel ve psikolojik olarak güvenli bir ortam, (b) uygun yapılanmış çalışma/antrenman/yarışma ortamı, (c) destekleyen etkileşim ortamı, (d) aidiyet geliştirme fırsatları sunan bir ortam, (e) olumlu sosyal normları destekleyen bir ortam, (f) özerklik için destek veren bir ortam, (g) beceri geliştirme fırsatları sunan bir ortam ve (h) aile, okul ve toplumu işe katmak için çaba harcayan bir ortamdır. Sekiz Ortam Özelliği, gençlik spor ortamlarının nasıl yapılanması gerektiğini daha iyi anlamaya ilgili güçlü bir kavramsal çatı sunmaktadır (Fraser-Thomas ve diğerleri., 2005).

Fiziksel ve psikolojik olarak güvenli bir ortam, gençlik spor ortamlarında güvenli tesis ve ekipmanların bulunmasını ve ayrıca kişilerarası güvenli ve saygılı ilişkiler geliştiren saha uygulamalarını ifade eder. Alanyazında sporcu-akran iletişiminin çocukların fiziksel özsaygı geliştirmesinde (Vazou, Ntoumanis ve Duda, 2006) ve özellikle ergenlik dönemindeki sporcuların yetkinlik ve öz değerlendirme algısının gelişimini etkilediği belirtilmiştir (Horn, 2004).

Uygun yapılanmış antrenman/yarışma ortamı, çocuk ve gençlerin yaş ve sporun yarışmacılık düzeyine bağlı olarak açık ve tutarlı gelişim beklentilerine ilişkin kuralların ve sınırlılıkların varlığını ifade eder. Uygun yapılanmış antrenman/yarışma ortamları genç sporcuları belirsizlikten ve rastgelelikten koruyarak onların sporda optimal gelişimini sağlamalarına yardımcı olmaktadır (Côté ve Fraser-Thomas, 2007).

Spor ortamında destekleyici etkileşim ortamı, çocuk ve gençlerin spor ortamında desteklendiği, olumlu iletişim deneyimledikleri ve bağlılıklarının geliştiği ortamları ifade eder. Antrenörlerin sporcuya desteği, sporcuda olumlu yetkinlik algısı, spordan yüksek oranda haz alma ve motivasyon geliştirebilirken çocukların fiziksel, psikolojik, bilişsel ve duygusal gelişimini desteklemede de önemli bir rol oynar (Côté, Strachan ve Fraser-Thomas, 2008; Jowett ve Poczwardowski, 2007).

Aidiyet geliştirme fırsatları sunan bir ortam gençlik spor programlarında sosyal katılımın ve dahil ediciliğin baskın olduğu ortamı ifade eder. Takımın bir üyesi olma veya arkadaşlık geliştirme, çocukların spora motivasyonlarını ve isteklerini artırabilmektedir (Allen, 2003). Bu özellik de spor ortamında antrenörler tarafından birincil olarak desteklenebilir.

Olumlu sosyal normları destekleyen bir ortam, çocuk ve gençlerde değerlerin ve ahlaki yargıların gelişmesini sağlarken anti sosyal ve sorumsuz davranışların gelişmesine engel olan ortam demektir. Spora katılım sonucu çocuk ve gençlerde değerlerin ve ahlaki yargıların gelişmesini

sağlamaktadır. Bunların arasında adil oyun, saygı ve iş birliği vardır (Côté ve diğerleri., 2007). Bu ortamın eksikliğinde ise araştırmalar, spor ortamlarının olumsuz sosyal normlar (örn., şiddet, düşük ahlaki muhakeme) ile ilişkilendirildiğine işaret etmektedir (Bredemeier, 1995).

Özerkliği destekleyen bir ortamda antrenörlerin sporcuları desteklemesi ve onların özerk davranışlarına izin verip bunları yüreklendirmesi beklenir. Özerk spor ortamlarında sporcuların aşabilecekleri fiziksel ve psikolojik yükler ile karşılaşması ve ayrıca gelişimlerini kendi parametrelerine göre değerlendiren bir gelişim bakış açısıyla yetişmesi gerekir. Çocuk ve gençlere kendi katılımları üzerinde karar verme fırsatı yaratılması onların uzun vadeli içsel motivasyon geliştirmesinde (Mallett, 2005) ve karmaşık problem çözme becerisi geliştirmesinde (Kılıç ve İnce, 2019) önemlidir.

Beceri geliştirme fırsatları sunan bir ortam çocuk ve gençlerin öğrenme deneyimlerinin niteliği ile doğrudan ilişkilidir. Bunun sağlanması için spor ortamında gelişime uzun vadeli ve bütüncül bir bakış açısı ile (örn., Long-term Athlete Development Perspective, Balyi ve diğerleri., 2013) yaklaşılması vurgulanmaktadır. Erken yaşta az yapılandırılmış birçok farklı spor deneyimi elde edebilmek (erken çeşitlendirme; early diversification) birçok farklı spor becerisi ile buluşmayı ve o spor ortamlarının paydaşlarıyla yüksek etkileşime geçmeyi sağlayarak bu özelliğin gerçekleşmesini sağlayabilir (Côté ve Fraser-Thomas, 2007). Bunun yanında yaş ilerledikçe gelişim seviyesine uygun tasarlanan “amaçlı alıştırılmalar” (deliberate practice, Ericsson, Krampe ve Tesch-Römer, 1993) da çocuk ve gençlerin motor beceri repertuarlarını uygun koşullarda artırma ve geliştirme fırsatları sağlayacaktır.

Son olarak aile, okul ve toplumu işe katmak için çaba harcayan bir ortam, çocuk ve gençlerin iletişim gücünü artırma ve çatışmayı ve uyuşmazlıkları en aza indirmek için onların içinde buldukları farklı çevrelerin harmanlanmasını sağlamayı amaçlar. Çocuk ve gençlerin sporda gelişiminde veliler, onların antrenör-sporcu etkileşimi gibi sporun diğer önemli paydaşları ile olumlu ilişkiler geliştirmesinde önemli rol oynamaktadır (Jowett ve Poczwadowski, 2007). Ayrıca toplumun yapısı ve çevresi de çocuk ve gençlerin spora uzun vadeli katılımını ve sporda ilerlemesini sağlayabilir (Côté, Baker ve Abernethy, 2007).

Perkins ve Noam (2007), Sekiz Ortam Özelliği'ne dayalı olarak spor temelli gençlik gelişim programları için bir kavramsal çatı önermiştir. Yazarlar, antrenörlerin fiziksel olarak güvenli bir ortam yaratmasının, sporcularda duygusal sağlığı geliştirmesinin ve spor ortamlarında destekleyen, kapsayıcı ve karşılıklı saygının hâkim olduğu bir ortam oluşturmasının önemini vurgulamışlardır. Ayrıca yazarlar, spor programlarının sporcular, antrenörler ve veliler için açık kural ve beklentilere dayalı olmasının, yapılan etkinliklerin uygun seviye ve tutarlılık içermesinin ve tüm paydaşlar arasında açık bir iletişimin olması gerektiğinin altını çizmişlerdir.

Strachan ve diğerkleri (2011) Sekiz Ortam Özelliği kavramsal çatısını kullanarak yarışmacı bir spor ortamını değerlendirmişlerdir. Araştırma sonuçları spor ortamlarında öncelikli olarak a) uygun antrenman çevresinin, b) fiziksel, kişisel ve sosyal beceri gelişimi için fırsat yaratılmasının ve c) destek veren etkileşim ortamının bulunmasının gerekliliğini göstermiştir. Yakın zamandaki araştırma bulguları ise sekiz ortam özelliğinin her birinin gençlik spor programları için önemli olduğunu vurgulamakta ve farklı spor programlarının bu bakış açısıyla incelenmesinin gerekliliğini vurgulamaktadır (Bean ve diğerkleri., 2018). Araştırmacılar, yüksek nitelikli spor programlarında sporcular için özerklik geliştirme, bağ kurma ve özgür seçim yapma için yaratılan fırsatların diğer spor programlarına göre çok daha fazla olduğunu belirtmiştir. Ayrıca çalışmada, nitelikli spor programlarındaki sporcuların hedef belirleme algılarının daha yüksek olduğu ve niteliği düşük spor programlarına kıyasla daha az seviyede olumsuz spor deneyimleri yaşadıklarını algıladıkları raporlanmıştır.

Yarışmacı spor ortamına katılım, spor ortamı uygun tasarlandığında sporcuların bütüncül gelişimine önemli katkılarda bulunabilir (örn. Strachan ve diğerkleri., 2011). İçerik ve uygulama niteliğine odaklanmadan sunulan spor programlarının gençliğin sporda gelişimini bütüncül olarak destekleyebilmesi olanaksızdır (Holt ve Sehn, 2008). Özellikle antrenörlük davranış ve uygulamalarının da içinde bulunduğu etkenlerin Sekiz Ortam Özelliği kavramsal çatısı ile değerlendirilmesi, gençlik spor programlarının niteliğini geliştirmede ihtiyaç duyulacak bilgi birikimini sosyal-ekolojik bakış açısıyla elde etmede önemlidir. Bu çalışmanın amacı yarışmacı cimmastik ortamını Sekiz Ortam Özelliği kavramsal çatısını kullanarak antrenörlerin gözünden değerlendirmektir.

## Yöntem

### Araştırma Deseni

Alanyazında özellikle yirmi yılı aşkın bir süredir sporcu gelişimi üzerinde yapılan araştırmalardan, erken özelleşme içeren spor ortamlarının fiziksel (örn., yaralanmalar) psikolojik (örn., tükenmişlik) ve sosyal (örn., yalıtılmışlık) açıdan birçok olumsuz sporcu kazanımı ile ilişkilendirildiği anlaşılmaktadır (örn., Barynina ve Vaitsekhovskii, 1992, Wiersma, 2000). Bu ihtiyaca dayalı olarak diğer kültürlerde bu spor ortamlarının niteliğinin sorgulanması giderek önem kazanmıştır (örn., Strachan ve diğerkleri, 2011). Türk gençlik spor ortamında yakın zamanda yapılmış bir çalışma, ergenlik çağındaki cimmastikçilerin bütüncül spor kazanımlarının kötüye gittiğine işaret etmektedir (Kılıç ve İnce, 2021). Buna dayanarak Türk cimmastik ortamı program niteliğinin farklı veri kaynaklarıyla derinlemesine incelenmesi öncelikli görünmektedir. Bu amaçla bu çalışmada program değerlendirme için uygun kabul edilen durum çalışması deseni kullanılmıştır (Yin, 2009; s. 15). Bu desen, araştırmacıların tekrar eden veri yapılarını ve temaları derinlemesine inceleyebilmelerini



sağlayan çoklu bilgi kaynaklarını (örn. görüşmeler ve gözlemler) kullanarak araştırma sorusunun/sorularının cevaplanmasında veri çeşitlemesi (data triangulation) sağlar (Creswell, 2009).

### Katılımcılar

Çalışmaya Ankara ilinde bulunan profesyonel bir cimnastik salonunda yarışmacı artistik cimnastik ortamında çalışan antrenörler davet edilmiştir. Spor ortamı ve bu ortamda çalışan antrenörler, konu ile ilgili spor deneyimleri hakkında daha derinlemesine veriye ulaşabilmek amacıyla ölçüte dayalı örneklem ile belirlenmiştir (criterion-based sampling, Sparkes ve Smith, 2013; s. 70). Yazar, belirlenen spor ortamında çalışma ile ilgili daha derinlikli bilgi sağlayabilecek antrenörleri çalışmaya öncelikle davet etmiştir. Katılımcıların belirlenmesinde en az ikinci kademe antrenörlük derecesine sahip olma ve yarışmacı spor ortamında 2 yıl antrenörlük deneyimi şartları aranmıştır. Davet edilen antrenörlerden altı antrenör çalışmaya kabul edilmiştir (Tablo 1). Alanyazında, nitel veri toplamada verinin belirli bir konu hakkında yoğunluk ve zenginlik bakımından doyuma ulaşması için genellikle araştırılan her bir paydaş grubu için (örn. Antrenörler) altı ile on katılımcı aralığının yeterli olduğu belirtilmektedir (Guest, Bunce ve Johnson, 2006).

Tablo 1. Antrenörlerin demografik özellikleri

Kod	Yaş	Sporculuk deneyimi	Antrenörlük deneyimi (yıl)	Eğitim	Antrenörlük derecesi
A1	31	Var	10	Antrenörlük; Lisans	2
A2	40	Var	22	Antrenörlük; Lisans	4
A3	29	Var	9	Antrenörlük; Lisans	3
A4	53	Var	30	Antrenörlük; Lisans	4
A5	33	Var	10	Antrenörlük; Lisans	2
A6	32	Var	9	Beden Eğitimi ve Spor; Lisans	2

### Spor Ortamı

Çalışmada incelenen spor ortamı Ankara ilinde bulunan en yerleşik profesyonel cimnastik salonlarından ve sporda erken özelleşme ortamının özelliklerini taşımaktadır. Katılımcı antrenörler incelenen cimnastik salonunda yarışmacı spor ortamında çalışmaktadır. Cimnastik salonu, haftanın tüm günlerinde birçok sporcuya hizmet vermektedir. Salonda milli sporcular ve olimpik sporcuların yanında kulüplerin yarışmacı sporcuları, altyapı sporcuları ve cimnastiğe yeni başlayan sporcular antrenman yapmaktadır. Cimnastik salonunda genellikle hafta içi ağırlıklı olarak yarışmacı sporcular ve altyapı sporcuları antrenman yaparken salon hafta sonları çoğunlukla temel cimnastik eğitimi alan sporculara hizmet vermektedir. Seyirci kapasitesinin 250 kişi olduğu cimnastik salonu, 15'ten fazla spor kulübünden sporculara antrenman ve yarışma ortamı sunmaktadır (Türkiye Cimnastik Federasyonu, [TCF] 2022).

### **Araştırmacı Duruşu**

Çalışmanın yazarı 43 yaşında, öğretim üyesi olarak bir devlet üniversitesinde çalışmaktadır. Yazar, araştırma görevlisi kariyerinden bu yana temel cimnastik ve altyapı cimnastiğinde aktif antrenörlük rolü üstlenmiştir. Ayrıca yazar, kariyerinde aynı spor ortamında araştırmacı rolüyle antrenörlerin bilimsel bilgiyi uygulayabilmelerine odaklı mesleki öğrenme grubu oluşturma, sürdürme ve bunun antrenör öğrenmesine ve sporcu gelişimine etkilerini incelemeye odaklanmıştır. Yazarın incelenen cimnastik ortamındaki uzun süreli antrenörlük ve araştırmacılık deneyiminin özellikle çalışma odağı ile ilgili derinlikli bilgiyi sunması yüksek olasılıkta olan katılımcı antrenörlerin belirlenmesini ve spor ortamının dinamiklerinin kapsamlı olarak gözlemlenebilmesini olanaklı kılarak çalışma verisinin niteliğini artırdığı savunulabilir.

### **Veri Toplama**

Çalışma verileri, antrenörlerle yapılan odak grup görüşmesi ve spor ortamında yapılan katılımcı gözlemler yoluyla toplanmıştır. Odak grup görüşmeleri program tasarımı ve değerlendirmesini içeren sosyal bilimler araştırmalarında ve uygulamalı araştırmalarda yaygın olarak kullanılmaktadır (Marshall ve Rossman, 2014). Odak grup görüşmesinin sosyal oryantasyonlu olması, bu yöntemin deneysel çalışma ortamlarına ve görüşme yöntemine nazaran katılımcılarla daha doğal ve rahat bir atmosferde çalışılmasını sağlamaktadır (Marshall ve Rossman, 2014). Odak grup görüşmesinde yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılmıştır (Sparkes ve Smith, 2013). Görüşme formu, sekiz ortam özelliği kavramsal çatısına (Tablo 2) uygun olarak hazırlanmıştır. Görüşme soruları, antrenörlerin demografik özellikleri ile ilgili dört soru ve sonrasında ortam özelliklerini irdeleyen sekiz soru olmak üzere on iki sorudan oluşmaktadır. Odak grup görüşmesi, altı katılımcı ile üniversite laboratuvarında yapılmıştır. Görüşme, yaklaşık 90 dakika sürmüştür. Odak grup görüşmesinde antrenörlerin deneyimlerini/görüşlerini raporlaması, katılımcıların bazılarının diğerlerine nazaran tartışmayı domine edebilmesi durumunda bir sınırlılık olarak algılanabilmektedir (Sparkes ve Smith, 2013; s. 87). Bu çalışmada bu durum gözlemlenmese de araştırmacı, gruptaki görece daha sessiz katılımcılara da benzer oranda destekleyici bir tavırla yaklaşarak oluşabilecek fikir baskınlıklarını engellemiştir.

Tablo 2. Sekiz ortam özelliği (Eccles ve Gootman'dan [2002] uyarlanmış)

Özellik	Gösterge
1. Fiziksel ve psikolojik olarak güvenli bir ortam	Güvenli ve sağlığı destekleyen fiziksel ortam, sporcular arası güvenli etkileşimi destekleyen ortam
2. Uygun yapılanmış çalışma/antrenman/yarışma ortamı	Belirgin, açık kuralları ve beklentileri olan, süreklilik ve tahmin edilebilir, sporcu yaşına uygun takip olanağı olan ortam
3. Destekleyen etkileşim ortamı	Sıcak, yakın, bağ kuran, olumlu iletişim kuran, destekleyen, şefkatli ve sorumlu ortam
4. Aidiyet geliştirme fırsatları sunan bir ortam	Farklılıkları (beceri düzeyi, cinsiyet, sosyoekonomik düzey, etnik köken, engellilik vb.) dikkate alarak katılımı teşvik eden fırsatlar yaratan ortam
5. Olumlu sosyal normları destekleyen bir ortam	Davranış kuralları, beklentiler, iş yapış şekli, değerler ve hizmet yükümlülükleri ile destekleyen ortam
6. Özerkliği destekleyen bir ortam	Çocuk ve gençleri dikkate alan, sorumluluk veren, gelişim düzeyine uygun yükler veren, gelişimi merkeze alan uygulamaları teşvik eden ortam
7. Beceri geliştirme fırsatları sunan bir ortam	Fiziksel, entelektüel, psikolojik, duygusal ve sosyal becerileri geliştirmek için fırsatlar yaratan ortam. Kültürel okuryazarlık, medya okuryazarlığı ve iletişim becerilerini destekleyen fırsatlar yaratan ortam. Sosyal ve kültürel sermayeyi geliştiren fırsatlar yaratan ortam
8. Aile, okul ve toplumu işe katmak için çaba harcayan bir ortam	Uyum, koordinasyon, aile, okul ve toplum sinerjisi sağlayan program

Araştırmacı, antrenörlerin fiziksel çalışma sahasında “katılımcı gözlemci” (participant observer; Creswell, 2012) yöntemini kullanarak antrenör rolü ile saha notları almıştır. Katılımcı gözlemler, Sekiz Ortam Özelliği lensiyle gerçekleştirilmiştir. Katılımcı gözlemci olarak doğrudan gözlem yönteminin kullanılması, araştırmacıya spor ortamı ile ilgili genellikle içinde bulunan katılımcıların ayırt edemediği, derinlikli bir anlayış geliştirmesini sağlayabilir (Patton, 2002). Araştırmacı gözlemleri, görüşmede sözü geçmeyebilecek çeşitli etkileşimleri ve davranışları görmeye olanak sağlayarak daha güvenilir ve ayrıntılı bilgi edinimini kolaylaştırmıştır. Katılımcı gözlemler sezon başlangıcında dört hafta boyunca gerçekleştirilmiştir. Her bir haftada ortalama üç saat süren iki katılımcı gözlem gerçekleştirilmiş ve her bir gözlem saha notu olarak gözlemin bitiminde yazılı olarak kayıt altına alınmıştır. Toplam sekiz katılımcı gözlemi, dört hafta art arda ve antrenman kapsamında

gerçekleştirilmiş, bütün gözlemlerde yarışmacı cimmastikçilerin salonu yoğun olarak kullandıkları zaman aralıkları dikkate alınmıştır.

### **Veri Analizi**

Odak grup görüşmesi ses kayıt cihazı ile kaydedilmiş ve kelimesi kelimesine çözümlenmiştir. Odak grup görüşmesi ve katılımcı gözlemleri sonucu alınan saha notlarından toplam 40 sayfa çözümlene elde edilmiştir. Çözümlene metinleri birbirinden bağımsız olarak kodlanmış ve metinler Tematik Analiz kullanılarak analiz edilmiştir. Tematik analiz, 6 aşamalı tematik analiz modeli (A six-phase model of Thematic Analysis; Braun, Clarke ve Weate, 2016) kullanılarak yapılmıştır. Tematik analiz modelinin aşamaları a) verileri tanıma (familiarization with the data), b) başlangıç kodlarını oluşturma (generating initial codes), c) temaları arama (searching for the themes), d) temaları gözden geçirme (reviewing the themes), e) temaları tanımlama ve adlandırma (defining and naming themes) ve (f) raporu üretmedir (producing the report). Veri analizinde sekiz ortam özelliğine bağlı olarak veri kategorilerini belirlemek amacıyla tümdengelimsel mantık benimsenmiştir. Yazar, öncelikle verileri tanıma amacıyla incelemiş ve ilk kodları ve temaları oluşturmuştur. Oluşturulan temaları spor bilimleri alanında doktora derecesine ve nitel araştırma deneyimine sahip bir başka araştırmacı incelemiş ve analiz ile ilgili yazara geribildirimde bulunmuştur. Bunun sonucunda ilk yazar temaları rafine etmiş ve her bir tema için açık tanım ve isimler üreterek temaları tanımlamış ve isimlendirmiştir.

### **İnandırıcılık**

Çalışmanın inandırıcılığı için yöntemsel veri üçlemesi (methodological triangulation; Patton, 2002), katılımcı teyidi (member checking; Creswell, 2009) ve uzman incelemesi (peer debriefing; Patton, 2002) kullanılmıştır. Öncelikle çalışma bulguları antrenörler ile yapılan odak grup görüşmesi ile birlikte katılımcı gözlem içermektedir. Sporda gençlik gelişimi araştırmalarında öz bildirim yöntemine aşırı bağımlılığın bulunduğu ve dolayısıyla öz bildirime dayalı verinin saha gözlemine dayalı veri yoluyla veri çeşitlemesinin (data triangulation) yapılarak niteliğinin artırılması alanyazında sıklıkla önerilmektedir (Jones, 2015). Veri kaynağı (incelenen spor ortamı) ile kurulan uzun vadeli etkileşim, toplanan verilerin niteliğinin artmasını sağlamıştır (Spradley, 2016). Ayrıca, odak grup görüşmesi çözümlenmesinin doğruluğu katılımcı antrenörlere teyit ettirilmiştir. Antrenörler, bulgularda herhangi bir değişiklik yapılmasını istememişlerdir. Son olarak çalışma bulguları alan uzmanı doktora derecesine sahip bir araştırmacı tarafından incelenmiş, bulguların anlamlandırılmasında herhangi bir uyumsuzluk gözlemlenmemiştir.

### **Araştırmanın Etik İzinleri**

Çalışmada öncelikle Yayın Etiği Kurulu onayı alınmıştır. Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında belirtilen bütün

kurallara uyulmuştur. Çalışmada, ilgili yönergenin ikinci bölümünde “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilmiş konuların hiçbiri söz konusu değildir.

**Etik kurul izin bilgileri:** Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı = Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi= 17.08.2022

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası= 2022/06/08

## **Bulgular**

Odak grup görüşmesi ve saha gözlemine dayalı araştırmacı notlarının bulguları, sekiz ortam özelliği (Eccles ve Gootman, 2002) kavramsal çatısının başlıklarına uygun olarak sunulmaktadır. Bulguların anlaşılabilirliğini artırmak amacıyla alıntılar kullanılmıştır. Odak grup görüşmesinde neredeyse bütün katılımcı antrenörler paylaşılan fikirlere katılmışlardır. Dolayısıyla raporlanan alıntılar çalışmanın ana bulgularını temsil etmektedir. Görüşme bulguları, katılımcı gözlemi bulgularıyla (uygun durumlarda) eşleştirilerek sunulmuştur.

### **1. Fiziksel ve Psikolojik Olarak Güvenli Bir Ortam**

**Fiziksel olanaklar ve fiziksel güvenlik:** Katılımcı antrenörler ve saha gözlemi bulgularına göre, spor ortamı ve kullanılan ekipmanlar orijinal ve güvenilirdir. Bununla birlikte cimnastik salonunun ilde yüksek standartları barındıran tek salon olması ve farklı branşların (örn. ritmik cimnastik ve artistik cimnastik) bir arada çalışması ortamın belirli saatlerde oldukça kalabalıklaşmasına neden olmaktadır. Antrenörler bu durumun sporcuların beceri öğrenimini ve fiziksel güvenliğini olumsuz etkileyebildiğini belirtmişlerdir.

Salonda kadın ve erkek cimnastikçilerin ortak olarak kullandıkları aletler var. Bunlardan biri atlama masası ve diğeri yer aleti. Özellikle bu aletlerde çok çakışmalar yaşanıyor. Erkeklerin uzmanlaşması gereken alet sayısı altı ve kadınlarınkini ise dört. Erkek ya da kadın sporcular ortak kullanılan aletlerde uzmanlaşmak için uzun zaman harcadıklarında diğerleri gerektiği kadar çalışmıyor (A1).

Antrenörler ayrıca birden fazla cimnastik branşından ve seviyesinden sporcunun aynı ortamda düzenli olarak antrenman yapmasının özellikle karmaşık ve riskli becerileri öğretmede zaman zaman sporcuların dikkatinin dağılmasına neden olarak zorlaştırdığını ve çeşitli güvenlik sorunlarına neden olabildiğini belirtmişlerdir. *“Salonumuzda hem artistik cimnastik hem de ritmik cimnastik çalışıyoruz. Bu bazen büyük bir sorun. Bazen ritmik cimnastik antrenmanlarından gelen yüksek müzik sesi altında biz riskli becerileri öğretmeye çalışıyoruz. (A2)”*

A3, özellikle okul saatlerine bağlı olarak belirlenen antrenman saatlerinin spor ortamındaki bu kalabalığın önemli nedenlerinden biri olduğunu ve bunun spor salonunda farklı ihtiyaçlar doğurduğunu savunmuştur.

Çocukların okuldan çıkış saatleri aynı olduğundan bütün beceri grupları antrenmana aynı anda başlıyor. Çocuklar tuvalete gitmek istediğinde başka sporcuların çalışmalarına engel olmadan gidip kendi yerlerine geri dönmeleri neredeyse imkânsız. Ne zaman bir yardımcı ekipman veya belirli bir antrenman alanı/aleti kullanmak istesek başkalarının antrenmanına denk geliyor, kullanamıyoruz (A3).

Antrenörlerin söylemlerine paralel olarak bütün saha gözlemleri antrenman ortamında özellikle belirli saatlerde güvenli antrenman yapma ve alanın verimli kullanımı konularında sorunlar yaşandığına işaret etmektedir.

Antrenörler, cimnastikçilerin fiziksel güvenliğini sağlamak için sporcunun hazırbulunuşluğunu sezme, sporcuya yakın durma ve sporcunun hatalı performansa erken zamanda müdahale önlemlerini aldıklarını belirtmişlerdir. Antrenörler, öncelikle yeni bir üst düzey beceri öğretirken sporcuların fiziksel hazırbulunuşluğundan emin olduklarını, daha sonra bu becerinin öğrenimi için onları yüreklendirmeye başladıklarını belirtmişlerdir. Antrenörlere göre bu yaklaşımın, sporcuları ciddi yaralanmalardan ve sakatlıklardan korumakta önemli bir yeri vardır.

Bizim sporumuz yüksek oranda risk içeriyor. Dolayısıyla, antrenörler sporcularının şimdiki teknik performanslarına bakarak gelecekte oluşabilecek yaralanmaları değerlendiriyorlar. Ben, "bak eğer bu hareketi şöyle değil de böyle yapmaya devam edersen, ileride kendini sakatlayacaksın" diye sporcumu uyarıyorum (A2).

Görece daha deneyimli antrenörlere göre sporcuları sakatlıklardan korumak için bir diğer önemli unsur, beceri öğretimi ve becerinin sergilenmesi sırasında sporculara yakın mesafede durmaktır:

Cimnastikçilerin ne yapacağı belli olmaz. Bir beceriyi mükemmel biçimde yapabilseler de her an düşebilirler. Çözüm, önce onların harekete hazır olup olmadıklarını sezmek. Sonra, harekette ciddi yaralanma riski hep yüksek olduğundan, onlar hareketi yaparken daima yanlarında bulunmak lazım. Eğer yapmazsan proaktif davranamazsın ve sonuçları çok yıkıcı olabilir (A4).

Saha gözlemleri, antrenörlerin sporcular becerileri öğrenirken ve sergilerlerken genellikle gerekli güvenlik önlemlerini aldığını göstermektedir (Gözlem 1-8). Bununla birlikte bulgular, bazı antrenörlerin sporcuların performansları ile ilgili öğretici geribildirim verirken diğer antrenörlerin beceri öğretiminde geribildirim sağlayamadığı ve beceriyi öğretmede aceleci bir tutum sergileyebildiklerini göstermiştir (Gözlem 3).

**Psikolojik güvenlik:** Antrenörler, antrenör-sporcu ilişkisinin çocuğun erken yaşlarında başladığını ve olumsuz giden ilişkilerin bedelinin genellikle ergenlik çağında sporu bırakma ile ödendiğini savunmuşlardır. Antrenörlere göre üst düzey atletik başarıya ulaşmak için sporcunun antrenörüne yakınlık kurabileceği bir ilişki sağlanmalıdır.

Bir bakıma psikolojik bir süreç var burada. Bir duygusal bağ oluşuyor sporcuya antrenörü arasında. Bu bağ olmadan sporcular kolayca spordan soğuyabiliyorlar, özellikle ergenlik

döneminde çok gördüm bunu. İyi bir iletişim olunca ve antrenör bunu kurmada deneyimliyse çocuk başarıya ulaşıyor (A1).

Saha gözlemleri, incelenen ortamda özellikle bazı antrenörlerin ergenlik öncesi (7-11 yaş) sporcularını yaş ve beceri seviyesinin üzerindeki teknik çalışmalara maruz bırakabildiği ve bu sporcuların hatalı beceri sergilemelerine hoşgörüsüz (örn. antrenmandan dışlamak) davranabildiğini saptamıştır (Gözlem 5).

## 2. Uygun Yapılanmış Antrenman veya Yarışma Ortamı

**Antrenman yapısı:** Antrenörler sezon boyunca antrenmanları nasıl yapılandıkları ve uyguladıkları hakkında belirli bir açıklama yapmamışlardır. Saha gözlemlerinde de antrenörlerin takip ettiği yazılı günlük, aylık veya yıllık herhangi bir antrenman planlamasına rastlanılmamıştır. Antrenörlere göre, TCF'nin yarışmacı sporcular için sağladığı beceri düzeylerine göre düzenlenmiş videolar ve yarışmalarda yaş gruplarına göre puan değerlendirmesi yapılacak hareketleri, zorunlu hareket gruplarını ve diğer kuralları açıklayan belgeler, sporculardan beklenen performansın çerçevesini çizmektedir. Bununla birlikte antrenörler, bu sürecin çocuk ve gençlerin bütünsel gelişim ihtiyaçlarına göre nasıl işleyeceği ile ilgili herhangi bir açıklama yapmamışlardır.

Antrenörlerin söylemleri, antrenörlerin sporculara erken yaştan itibaren yüksek yükte antrenman yaptırdığını ve bunun antrenör-sporcu ilişkisini zedeleyerek sporu bırakmaya neden olabildiğine işaret etmektedir. A4 şöyle açıklamıştır: *“Sporcular zaman zaman antrenmana gelmek istemiyorlar. Çünkü erken bir yüklenme var burada cimnastikte. Bitmeyen esnemeler, bitmeyen kondisyon...”*

Antrenörler, erken fiziksel yüklenme ile ters orantılı olarak sporcuların katılım şevkinin zamanla azaldığını savunmaktadırlar. Görüşme bulguları, spora katılımı zorlanan sporcuların velileri, eğer çocuğunun devam etmesini isterse, çocuğun yarışmacı spor ortamında devam etmeye zorlanabildiğini göstermiştir. Saha gözlemleri, sporcuların özellikle katılımcı spor ortamından yarışmacı spor ortamına geçmesiyle birlikte hızla antrenman yükünün ve kapsamının arttığına ve ağırlıklı olarak teknik yetkinlik ve kuvvet gelişimine odaklanıldığına işaret etmektedir (Gözlem 5-8). Bunun sonucu bazı sporcuların katılımcı ortamda bulunan önceki antrenörlerine dönmek istediği ve antrenmanlara daha az katılmaya başladığı gözlemlenmiştir.

**Antrenman yükü:** Görüşme bulguları antrenörlerin cimnastik becerilerini öğretirken antrenman planlamasını takımda en yetenekli kabul ettikleri cimnastikçilere göre yaptıklarını ve genellikle tek tip antrenman uyguladıklarını göstermektedir.

Antrenmanları takımdaki en iyiye göre hazırlarım. Takımdaki en iyi cimnastikçi gelişmeye ve daha iyi olmaya başladıkça diğer sporcuları da yukarı çekiyor. Diğerleri de daha bir hırslı hale geliyor ve daha sıkı ve odaklı çalışıyor. Yarışmalarda çok hırslanıyorlar örneğin diyorlar ki 'takım arkadaşımı geçtiğimde zaten yarışmalarda diğerlerinden iyi olmuş oluyorum'. (A5).

Bütün saha gözlemleri, antrenörlerin genellikle takım lideri olarak belirledikleri sporcuya uygun olan beceri hedefleri ve antrenman yükünü gruba uyguladıklarına işaret etmektedir. Antrenmanlarda genellikle önce en yetenekli kabul edilen sporcunun beceriyi sergilemekte ve sonrasında takımdaki diğer sporcular sırayla beceriyi aynı düzeyde sergilemeye çalışmaktadırlar. Bir kez belirlenen takım liderlerinin genellikle antrenmanın çeşitli süreçlerinde sürekli lider rol aldıkları gözlemlenmiştir. Bununla birlikte hemen hemen bütün takımlarda takım için belirlenmiş beceri performans seviyesine erişememiş sporcuların azımsanmayacak sayıda olduğu gözlemlenmiştir.

**İzleme ve yönlendirme:** Antrenörler yarışmacı sporcuların kariyerlerinin başında oldukça başarılı olduklarını fakat ergenlik dönemi boyunca performanslarının hızlı boy ve kilo değişimine dayalı olarak oldukça fazla düşebildiğini belirtmişlerdir. Antrenörler, bu durumda çaresiz kalabildiklerini belirtmişlerdir.

Ergenliğe girdiklerinde fiziksel değişimleri başlıyor. Bir sporcum Türkiye şampiyonalarında hep derece alırdı, fakat şimdi boyu oldukça fazla uzadı ve bu becerileri yapma becerisini olumsuz etkiledi, onu yavaşlattı. Şimdi onun serisine hareket seçimi yapmak büyük bir mesele oldu (A2).

Saha gözlemleri, ergenlik dönemine giren sporculara antrenörlerin sporcuya uygun izleme ve yönlendirme sunmada (örn., uygun beslenme danışmanlığı) sorunlar yaşayabildiğine işaret etmektedir (Gözlem 7-8).

**Antrenmanlarda oyunun yeri:** Antrenörler, antrenmanların son birkaç dakikasında, özellikle yüksek yoğunluktaki antrenmanların sonunda, serbest oyun için genellikle sporculara izin verdiklerini belirtmişlerdir.

Yorucu antrenmanların sonunda sporcuların motivasyonu düşüyor. Bu yüzden onlara yer aletinde başka oyunlar oynamaları için izin veriyorum. Antrenmanın sonunda izin verdiğiniz zaman çok mutlu oluyorlar ve her şeyi unutarak salondan mutlu ayrılıyorlar (A4).

A2, oyunu, sporculara teknik becerileri kazandırma amacıyla eğitsel bağlamda kullanabildiğini belirtmiştir;

Farklı cimnastik aletleri için oyunlar yaratıyorum. Örneğin kulplu beygirde devir dönüşünü öğretirken sporcuları takımlara ayırıp yarışma gibi yapıyorum. Aslında teknik öğrendiklerini unutup oyuna dalıyorlar.

Bütün saha gözlemlerinde, sporcuların ara sıra, antrenmanların sonunda beş on dakika serbest oyun etkinlikleri yaptığı saptanmıştır.

### 3. Destekleyen Etkileşim Ortamı

Antrenörler, sporcuları umursamanın onların motivasyonunu ve ait olma hissinin güçlenmesinde oldukça etkili olduğunu savunmuşlardır. Antrenörler, sporcuların motive olma



biçimlerine göre davrandıklarını belirtmişlerdir. “Bazı çocuklar sırtının sıvazlanıp ‘haydi evladım yapabilirsin!’ ile motive olurken bazıları ise siz biraz zorladığımızda motive oluyor. (A4)”

Antrenörler, sporcunun güvenliğini sağlama amaçlı antrenman sırasında onlara yakın mesafede durmanın sporcularda antrenörlerine yakınlık ve antrenörleri tarafından umursandıkları hissi de geliştirdiğini savunmuşlardır. Ayrıca antrenörler, sporcularla selamlaşmanın ve el sıkışmanın sporcularda önemsenme hissini artırdığını düşünmektedirler. Bununla birlikte, antrenörler, antrenman ortamında antrenörler ve sporcular arasında genel bir iletişim eksikliği olduğuna ve bunun genç cimnastikçilerin gelişimini olumsuz etkileyerek uzun vadede sporu bırakmasında etkili olduğunu savunmuşlardır.

Salonda en çok gördüğüm şeylerden biri antrenörlerle sporcular arasındaki iletişimsizlik. Antrenörler sporcularıyla kötü bir şekilde anlaşıyor ve sporcunun psikolojisini bozabiliyor. Bence kendine güvenmek daha iyi olmak için temel bir şey. Bu sporcuların morali bozulduktan sonra ne kadar yetenekli olurlarsa olsunlar başarılı olamıyorlar ve bırakıyorlar sporu (A5).

Görüşme bulgularıyla benzer olarak bütün saha gözlemlerinde, antrenörlerin genellikle beceri öğretiminde ve becerinin sergilenmesinde sporcularla güvenlik sağlayıcı fiziksel mesafelerini korudukları anlaşılmaktadır. Ayrıca, genellikle takımların sıraya girerek önce antrenörleriyle sonra da birbiriyle salona giriş ve çıkışlarda tokalaşarak selamlaştıkları gözlemlenmiştir. Antrenör-sporcu iletişiminin ise genellikle antrenörden sporcuya tek yönlü gerçekleştiği gözlemlenmiştir. Ayrıca sporcular arası etkileşim antrenörler tarafından bazen disiplinsizlik olarak değerlendirilmiştir (Gözlem 2).

Antrenörler, kulüplerarası rekabetin de antrenörler arasında sağlıklı ilişkilerin gelişmesini engelleyebildiğini belirtmişlerdir. Spor ortamında oluşan aşırı rekabetçi atmosferin ve antrenörler arası olumsuz ilişkilerin sporcuların farklı kulüpten sporcularla etkileşime geçmesini engelleyen bir baskı ortamı oluşturabildiğine işaret etmektedir. Saha gözlemleri boyunca, farklı spor kulüplerinden bazı antrenörlerin neredeyse hiçbir zaman birbirleriyle etkileşimde bulunmadıkları saptanmıştır. Bir sporcunun başka kulüpteki bir antrenör ile çalışmak istemesinin ise sporcular için yüksek baskı ortamı yaratabildiği gözlemlenmiştir (Gözlem 7-8).

#### 4. Aidiyet Geliştirme Fırsatları Sunan Bir Ortam

**Spora katılım:** Antrenörler, son zamanlarda altyapı sporcularının sayısında yetenekli kabul edilen sporcuları desteklemek için uygulanan TOHM (Türkiye Olimpiyat Hazırlık Merkezleri projesi) projesi sonucu yükseliş gözlemlendiğini ve bunun sporcuların spora aidiyetini artırdığını düşündüklerini belirtmişlerdir. Bununla birlikte üst düzey cimnastikçilerin sayısının istenen düzeyde artmasının antrenör nitelikleri ile sınırlı olduğunu da savunmuşlardır.

Yakınlarda cimnastiğe katılım artırmak için 81 ilde yetenek seçimine başlandı. Bunun sayesinde “küçükler”de (10-12 yaş) bir artış olmuş olabilir. Fakat ergen ve genç cimnastikçiler

neredeysen aynı. Çocuğun elit seviyeye atlayabilmesi için deneyimli ve bilgili antrenör gerek (A2).

**Kapsayıcılık:** Antrenörler cimmnastiğe başlayan tüm çocukların kendi kapasiteleri ölçüsünde spora devam etmelerini yüreklendirdiklerini belirtmişlerdir. Antrenörler, bazı sporcuların yarışmalarda gelecek vadetmeyeceğini bildikleri halde bu sporcuları zararlı ortamlardan korumak ve onların yaşam becerilerini geliştirmeye katkıda bulunmak amacıyla, spor ortamında tutmak için çaba sarf etdiklerini belirtmişlerdir. Antrenörler, sporcuların ailelerinin azımsanmayacak oranda alt sosyoekonomik düzeyde olduğunu ve dolayısıyla bu ailelerin çocuklarının sporu bırakması durumunda uygun olmayan ortamlar ile buluşma riskinin çok daha yüksek olduğunu savunmuşlardır.

Başarının tanımı tartışılır. Antrenör olarak ben hem sporcularımın sporda başarılı olmalarını hem de topluma faydalı birer insan olmalarını ve onlara spor kültürü ve saygın kişisel özellikler kazandırmak isterim. Benim tek amacım onlara madalya kazandırmak değil. Benim mükemmel olmayan ve varoшта yaşayan birçok sporcum vardı ve spor sayesinde onlar topluma faydalı ve üretken birer yetişkin oldular (A4).

Saha notları, yarışmacı artistik cimmnastiğe genellikle aileleri düşük ve orta sosyoekonomik düzeyden sporcuların katıldığını doğrulamaktadır. Bazı antrenörlerin başarılı fakat ekonomik zorluk yaşayan sporculara farklı yollarla (öğle yemeği ve ulaşım masrafını karşılama) maddi destek sağladığı gözlemlenmiştir (Gözlem 4).

**Federasyonun uygulamaları:** Antrenörler, cimmnastik federasyonunun son zamanlardaki uygulamalarının ve izlediği politikalarının sporcuların gelişimine olumlu etkilerinin olduğunu savunmuşlardır. Örneğin sömestr aralarında düzenlenen yerel sporcu gelişim kamplarının sporcuların ailelerinden ayrılmadan gelişim fırsatı yarattığı belirtilmiştir.

## 5. Olumlu Sosyal Normları Destekleyen Bir Ortam

**Ahlaki gelişim:** Antrenörler, sporcuların ahlaki gelişiminin onların spor gelişiminde önemli bir yeri olduğunu belirtmişlerdir. Antrenörlere göre spor salonunda yazılı olmayan etik kurallar ve görgü kuralları bulunmaktadır. Bunlar, salona girip çıkarken selamlaşmak ve tokalaşmak, salon içindeki ve dışındaki herkese saygılı davranış sergilemek, antrenmana zamanında gelmek, antrenörlere karşılık vermemek ve belirlenen antrenman içeriğine tam olarak uymak olarak belirtilmiştir. Antrenörler, sporcuların cimmnastiğin etik kodlarını benimsemelerinin onların sporda gelişimlerine ve kişisel gelişimlerine önemli katkıları olduğunu düşünmektedirler. Saha gözlemleri, genellikle sporcuların salona girerken ve çıkarken salondaki kişilerle selamlaştığını, antrenmanları süresince antrenörlerine ve takım arkadaşlarına olumlu sosyal davranışlar sergilediğini ve antrenmanı uyumlu bir biçimde tamamladığını göstermektedir.

Ayrıca antrenörlerin kişilik özelliklerinin ve davranışlarının sporcuların ahlaki ve kişilik gelişimini oldukça fazla etkilediği savunulmuştur. Antrenörler, cimmnastikçilerin erken yaştan itibaren

uzun süre antrenörleri ile zaman geçirdiklerinden, kişiliklerinin zamanla antrenörlerin kişiliklerine benzemeye başladığını belirtmişlerdir.

Genellikle cimnastikçilere bakınca antrenörlerini görürüz. Onlar gibi davranıyorlar, el hareketleri bile benziyor. Antrenörler bir idol gibi. Çocuklar onların tüm davranışlarını ve görünüşlerini örnek alıyorlar. Bir velim bana çocuğunun berberde saçlarının benimki gibi olmasını istediğini söyledi (A2).

Bununla birlikte antrenörler, salonda bazı antrenörlerin etik olmayan, sinirli, sabırsız ve kaba davranışlarıyla sporcularına kötü örnek olabildiklerini belirtmişlerdir. Saha gözlemleri de incelenen spor ortamında olumsuz yollarla iletişime geçen, beceri öğretiminde sabırsız bir tutum takınan ve zaman zaman sözlü şiddete başvuran antrenörlerin varlığını doğrulamıştır (Gözlem 5, 7).

## 6. Özerkliği destekleyen bir ortam

Görüşme bulguları antrenman ortamında genellikle antrenman ile ilgili tüm kararların antrenör tarafından verildiği ve sporcuların bunlara uyduğu antrenör-merkezli bir öğretim yaklaşımının baskın olduğuna işaret etmektedir. Antrenörler, sporculara antrenmanlar sırasında yalnızca küçük sorumluluklar verdiklerini ve özellikle küçük yaştaki sporculara özerkliği destekleyici ortamların oluşturulmasının uygun olmayacağını savunmuşlardır. Antrenörler, sporculara özerklik sağlayıcı ortam oluşturmamalarını, yaralanma ve sakatlanma riskinin yüksek olması ile gerekçelendirmişlerdir. Katılımcı antrenörlerin çoğunluğu özellikle 7-12 yaş aralığındaki sporcuların özerkliğini desteklemenin neredeyse imkânsız olduğunu savunmuştur.

Bunu (özerkliği) bu çocuklara uygulamak imkânsız. Örneğin genç cimnastikçiler kendi ısınma ve antrenmana hazırlanmalarını kendileri yapabilirler, fakat minik ve küçük kategorisindekiler (7-12 yaş) yapamayabilirler. Biz ne yapılması gerektiğini söyleriz ve onlar yaparlar. Ancak gelecekte kendileri bir şeyler katabilir. Bunun yaşla ilgisi var. (A3)

Antrenörler, sporculara özerk ortam sağlandığında erken yaştaki sporcuların sürekli antrenman dışı aktivitelere (örn., oyun) yöneceklerini ve bunun da antrenman süreçlerini aksatacağını savunmuşlardır. Bununla birlikte katılımcı antrenörlerden biri ise özerkliğin erken yaşta gelişmesinin gerekliliğini savunmuştur. *“Yapacağı antrenmanda fikri olan ve ne çalışacağı ile ilgili bana sorular soran bir sporcu görmedim şimdiye kadar. Benim sporcularım hep ne denirse onu yapar. Keşke farklı olsaydı. Bu ileride sorun yaratabilir (A2).”*

Gözlem bulguları, antrenmanlar sırasında antrenman içeriği, kullanılacak ekipmanlar ve antrenmanın organizasyonu ile ilgili kararların genellikle antrenörler tarafından verildiği satpamıştır. Antrenörden sporcuya tek yönlü bir iletişimin baskın olduğu bu ortamda antrenman sırasında sporcu ve takım arkadaşları arasındaki etkileşimin de sınırlı olduğu gözlemlenmiştir (Gözlem 3-7). Sporcuların antrenman süresince kendi aralarında etkileşime geçme girişimleri de bazı antrenörler tarafından kısıtlanmıştır (Gözlem 1-2).

## 7. Beceri Geliştirme Fırsatları Sunan Bir Ortam

**Fiziksel ve psikolojik gelişim:** Antrenörler, sporcuların tanınması amacıyla Cimnastik Federasyonu'nun yerel ve ulusal yarışma sayısını artırdığını ve bu yarışmalara yarışmacı olarak seçilmenin sporcuyla motive ettiğini belirtmişlerdir. Antrenörler cimnastiğe katılımın fiziksel olduğu kadar çocuklarda günlük yaşamlarına da transfer edebilecekleri kritik yaşam becerileri de kazandırdığını savunmuşlardır. Örneğin, antrenörlere göre yarışmacı sporcu olmak spor ortamında ve günlük yaşantıda sporcuların liderlik özelliklerini ve kendilerine güvenlerini artırmaktadır.

Onlar okul arkadaşlarından daha güçlü ve becerikli, bu yüzden daha çok fark ediliyorlar. Okulda hep ilgi odağı oluyorlar. Beden eğitimi derslerinde okul gösterilerinde başrol üstleniyorlar. Bu da onların güvenlerini artırıyor. Yürüyüşleri bile değişiyor. (A2)

Saha gözlemleri, genellikle takımdaki en başarılı kabul edilen sporcuların takım lideri olarak belirlendiği ve genellikle bu sporcuların öncelikli olarak yarışmalara katılma önceliği tanındığına işaret etmektedir (Gözlem 5-8). Her bir takım liderinin takım arkadaşlarına kıyasla daha yüksek öz güven davranışları sergilediği gözlemlenmiştir. Bu sporcular akranları ile daha fazla sosyalleşmekte ve daha çok dışa dönük davranışlar sergilemektedir. Bununla birlikte diğer birçok cimnastikçi daha izole bir biçimde antrenman yapmaktadır. Diğer sporcular genellikle becerileri hatalı sergilediklerinde antrenörlerinin hoşgörüsüz tutumuyla daha sık karşılaşabilmişlerdir (Gözlem 5, 7).

Artistik cimnastiğin oldukça zor bir spor olduğunu vurgulayan antrenörler, sporcuların karşılaştıkları zorlukların onları adanmış ve daha dirençli yaparak spor ortamında ve günlük hayatta güçlü bireyler haline gelmelerine önemli katkılarının olduğunu savunmuşlardır.

Bir cimnastikçi yetiştiğinde gerçekten güçlü bir kişi haline geliyor. Elleri açılıyor örneğin. Veliler sporu bıraksın diyor. Fakat onlar bu gibi ciddi yaralara ve devam eden antrenman acılarına alışarak fiziksel ve psikolojik olarak çok güçleniyorlar. Sabrı öğreniyorlar. Yoksa bırakıyorlar. (A2)

Saha gözlemi bulguları, sporcuların uzun süren antrenmanlar ve aynı becerilerin uzun süre tekrarı sonucu çeşitli fiziksel acı ve yaralanmalara maruz kalabildiklerine işaret etmektedir. Bütün saha gözlemleri boyunca, bazı sporcuların buna fiziksel ve psikolojik bakımdan uyum sağlayabilirken bazılarının ise spora katılımlarının azaldığı gözlemlenmiştir.

## 8. Aile, Okul ve Toplumun Çaba ve Girişimlerinin Bütünleştiği Bir Ortam

**Veliler:** Antrenörler, cimnastiğe katılımın erken yaşlarda başladığını ve dolayısıyla katılımın başlangıçta büyük oranda velilere bağlı olduğunu belirtmişlerdir. Antrenörler, sporcu katılımını ve katılımın sürekliliğini kolaylaştırmak amacıyla antrenman programlarını velilerin iş programına göre düzenleme yoluna gitmişlerdir.

Anne-babanın işine bağlı olarak çocuklarını getirebiliyorlar. Anne veya babadan biri çalışmıyorsa çocuğun katılım şansı artıyor. Çocuk yetenekli fakat anne-baba çalışıyorsa

antrenman programına uyamıyorlar. Antrenmanları geç zamana çekiyorum. Gece dokuzda çıkan sporcum var salondan. (A2)

Antrenörlere göre velilerin çocuklarının sporda gelişimine karşı duyarlı olması ve antrenörler ile uyumlu hareket etmesi oldukça önemlidir. Görüşme bulguları, antrenörler ile iş birliği içinde hareket eden ve sporcuyu gelişimi sürecine katkıda bulunan velilerin varlığına işaret etmektedir. Antrenörler, bu velilerin varlığının diğer veliler ve sporcular arasında güçlü ilişkilerin gelişmesine yardımcı olduğunu ve ayrıca kendileri ile sporcuları arasındaki bağı da güçlendirdiğini belirtmişlerdir. *“Bizim takımımızda bir veli var, inanılmaz! Örneğin bir şehirde yarışma var. Hemen internet ortamından grup oluşturur. Sonra gidilecek yer ile ilgili sosyal ve kültürel aktiviteleri araştırır ve onları takım için planlar (A2).”*

Görüşme bulguları sporculara olumlu yaşam becerileri kazandırmada antrenör ve velilerin uyumlu hareket edebildiklerine işaret etmektedir. *“Veliler ile iş birliği kurarak sporcuların doğru şeyleri yapıp yapmadığından haberdar oluyoruz ve çocuğun iyiliğine olan mesela yeterli dinlenme, beslenme gibi şeyleri el birliğiyle çocuğu takip ederek yapmasını sağlıyoruz (A3).”*

Bununla birlikte antrenörler, yüksek beklentili ve sporcuyu gelişimi ile ilgili düşük farkındalığa sahip velilerin sporcuların gelişim süreçlerini olumsuz etkilediğini savunmuşlardır. Antrenörlere göre, bu veliler genellikle sporcuyu gelişimi ile ilgili sabırsız bir tutum takınarak çocuklarının beceri düzeylerini gruptaki diğer sporcularla kıyaslamaktadırlar. Bunun sonucunda bazı antrenörlerin çocukları daha yüksek beceri seviyelerinde zorlayabildiklerini, bunun da sporcuların fiziksel ve psikolojik olarak zarar görmelerine neden olabildiğini savunmuşlardır.

Veliler sıklıkla antrenörlerin çabalarını hafife alabiliyorlar ve çocuklarının beceri gelişimi üzerine daha talepkâr olabiliyorlar. Çocuk, hazırlayıcı bir beceriyi öğrenmeden bir üstteki beceriyi yapamıyor fakat veli ‘neden gruptaki diğer çocuklar yaparken benim çocuğum yapamıyor?’ diyor (A6).

Saha gözlemi bulguları, yarışmacı ortamda çocuğu olan bazı velilerin, çocuklarının maruz kaldığı bazı olumsuz spor deneyimlerini görmezden gelerek çocukları istemese de onları katılıma devam etmeleri için zorlayabildikleri gözlemlenmiştir (Gözlem 2).

Antrenörler, bazı velilerin zaman zaman antrenmanlara müdahil olarak antrenman sürecini sekteye uğratabildiklerini belirtmişlerdir. Görüşme bulgularına göre velilerin sürece müdahalesi, orta ve uzun vadede antrenör-veli anlaşmazlığına yol açarak antrenörün sporcuyu bırakması ile sonuçlanabilmektedir. *“Antrenmanı bir süre izledikten sonra tribünden antrenörlere nasıl daha iyi öğreteceği ile ilgili öneriler veren, ‘şöyle yapsan daha iyi olmaz mıydı?’ diyen veliler var (A4)”*

Antrenörlere göre velilerin düşük ve orta sosyoekonomik düzeyden olması bir süre sonra çocuklarının spora katılımından mali beklenti içerisine girmelerine neden olabilmektedir. Antrenörler, yarışmacı ortama geçen sporcunun ailesinden maddi gelir beklentisine girmenin sporcunun sporu

birakmasına neden olabileceğini düşünmektedirler. *“Bir yere kadar veliler finanse ediyor, çocuklar küçükken. Sonra çocuğu buraya getirmek maddi külfet oluyor onlar için. Zamanla maddi desteği çekmeye başlıyorlar ve spordan beklenti içine giriyorlar. (A2)”*

**Okul:** Antrenörler, özel okul yönetimlerinin ve öğretmenlerinin sporcu gelişimine ve gerekliliklerine karşı devlet okullarına kıyasla daha duyarlı olabildiğini belirtmişlerdir. Antrenörlere göre yarışmacı sporcu olmak çocuklara özel okullarda burs sağlarken özel okulların da görünürlüğü bu sayede artmaktadır. Böylece okul yönetimleri ve veliler, antrenörlerin belirlediği antrenman programlarına ve buna dayalı sporcu ihtiyaçlarına karşı daha duyarlı olabilmektedirler. Saha gözlemi bulguları spor ortamında özel okullarda eğitime burslu devam eden sporcuların olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte bu sayının spor ortamındaki toplam yarışmacı sporcu sayısına oranla oldukça az olduğu görülmektedir.

**Çevre:** Antrenörler, toplumun cimmastik sporunu yeterince tanıyamadığını ve bunda kitle iletişim araçlarında cimmastiğin yerinin oldukça sınırlı kalmasının önemli bir rolü olduğunu belirtmişlerdir.

Eskiden televizyonda yarışmalar canlı yayınlanırdı. Şimdi sadece belirli bir kanalda yayınlanıyor. Eğer aynı saatteyse ve reytingi düşükse hiç yayınlanmıyor. Son yıllarda cimmastikte sporcularımız birçok ilki başardı fakat biz bile bunların zor farkına varıyoruz (A3).

### Tartışma

Bu çalışmanın amacı yarışmacı cimmastik ortamını sekiz ortam özelliği (Eccles ve Gootman, 2002) kavramsal çatısı bakış açısıyla değerlendirmektir. Görüşme ve saha gözlemlerinden elde edilen verilerden incelenen spor ortamında sporcuların gelişmelerinin bütüncül bakış açısıyla ne düzeyde sağlandığı hakkında kritik bulgulara ulaşılmıştır. Bulgular, a) uygun ve güvenli antrenman/yarışma ortamı, b) yaşam becerileri gelişimi olanakları sunan ortam ve c) paydaşların desteklediği ortam başlıkları altında tartışılmıştır.

#### Uygun ve Güvenli Antrenman/Yarışma Ortamı

Çalışma bulguları, incelenen spor programının uygun ve güvenli antrenman/yarışma ortamı sunması bağlamında kritik ihtiyaçları olduğunu göstermektedir. Uygun antrenman ortamı, amaçlı alıştırma ve amaçlı oyun aktivitelerinin doğru oranda planlandığı, yarışma ve gezilere katılma olanağının yeteri kadar sunulduğu ve antrenman yükü ile ilgili beklentilerin açıkça belirtildiği ortamlarda gerçekleşebilmektedir (Côté, Young, North ve Duffy, 2007). Bununla birlikte bulgular, incelenen spor ortamında belirgin bir antrenman planının olmadığını ve antrenman yükünün ise genellikle en iyi kabul edilen sporcuyu referans alınarak tek tür belirlendiğine işaret etmektedir. Ayrıca, özellikle çocukluk dönemindeki sporcularda (7-9 yaş), antrenmanlarda onların gelişimsel ihtiyaçlarına uygun olmayan erken fiziksel yüklenmelerin ve teknik gelişimi mükemmelleştirme amaçlı “amaçlı alıştırma” (Ericsson ve diğerleri., 1993) uygulamalarının aşırı odakta olduğu

anlaşılmaktadır. Fiziksel ve motor becerilerde yetkinlik gelişimi, gençlik sporlarına katılımın önemli kazanımlarındandır. Özellikle çocukluk döneminde fiziksel yetkinlik, çocukların fiziksel ve psikolojik gelişimini sağlamada oldukça önemlidir (Harter, 1999). Ayrıca, vücut imajı kaygılarından dolayı (Gill, 2000), yarışmacı spora katılım kişisel fiziksel uygunluk algısını artırıp sporcuların kendi vücutları ile ilgili öz güven geliştirmelerini ve yaşam boyu fiziksel uygunluklarını korumayı destekleyebilir. Bununla birlikte gelişimsel ihtiyaçlara uygun olmayan ve aceleci antrenörlük uygulamaları optimal yetkinlik gelişimini sekteye uğratmaktadır. Bunun sporcular üzerinde sporu bırakmayla sonuçlanan fiziksel ve psikososyal birçok olumsuz bedeli vardır (Fraser-Thomas ve diğerleri, 2005). Antrenmanlarda amaçlı oyun kullanımının oldukça sınırlı olduğu da önemli bulgular arasındadır. Bununla birlikte üst düzey yeteneğin sağlıklı olarak geliştiği spor ortamlarında erken yaşlardan itibaren “amaçlı oyun” aktivitelerinin kullanılması, spora katılımı eğlence ve hazzı üst seviyeye çıkararak sporcuların ileriki kariyerlerinde ihtiyaç duyacağı yüksek içsel motivasyonu, gerekli motor beceri repertuar gelişimini ve bilişsel deneyimleri elde etmelerini sağlamaktadır (Côté ve diğerleri, 2008).

Çalışma bulguları, sporcuların spor ortamı değiştirme ve kritik gelişim dönemlerinde (örn. ergenlik) antrenör izleme ve yönlendirmelerinde önemli ihtiyaçlar olduğuna işaret etmektedir. Katılımcı ortamdaki yarışmacı ortama geçişte antrenman yükünün uygunsuz artırılması ve tek boyutlu gelişim odağının (fiziksel yetkinlik) ön planda tutulması söz konusudur. Erken yaşta bu tip uygulamalara odaklanan spor programlarında yaralanma (Elliot, Goldberg ve Kuehl, 2010), atletik tükenmişlik (Gould, Tuffey, Udry ve Loehr, 1996) ve sporu bırakma (Barynina ve Vaitsekhovskii, 1992) gibi birçok olumsuz spor deneyimi gözlemlenmektedir. Ayrıca, ergenlik döneminde sporcuların yaşadıkları hızlı büyüme ve gelişimsel süreçleri bazı antrenörlerin yönetmekte zorlanabildikleri anlaşılmaktadır. Antrenörlerin sporcuları eksik izleme ve yönlendirmesi özellikle sporcuların gelişimsel spor ortamından (alt yapı) üst düzey elit spor ortamına başarılı bir biçimde geçişini de oldukça zorlaştırabilmektedir (örn., Bruner, Munroe-Chandler ve Spink, 2008).

Fiziksel güvenlikte tesis ve ekipmanlar, uygun antrenman/yarışma ortamının hazırlanmasında oldukça önemlidir. Bakımlı ekipmanların olduğu güvenli bir ortam, günün belirli saatlerinde kalabalık olsa da farklı zengin beceri gruplarının bir arada çalışmasından dolayı çocuk ve gençlere güvenli gelişimsel deneyimler sağlayabilmektedir. Çalışma bulguları, spor ortamındaki ekipmanların uluslararası standartlarda güvenli ve bakımlı olduğunu göstermektedir. Fiziksel güvenlik, beceri öğretiminde temel becerilerin ve uygun ilerleme basamaklarının öğretilmesi ve ayrıca fiziksel risklerin en aza indirilmesi yoluyla da sağlanır (Strachan ve diğerleri., 2011). Beceri öğretiminde antrenörlerin aldıkları “teknik düzeltme amaçlı geribildirim verme” ve “hazırbulunuşluk sezme” gibi koruyucu önlemlerin, alanyazında önerilen yöntemler ile örtüştüğü görülmektedir. Antrenörlerin teknik düzeltme ve geribildirim kullanımları, alanyazında sporcular tarafından da genel cesaretlendirme kullanımından daha değerli bulunmuştur (Smoll ve Smith, 2002).

Spor programlarında fiziksel güvenliğin yanında, psikolojik güvenlik de oldukça önemli bir konudur. Psikolojik güvenlik, "takım üyelerinin kişilerarası risk almada güvenli hissettikleri hakkında ortak inanış geliştirmesi" olarak tanımlanmıştır (Edmondson, 1999). Takımda aile iklimi yaratmanın, önemsizleşmenin ve cesaretlendirme ve yardımlaşmanın baskın olduğu ortamların psikolojik olarak güvenli olduğu görülmektedir (Strachan ve diğerleri., 2011). Dolayısıyla güvenli bir spor ortamında antrenörlerin sporcularıyla olan ve sporcuların kendi aralarındaki etkileşimlerinin yapıcı ve olumlu olması beklenir. Bununla birlikte çalışma bulguları, antrenörlerin sporcularla olumsuz etkileşime geçme ve spor ortamında istenmeyen davranışlar sergileme yoluyla güvensiz bir psikolojik ortam oluşturabildiklerini göstermektedir. Alanyazında, sporculara uygun olmayan davranış ve tehditkâr tutum sergileyen ve onlarla kötü iletişime geçen antrenörlerin bulunduğu spor programlarında çocuk ve gençlerin psikolojik güvenlik, destekleyen ilişkiler ve aidiyet geliştirme alanlarında sporda gelişimi sekteye uğratabilecek birçok olumsuz deneyim yaşadıklarını göstermektedir (Fraser-Thomas ve Côté, 2009).

### **Yaşam Becerileri Gelişimi Sunan Ortam**

Spora katılım, sporda uzun vadede gelişimde ve günlük yaşamda kritik rol oynayan yaşam becerilerinin geliştirilmesinde birçok olanak sunabilmektedir. Bunların arasında liderlik, iradeli olma ve iş birliği sayılabilir. Yarışmacı ortamda ise sorumluluk alma, karar verme, kendi kendine harekete geçme (özerk davranış), tolerans, zaman yönetimi ve güven yer alır (Côté ve Fraser-Thomas, 2007). Strachan ve diğerleri (2011) elit spor ortamında bu özelliklere ek olarak korkuların üstesinden gelme, zihinsel dayanıklılık, çalışma etiği ve konsantrasyon becerilerinin geliştirilebildiğini belirtmişlerdir. Bu bağlamda, güncel nitelikli antrenörlük tanımına göre antrenörlük uygulamalarının yarışmacı spor ortamında sporcuların öz güven (örn., olumlu öz saygı), bağ (antrenör ve diğerleriyle olumlu ilişkiler geliştirebilme) ve karakter (saygı, dürüstlük, empati ve sorumluluk) gelişimlerini desteklemesi beklenir (Côté ve Gilbert, 2009). Çalışma bulguları, incelenen spor ortamında özellikle özerklik, psikolojik dayanıklılık, motivasyonel iklim, [olumsuz] antrenör davranışları ve aidiyet'in öncelikli ihtiyaç alanları olduğunu göstermektedir.

Öncelikle, incelenen spor ortamında sporcuların özerklik gelişiminin yeterince desteklenmediği anlaşılmaktadır. Bulgular, antrenörlerin genellikle antrenör merkezli öğretim yaklaşımı (antrenman ile ilgili tüm karar verme mekanizmalarında antrenörlerin olması) benimsediğini göstermektedir. Ayrıca, alanyazınla paralel olarak, antrenörlerin, sporcu özerkliğinin erken yaşta geliştirilemeyeceği gibi yanlış kanıları da bulunmaktadır (Cassidy, Jones ve Potrac, 2008). Özerklik gelişimi, birçok alanda etkili ve sağlıklı bir gelişim için oldukça önemlidir (Deci ve Ryan, 2002). Çocuk ve gençlerin kendi aktivitelerini seçme ve karar verme mekanizmalarına katılmasının önemine okul sonrası spor programlarında ve antrenörlük ortamında sıklıkla vurgu yapılmaktadır (Coatsworth ve Conroy, 2009; Dierking ve Falk, 2003). Özerklik, kontrollü ortamlarda antrenörün



sporcuya seçme ve alınan kararlarda söz hakkı tanıma fırsatları yaratması yoluyla oluşur (Gillet, Berjot, Vallerand ve Amoura, 2012). Özerklik, yetenek gelişimi ortamlarında üst düzey yetenek belirleyicilerinden biri olan “yaratıcılık” geliştirmede birincil rol oynar (Craft, 2005). Self determinasyon teorisine göre sosyal ortamlar kişilerin özerklik (iradeli karar verme), ilişkili olma (başkaları ile anlamlı bağlar kurma ihtiyacı) ve yetkinlik (istenen çıktılar üretebilmede yeterlik algısı) ihtiyaçlarını karşılar nitelikte olmalıdır (Deci ve Ryan, 2002). Bu da sporcuların gelişimsel ihtiyaçlarını önceleyen öğrenen merkezli antrenörlük pedagojisi ile olanaklıdır (Kılıç ve İnce, 2019). Özerklik geliştiren spor ortamları sporcularda spordan kalıcı zevk alma ve adanmışlığı artırarak (Horn, 2015; Larson, Young, McHugh ve Rodgers, 2020) sporu bırakmayı azaltabilmektedir (Gillet ve diğerleri., 2012).

Antrenörlerin sporcuların özelliklerine göre farklı motivasyon yöntemleri kullanmaları, cimnastikteki zorlukları aşma yoluyla sporcularda psikolojik dayanıklılık ve adanmışlık kazandırmayı amaçlamaları ve sporcuların yarışma deneyimlerini artırmaları, güncel sporcu gelişim model ve yaklaşımları ile örtüşen stratejiler olarak kabul edilebilir. Örneğin, Mükemmellik Geliştirmenin Psikolojik Özellikleri yaklaşımına göre (Psychological Characteristics of Developing Excellence; Abbott ve Collins, 2004) sporcuların üst düzey performans yolunda gelişebilmeleri için yüksek sayıda yarışma ve gelişim seviyelerine göre üstesinden gelebilecekleri ölçüde fiziksel ve psikolojik yükleri deneyimlemeleri beklenir. Bununla birlikte çalışma bulguları, sporcuların üstesinden gelemeyecekleri fiziksel ve psikolojik yüklere maruz kalabildiklerine ve bu yükler ile baş edemeyen birçok sporcunun sporu bırakabileceğine işaret etmektedir. Oluşturulan motivasyonel iklim bağlamında, antrenörlerin yetenekli addedilen sporculara yarışmalara katılım ve sürekli liderlik rolü verme yoluyla spor ortamında ego iklimi (ego climate; Ames, 1992) yarattıkları ve diğer sporculara karşı ayrıştırıcı ve olumsuz tutum ve davranışlar sergileyebildikleri gözlemlenmiştir. Ego yönelimini yüreklendiren ortamlarda kişiler kendi yetkinliğini başkalarının performansına göre değerlendirirken (Duda, 1993) başarının aldatma ya da üstün yetenekten ortaya çıktığını düşünürler (Solmon, 1996). Kendinden daha yetenekli görünen akranlarının yanında ise ego yönelimli sporcuların öz güveninin hasar görme olasılığı oldukça yüksektir. Ego yönelimi, sporcuların anti sosyal ve spor insanlığına uymayan davranışları sergilemede de daha eğilimli olmalarına neden olmaktadır (Kavussanu ve Ntoumanis, 2003).

İncelenen spor ortamında bazı görgü kurallarının ve etik değerlerin (saygı, iş birliği ve spor insanlığı) sporculara benimsetme amacı güdülmesi söz konusu olmasına karşın, olumsuz rol model olan ve fiziksel ve psikolojik cezalandırmalara başvuran antrenörlerin varlığı azımsanmayacak kadar fazladır. Kontrolcü ve olumsuz antrenörlük davranışlarının sporcu gelişimi üzerinde içsel motivasyonu düşürme, korku uyandırma, öz güven kaybı ve karakter gelişimini sekteye uğratma gibi birçok olumsuz etkisi bulunmaktadır (Gearity ve Murray, 2011; Stirling ve Kerr, 2013). Yakın zamanda ergen yarışmacı sporcular üzerine yapılan bir araştırmada antrenörlerin cezalandırıcı davranışlarının

(ciddiye almama/oyuna almama, bağırma, egzersizle cezalandırma vb.) sporcuların spor ortamından gelişimsel kazanım elde etmelerini engellediğini göstermektedir (Battaglia, Kerr ve Stirling, 2017).

Çalışma bulguları, sporcularda aidiyet gelişimini olumlu ve olumsuz etkileyen uygulamaların varlığına işaret etmektedir. Antrenörlerin, düşük sosyoekonomik düzeyden sporcuları kötü alışkanlık geliştirebilecekleri zararlı ortamlardan koruma amacıyla spora katılımını ayrıca teşvik etmelerinin ve bu sporcuların uzun vadeli katılımını desteklemek amacıyla onlara kişisel girişimler yoluyla maddi destek sağlamalarının sporcuların aidiyetini geliştireceği savunulabilir. Ayrıca, sporcu yetiştirmek amacıyla uygulanan projeler genç cimnastikçilerin aidiyetini ve spora katılım motivasyonunu artırabilir. Aidiyet, bir etkinliğe katılımın istikrarlı hale gelmesinde oldukça önemlidir (Allen, 2003). Aidiyet fırsatlarının spor ortamındaki varlığı, sporcuların spor ortamına anlamlı bir biçimde dahil edilmesiyle ilişkilidir. Aidiyet geliştirme fırsatlarının sunulmadığı ortamlarda dışlama, ötekileştirme ve gruplar arası çatışma gözlemlenmektedir (Eccles ve Gootman, 2002). Bulgular, olumsuz antrenör-antrenör ve antrenör-sporcu ilişkilerinin ve ayrıca kulüplerarası rekabetin sporcuların spor ortamlarındaki (örn., akranlar ve antrenörler) anlamlı bağlar geliştirmesini engelleyebildiğine işaret etmektedir. Alanyazında, olumsuz antrenör-sporcu ve sporcu-sporcu ilişkilerinin özellikle aidiyet geliştirme, destekleyen etkileşim ortamı oluşturma ve psikolojik güvenlik sunmada program niteliğini oldukça fazla düşürdüğü belirtilmektedir (Fraser-Thomas ve Côté, 2009).

#### **Paydaşların Desteklediği Ortam**

Çalışma bulguları, alanyazın (Strachan ve diğerleri., 2011) ile uyumlu olarak, velilerin spor ortamında bulunmak için olumlu girişimlerde bulunduğunu ve antrenörlerin de olumlu veli desteğini cesaretlendirdiklerini göstermektedir. Ayrıca, veliler antrenmanlarda ve yarışmalarda antrenörler ile ortak çaba gösterebilmişlerdir. Antrenör ve velilerin sporcuların yarışmacı ortamdaki gelişimlerinde oldukça önemli bir rolü vardır (Gould, Dieffenbach ve Moffet, 2002). Olumlu veli davranışlarının antrenörler tarafından sistematik olarak cesaretlendirilmesi gerekmektedir (Strachan ve diğerleri., 2011). Veliler, spor ortamlarına kaynak yaratma ve gönüllü hizmet gibi birçok yolla katkıda bulunabilmektedirler.

Bununla birlikte bulgular, çocuklarının spor kazanımlarını olumsuz etkileyen tutum, beklenti ve davranışlara (örn., yüksek beklenti, akran kıyaslaması ve fiziksel zorlamaya teşvik) sahip olan velilerin varlığını göstermektedir. Veli beklentileri ile çocukların başarısı arasında olumlu bir ilişki olmasına karşın yüksek veli beklentisi çocuklarda baskı ve stres ortamı oluşturarak spora katılımı olumsuz etkileyebilmektedir (Côté ve Fraser-Thomas, 2007). Bazı velilerin sporcu gelişimindeki sorumluluğu antrenörlere yüklerken çocuklarının olumsuz spor deneyimlerini de fiziksel performans gelişimi uğruna görmezden gelebildiği gözlemlenmiştir. Veli dahiliyetinin küçük yaşlarda daha yüksek derecede olması beklenmekteyken (Wuerth, Lee ve Alfermann, 2004) bu velilerin sporcu gelişimindeki “eti senin kemiği benim” yaklaşımı, antrenman ortamında hesap verilebilirlik ve iş

birliği unsurlarını zedeleyerek çocuk ve gençlerin sporda gelişimlerini olumsuz etkileyebilmektedir. Dolayısıyla incelenen spor ortamında sporcu gelişimi ile ilgili veli farkındalığının artırılmasının oldukça önemli bir ihtiyaç olduğu görülmektedir.

Toplum, gençliğin olumlu gelişiminin sağlanmasında ortamlar ile kişiler arasındaki dinamiklerin anlaşılması ve desteklenmesi için önemli bir odak noktasıdır (Benson ve diğerleri., 2006; p. 926). Bu bağlamda okul ve çevrenin de spor programlarının işleyişi üzerinde önemli etkileri vardır (Gould ve diğerleri., 2002). Örneğin, yarışmacı spor ortamında burs olanağının yüksek olması (Gould ve Carson, 2004), veli ve antrenörü motive eden önemli bir unsurdur. Bulgular, özel okullarda burslu öğrenim gören sporcuların gelişimsel deneyimlerine belirgin olarak destek sunulurken devlet okullarındaki sporcuların okul ortamında olumsuz etkilenme riskinin daha yüksek olabileceğine işaret etmektedir. Önceki çalışmalar (örn., Strachan ve diğerleri., 2011) ile uygun olarak çalışma bulgularından, katılımcı antrenörlerin veya spor kulüplerinin okullarla yarışmacı spora katılım hakkında yerleşik bir anlaşmasının veya fikir birliğinin bulunmadığı anlaşılmaktadır. Alanyazında genç yarışmacı sporcuların yüksek akademik başarı ve akademik benlik algısının olduğu ve bunun stresle başa çıkmayı artırdığı ortaya konmuştur (Brettschneider, 1999). Ayrıca çocuk ve gençlerin okul ile uyumu, aile ve akranlarından destek alamadıklarında onlar için koruyucu bir unsur olmaktadır (Botcheva, Feldman, ve Leiderman, 2002). Dolayısıyla okul – spor programları iş birliğinin artırılması, sporcuların her iki alanda çok daha başarılı olmasını desteklerken olumsuz sporcu deneyimlerinin en aza indirgenmesine katkıda bulunacaktır.

## Sonuç

Çalışma bulguları, incelenen yarışmacı spor ortamının olumlu sporcu gelişimi için optimal bir ortam sunmada katkıda bulunduğu kadar geliştirilmesi gereken kritik boyutların da varlığını göstermektedir. Program değerlendirmesinde sekiz ortam özelliği kavramsal çatısının kılavuz olarak kullanılması, program ihtiyaçlarının ekolojik bir bakış açısıyla incelenmesini sağlamıştır (Bronfenbrenner, 1999). Bu yöntemle, sporda üst düzey sporcu gelişimine etkisi olan kritik kişisel ve ortama dayalı etkenler farklı katmanlarda (örn., antrenör, aile, fiziki ortam, okul) birlikte ele alınabilmektedir. Ayrıca, katılımcı gözlem yöntemiyle spor ortamının uzun erimde incelenerek antrenör raporları ile eşleştirilmesi, çalışmanın inandırıcılığını artırmaktadır. Bulgular, incelenen spor ortamı için yarışmacı Türk gençlik sporu bağlamında sporcuların gelişimsel kazanımlarının zaman içinde kötüye gitmesinin nedenlerini kısmen açıklar niteliktedir (Kılıç ve İnce, 2021). Spor programlarının niteliğinin belirlenmesine antrenörlerin birincil etkisi dikkate alındığında üst düzey yeteneğin geliştiği yarışmacı spor ortamında önemli program ihtiyaçlarının gözlemlenebilmesi, antrenörlerin sürekli mesleki gelişim programlarına olan ihtiyacını ortaya koymaktadır (Bean ve diğerleri., 2018; Kılıç ve İnce, 2021). Türkiye'de antrenörler, genç sporcuların bağlama bağlı gelişimsel ihtiyaçlarını destekleme konusunda yetersiz mesleki alan bilgisine ve pedagojik içerik bilgisine sahiptir (Ince, 2019; Yapar ve İnce, 2014a).

Türk antrenörler, mesleki ihtiyaçlarını karşılayabilecek nitelikli bilimsel bilgiyi etkili olarak kullanamamaktadır (Kılıç ve İnce, 2015; İnce, 2019). Yakın zamanda, sosyal öğrenme teorisine dayalı mesleki öğrenme grubu yaklaşımı (örn., Communities of Practice, Wenger, 1998) ile oluşturulan mesleki gelişim programları, beden eğitimi ve antrenörlük ortamlarında bilgiyi uygulamada yüksek dönüştürücü etki sağlamıştır (örn., Culver ve Trudel, 2006; Hünük, İnce ve Tannehill, 2013). Dolayısıyla, ölçülebilir program ihtiyaçlarına dayalı oluşturulacak mesleki öğrenme grupları, gençlik spor programlarının niteliğinin artmasına katkıda bulunabilir.

Çalışma bulguları, Ankara ilinde bulunan bir spor ortamının program ihtiyaçlarını yansıtmaktadır. Çalışma verilerini antrenörler ile yapılan odak grup görüşmesi ve boylamsal saha gözlemleri oluşturmaktadır. Bütünsel bakış açısına dayalı program değerlendirmeleri gençlik spor araştırmalarında oldukça azdır. Spor programlarının değerlendirilmesi ve niteliğinin artırılması bağlamında, gelecekteki çalışmalar, çocukların ve gençlerin katıldığı "katılımcı" ve "yarışmacı" spor ortamlarını nicel ve nitel araştırma yöntemleri kullanarak bu bütüncül bakış açısıyla değerlendirmelidir. Ayrıca sporcuların gelişimsel kazanımlarının (örn. Kılıç ve İnce, 2021) ve antrenör davranışlarının (örn. Yapar ve İnce, 2014b) farklı spor ortamlarında boylamsal olarak incelenmesi, program içeriği ve uygulaması bakımından kapsamlı ve etkili bir program değerlendirmesi sağlayacaktır.



## ENGLISH VERSION

### Introduction

More than 4.5 million children and youth participate in organized sports in Turkey (Ministry of Youth and Sports, [GSB] 2018). Currently, the world's leading sports programs adopt models and approaches targeting the holistic development of children and youth (e.g., long-term athlete development approach; Açıkada and Hazır, 2016; Balyi, Way, and Higgs, 2013). Participation in sports settings can lead to improved physical performance, physical health, basic motor skill development, and the development of critical life skills (e.g., leadership) that children and youth can transfer from the sport setting to other areas of their lives (Fraser-Thomas, Côté, and Deakin, 2005). However, sports participation does not automatically guarantee positive outcomes from sports (Coakley, 2016). Negative experiences in sports settings can lead to burnout, injuries, and dropout in children and youth (e.g., Fraser-Thomas et al., 2005; Pehlivan, 2013). Regarding social inclusion, negative sports experiences may lead to substance abuse, modeling negative adult and criminal behaviors (Fraser-Thomas et al., 2005).

Many studies in the literature on athlete development emphasize that (a) high-level performance, (b) sustainability of sport participation, and (c) personal development should be addressed together in sports programs for children and youth to develop healthy performance in sports, participate in sport for life, and achieve positive personal development gains through sport participation. This is possible by meeting athletes' physical, psychological, social, and emotional needs (e.g., Balyi et al., 2013; Côté and Fraser-Thomas, 2007). The holistic gains children and youth can achieve through sports participation are defined in the literature as competence, confidence, connection, and character development (Côté and Gilbert, 2009). Accordingly, competence is defined as sport-specific technical, tactical, and physical skills; confidence is defined as athletes' inner self-esteem and self-confidence; connection is defined as athletes' ability to establish quality interpersonal relationships in and out of sport; and character is defined as athletes' ability to exhibit positive social behaviors with empathy, respect, and a sense of responsibility while avoiding antisocial behaviors. Research shows that in sports environments where these outcomes are developed in athletes, healthy performance improvement, sustainable participation in sports, and personal development can be realized together (e.g., Côté and Hancock, 2016). Recent research findings in the Turkish youth sports

environment indicate that sports environments are insufficient to meet the developmental needs of children and youth (Kılıç and İnce, 2021; Pehlivan, 2018; Yapar and İnce, 2014). This study examines how the competitive gymnastics setting supports the holistic development of children and young gymnasts in sports.

To comprehensively understand the quality of sports programs, developmental psychology and sports psychology research emphasizes the need for a holistic examination of children and youth's activity environments from a Positive Youth Development perspective (e.g., Petitpas et al., 2005; Strachan, Côté, and Deakin, 2011). According to the Positive Youth Development approach, children and young people should be seen as assets whose potential should be developed rather than individuals whose problems should be solved (Damon, 2004). The context in which an individual lives defines their physical and social environment and includes the relationships they establish in this environment (Bronfenbrenner, 1999). From this ecological perspective, the need for eight main features (8 Features of Positive Developmental Settings; Eccles and Gootman, 2002) in educational settings to ensure the positive development of children and youth has been emphasized in the literature. These are (a) Physical and psychological safety, (b) appropriate structure, (c) supportive relationships, (d) opportunities to belong, (e) positive social norms, (f) support for efficacy and mattering, (g) opportunities for skill building, and (h) integration of family, school, and community efforts. The defined features provide a robust conceptual framework to better understand how youth sport environments should be structured (Fraser-Thomas et al., 2005).

Physical and psychological safety refers to the availability of safe facilities and equipment in youth sport settings and field practices that foster safe and respectful interpersonal relationships. In the literature, it has been reported that athlete-peer communication influences the development of physical self-esteem in children (Vazou, Ntoumanis, and Duda, 2006) and the development of perception of competence and self-evaluation, especially in adolescent athletes (Horn, 2004).

An appropriately structured training/competition environment refers to rules and constraints regarding clear and consistent developmental expectations of children and young people depending on their age and competitive level. Appropriately structured training/competition environments protect young athletes from uncertainty and randomness and help them achieve optimal sport development (Côté and Fraser-Thomas, 2007).

Supportive relationships refer to an environment where children and young people are supported in sports, experience positive communication, and develop commitment. Coaches' support for athletes can develop positive perceptions of competence and high levels of enjoyment and motivation in athletes, which play an essential role in supporting children's physical, psychological, cognitive and emotional development (Côté, Strachan, and Fraser-Thomas, 2008; Jowett and Poczwardowski, 2007).

Opportunities to belong refers to an environment where social participation and inclusion dominate youth sports programs. Being a member of a team or developing friendships can increase children's motivation and enthusiasm for sports (Allen, 2003). Coaches in sports settings can primarily support this aspect.

Positive social norms mean an environment that promotes the development of values and moral judgments in children and youth while preventing the development of antisocial and irresponsible behaviors. Participation in sports leads to the development of values and moral judgments in children and young people. These include fair play, respect, and cooperation (Côté et al., 2007). In the absence of this feature in environments, research indicates that sports environments are more likely to be associated with negative social norms (e.g., violence and low moral judgment) (Bredemeier, 1995).

In a setting that supports efficacy and mattering, coaches are expected to support athletes and allow and encourage their autonomous behaviors. In autonomy-supportive sports environments, athletes must face physical and psychological challenges that they can overcome and grow from a developmental perspective that evaluates their development according to their parameters. Providing children and young people with the opportunity to make decisions about their participation is critical in developing long-term intrinsic motivation (Mallett, 2005) and complex problem-solving skills (Kılıç and İnce, 2019).

The settings that provide skill-building opportunities are directly related to the quality of children and young people's learning experiences. To achieve this, it is emphasized to approach development in sports from a long-term and holistic perspective (e.g., Long-term Athlete Development Perspective, Balyi et al., 2013). Having many different, less structured sports experiences at an early age (early diversification) can enable this characteristic by providing exposure to many different sports skills and high interaction with the stakeholders of those sports environments (Côté and Fraser-Thomas, 2007). In addition, "deliberate practice" (Ericsson, Krampe, and Tesch-Römer, 1993), designed following the developmental level of children and young people, will provide opportunities to increase and develop their motor skill repertoire in appropriate conditions.

Finally, settings integrating the family, school, and community aim to blend the different environments in which children and young people live to increase their communicative power and minimize conflict and disagreements. In facilitating develop children and youth in sports, parents play an essential role in developing positive relationships and interacting with other important stakeholders such as coaches (Jowett and Poczwardowski, 2007). Also, the structure and environment of the community can ensure the long-term participation and progression of children and young people in sports (Côté, Baker, and Abernethy, 2007)

Perkins and Noam (2007), based on their study using the abovementioned setting features, emphasized the importance of coaches creating a physically safe environment, promoting emotional health in athletes, and creating a supportive, inclusive, and mutually respectful environment in sports settings. The authors also underlined that sports programs should be based on clear rules and expectations for athletes, coaches, and parents, appropriate and consistent activities, and open stakeholder communication.

Strachan et al. (2011) evaluated a competitive sport setting using the Eight Setting Features conceptual framework. Their results showed that sports environments primarily require a) an appropriate training environment, b) opportunities for physical, personal, and social skill development, and c) a supportive interaction environment. Recent research findings emphasize that each of the eight setting characteristics is important for youth sports programs and emphasize the need to examine different sports programs from this perspective (Bean et al., 2018). Researchers have noted that in high-quality sports programs, the opportunities for athletes to develop autonomy and positive bonds and make free choices are much greater than in other sports programs. In addition, the study reported that athletes in high-quality sports programs had higher perceptions of goal setting and perceived less negative sports experiences than low-quality sports programs.

When appropriately designed, participation in a competitive sport setting can contribute significantly to athletes' holistic development (e.g., Strachan et al., 2011). Without focusing on the quality of content and practice, it is impossible for sports programs to holistically support youth development in sports (Holt and Sehn, 2008). Specifically, evaluating the factors, including coaching behaviors and practices with the conceptual framework of the Eight Setting Features, is critical in obtaining the knowledge needed to improve the quality of youth sports programs from a social-ecological perspective. This study aims to evaluate a competitive gymnastics environment from the perspective of coaches using the Eight Setting Features conceptual framework.

## **Method**

### **Research Design**

From more than two decades of research on athlete development, it is clear that sport environments with early specialization are associated with numerous negative athlete outcomes in physical (e.g., injuries), psychological (e.g., burnout), and social (e.g., isolation) aspects (e.g., Wiersma, 2000; Barynina and Vaitsekhovskii, 1992). Consequently, examining the quality of such sports settings in other cultures has increased (e.g., Strachan et al., 2011). A recent study in the Turkish youth sports environment suggests that the holistic sports outcomes of adolescent gymnasts are deteriorating (Kılıç and İnce, 2021). Based on this, an in-depth examination of the program quality of the Turkish gymnastics environment with different data sources appears to be a priority. For this purpose, a case study design, considered appropriate for program evaluation, was used in this study (Yin, 2009; p. 15).



This design provides data triangulation in answering the research question(s) by using multiple sources of information (e.g., interviews and observations) that enable researchers to examine recurring data structures and themes in depth (Creswell, 2009).

### Participants

Coaches working in competitive artistic gymnastics setting in a professional gymnastics hall in Ankara were invited to the study. The sport setting and the coaches working in the setting were determined by criterion-based sampling (Sparkes and Smith, 2013; p. 70) to obtain more in-depth information about the sports experiences related to the topic under study. The author first invited coaches who could provide in-depth information about working in the identified sport setting to the study. The conditions of having at least a second-level coaching degree and two years of coaching experience in a competitive sports environment were sought in determining the participants. Six invited coaches were accepted to the study (Table 1). In the literature, it is stated that in qualitative data collection, a range of six to ten participants for each stakeholder group (e.g., coaches) is generally sufficient for the data to reach saturation regarding density and richness on a particular topic (Guest, Bunce, and Johnson, 2006).

Table 1. *Demographics of coaches*

Code	Age	Athletic experience	Coaching experience (year)	Education	Coaching Level
A1	31	Yes	10	Coaching; Undergraduate	2
A2	40	Yes	22	Coaching; Undergraduate	4
A3	29	Yes	9	Coaching; Undergraduate	3
A4	53	Yes	30	Coaching; Undergraduate	4
A5	33	Yes	10	Coaching; Undergraduate	2
A6	32	Yes	9	Physical Education and Sports; Undergraduate	2

### Sport Context

The sport setting examined in the study has the characteristics of an early specialization environment in sports and is one of the most established professional gymnastics halls in Ankara. The participant coaches work in a competitive sport context in the gymnastics hall. The gymnastics hall serves many athletes on all days of the week. In addition to national athletes and Olympic gymnasts, competitive gymnasts of clubs, developmental-level gymnasts, and gymnasts new to gymnastics training in the gym. While mainly competitive gymnasts and developmental-level gymnasts train in the gymnastics hall on weekdays, the hall primarily serves gymnasts who receive basic gymnastics training on weekends. With an audience capacity of 250 people, the gymnastics hall offers a training and competition environment for gymnasts from more than 15 sports clubs (Turkish Gymnastics Federation, 2022).

### **Researcher Reflexivity**

The study's author is 43 years old and working as a lecturer at a state university. Since his career as a research assistant, the author has taken an active coaching role in basic and developmental gymnastics. In addition, the author has focused on creating and maintaining a professional learning community focused on coaches' application of scientific knowledge in the same sports environment with the role of a researcher and examining its effects on coach learning and athlete development. It can be argued that the author's long-term coaching and research experience in the studied gymnastics setting enhanced the quality of the study data, especially by enabling the identification of participating coaches who are likely to provide in-depth information about the focus of the study and the comprehensive observation of the dynamics of the sports environment.

### **Data Collection**

The study data were collected through focus group interviews with coaches and participant observations in the sport setting. Focus group interviews are widely used in social science research and applied research involving program design and evaluation (Marshall and Rossman, 2014). The social orientation of the focus group interview allows this method to work with participants in a more natural and relaxed atmosphere compared to experimental study settings and interview methods (Marshall and Rossman, 2014). The focus group interview was semi-structured (Sparkes and Smith, 2013). The interview form was prepared following the eight setting features framework (Table 2). The interview questions consisted of twelve questions, four questions about the demographic characteristics of the coaches and then eight questions about the setting features. The focus group interview was conducted with six coaches in a university laboratory. The interview lasted approximately 90 minutes. Having coaches report their experiences/opinions in a focus group interview can be perceived as a limitation if some participants dominate the discussion compared to others (Sparkes and Smith, 2013; p. 87). Although this was not observed in this study, the researcher prevented the dominance of opinions by approaching the relatively quieter participants in the group in a similarly supportive manner.

Table 2. *Eight Setting Features (Adapted from Eccles and Gootman, 2002)*

Feature	Indicator
1. Physical and psychological safety	Safe and health-promoting physical setting, Supporting safe interaction between athletes
2. Appropriate Structure	A setting with clear rules and expectations, continuity and predictability, and follow-up appropriate the age of athlete
3. Supportive Relationships	Warm, close, bonding, positive communication, supportive, caring and responsible setting
4. Opportunities to Belong	A setting that creates opportunities to encourage participation, considering differences (skill level, gender, socioeconomic status, ethnicity, disability, etc.)
5. Positive Social Norms	Supporting environment with codes of conduct, expectations, ways of doing things, values and service obligations.
6. Support for Efficacy and Mattering	Setting taking children and young people into account, gives them responsibility, gives them loads appropriate to their developmental level, and encourages development-centered practices.
7. Opportunities for Skill Building	Practices that create opportunities to develop physical, intellectual, psychological, emotional, and social skills. An environment that creates opportunities to promote cultural literacy, media literacy, and communication skills. Environment that creates opportunities to develop social and cultural capital.
8. Integration of Family, School, and Community Efforts	Program that ensures concordance, coordination and synergy among family, school, and community

The researcher took field notes in the physical workplace of the coaches in the role of a coach using the "participant observer" method (Creswell, 2012). Participant observations were conducted through the lens of the eight setting features. Using direct observation as a participant observer can provide the researcher with an in-depth understanding of the sports environment that is not usually discernible to the present participants (Patton, 2002). Researcher observations facilitated more reliable and detailed information gathering by allowing the researcher to see various interactions and behaviors that may not be mentioned in the interview. Participant observations were conducted for four weeks at the beginning of the season. Two participant observations were conducted each week, lasting an average of three hours each, and each observation was recorded in writing as a field note at the end of the observation. A total of eight participant observations were carried out in four consecutive weeks and within the scope of training. All observations considered the time intervals when the gymnasts used the gym intensively.

## Data Analysis

The focus group interview was audio-recorded and transcribed verbatim. A total of 40 pages of analysis were obtained from the focus group interview and participant observations. The transcribed texts were coded separately and were analyzed using Thematic Analysis. Thematic analysis was performed using the 6-stage thematic analysis model (Braun, Clarke, and Weate, 2016). The stages of the thematic analysis model are a) familiarization with the data, b) generating initial codes, c) searching for the themes, d) reviewing the themes, e) defining and naming themes, and (f) producing the report. In data analysis, deductive logic was adopted to determine data categories based on the eight setting characteristics. The author examined the data for recognition and created the first codes and themes. Another researcher, who has a Ph.D. in sports sciences and qualitative research experience, examined the themes created and gave feedback to the author about the analysis. As a result, the first author refined the themes and defined and named the themes, producing clear descriptions and names for each theme.

## Trustworthiness

Methodological triangulation (Patton, 2002), member checking (Creswell, 2009), and peer debriefing (Patton, 2002) were used for the quality of the study. First, the study findings include a focus-group interview with coaches and participant observation. It is often suggested in the literature that there is an over-reliance on the self-report method in youth development research in sports; therefore, data triangulation of self-report-based data through field observation-based data is recommended to improve the data quality (Jones, 2015). Long-term interaction with the data source (the sport setting under study) improved the quality of the data collected (Spradley, 2016). Furthermore, the participating coaches confirmed the accuracy of the focus group interview analysis. The coaches did not want any changes to be made to the findings. Finally, the study's findings were examined by a researcher with a doctoral degree who is an expert in the field. No inconsistencies were observed in the interpretation of the findings.

## Ethical Permissions for The Study

To conduct the study, the approval of Kırşehir Ahi Evran University Publication Ethics Committee was obtained. All the rules specified in the "Directive on Scientific Research and Publication Ethics of Higher Education Institutions" were followed in this study. In the study, none of the issues specified under the heading "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics" in the second part of the relevant directive are in question.

**Ethics committee permission information:** Name of the ethics review board = Kırşehir Ahi Evran University Social and Human Sciences Scientific Research and Publication Ethics Committee

Date of ethical assessment decision = 17 August 2022

## Results

The findings of the researcher's notes based on the focus group interview and field observations were presented following the headings of the eight setting features framework (Eccles and Gootman, 2002). Quotations are used to enhance the clarity of the findings. Almost all participant coaches agreed with the ideas shared in the focus group interview. Therefore, the reported quotes represent the main findings of the study. The focus group findings were presented in conjunction with participant observation findings (where appropriate).

### 1. Physically and Psychologically Safe Setting

**Physical facilities and physical safety.** According to the findings from the participating coaches and field observations, the sports environment and the equipment used were original and reliable. However, the fact that the gymnastics hall is the only one in the province with high standards and that different branches (e.g., rhythmic gymnastics and artistic gymnastics) are practiced together causes the environment to become quite crowded at certain hours. Coaches stated that this situation might negatively affect the gymnasts' skill learning and physical safety.

In the hall, there is equipment that male and female gymnasts use in common. One is the table vault, and the other is the floor apparatus. There is a lot of overlap, especially on these. The number of apparatuses men need to specialize in is six, and women are four. When male or female athletes spend a long time specializing in common equipment, others do not work as much as they should (A1).

A3 argued that the training hours, determined depending on school hours, were one of the main reasons for this crowd in the sports environment, creating different needs in the sports hall.

Since the children leave school simultaneously, all skill groups start training simultaneously. When children want to go to the restroom, it is almost impossible for them to return to their places without interfering with the work of other gymnasts. Whenever we want to use support equipment or a specific training area/toilet, it coincides with other people's training, and we cannot use it (A3).

In parallel with the coaches' statements, all field observations indicate problems in the training environment, especially regarding safe training at certain hours and efficient use of the space.

The coaches stated that to ensure the gymnasts' physical safety, they sensed the gymnasts' readiness, staying close to them and intervening early in case of faulty performance. The coaches stated that they first make sure of the physical readiness of the gymnasts when teaching a new high-level skill, and then they start to encourage them to learn that skill. According to the coaches, this approach protects athletes from severe injuries and disabilities.

Our sport involves a high level of risk. Therefore, coaches look at their athletes' technical performance to predict future injuries. I warn my gymnasts, "Look, if you keep doing this movement like this instead of like that, you will injure yourself in the future" (A2).

According to relatively more experienced coaches, another important element to protect athletes from injuries was to stay close to the athletes during skill teaching and skill execution:

Gymnasts are unpredictable. They can perform a skill perfectly but fall at any moment. The solution is first to sense their readiness for the movement. Then, since there is always a high risk of serious injury in the movement, you should always be there when they do it. If you don't, you cannot be proactive, and the consequences can be devastating (A4).

Field observations show that coaches take the necessary safety precautions while athletes learn and perform the skills (Observations 1-8). However, the findings also showed that some coaches provided instructive feedback on the athletes' performance. In contrast, other coaches failed to provide feedback on skill teaching and may have a hurried attitude in teaching the skill (Observation 3).

**Psychological safety.** Coaches argued that the coach-athlete relationship begins early in the child's life and that the price of a negative relationship is often paid by dropping out of the sport in adolescence. According to the coaches, a relationship in which the gymnast can establish closeness with the coach should be provided to achieve high athletic success.

In a way, there is a psychological process here. There is an emotional bond between the gymnast and the coach. Without this bond, they can easily become disenchanted with sports, I have seen this a lot, especially in adolescence. When there is good communication and the coach is experienced in establishing it, the child succeeds (A1).

Field observations revealed that in the study setting, some coaches, in particular, may expose their pre-adolescent (7-11 years old) athletes to technical drills that are above their age and skill level and may be intolerant (e.g., excluding them from training) when these athletes display faulty skills (Observation 5).

## **2. Appropriately structured training or competition setting**

**Training structure.** The coaches did not explain how they structured and practiced the training during the season. Field observations also did not reveal any written daily, monthly, or yearly training plan followed by the coaches. According to the coaches, the videos provided by the TCF for competitive gymnasts, organized according to skill levels, and the documents explaining the movements, compulsory movement groups, and other rules that will be evaluated for points according to age groups in competitions, outline the expected performance of the athletes. However, the coaches did not explain how this process would work according to the holistic developmental needs of children and youth.

The coaches' discourses indicate that coaches make athletes train at high loads from an early age, which can damage the coach-athlete relationship and lead to quitting the sport. A4 explained: "Athletes do not want to come to training occasionally because there is an early load here in gymnastics. Endless stretches, endless conditioning..."

Coaches argue that athletes' enthusiasm for participation decreases over time in inverse proportion to early physical loading. Focus-group findings showed that parents of athletes who struggle to participate in sports might be forced to continue in a competitive environment if they want their child to continue. Field observations indicate that the training scope and load of the gymnasts rapidly increased, especially as they moved from participatory to competitive sports, with a focus on technical competence and strength development (Observation 5-8). As a result, it was observed that some gymnasts wanted to return to their previous coaches in the participatory environment and began to participate less.

**Training load.** The focus-group findings show that while teaching gymnastics skills, the coaches plan the training according to the gymnasts they consider the most talented in the team and generally apply a single type of training.

I prepare training according to the best in the team. As the best gymnast on the team starts to improve and get better, he pulls the other gymnasts up. The others become more ambitious and work harder and more focused. They get very ambitious in competitions; for example, they say, 'when I beat my teammate, I am already better than others in competitions' (A5).

All the field observations indicate that coaches usually apply skill targets and training loads to the group that is usually appropriate for the gymnast(s) they have identified as the team leader. In training sessions, the gymnast who is considered the most talented usually performs the skill first, and then the other athletes in the team take turns performing the skill at the same level. It was observed that team leaders, who were determined once, usually took a continuous leading role in various training processes. However, in almost all teams, it was observed that there were a considerable number of gymnasts who could not reach the skill performance level determined for the team.

**Monitoring and guidance.** Coaches reported that competitive gymnasts are very successful at the beginning of their careers, but during adolescence, their performance can decline considerably due to rapid changes in height and weight. Coaches stated that they could become helpless in this situation.

When they enter puberty, their physical changes begin. One of my gymnasts was always ranked in the Turkish championships, but now he has grown a lot in height, which has negatively affected his ability to perform these skills and slowed him down. Now choosing movements for his series is a big issue (A2).

Field observations indicate that coaches may have problems providing appropriate monitoring and guidance (e.g., appropriate nutritional counseling) to athletes entering adolescence (Observation 7-8).

**The place of play in training.** Coaches mentioned that they often allow athletes to free play in the last few minutes of training, especially at the end of high-intensity training.

At the end of exhausting workouts, the athletes are demotivated. So, I permit them to play other games on the floor machine. When you permit them at the end of the training, they are very happy, forget everything, and leave the gym happy (A4).

A2 stated that he could use the game in an educational context to help athletes acquire technical skills;

I create games for different gymnastics apparatuses. For example, when I teach rotation on the pommel horse, I divide the athletes into teams and make it like a competition. They forget they are learning techniques and get immersed in the game.

In all field observations, it was apparent that the gymnasts occasionally had free play activities for five to ten minutes at the end of training.

### **3. Supportive Relationships**

The coaches argued that caring for gymnasts effectively strengthens their motivation and sense of belonging. They stated that they behave according to the way gymnasts are motivated. "Some kids are motivated by a pat on the back and 'come on son, you can do it!' while others are motivated when you push them a little bit. (A4)"

The coaches argued that staying close to gymnasts during training to ensure their safety also develops a sense of closeness to their coaches and a feeling that they are cared for by their coaches. In addition, coaches think that greeting and shaking hands with athletes increases the feeling of being cared for. However, the coaches argued that there is a general lack of communication between coaches and gymnasts in the training environment. This negatively impacts the development of young gymnasts and may lead them to drop out of the sport in the long run.

One of the things I see most in the gym is the lack of communication between coaches and gymnasts. Coaches cannot get along with their gymnasts, and this can ruin the gymnasts' psychology. I think self-confidence is a fundamental thing to get better. When these gymnasts are demoralized, no matter how talented they are, they cannot be successful and quit the sport (A5).

Similar to the focus-group findings, coaches generally maintained a safe physical distance from the athletes during skill instruction and demonstration in all the field observations. In addition, it was observed that the teams usually lined up and greeted their coaches first and then each other by shaking hands at the entrance and exit of the hall. Coach-gymnast communication was generally one-way from coach to athlete. In addition, the interaction between gymnasts was sometimes considered an indiscipline by the coaches (Observation 2).

Coaches stated that inter-club rivalry could also prevent the development of healthy relationships between coaches. This indicates that the hyper-competitive atmosphere in the sports



environment and negative relationships between coaches can create a pressure environment that may prevent gymnasts from interacting with gymnasts from different clubs. During the field observations, some coaches from different clubs never interacted with each other. It was observed that a gymnast's desire to work with a coach from another club could create a high-pressure environment for gymnasts (Observation 7-8).

#### 4. Opportunities to Belong

**Sports participation.** Coaches stated that there had been a recent increase in youth gymnasts due to the TOHM (Turkish Olympic Preparation Centers) project, which was implemented to support athletes who are considered talented, and that they think this increases the athletes' belonging to the sport. However, they also argued that the qualifications of the coaches limit the increase in the number of high-level gymnasts at the desired level.

Recently, talent selection was introduced in 81 provinces to increase participation in gymnastics. This may have led to an increase in "juniors" (10-12 years old). But adolescent and young gymnasts are almost the same. Experienced and knowledgeable coaches are needed for a child to advance to the elite level (A2).

**Inclusiveness.** Coaches stated that they encourage all children who start gymnastics to continue with the sport to the extent of their capacity. Although the coaches know that some gymnasts do not have a promising future in competitions, they try to keep them in the sports setting to protect them from harmful environments and contribute to developing their life skills. The coaches argued that the gymnasts' families are at a low socioeconomic level. Therefore, the risk of meeting with unsuitable environments is much higher if the children of these families quit sports.

The definition of success is debatable. As a coach, I not only want my athletes to be successful in sports, but I also want them to become useful to society, and I want them to gain sports culture and respectable personal characteristics. My only goal is not to win them medals. I had many gymnasts who were not perfect and lived in the suburbs, and thanks to sports, they became productive adults who were useful to society (A4).

Field notes confirm that athletes from low and middle socioeconomic backgrounds usually attend competitive artistic gymnastics. It was observed that some coaches provide financial support in different ways (covering the cost of lunch and transportation) to successful but economically challenged athletes (Observation 4).

**Practices of the federation.** Coaches argued that the gymnastics federation's recent practices and policies have positively affected the development of athletes. For example, it was stated that the local athlete development camps organized during the semester breaks created an opportunity for athletes to develop without leaving their families.

## 5. Positive Social Norms

**Moral development.** Coaches stated that the moral development of gymnasts has an important place in their sport development. According to the coaches, the hall has unwritten ethical and etiquette rules. These are greetings and handshakes when entering and leaving the hall, respectful behavior to everyone inside and outside the hall, coming to training on time, not talking back to coaches, and fully complying with the determined training content. The coaches think that gymnasts' adoption of the ethical codes of gymnastics significantly contributes to their sports and personal development. Field observations indicated that athletes generally greeted the people in the hall when entering and leaving, showed positive social behaviors to their coaches and teammates during their training, and completed the training harmoniously.

It has also been argued that coaches' personality traits and behaviors greatly influence gymnasts' moral and personality development. Coaches stated that as gymnasts spend a long time with their coaches from an early age, their personalities resemble the coaches' over time.

Usually, when we look at gymnasts, we see their coaches. They act like them; even their hand movements are similar. Coaches are like an idol. Children take all their behavior and appearance as an example. A parent told me she wanted her child to have hair like mine at the barber (A2).

However, the coaches also argued that some coaches in the hall could set a bad example for their gymnasts with unethical, angry, impatient, and rude behaviors. Field observations also confirmed the presence of coaches who communicate negatively, adopt an impatient attitude toward teaching skills, and occasionally resort to verbal violence in the sports environment examined (Observation 5, 7).

## 6. Support for Efficacy and Mattering

The focus-group findings indicate that the training environment is generally dominated by a coach-centered teaching approach in which the coach makes all decisions about training, and the gymnasts follow them. The coaches argued that they only give athletes small responsibilities during training and that creating environments that support autonomy would not be appropriate, especially for young gymnasts. The coaches justified not creating an autonomy-providing environment for gymnasts with a high risk of injury and disability. Most participating coaches argued that it is almost impossible to support the autonomy of gymnasts, especially between 7 and 12-year-old gymnasts.

It is impossible to apply this (autonomy) to these children. For example, young gymnasts can do their warm-up and preparation for training, but those in the junior and junior category (7-12 years old) may not be able to. We tell them what to do, and they do it. But in the future, they can add something themselves. It has to do with age (A3).

The coaches argued that when autonomy is provided to the athletes, early-age athletes will constantly turn to non-training activities (e.g., games), disrupting the training process. However, one of the participant coaches argued that autonomy should be developed at an early age.

I have never seen an athlete who has an idea about the training they will do and who asks me questions about what they will work on. My athletes always do what they are told. I wish it were different. This may cause problems in the future (A2).

The observation findings showed that the coaches generally made decisions about the training content, the equipment to be used, and the training organization during the training sessions. In this environment where one-way communication from coach to gymnast was dominant, the interaction between gymnasts and teammates during training was also limited (Observations 3-7). Attempts of athletes to interact with each other during training were also restricted by some coaches (Observation 1-2).

### 7. Opportunities for Skill-building

**Physical and psychological development.** Coaches stated that the Gymnastics Federation increased the number of local and national competitions to recognize gymnasts and that being selected as a competitor in these competitions motivates the athlete. The coaches argued that participation in gymnastics provides children with critical life skills they can transfer to their daily lives in addition to developing physical skills. For example, according to the coaches, being a competitive gymnast increases their leadership qualities and self-confidence in sports and daily life.

They are stronger and more skilled than their schoolmates, so they are noticed more. They are always the center of attention at school. They take the lead role in school performances in physical education classes. This increases their confidence. Even their gait changes (A2)

Field observations indicated that the gymnasts considered the most successful in the team was usually designated as team leaders and were usually given priority to participate in competitions (Observation 5-8). Each team leader was observed to exhibit higher self-confidence behaviors compared to their teammates. These gymnasts socialized more with their peers and exhibited more extroverted behaviors. However, many other gymnasts trained in a more isolated way. The other gymnasts often experienced more intolerant behavior from their coaches when they performed skills poorly (Observations 5, 7).

Emphasizing that artistic gymnastics is quite a challenging sport, the coaches argued that the difficulties gymnasts face make them dedicated and more resilient, contributing significantly to their development into strong individuals in the sports environment and daily life.

When a gymnast grows up, she becomes a really strong person. Her hands are opening, for example. Her parents say she should quit sports. But they become physically and psychologically strong by getting used to serious injuries and ongoing training pain. They learn patience. Otherwise, they quit. (A2)

The field observation findings indicated that gymnasts could suffer various physical pains and injuries due to prolonged training and repetition of the same skills. Throughout all the field observations, it was observed that some gymnasts could adapt to this condition physically and psychologically, while others reduced their participation.

### **8. Integration of Family, School, and Community Efforts**

**Parents.** The coaches stated that participation in gymnastics starts at an early age and, therefore largely depends on the parents in the beginning. Coaches have tried to organize training programs according to parents' work schedules to facilitate athlete participation and continuity of participation.

Depending on the parents' work, they can bring their children. If one of the parents is not working, the child's chances of participation increase. If the child is talented, but the parents are working, they cannot follow the training program. I move the training to a later time. I have athletes who leave the gym at nine o'clock at night (A2).

According to the coaches, parents must be sensitive to their children's development in sports and act in harmony with the coaches. The focus-group findings indicated that some parents cooperated with coaches and contributed to the gymnasts' development process. The coaches stated that such parents' presence helped develop strong relationships between other parents and gymnasts and strengthened the bond between them and their gymnasts. "There is a parent in our team, unbelievable! For example, there is a competition in a city. He immediately creates a group on the internet. Then he searches for social and cultural activities related to the destination and plans them for the team (A2)."

The focus group findings indicate that coaches and parents can act in harmony in helping gymnasts acquire positive life skills. "We cooperate with the parents to make sure that the athletes are doing the right things and that they are doing things that are in the child's best interest, such as adequate rest and nutrition (A3)."

However, the coaches argued that parents with high expectations and low awareness of gymnasts' development negatively affect the development process of gymnasts. According to the coaches, these parents often have an impatient attitude toward athlete development and compare their children's skill levels with other gymnasts in the group. As a result, they argued that some coaches might push children to higher skill levels, which can cause physical and psychological damage to gymnasts.

Parents can often underestimate the efforts of coaches and become more demanding on their children's skill development. The child cannot do the next skill without learning a preparatory skill, but the parent says, 'why can the other kids in the group do it and my child can't' (A6).

Field observation findings revealed that some parents with children in a competitive environment might ignore some of the negative sports experiences their children have been exposed to and force them to continue participating. However, their children did not want to (Observation 2).

The coaches stated that some parents may interfere with the training process by intervening in the training from time to time. According to the focus-group findings, parents' intervention in the process may lead to coach-parent conflict in the medium and long term, resulting in the coach's dropping the athlete. "There are parents who, after watching the training for a while, give suggestions to the coaches from the tribune about how to teach better, saying, 'wouldn't it be better if you did it like this?' (A4)"

According to the coaches, the fact that parents are from low and middle socioeconomic levels may cause them to have financial expectations from their children's participation in sports after a while. The coaches think that expecting financial income from a gymnast's family who becomes a competitor may cause the athlete to quit the sport. "Parents finance to a certain extent, when the children are young. Then bringing the child here becomes a financial burden for them. Over time, they start to withdraw financial support and have expectations from sports (A2)."

**School:** Coaches stated that private school administrations and teachers may be more sensitive to athlete development and requirements than public schools. According to the coaches, being a competitive athlete provides scholarships for children in private schools and increases the visibility of private schools. Thus, school administrations and parents can be more sensitive to the training programs determined by coaches and the needs of gymnasts based on these programs. The observation findings showed that there were gymnasts who continued their education in private schools with scholarships. However, this number was quite low compared to the total number of competitive gymnasts in the sports setting.

**Environment:** Coaches stated that society does not know gymnastics sufficiently and that the limited place of gymnastics in mass media plays an important role.

In the past, competitions were broadcast live on television. Now they are broadcast only on a certain channel. If it is at the same time and the rating is low, it is not broadcast at all. In recent years, our athletes have achieved many firsts in gymnastics, but even we hardly realize them (A3).

## Discussion

This study aimed to evaluate the competitive gymnastics environment from the perspective of the conceptual framework of eight setting features (Eccles and Gootman, 2002). From the data obtained from interviews and field observations, critical findings were obtained about the extent to which the development of gymnasts in the analyzed sport setting is provided from a holistic perspective. The findings were discussed under the headings of a) providing a suitable and safe

training/competition environment, b) providing life skills development opportunities, and c) supporting all stakeholders related to the sport setting.

### **Providing a suitable and safe training/competition environment**

The study findings suggest that the sports program studied has critical needs regarding providing an appropriate and safe training/competition environment. An appropriate training environment is one in which deliberate practice and deliberate play activities are planned in the right proportion, opportunities to participate in competitions and outings are adequately provided, and expectations regarding training load are clearly stated (Côté, Young, North, and Duffy, 2007). However, the findings indicate that there is no clear training plan in the studied sport setting. The training load is usually determined in a single type according to the gymnast who is considered the best. Moreover, especially in the case of childhood gymnasts (7-9 years of age), it appears that training is overly focused on early physical loading that may not be appropriate for their developmental needs and "purposeful practice" (Ericsson et al., 1993) aimed at perfecting technical development. Developing competence in physical and motor skills is a critical outcome of participation in youth sports. Especially in childhood, physical competence is critical in ensuring children's physical and psychological development (Harter, 1999).

Moreover, due to body image concerns (Gill, 2000), participation in competitive sports may increase the perception of personal physical fitness and support athletes to develop self-confidence in their bodies and to maintain their physical fitness throughout life. However, hasty coaching practices that are inappropriate for developmental needs interfere with developing optimal competence. This has many negative physical and psychosocial costs for youth athletes, resulting in sport dropout (Fraser-Thomas et al., 2005). It is also among the important findings that the use of deliberate play in training is quite limited. However, the use of "deliberate play" activities from an early age in sports environments where high-level talent develops healthily maximizes the fun and enjoyment of sports participation. It provides athletes with high intrinsic motivation, necessary motor skill repertoire development, and cognitive experiences they will need in their future careers (Côté et al., 2008).

The study findings indicate a significant need for coach monitoring and guidance of athletes during critical developmental periods (e.g., adolescence) and transition of sports environment. The transition from a participatory to a competitive environment is characterized by an inappropriate increase in training load and an emphasis on unidimensional developmental focus (physical competence). Many negative sports experiences such as injury (Elliot, Goldberg, and Kuehl, 2010), athletic burnout (Gould, Tuffey, Udry, and Loehr, 1996), and sport dropout (Barynina and Vaitsekhovskii, 1992) have been observed in sports programs that focus on such practices at an early age. In addition, some coaches may need help managing the rapid growth and developmental processes gymnasts experience during adolescence. Inadequate monitoring and limited guidance of

athletes by coaches can also make athletes' successful transition from a developmental sports environment (youth) to an elite sport environment difficult (e.g., Bruner, Munroe-Chandler, and Spink, 2008).

Facilities and equipment are critical in preparing an appropriate training/competition environment for physical safety. A safe environment with well-maintained equipment can provide safe developmental experiences for children and youth, even if crowded at certain times, as different rich skill groups work together. The study's findings showed that the equipment was safe and well-maintained at international standards in the setting. Physical safety was also ensured by teaching basic skills, appropriate progression steps in skill learning, and minimizing physical risks (Strachan et al., 2011). It is seen that the protective measures taken by the coaches in skill teaching, such as "giving feedback for technique correction" and "sensing readiness," echoes with the methods suggested in the literature. The use of technical correction and feedback by coaches was more valuable than general encouragement by athletes in the literature (Smoll and Smith, 2002).

In addition to physical safety, psychological safety is a very important issue in sports programs. Psychological safety is "the development of a shared belief that team members feel safe to take interpersonal risks" (Edmondson, 1999). It is seen that environments where creating a family climate, caring, encouragement, and cooperation are dominant in the team are psychologically safe (Strachan et al., 2011). Therefore, in a safe sport environment, coaches' interactions with their athletes and athletes' interactions among themselves are expected to be constructive and positive. However, the study's findings show that coaches can create an unsafe psychological environment by interacting negatively with athletes and exhibiting undesirable behaviors in the sports environment. The literature shows that in sports programs with coaches who exhibit inappropriate behaviors and threatening attitudes and communicate poorly with athletes, children, and young people have many negative experiences in the areas of psychological safety, supportive relationships, and developing belongingness, which can hinder their development in sport (Fraser-Thomas and Côté, 2009).

### **Providing life skills development opportunities**

Participation in sports can offer many opportunities to develop life skills critical to long-term development in sports and everyday life. These include leadership, willpower, and cooperation. In a competitive environment, these include taking responsibility, decision-making, self-directed action (autonomous behavior), tolerance, time management, and confidence (Côté and Fraser-Thomas, 2007). Strachan et al. (2011) stated that in addition to these characteristics, overcoming fears, mental toughness, work ethic, and concentration skills can be developed in elite sports settings. In this context, according to the current definition of quality coaching, coaching practices are expected to support athletes' development of self-confidence (e.g., positive self-esteem), connection (ability to develop positive relationships with coaches and others), and character (respect, integrity, empathy, and responsibility) in a competitive sports environment (Côté and Gilbert, 2009). The findings of this

study show that autonomy, psychological resilience, motivational climate, coaching behaviors, and belongingness are the priority areas of need in the studied sports environment.

First, it is understood that the development of athletes' autonomy is not sufficiently supported in the analyzed sport setting. The findings indicate that coaches generally adopt a coach-centered teaching approach (coaches in all decision-making mechanisms related to training). Moreover, in line with the literature, coaches may have the misconception that athlete autonomy cannot be developed early (Cassidy, Jones, and Potrac, 2008). Autonomy is critical for effective and healthy development in many areas (Deci and Ryan, 2002). The importance of children and youth participating in decision-making mechanisms and choosing their activities is often emphasized in after-school sports programs and coaching environments (Coatsworth and Conroy, 2009; Dierking and Falk, 2003). Autonomy occurs in controlled environments when the coach creates opportunities for the athlete to make choices and have a voice in decisions (Gillet, Berjot, Vallerand, and Amoura, 2012). Autonomy plays a primary role in developing "creativity," one of the determinants of high-level talent in talent development environments (Craft, 2005). According to self-determination theory, social environments should fulfill people's needs for autonomy (voluntary decision-making), relatedness (the need for meaningful connections with others), and competence (the perception of competence in producing desired outcomes) (Deci and Ryan, 2002). This is possible with a learner-centered coaching pedagogy that prioritizes the developmental needs of athletes (Kılıç and Ince, 2019). Autonomy-developing sports environments can increase athletes' lasting enjoyment and commitment to sports (Horn, 2015; Larson, Young, McHugh, and Rodgers, 2020) and reduce dropout (Gillet et al., 2012).

Coaches using different motivational methods according to the characteristics of the gymnasts, aiming to build psychological resilience and commitment in gymnasts through overcoming challenges in gymnastics and increasing the competition experience of gymnasts, can be considered as strategies that overlap with current athlete development models and approaches. For example, according to the Psychological Characteristics of Developing Excellence (Abbott and Collins, 2004), athletes are expected to experience many competitions and physical and psychological burdens to the extent that they can overcome according to their developmental level to develop toward high-level performance. However, the study's findings indicate that gymnasts may be exposed to physical and psychological burdens they cannot overcome and that many gymnasts who cannot cope with these burdens may drop out of the sport. In the context of the motivational climate created, it has been observed that coaches create an ego climate (ego climate; Ames, 1992) in the sports environment through participation in competitions and continuous leadership roles for gymnasts who are considered talented and may exhibit discriminatory and negative attitudes and behaviors towards other gymnasts. In environments that encourage ego orientation, people evaluate their competence according to the performance of others (Duda, 1993) and think that success comes from deception or superior talent (Solomon, 1996). In the presence of peers who seem more talented than themselves, ego-



oriented athletes' self-confidence is likely to be damaged. Ego orientation also causes athletes to be more prone to exhibit antisocial and inhuman behaviors (Kavussanu and Ntoumanis, 2003).

Although some etiquette and ethical values (respect, cooperation, and sportsmanship) are aimed to be adopted by the athletes, the presence of coaches who are negative role models and resort to physical and psychological punishments is considerable. Controlling and negative coaching behaviors negatively affect athlete development, such as decreasing intrinsic motivation, inducing fear, loss of self-confidence, and disrupting character development (Gearity and Murray, 2011; Stirling and Kerr, 2013). A recent study on adolescent competitive athletes showed that coaches' punitive behaviors (not taking athletes seriously/not playing, yelling, punishing them with exercise, etc.) prevent athletes from making developmental gains from the sports environment (Battaglia, Kerr, and Stirling, 2017).

The findings of this study indicated the existence of practices that positively and negatively affect the development of belonging in gymnasts. It can be argued that coaches encourage gymnasts from low socioeconomic status to participate in sports to protect them from harmful environments where they may develop bad habits and provide them with financial support through personal initiatives to support the long-term participation of these gymnasts will improve their belongingness. Furthermore, projects implemented to train gymnasts may increase young gymnasts' belonging and motivation to participate in sports. Belonging is critical in stabilizing participation in an activity (Allen, 2003). Belonging opportunities in the sports setting are associated with the meaningful inclusion of athletes in the sports environment. Exclusion, marginalization, and intergroup conflict are observed in environments where opportunities to develop belonging are not provided (Eccles and Gootman, 2002). The findings suggest that negative coach-coach and coach-athlete relationships and inter-club rivalry can prevent athletes from developing meaningful connections with others in the sports environment (e.g., peers and coaches). The literature suggests that negative coach-athlete and athlete-athlete relationships significantly reduce program quality, especially regarding developing belonging, creating supportive interactions, and providing psychological safety (Fraser-Thomas and Côté, 2009).

### **Support of all stakeholders related to the sports setting**

In line with the literature (Strachan et al., 2011), the study findings suggest that parents took positive initiatives to be present in the sports environment, and coaches encouraged positive parental support. Moreover, parents could make joint efforts with coaches in training and competitions. Coaches and parents are crucial in developing athletes in a competitive environment (Gould, Dieffenbach, and Moffet, 2002). Positive parental behaviors need to be systematically encouraged by coaches (Strachan et al., 2011). Parents can contribute to sports environments in many ways, such as fundraising and volunteering.

The findings also showed that some parents had attitudes, expectations, and behaviors (e.g., high expectations, peer comparison, and encouragement to physical exertion) that may negatively affect their children's sporting achievements. Although there is a positive correlation between parental expectations and children's achievement, high parental expectations can create an environment of pressure and stress in children and negatively affect sports participation (Côté and Fraser-Thomas, 2007). It has been observed that some parents may place the responsibility for athlete development on coaches and ignore their children's negative sports experiences for the sake of physical performance development. While parental involvement is expected to be at a higher level at younger ages (Wuerth, Lee, and Alfermann, 2004), the "meat and potatoes" approach of these parents in athlete development can negatively affect the development of children and youth in sports by damaging the elements of accountability and cooperation in the training environment. Therefore, it is seen that there is a critical need to increase parental awareness about athlete development in the analyzed sport setting.

The community is an important focal point for understanding and supporting the dynamics between environments and people in ensuring positive youth development (Benson et al., 2006; p. 926). In this context, the school and the environment also critically influence the functioning of sports programs (Gould et al., 2002). For example, the high availability of scholarships in a competitive sports environment (Gould and Carson, 2004) is an important factor that motivates parents and coaches. The findings suggest that gymnasts in private schools with scholarships may have their developmental experiences significantly supported. In contrast, gymnasts in public schools may be at higher risk of being negatively affected by the school environment. In line with previous studies (e.g., Strachan et al., 2011), the findings suggest that participating coaches or sports clubs do not have an established agreement or consensus with schools about participation in competitive sport. In the literature, it has been found that young competitive athletes have high academic achievement and academic self-perception, which increases coping with stress (Brettschneider, 1999). In addition, the cohesion of children and youth with the school is a protective factor for them when they cannot get support from their family and peers (Botcheva, Feldman, and Leiderman, 2002). Therefore, increasing the cooperation between school and sports programs will minimize negative gymnast experiences while supporting them to be much more successful in both areas.

### **Conclusion**

The findings of this study indicate that the competitive sport setting studied contributes to providing an optimal environment for positive athlete development, as well as critical dimensions that need to be improved. Using the eight setting features as a guide for program evaluation has enabled examining program needs from an ecological perspective (Bronfenbrenner, 1999). With this method, critical personal and environment-based factors that impact high-level athlete development in sports could be addressed together at different layers (e.g., coach, family, physical environment,

and school). Moreover, the longitudinal examination of the sports environment through participant observation and matching it with coaches' reports enhanced the study's credibility. The findings can partially explain the reasons for the deterioration of athletes' developmental gains over time in the context of competitive Turkish youth sports for the sports environment examined (Kılıç and İnce, 2021). Considering the primary influence of coaches in determining the quality of sports programs, the observation of significant program needs in a competitive sports environment where high-level competitive gymnasts develop reveals the need for continuous professional development programs for coaches (Bean et al., 2018; Kılıç and İnce, 2021). In Turkey, coaches appear to have inadequate subject matter and pedagogical content knowledge to support youth athletes' context-dependent developmental needs (İnce, 2019; Yapar and İnce, 2014a).

Turkish coaches are not able to effectively apply quality scientific knowledge to meet their professional needs (Kılıç and İnce, 2015; İnce, 2019). Recently, professional development programs based on the learning community approach (e.g., Communities of Practice, Wenger, 1998), which is based on social learning theory, have provided a highly transformative effect in applying knowledge in physical education and coaching settings (e.g., Culver and Trudel, 2006; Hünük, İnce, and Tannehill, 2013). Therefore, professional learning communities based on measurable program needs can improve youth sports programs' quality.

The study findings reflect the program needs of a sport setting in Ankara. The study data is based on a focus group interview with coaches and longitudinal field observations. Program evaluations based on a holistic perspective are pretty rare in youth sport research. In evaluating and improving the quality of sports programs, future studies should evaluate "participatory" and "competitive" sports settings where children and youth participate from this holistic perspective using quantitative and qualitative research methods. In addition, a longitudinal examination of athletes' developmental outcomes (e.g., Kılıç and İnce, 2021) and coaches' behaviors (e.g., Yapar and İnce, 2014b) in different sports settings will provide a comprehensive and practical program evaluation in terms of program content and implementation.

### Kaynakça

- Abbott, A. & Collins, D. (2002). A theoretical and empirical analysis of a 'state of the art' talent identification model. *High Ability Studies*, 13, 157-178.
- Açıkada, C., & Hazır, T. (2016). Uzun süreli sporcu gelişim programları: hangi bilimsel temellere oturuyor? *Spor Bilimleri Dergisi*, 27(2), 84-99. DOI: 10.17644/sbd.255156
- Allen, J. B. (2003). Social motivation in youth sport. *Journal of sport and exercise psychology*, 25(4), 551-567.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of educational psychology*, 84(3), 261.
- Balyi, I., Way, R., & Higgs, C. (2013). *Long-term athlete development*. Human Kinetics.
- Barynina, I. I., & Vaitsekhovskii, S. M. (1992). The aftermath of early sports specialization for highly qualified swimmers. *Fitness and Sports Review International*, 27(4), 132-133.
- Battaglia, A., V., Kerr, G., & Stirling, A., E. (2017). Youth athletes' interpretations of punitive coaching practices. *Journal of Applied Sport Psychology*, 29:3, 337-352.
- Bean, C., Harlow, M., Mosher, A., Fraser-Thomas, J., & Forneris, T. (2018). Assessing differences in athlete-reported outcomes between high and low-quality youth sport programs. *Journal of Applied Sport Psychology*, 30(4), 456-472.
- Benson, P.L., et al., 2006. Positive youth development: theory, research, and applications. In: W. Damon, Series ed. & R.M. Lerner, Vol. ed. *Handbook of child psychology: Vol. 1 – theoretical models of human development*. 6th ed. New York: Wiley, 894-941.
- Botcheva, L. B., Feldman, S. S., & Leiderman, P. H. (2002). Can stability in school processes offset the negative effects of sociopolitical upheaval on adolescents' adaptation?. *Youth & Society*, 34(1), 55-88.
- Braun, V., Clarke, V., & Weate, P. (2016). Using thematic analysis in sport and exercise research. In *Routledge handbook of qualitative research in sport and exercise* (pp. 213-227). Routledge.
- Bredemeier, B. J. L. (1995). Divergence in children's moral reasoning about issues in daily life and sport specific contexts. *International journal of sport psychology*, 26(4), 453-463.
- Brettschneider, W., (1999). Risks and opportunities: adolescents in top-level sport – growing up with the pressures of school and training. *European physical education review*, 5(2), 121-133.
- Bronfenbrenner, U. (1999). *Environments in developmental perspective: Theoretical and operational models*.
- Bruner, M. W., Munroe-Chandler, K. J., & Spink, K. S. (2008). Entry into elite sport: A preliminary investigation into the transition experiences of rookie athletes. *Journal of applied sport psychology*, 20(2), 236-252.

- Cassidy, T. G., Jones, R. L., & Potrac, P. (2008). *Understanding sports coaching: The social, cultural and pedagogical foundations of coaching practice*. Routledge.
- Coakley, J. (2016). Positive youth development through sport: Myths, beliefs, and realities. In N. L. Holt, N. L. Holt (Eds.), *Positive youth development through sport* (pp. 21-33). New York, NY, US: Routledge/Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9781315709499-3>
- Côté, J., Baker, J., & Abernethy, B. (2007). Practice and play in the development of sport expertise. *Handbook of sport psychology*, 3, 184-202.
- Côté, J., & Fraser-Thomas, J. (2007). *Youth involvement in sport*. In: P. Crocker, ed. *Sport psychology: a Canadian perspective*. Toronto: Pearson, 270–298.
- Côté, J., & Gilbert, W. (2009). An integrative definition of coaching effectiveness and expertise. *International journal of sports science & coaching*, 4(3), 307-323.
- Côté, J., & Hancock, D. J. (2016). Evidence-based policies for youth sport programmes. *International Journal of Sport Policy and Politics*, 8(1), 51-65.
- Côté, J., Strachan, L., & Fraser-Thomas, J. (2008). *Participation, personal development, and performance through youth sport*. In *Positive youth development through sport* (pp. 48-60): Routledge.
- Côté, J., Young, B., North, J., & Duffy, P. (2007). Towards a definition of excellence in sport coaching. *International journal of coaching science*, 1(1), 3-17.
- Craft, A. (2005). *Creativity in schools: tensions and dilemmas*. London: Routledge.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. USA: Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Pearson.
- Coatsworth, J. D., & Conroy, D. E. (2009). The effects of autonomy-supportive coaching, need satisfaction, and self-perceptions on initiative and identity in youth swimmers. *Developmental Psychology*, 45, 320–328. <https://doi.org/10.1037/a0014027>
- Culver, D. M., & Trudel, P. (2006). Cultivating coaches' communities of practice: Developing the potential for learning through interactions. In *The sports coach as educator* (pp. 115-130). Routledge.
- Damon, W. (2004). What is positive youth development?. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591(1), 13-24.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. *Handbook of self-determination research*, 3-33.
- Dierking, L. D., & Falk, J. H. (2003). *Optimizing out-of-school time: The role of free-choice learning*. *New Directions for Student Leadership*, 2003, 75–88.

- Duda, J. L. (1993). *Goals: A social-cognitive approach to the study of achievement motivation in sport*, Handbook of research on sport psychology, 421-436.
- Eccles, J. S., & Gootman, J. A. (2002). *Community programs to promote youth development*. Washington: National Academy Press.
- Edmondson, A. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative science quarterly*, 44(2), 350–383.
- Elliot, D. L., Goldberg, L., & Kuehl, K. S. (2010). Young women's anterior cruciate ligament injuries. *Sports Medicine*, 40(5), 367-376. <https://doi.org/10.2165/11531340-000000000-00000>
- Ericsson, K. A., Krampe, R. T., & Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological review*, 100(3), 363.
- Fraser-Thomas, J. & Côté, J. (2009). Understanding adolescents' positive and negative developmental experiences in sport. *The Sport Psychologist*, 23, 3–23.
- Fraser-Thomas, J. L., Côté, J., & Deakin, J. (2005). Youth sport programs: An avenue to foster positive youth development. *Physical education & sport pedagogy*, 10(1), 19-40.
- Gearity, B. T., & Murray, M. A. (2011). Athletes' experiences of the psychological effects of poor coaching. *Psychology of Sport and Exercise*, 12, 213–221.
- Gençlik ve Spor Bakanlığı (2018). Spor ve Sporcu İstatistikleri. Spor Hizmetleri Genel Müdürlüğü. <https://shgm.gsb.gov.tr/Sayfalar/175/105/Istatistikler>
- Gill, D.L., 2000. *Psychological dynamics of sport and exercise*. 2nd ed. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Gillet, N., Berjot, S., Vallerand, R. J., & Amoura, S. (2012). The role of autonomy support and motivation in the prediction of interest and dropout intentions in sport and education settings. *Basic and Applied Social Psychology*, 34, 278-286.
- Gould, D., & Carson, S. (2004). Fun & games?: Myths surrounding the role of youth sports in developing Olympic champions. *Youth Studies Australia*, 23(1), 19.
- Gould, D., Tuffey, S., Udry, E., & Loehr, J. (1996). Burnout in competitive junior tennis players: I. A quantitative psychological assessment. *The Sport Psychologist*, 10(4), 322-340.
- Gould, D., Dieffenbach, K., and Moffett, A. (2002). Psychological characteristics and their development in Olympic champions. *Journal of applied sport psychology*, 14, 172–204.
- Guest, G., Bunce, A., & Johnson, L. (2006). How many interviews are enough? An experiment with data saturation and variability. *Field methods*, 18(1), 59-82.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: a developmental perspective*. Guilford, New York.
- Horn, T. S. (2015). Social psychological and developmental perspectives on early sport specialization. *Kinesiology Review*, 4, 248-266.

- Holt, N. L., & Sehn, Z. L. (2008). Processes associated with positive youth development and participation in competitive youth sport. In N. Holt (Ed.), *Positive youth development through sport* (pp. 24–33). New York, NY: Routledge.
- Horn, T.S., 2004. Developmental perspectives on self-perceptions in children and adolescents. In: M.R. Weiss, ed. *Developmental sport and exercise psychology: a lifespan perspective*. Morgantown, WV: *Fitness Information Technology*, 101–143.
- Hünük, D., İnce, M. L., & Tannehill, D. (2013). Developing teachers' health-related fitness knowledge through a community of practice: Impact on student learning. *European Physical Education Review*, 19(1), 3-20.
- Ince, M. L. (2019). Supporting learning of practitioners and early career scholars in physical education and sports pedagogy. *Sport, Education and Society*, 24(6), 584-596. <https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1598966>.
- Jones, I. (2015). *Research methods for sports studies* (3rd ed.). New York, NY: Routledge.
- Jowett, S. & Poczwardowski, A. (2007). Understanding the coach–athlete relationship. In: S. Jowett and D. Lavallee, eds. *Social psychology in sport*. Champaign, IL: Human Kinetics, 3–14.
- Kavussanu, M., & Ntoumanis, N. (2003). Participation in sport and moral functioning: Does ego orientation mediate their relationship?. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 25(4), 501-518.
- Kılıç, K., & İnce, M. L. (2015). Use of sports science knowledge by Turkish coaches. *International journal of exercise science*, 8(1), 21.
- Kılıç, K., & İnce, M. L. (2019). Antrenörlerin kullandıkları öğretim yöntemleri ölçeği–sporcu sürümünün (AKÖY–Sporcu) geliştirilmesi. *Uluslararası Spor Egzersiz ve Antrenman Bilimi Dergisi*, 5(3), 119-128.
- Kılıç, K., & İnce, M. L. (2021). Youth athletes' developmental outcomes by age, gender, and type of sport. *Journal of Human Sport and Exercise*, in press. doi: <https://doi.org/10.14198/jhse.2021.161.19>.
- Larson, H. K., Young, B. W., McHugh, T. L. F., & Rodgers, W. M. (2020). The relative importance of training volume and coach autonomy support for preventing youth swimming attrition. *Current Issues in Sport Science (CISS)*.
- Lincoln, Y. S., Lynham, S. A., & Guba, E. G. (2011). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences, revisited. *The Sage handbook of qualitative research*, 4(2), 97-128
- Mallett, C. J. (2005). Self-determination theory: A case study of evidence-based coaching. *The sport psychologist*, 19(4), 417-429.
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2014). *Designing qualitative research*. Sage publications.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. 3rd ed. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Pehlivan, Z. (2013). Okullararası spor yarışmalarına katılanların sporu bırakma ve devam etme nedenleri. *Spor Bilimleri Dergisi*, 24(3), 209-225.
- Perkins, D. F., & Noam, G. G. (2007). Characteristics of sports-based youth development programs. *New directions for youth development*, 2007(115), 75-84.
- Petitpas, A.J., et al. (2005). A framework for planning youth sport programs that foster psycho- social development. *Sport psychologist*, 19, 63-80.
- Smoll, F.L. & Smith, R.E., 2002. *Children and youth in sport: a biopsychosocial perspective*. 2nd ed. Dubuque, IA: Kendall/Hunt Publishing.
- Spradley, J. S. (1979). *The ethnographic interview*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Solmon, M. A. (1996). Impact of motivational climate on students' behaviors and perceptions in a physical education setting. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-272.
- Sparkes, A.C., & Smith, B. (2013). *Qualitative Research Methods in Sport, Exercise and Health: From Process to Product* (1st ed.). Routledge.
- Spradley, J. P. (2016). *Participant observation*. Waveland Press.
- Stirling, A. E., & Kerr, G. A. (2013). The perceived effects of elite athletes' experiences of emotional abuse in the coach-athlete relationship. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11(1), 87-100.
- Strachan, L., Côté, J., & Deakin, J. (2011). A new view: Exploring positive youth development in elite sport contexts. *Qualitative research in sport, exercise and health*, 3(1), 9-32.
- Türkiye Cimmastik Federasyonu (2022) Tesis bilgileri. Alınan yer: <https://www.tcf.gov.tr/iletisim/tesisler/>.
- Vazou, S., Ntoumanis, N., & Duda, J. L., (2006). Predicting young athletes' motivational indices as a function of their perceptions of the coach-and peer-created climate. *Psychology of sport and exercise*, 7, 215-233.
- Wenger, E. (1998). Communities of practice: Learning as a social system. *Systems Thinker*, 9(5), 2-3.
- Wiersma, L. D. (2000). Risks and benefits of youth sport specialization: Perspectives and recommendations. *Pediatric exercise science*, 12(1), 13-22.
- Wuerth, S., Lee, M. J., & Alfermann, D. (2004). Parental involvement and athletes' career in youth sport. *Psychology of sport and Exercise*, 5(1), 21-33.
- Yapar, A., & Ince, M. L. (2014a). Youth basketball player's experience, enjoyment and burnout levels in recreational and specialization context. *Science & Sports*, 29, S33.
- Yapar, A., & İnce, M. L. (2014b). Sporcular için antrenör davranışlarını değerlendirme ölçeğinin Türkçe uyarlaması (SADDÖ): Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Spor Bilimleri Dergisi*, 25(4), 203-212.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods fourth edition*. Los Angeles and London: SAGE.





<http://kefad.ahievran.edu.tr>

# Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi

ISSN: 2147 - 1037

## Preferences of Instructors Who Teach Turkish to Foreigners to Use Measurement and Evaluation Tools

Kübra Şengül  
Beyzanur Durmuş Öz

### Article Information



CrossMark

DOI: 10.29299/kefad.1166778

Received: 25.08.2022

Revised: 17.01.2023

Accepted: 14.03.2023

### Keywords:

Teaching Turkish to  
Foreigners,

Quantification and  
Consideration,

Common European  
Framework of Reference for  
Languages

### Abstract

In this study, the preferences of the instructors who teach Turkish to foreigners to use measurement and evaluation tools were investigated. In the research, in which case study, one of the qualitative research methods, has been used, the opinions of ten instructors who teach Turkish to foreigners have been consulted. The obtained data were analyzed in the Maxqda program according to the descriptive analysis technique. In the research, it was determined that the instructors mostly preferred written exams, questions with matching items and performance assignments; and it has been seen that this is due to the fact that it provides students with the opportunity to use original and various languages. In addition, it has been determined that they prefer to use short-answer and multiple-choice exams, self-assessment form, word association and concept maps tools, since they provide more opportunity to ask questions and are easily applicable in crowded classrooms. However, it has been determined that the instructors do not prefer to use group assessment, peer assessment, attitude scale and structured grid tools, which are among the alternative assessment and assessment tools, and the reason for this is characterized as low reliability, questionable objectivity and taking time to prepare.

## Yabancılara Türkçe Öğreten Öğretim Elemanlarının Ölçme ve Değerlendirme Araçlarını Kullanma Tercihleri

### Makale Bilgileri



CrossMark

DOI: 10.29299/kefad.1166778

Yükleme: 25.08.2022

Düzeltilme: 17.01.2023

Kabul: 14.03.2023

### Anahtar Kelimeler:

Yabancılara Türkçe  
Öğretimi,

Ölçme ve Değerlendirme,

Avrupa Ortak Öneriler  
Çerçevesi

### Öz

Eğitimde ölçme ve değerlendirme, öğretim sürecinin niteliğini ve niceliğini bildirmenin yanı sıra sonraki öğretim aşaması için öğreticiye ve öğrenciye yol göstermektedir. Bu çalışmada yabancılara Türkçe öğreten okutmanların ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma tercihleri araştırılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasının kullanıldığı çalışmada, yabancılara Türkçe öğreten on öğretim elemanının görüşüne başvurulmuştur. Elde edilen veriler, betimsel analiz tekniğine göre Maxqda programında analiz edilmiştir. Araştırmada, öğretim elemanlarının en çok yazılı sınavları, eşleştirme maddeli soruları ve performans ödevlerini tercih ettikleri; bunun da öğrencilere, özgün ve çeşitli dil kullanma olanağı sağlamasına bağlı olarak ortaya çıktığı görülmüştür. Bunun yanı sıra daha çok soru sorma fırsatı vermesi ve kalabalık sınıflarda rahatça uygulanabilir olması nedeniyle kısa cevaplı ve çoktan seçmeli maddeli sınavlar ile öz değerlendirme formu, kelime ilişkilendirme ve kavram haritaları araçlarını kullanmayı tercih ettikleri tespit edilmiştir. Ancak öğretim elemanlarının, alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarından grup değerlendirme, akran değerlendirme, tutum ölçeği ve yapılandırılmış grid araçlarını kullanmayı tercih etmedikleri, bunun nedeni olarak da güvenilirliğinin düşük, objektifliği tartışılır ve hazırlanmasının zaman aldığı şeklinde nitelendirildiği tespit edilmiştir.

**Sorumlu Yazar :** Kübra Şengül, Doçent Dr., Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Türkiye, kubrasengul@nevsehir.edu.tr., ORCID ID: 0000-0002-0307-9805.

**Yazar2:** Beyzanur Durmuş Öz, Bilim Uzmanı, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Türkiye, bnurdurmus16@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-2352-3192.

**Atıf için:** Şengül, K., & Durmuş Öz, B. (2023). Yabancılara Türkçe öğreten öğretim elemanlarının ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma tercihleri. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 754-780.

## Giriş

Günümüzde Türkçenin yabancı dil olarak öğrenimi üzerine toplumlararası olumlu ve güçlü bir yaklaşım sergilenmektedir. Bu yaklaşım da Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin önemini artırmış, öğretim / öğrenim sürecinin niteliğini, ölçme ve değerlendirmede kullanılacak yaklaşım ve tekniklerin de geliştirilmesini sağlamıştır. Dil öğretiminin uzun bir sürece yayıldığı dikkate alındığında Türkçenin yabancı uyruklu öğrencilere öğretiminde başarıya ulaşmak için her aşama doğasına uygun yöntemlerle değerlendirilmelidir. Çünkü ölçme ve değerlendirme “dil öğretim sürecini oluşturan bütün unsurların etkililiği konusunda öğretmenlere, öğrencilere, programcılara ve diğerlerine yol göstermenin yanı sıra ilgili süreçteki eksikliklerin saptanmasını sağlayan temel öğedir” (Boylu, 2019, s. 522). Bu sebeple ölçme ve değerlendirmenin eğitim sistemi içindeki yeri ve önemi yadsınamaz.

Ölçme, herhangi bir nesnenin gözlemler sonucunda, aranan özelliğe sahip olup olmadığını ortaya çıkaran betimleyici bir kavram iken değerlendirme, herhangi bir özelliği ölçülen şey hakkında belli ölçütlere göre yargıya varma işidir (Şengül, 2011). Chapelle, Kremmel ve Brindley (2019) dil öğretimi ve öğrenimi bağlamında, değerlendirmeyi, öğrencinin dili kullanma becerisi hakkında bilgi toplama ve yargıda bulunma eylemi olduğunu belirtir. Dolayısıyla değerlendirmenin ölçme işini yapanlar için tamamlayıcı ve nihayete erdiren bir işlevi bulunmaktadır.

Eğitimde güncel eğilimler, öğretimin salt sonucuna odaklanmanın sürecin analiz edilmesini sekteye uğrattığını savunurken neyin ne kadar kazanıldığından ziyade neyin nasıl kazanıldığına önemine işaret etmektedir. Bu bakış açısı ile öğretmenlerin yaratıcılığına; öğrencilerin üstbilişsel farkındalığına, öğrenme ortamlarının ise esnek ve pratikliğine odaklanılmaktadır. Dolayısıyla günümüzde geleneksel ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarından ziyade alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımı dikkat çekmekte ve farklı çeşitlilikteki öğrenme deneyimlerini ölçmede kullanılacak ölçme tekniklerinin kullanımına önem verilmektedir.

Geleneksel ölçme ve değerlendirme yaklaşımında, öğrencilerin kazanımları elde edip etmediklerini gösteren sonuç odaklı davranışlara bakılmaktadır. Böylelikle bu yaklaşım ile öğrencilerin gerçek durumlarını yansıtamadıkları anlarda bile öğrencinin o anki performansına göre ölçme ve değerlendirme yapılmaktadır. Yazılı yoklama, kısa cevaplı, doğru yanlış maddeli, çoktan seçmeli ve eşleştirme maddeli ölçme teknikleri geleneksel ölçme teknikleri arasında yer almaktadır. Chapman ve King (2012) geleneksel ölçme ve değerlendirme yaklaşımının özelliklerini şöyle sıralamaktadır:

- Uygulanmaları kolaydır.
- Bir puanlama anahtarı kullanılır.
- Değerlendirmesi pratik ve puanlaması basittir.

- Kısa cevap gerektirir.
- Düşük seviyeli düşünme becerilerini kullanır.
- Hatırlama yeteneğini yansıtır (Chapman ve King, 2012, s. 24).

Geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerinin uygulanmasının ve puanlandırılmasının kolaylığı da öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma eğilimlerini doğrudan etkilemektedir.

Alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımı ise öğrencilerin bilgiyi nasıl yapılandıkları, bilgiye nasıl ulaştıkları, öğretim sürecindeki etkinliklerde nasıl rol aldıkları gibi olgular üzerinde duran değerlendirme anlayışına sahiptir. Tan (2014) alternatif ölçme ve değerlendirmede, öğrencilerin sınavlardaki sorulara yönelik performansından ziyade gerçek hayat koşullarındaki performanslarının önemsendiğini belirtir. Bu yaklaşım da dil öğrenenlerin süreçteki performanslarını izlemelerine ve süreci yapılandırmalarına fırsat vermektedir. Alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımı Bahar'a (2012) göre daha gerçek hayata ilişkili ve öğrenci merkezlidir. Değerlendirmede, öğrencilerin üst düzey düşünceleri, problem çözme becerileri ve yaratıcılıklarıyla ilgilenilir. Göçer'e (2014) göre bu yaklaşımda öğrencide görülen nitelikler, öğrenci gözlem formuna ya da öğrenci gözlem defterine işlenmekte ve öğrencilerin proje çalışmaları, performans görevlerindeki durumların belirlenmesi için alternatif değerlendirme araçları kullanılmaktadır.

Alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımında öğrencilerin sadece süreç sonundaki performanslarını değil, onların süreç boyunca öğrenme yaşantılarındaki zorluklarını, eksikliklerini ve güçlü yanlarını ölçüp değerlendirmek önemlidir. Dil öğretiminin uzun soluklu bir süreci beraberinde getirdiği dikkate alındığında ise öğrencilerin öğrenme yaşantılarının süreç boyunca ölçülüp değerlendirilmesinin gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Dil öğretim ve öğreniminde Avrupa Konseyi tarafından geliştirilen ve uluslararası platformda dil öğrenme ve öğretme süreçlerini karşılaştırma ve sürece ilişkin en verimli uygulamaları aktaran Diller İçin Avrupa Ortak Çerçeve Metni'nin de dil öğreniminde ölçme değerlendirme süreçleriyle ilgili görüşleri önem arz etmektedir.

### **Diller İçin Avrupa Ortak Çerçeve Metni**

Diller İçin Avrupa Ortak Çerçeve Metni, 1970'lerde ve 1980'lerde Avrupa Konseyi'nin dil eğitimindeki çalışmalarının bir devamı olarak geliştirilmiş ve müfredat, öğretim ve değerlendirme ile kurumlar, eğitim sektörleri, bölgeler ve ülkeler arasında şeffaflık ve tutarlılığı kolaylaştırmayı amaçlamıştır (Common European Framework Reference, 2020). Avrupa Konseyi'ne 8 Ağustos 1949 yılında katılan Türkiye de dil eğitimi çalışmalarına katılan paydaşlardan biri olmuştur. Diller İçin Avrupa Ortak Çerçeve Metni, dilin sosyal, eğitimsel ve profesyonel alanlarda fırsat ve başarı için bir araç olduğu görüşüne dayanmaktadır. Buradaki fikir, gerçek dünyadaki iletişim gereksinimlerine dayalı, gerçek hayattaki görevler etrafında organize edilmiş ve öğrencilere hedefleri ileten performans tanımlayıcıları eşliğinde müfredat ve kurslar tasarlamaktır (CEFR, 2020).

Diller İçin Avrupa Ortak Çerçeve Metni'nde ölçme ve değerlendirme, dil öğrenenlerin öğrenme yaşantılarını izleme, yönlendirme ve hedefe ulaşım ulaşılmadığını anlamak hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin işe koştuğu bir süreç olarak anılmaktadır. Dil öğrenimi ve öğretimi sürecinde izlenmesi muhtemel ölçme ve değerlendirme türleri oldukça zengin bir çeşitlilikte ele alınmış ve öğretmenlere fikir verilmiştir.

Tablo 1. *Diller İçin Avrupa Ortak Çerçeve Metnine Göre Ölçme ve Değerlendirme Türleri*

Seviye Belirleme Testi	Dil niteliğini sınama
Norma dayalı değerlendirme	Ölçüte dayalı değerlendirme
Hedefe ulaşan öğrenimde ölçüte dayalı değerlendirme	Ölçüte dayalı devamlı değerlendirme
Devamlı ölçme	Zaman zaman ölçme
Bıçimlendirici ölçme	Toplumsal değerlendirme
Dolaysız ölçme	Dolaylı ölçme
Başarı ölçme	Bilgilerin ölçülmesi
Öznel ölçme	Nesnel ölçme
Bir basamağa göre seviye tespit etme	Kontrol listesi ile seviye tespit etme
İzlenime dayalı ölçme	Yönlendirilmiş karar
Bütünsel ölçme	Analitik ölçme
Bir kategoriye göre ölçme	Birçok kategoriye göre ölçme
Bir başkası tarafından ölçülme	Kendi kendini ölçme

(telc, 2013, s.179)

Diller için Avrupa Ortak Çerçeve Metni'nde ölçme ve değerlendirme türlerine ayrılan çeşitlilik dikkate alındığında herhangi bir türe bağlı kalınmadan ancak belli bir ölçme türü de dayatılmadan öğrenciye, amaca, konuya, süreye ve öğreticiye uygun bir ölçme ve değerlendirme anlayışı geliştirildiği görülmektedir. Ölçme ve değerlendirme sürecinde öğretmene ve programlara sunulan bu çeşitliliğin alan uygulamalarına nasıl yansıdığı merak edilmektedir.

### **Araştırmanın Amacı**

Dil öğretimi sürecinde ölçme ve değerlendirme, Diller için Avrupa Ortak Referans Çerçevesi'nde geniş bir bakış açısıyla ele alınmış olup, öğrencilerin dil öğrenme sürecindeki deneyimleri değişebileceğinden, kullanılacak ölçme ve değerlendirme türlerinin de farklılık göstermesi gerektiği belirtilmiştir. Bu noktadan hareketle bu çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretim elemanlarının süreçte kullanmayı tercih ettikleri ölçme ve değerlendirme araçlarının belirlenmesi ve ölçme araçlarında kullanılan çeşitliliğin ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu amaçla aşağıdaki soruya yanıt aranmıştır.

1. Yabancılara Türkçe öğreten öğretim elemanlarının ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma tercihleri nedir?

### **Yöntem**

Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılarak oluşturulmuştur. "Durum çalışmaları, bilimsel sorulara cevap aramada kullanılan ayırt edici bir yaklaşım olarak görülmektedir." (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel. 2020, s.23). Çalışmanın bir

mekâna bağlı olarak özelleştirilmiş olması durum çalışması deseninin kullanılmasını gerekli kılmıştır. “Yazara göre durum çalışmaları bir varlığın mekâna ve zamana bağlı tanımlandığı ve özelleştirildiği araştırmadır. Durum çalışması, örnek olay çalışması olarak da bilinir.” (Büyüköztürk ve diğerleri., 2020, s.23).

### **Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubunu, yabancılara Türkçe öğreten 10 öğretim elemanı oluşturmuştur. Çalışmada farklı kurumlarda görev yapan katılımcılardan alınan yanıtlarla elde edilen çeşitliliğin çalışma verimliliğini artıracığı düşünüldüğünden, yapılandırılmış görüşme formlarını cevaplamak üzere farklı kurumlardan gönüllü katılımcılara ulaşılmıştır. Katılımcıların belirlenmesindeki ölçüt, Türkiye’de devlet üniversitelerinin TÖMER birimlerinde görev yapan öğretim elemanı olmalarıdır. Katılımcıların deşifre olmamaları için çalışma grubunda betimsel bilgilere yer verilmemiştir. Çalışmada katılımcılar kodlanarak belirtilmiştir. K1-K10 arasındaki sayılarla kodlanan katılımcılar için K1, “katılımcı 1” anlamına gelmektedir. Katılımcılar, bilgilendirilmiş onam formunu ve görüşme formunu elektronik posta yoluyla araştırmacılara ulaştırmıştır.

### **Veri Toplama Araçları**

Veri toplama aracı olarak yazarlar tarafından geliştirilen yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. “Yapılandırılmış görüşmeler, hem sabit seçenekli cevaplamayı hem de ilgili alanda derinlemesine gidebilmeyi birleştirir.” (Büyüköztürk ve diğerleri., 2020, s.159). Veri toplama aracının geliştirilmesinde şu sıra takip edilmiştir.

- Alan yazınında belirtilen ölçme ve değerlendirme araçları araştırılmıştır.
- Tespit edilen ölçme ve değerlendirme araçları kontrol listesi hâlinde sıralanmıştır.
- Liste hâlinde sunulan ölçme ve değerlendirme araçlarının yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde kullanım örnekleri araştırılmıştır.
- Belirlenen ölçme ve değerlendirme tekniklerinin öğretim elemanları tarafından tercih edilip edilmediğini ortaya çıkaracak sorular hazırlanmıştır.
- Belirlenen ölçme ve değerlendirme tekniklerinin öğretim elemanları tarafından tercih etme nedenleri ile tercih etmeme nedenlerini ortaya çıkaracak sorular hazırlanmıştır.
- Hazırlanan sorular, iki Türkçe eğitimi uzmanı tarafından değerlendirilmiştir.
- Son olarak belirlenen sorular elektronik form düzenine getirilerek katılımcılara ulaşılmıştır.

## Veri Analizi Süreci

Çalışmanın verileri görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Görüşme formu hazırlandıktan sonra 2'si Türkçe eğitimi alanında, 2'si eğitim bilimleri alanında olmak üzere 4 doçent unvanlı akademisyenin görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşlerinin ardından görüşme formu maddelerinde eksiklik veya fazlalık olmamış, yalnızca bazı maddelerde sorular daha açık hale getirilmiştir. Çalışmanın verileri yabancılara Türkçe öğreten 10 öğretim elemanının yanıtları neticesinde toplanmış ve ardından bu veriler Maxqda isimli nitel veri analiz programına aktarılmıştır. Maxqda programında yanıtların her biri kodlanarak kategorilendirilmiş ve kodlu bölümlerin istatistiği alınarak çalışmada kullanılmak üzere tablolaştırılmıştır.

## Araştırmanın Etik İzinleri

Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

**Etik kurul izin bilgileri:** Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı = Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi= 21.05.2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası= 222

## Bulgular

Yabancılara Türkçe öğreten öğretim elemanlarının ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma tercihlerine ilişkin bulgular Tablo 2'de gösterilmektedir.

Tablo 2. *Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretim elemanlarının süreç içinde kullanmayı en çok tercih ettikleri ölçme ve değerlendirme araçlarına ilişkin bulgular*

Ölçme teknikleri	Tercih etme oranı	Tercih etmeme oranı	Tercih etme nedenleri	Tercih etmeme nedenleri
Yazılı sınavlar	%100	-	Yazılı sınavlar zaman alıcı olsa da özgün ve yaratıcılığı destekleyen nitelikler taşımaktadır. Bu yüzden yazılı sınavları tercih etmekteyim." (K8)	-
Eşleştirme maddeli sınavlar	%100	-	Başlangıç seviyesi için rahatlıkla kullanılabilir. Fakat bu nevi sorularda bir ya da iki fazla eşleştirilmesi kullanılmayan örnek koyulmalıdır." (K4)	-
Performans ödevleri	%100	-	"Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ölçme yaparken performans ve proje görevlerini kullanırım. Böylece, öğrencilerin verilen görevleri ne düzeyde gösterdiklerini gözlemleme şansım olur. Ayrıca sundukları performansa göre kendilerini değerlendirebilmem nedeniyle de performans görevlerini kullanırım." (K1)	-

Tablo 2 incelendiğinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretim elemanlarının süreç içinde en çok yazılı sınavları, eşleştirme maddeli soruları ve performans ödevlerini kullanmayı tercih ettikleri görülmektedir. Elde edilen bulgular, yazılı sınavlar ile özgün, yaratıcı düşünceyi destekleyen ve üst düzey zihinsel süreçleri gerektiren cevapların elde edilmesinin yanı sıra açık uçlu soruların kullanılmasının kolaylığı sayesinde tercih edilmiştir. Eşleştirme maddeli sınavlar ise, sözcükte anlam, cümlede anlam, diyalog ifadeleri, temel düzeyde sayılar, harfler, günler, haftalar, aylar vb. gibi konuların öğretiminde hem destekleyici hem de değerlendirici bir teknik olarak tercih edildiği tespit edilmiştir. Ayrıca elde edilen bulgular, performans ödevlerinin yabancılara Türkçe öğretiminde en çok tercih edilme sebebi olarak öğrencilerin süreç içinde gelişimlerini takip etme, öğrencilerin kendi gelişimlerini daha somut bir şekilde görebilme, dil beceri alanlarının performansına dayalı öğretimini ve değerlendirilmesini kolaylaştırdığı tespit edilmiştir.

Tablo 3. *Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretim elemanlarının süreç içinde kullanmayı genellikle tercih ettikleri ölçme ve değerlendirme araçlarına ilişkin bulgular*

Ölçme teknikleri	Tercih etme oranı	Tercih etmeme oranı	Tercih etme nedenleri	Tercih etmeme nedenleri
Kısa cevaplı maddeli sınavlar	%80	%20	Öğrencilerin dikkatini ve hızını ölçmek için Türkçe öğretiminde ölçme yaparken kısa cevaplı soruları kullanırım." (K1) Eğer konu kısa cevap gerektiriyorsa ve seviye başlangıç ise tercih ederim." (K3)	Hayır. Çünkü dil öğretiminde hatırlamaya ve bilgiye dayalı konuların az olduğunu düşünüyorum." (K5) Daha çok dil bilgisi ve sözcük bilgisini ölçmek için kullanılan bir ölçme aracıdır. Bağlamdan uzak olduğu için yaratıcı beceriyi açığa çıkarmaz. Bu yüzden tercih etmemekteyim. Uygulama sorularının yanı sıra güvenilirlik ölçütü bağlamında da sorunlara yol açtığı için çok dikkatli ölçütlerin geliştirilmesi gerekmektedir." (K8)
Çoktan seçmeli maddeli sınavlar	%80	%20	Açık uçlu sorulara nazaran daha çok soru sormamıza ve kalabalık sınıflarda rahat bir şekilde uygulamamıza olanak sağlıyor." (K2) İleri düzeylerde (B2- C1) çok kullanıyorum. TÖMER sonrası süreçte bu tip sorularla karşılaşılacak ve TYS genellikle çoktan seçmeli sorular üzerine kuruludur." (K9)	Yabancı uyruklu öğrencilerin merkezi yerleştirme sınavlarında işlerine yarayabileceği ve pratik kazanabilecekleri detayları öğretmek ve anlama becerilerini ölçmek açısından kullanılabilir fakat bu ölçme araçlarını şans başarısından dolayı çok fazla kullanmak istemem." (K4)

Tablo 4. Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretim elemanlarının süreç içinde kullanmayı genellikle tercih ettikleri ölçme ve değerlendirme araçlarına ilişkin bulgular

Ölçme teknikleri	Tercih etme oranı	Tercih etmeme oranı	Tercih etme nedenleri	Tercih etmeme nedenleri
Öz değerlendirme formu	%80	%20	“Elimden geldiği kadar yapmaya çalıştığım başka bir uygulama da budur. Çünkü her birey farklı bir dünyadan gelmektedir. Onların üzerinde özel olarak durmak gerekir. Hatta bunu yaparken Gardner’ın çoklu zekâ kuramını göz önünde bulundurarak hareket etmek gerektiğini düşünüyorum.” (K3)	“Hayır. Gerekli bulmuyorum.” (K2)
Kelime ilişkilendirme	%80	%20	“Evet. Öğrenciler tarafından oldukça eğlenceli bulunan bir testtir. Bazı kelimeleri anlayamadıklarında Türk Dil Kurumunun resmi internet sitesinden anlamına bakıyoruz ve ödev olarak anlayamadıkları kelimelerin içinde bulunduğu (internet ve kitaplara bakmadan) “kendilerinin” en az 10 cümle kurmalarını istiyorum ardından cümlelerini kontrol ediyorum.” (K10)	“Hayır. Gerekli bulmuyorum.” (K2)
Kavram haritaları	%80	%20	“Evet. Öğrencinin öğretim sürecinde bazı kavramları ilişkilendirmesinin önemli olduğunu düşünüyorum.” (K5)	“Sınıf içi etkinliği olarak kullanıyorum ama değerlendirme tekniği olarak kullanmıyorum.” (K8)  “Bu ölçme aracı ile ilgili fikrim yok.” (K9)

Tablo 3 ve Tablo 4 incelendiğinde öğretim elemanlarının %80’inin süreç içinde kısa cevaplı maddeli sınavlar, çoktan seçmeli maddeli sınavlar, öz değerlendirme formu, kelime ilişkilendirme ve kavram haritaları araçlarını kullanmayı tercih ettikleri görülmektedir. Öğretim elemanlarının yalnızca %20’si bu ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanmayı tercih etmediklerini belirtmişlerdir. Kısa cevaplı maddeler, dil öğreniminde başlangıç seviyeleri için uygun görülen, ifade becerisini geliştirmeye yönelik olmayan ancak anlama becerisini net şekilde ölçen bir ölçme aracıdır. Çoktan seçmeli maddeli sınavların uygulanmasında öğrenciye daha fazla soru sorma imkânı vermesi



açısından bu ölçme aracı öğreticiler tarafından tercih edilmektedir. Üstelik Türkçe eğitimleri sonrasında girecekleri Türkçe Yeterlilik Sınavı (TYS) da çoktan seçmeli sorular formatında hazırlandığından, öğrencilerin bu formata uyum sağlamaları da göz önünde bulundurulmaktadır. Ancak çoktan seçmeli soruların şans başarısı içeren bir ölçme aracı olduğu da unutulmamalıdır. Öz değerlendirme formları, bireysel öğrenmeleri esas alan öğrenci odaklı bir ölçme aracıdır. Kelime ilişkilendirme testleri ise öğrencilere hem eğlenceli gelen hem de onların kelime hazinesini artıran bir ölçme aracı olarak ön plana çıkmaktadır. Kavram haritaları ise bilhassa Web 2.0 araçları ile hazırlandığında oldukça dikkat çekici ve akılda kalıcı olan bir uygulamadır. Öğrenilen yeni bir sözcüğü, ilişkili olduğu ve çağrışım yaptığı diğer kavramlarla birlikte öğrenmek dil öğrenim sürecinde oldukça önemli bir ayrıntıdır.

Tablo 5. *Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretim elemanlarının süreç içinde kullanmayı orta düzeyde tercih ettikleri ölçme ve değerlendirme araçlarına ilişkin bulgular*

Ölçme teknikleri	Tercih etme oranı	Tercih etmeme oranı	Tercih etme nedenleri	Tercih etmeme nedenleri
Tanılayıcı dallanmış ağaç	%50	%50	“Evet, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde tanılayıcı dallanmış ağaç tekniğini kullanırım. Çünkü öğrencinin bir konudaki okuduğu bilgiyi, diğer konular ile ilişkilendirip ilişkilendiremediğini merak eder ve sorgulamak isterim.” (K1)	“Hayır, sorunun hazırlanmasındaki zorluk farklı ölçme araçlarına yönlendirdi.” (K6) “Hayır. Bu yöntemi daha önce duymamıştım.” (K2)
Kontrol listesi	%40	%60	“Konuşma becerisinde oldukça uygun bulduğum için kullanırım.” (K4)	“Hayır. A1 Kurundan C1 kuruna kadar “düzenli devam eden öğrenciler” için gerekli olduğunu düşünüyorum. Ancak kurlarımızda bu düzeni sağlamak ne yazık ki çok zor bu yüzden kontrol listesini uzun süreli olarak devam ettiremeyebiliyoruz.” (K10)
Çetele tablosu	%40	%60	“Her beceri için etkin şekilde kullanırım. Performans ve proje ödevlerinin değerlendirilmesinde de etkili bulurum.” (K4) “Evet, daha önce kullandım.” (K3)	“Hayır. Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılıyor mu bilmiyorum ancak ben kullanmadım.” (K9) “Hayır. Bu yöntemi daha önce duymamıştım.” (K2)

Tablo 5’e bakıldığında öğretim elemanlarının yarısının tanılayıcı dallanmış ağaç aracını kullanmayı tercih ettikleri görülmektedir. Tanılayıcı dallanmış ağaç, öğrencilerin yanlış öğrenmelerini veya yanlış bilgilerini ortaya çıkarma noktasında faydalı bir ölçme aracıdır. Ancak aynı zamanda hazırlanması zaman ve emek isteyen bir ölçme aracıdır. Öğretim elemanlarının kontrol listesi kullanma tercihlerine bakıldığında %40’ının kontrol listesi kullanmayı tercih ettiği görülmektedir.

Kontrol listesi, öğrenmenin belirli bir sıra ve düzen içerisinde gerçekleşmesini sağlar. Uzun süre zarfında gözlemlenebilecek öğrencilerde kullanıma elverişlidir. Öğretim elemanlarının çetele tablosu kullanma tercihlerine bakıldığında ise %40'ının çeteleme tablosu kullanmayı tercih ettiği görülmektedir. Çetele tablosu, tablolara kertik atarak ilerlenen ve gelişimi gösteren bir araçtır.

Tablo 6. *Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretim elemanlarının süreç içinde kullanmayı nadiren tercih ettikleri ölçme ve değerlendirme araçlarına ilişkin bulgular*

Ölçme teknikleri	Tercih etme oranı	Tercih etmeme oranı	Tercih etme nedenleri	Tercih etmeme nedenleri
Grup değerlendirme formu	%30	%70	“Evet. Grup değerlendirme sürecinin önemli olduğunu düşünüyorum. Genel olarak kişisel performanslarını diğer arkadaşlarının performansları ile kıyaslayarak hangi beceri üzerinde ne kadar çalışmalar gerektiğine dair fikir veren bir değerlendirme süreci oluyor. Öğretmenler olarak değerlendirme sürecine katılmadığımız için rahatlıkla değerlendirmeye katılabiliyorlar.” (K10)	“Tercih etmem. Öğrencilerin birbirini değerlendirdikleri ölçme araçlarının objektif ve güvenilir olacağını düşünmüyorum.” (K7) “Bu ölçme aracı ile ilgili fikrim yok.” (K9)
Akran değerlendirme formu	%30	%70	“Evet. Öğrencilerin birbirlerini değerlendirmelerinin dil öğretimi sürecinde önemli olduğunu düşünüyorum.” (K5)	“Kullanmıyorum. Öğretim içeriği, hedefler ve gelişim süreci konusunda farkındalık geliştirir. Ancak güvenilirliği tartışılır.” (K8)
Tutum ölçeği	%20	%80	“Başlangıçta dile ait tutumlarının ve zorlandıkları noktaların tespiti için kullanırım.” (K4)	“Hayır, ölçme değerlendirme yaparken tutum ölçeği kullanmam.” (K1)
Yapılandırılmış grid	%30	%70	“Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ölçme yaparken yapılandırılmış grid kullanırım. Böylece öğrencilerin kavramlar arasında ilişkilendirme ve bağlantı kurma işlemlerini yapıp yapamadıklarını ölçmüş olurum.” (K1) “Zaman zaman kullanırım. Hazırlamaya vaktim olduğunda tercih ederim çünkü gerçekten zaman alıyor.” (K7)	“Sınıf içi değerlendirmede kullanıyorum ancak kur atlama sınavlarında, yeterlik sınavlarında, tanısal sınavlarda kullanmıyorum.” (K8) “Bu ölçme aracı ile ilgili fikrim yok.” (K9)

Tablo 6'ya bakıldığında öğretim elemanlarının büyük çoğunluğunun grup değerlendirme formu, akran değerlendirme formu, tutum ölçeği ve yapılandırılmış grid araçlarını kullanmayı tercih etmedikleri görülmüştür. Grup ve akran değerlendirme formları öğrencilerinin birbirlerini değerlendirdiği araçlar olduğundan, öğrenci kendini bu ölçmeye hazırlamak için çaba sarf eder.

Ancak bu ölçme ve değerlendirme araçları öğretim elemanları tarafından tutarsız ve güvenilirliği düşük olabileceği gerekçesiyle tercih edilmemektedir. Tutum ölçekleri, öğrencilerin hedef dile karşı tutumlarını öğretmene gösterebilecek bir araç olması nedeniyle önemlidir. Yapılandırılmış grid ise öğrencilerin bilgilerini ve bilhassa öğrencilerin zihninde bazı kavramlara ait yanlış oluşumları tespit etmeye yarayan bir ölçme değerlendirme aracıdır. Bu yönüyle dil öğrenimindeki kavram yanlışlarını tespit edebilecek bir araç olduğundan, kullanılması önemlidir. Ancak hazırlaması zahmetli ve emek isteyen bir süreç olduğundan öğretim elemanlarınca fazla tercih edilmemiştir.

### Sonuç ve Tartışma

Ölçme ve değerlendirme, öğretim sürecinin etkililiği hakkında ilgililere dönüt vermesi bakımından eğitim sisteminin önemli bir aşamasını oluşturmaktadır. Dil öğretiminde de öğretmen ve öğrencilerin her birinin birbirinden farklı sosyokültürel yapıya, dil yeteneğine, dil öğrenme stili ile stratejilerine sahip olmalarının ve değerlendirme yöntemlerine yönelik alışkanlıklarının öğretim sürecinde uygulanan ölçme ve değerlendirme araçlarına farklı yönde duyarlılık veya yatkınlık duymalarını sağlayabilmektedir. Örneğin Furnham, Batey ve Martin (2011) spesifik öğrenme yaklaşımları ile kişilik özelliklerinin değerlendirme tercihleriyle açık bir bağlantı taşıdığını; derin öğrenme stili ile deneyime açıklığın değerlendirme tercihlerinin en tutarlı yordayıcısı olduğunu tespit etmişlerdir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretim elemanlarının süreç içinde kullanmayı tercih ettikleri ölçme ve değerlendirme araçlarını tespit etmek amacıyla yapılan bu araştırmada, öğretim elemanlarının en çok yazılı sınavları, eşleştirme maddeli soruları ve performans ödevlerini tercih ettikleri görülmüştür. Yazılı sınavların özgün ve yaratıcı düşüncelerin üretilmesine fırsat vermesi; öğrencilerin yazılı anlatımlarını organize etme ve analiz, sentez, değerlendirme gibi zihinsel süreçlerin kullanılmasına fırsat vermesi gibi nedenlerle tercih edildiği görülmüştür. Benzer bir şekilde Van de Watering, Gijbels, Dochy ve Van der Rijt (2008) yeni bir öğrenme ortamına katılırken, öğrencilerin geleneksel yazılı değerlendirmeyi daha çok tercih ettiklerini tespit etmişlerdir. Eşleştirme maddeli soruların söz varlığı çalışmalarına, dil bilgisi konularının öğretime ve metinden hareketle dinlediğini veya okuduğunu anlama çalışmalarına yönelik kolaylıkla uygulanabilmesi sebebiyle tercih edildiği tespit edilmiştir. Performans ödevlerinin ise öğrencilere sorumluluk yüklemesi, öğretmenlerin ödev sürecinde öğrencileri daha uzun bir süreçte gözlemleme imkânı vermesi, tercih edilme oranını etkilemiştir.

Bunun yanı sıra araştırmada, kısa cevaplı maddeli sınavlar, çoktan seçmeli maddeli sınavlar, öz değerlendirme formu, kelime ilişkilendirme ve kavram haritaları araçlarının Türkçe öğrenimi sürecinde öğretim elemanlarının büyük çoğunluğu tarafından tercih edildiği görülmektedir. Çoktan seçmeli maddeli sınavlar, öğretim elemanlarına daha çok soru sorma fırsatı vermesi ve kalabalık sınıflarda rahatça uygulanabilir olması nedeniyle tercih edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin Türkçe yeterliğini ölçen TYS'nin de bu formatta hazırlanıyor oluşu, çoktan seçmeli maddeli sınavların tercih

edilme nedenlerinden biri olmuştur. Furnham ve diğerleri., (2011) de çalışmalarında öğrencilerin ölçme ve değerlendirme tercihlerinin de çoktan seçmeli değerlendirmelerden yana olduklarını belirlemiştir. Ayrıca çalışmada öğrencilerin sözlü sınavları ve grup çalışmalarını tercih etmedikleri belirlenmiştir. Bu durumda çalışmada öğretim elemanlarının çoktan seçmeli maddeli sınavları tercih edişinin benzer çalışmalar göz önünde bulundurulduğunda öğrenci memnuniyetini de sağladığı düşünülmektedir.

Çalışmada öğretim elemanlarının tanılayıcı dallanmış ağaç, kontrol listesi ve çetele tablosu araçlarını orta düzeyde kullanmayı tercih ettikleri tespit edilmiştir. Alternatif ölçme araçları grubunda sınıflandırılan bu ölçme araçlarının tercih edilme oranının yüksek olmadığı görülmektedir. Tanılayıcı dallanmış ağaç, öğretim elemanlarının kimileri tarafından oldukça faydalı ve öğretici bulunması, pratik yapmaya elverişli olmasıyla sebebiyle tercih edilirken kimileri tarafından hazırlanma sürecinin güç olması sebebiyle tercih edilmemektedir. Kontrol listeleri ise öğretim elemanlarına öğrencinin gelişim sürecinin takibini düzenli bir şekilde gözlemlemeyi olanaklı kılan bir araç olmasına karşın öğrencilerin başlangıç kurlarından ileri seviye kurlara kadar düzenli katılım sağlamaması öğretim elemanları tarafından kontrol listesinin tercih edilmeme sebebi olmuştur. Çetele tablosunun ise öğretim elemanlarının yarısından çoğu tarafından daha önce duyulmadığı veya hazırlanışı ve uygulanışı hakkında fikir sahibi olunmadığı belirtilmiştir. Ancak Struyven, Dochy ve Janssens (2008) öğretmen adaylarının başlangıçta bilinmeyen değerlendirme yöntemlerine olumsuz tepkiler gösterdiklerini; değerlendirme aracına aşinalık arttıkça, öğretmen adaylarının tercihlerinin olumlu yönde değiştiğini tespit etmişlerdir. Bu sonuç, yeni ve bilinmeyen ölçme ve değerlendirme araçlarının uygulanmasına yönelik öğretmen deneyimlerin önemine işaret etmektedir.

Çalışmada öğretim elemanlarından alınan yanıtlar doğrultusunda grup değerlendirme formu, akran değerlendirme formu, tutum ölçeği ve yapılandırılmış grid araçlarının nadiren kullanıldığı tespit edilmiştir. Akran ve grup değerlendirme formları öğretim elemanları tarafından güvenilirliği düşük ve objektifliği tartışılır şekilde nitelendirilmiştir. Bu durum, bu iki aracın tercih edilmemesinde büyük rol oynamaktadır. Tutum ölçeklerinin bilhassa Türkçe ile yeni tanışılan başlangıç seviyelerinde hedef dile ait tutumların tespit edilmesi önem arz ettiğinden, başlangıç seviyelerinde az da olsa tercih edildiği görülmektedir. Yapılandırılmış gridler ise hazırlanması zaman aldığından, nadiren tercih edilmiş ve kimi öğretim elemanları tarafından yeterli düzeyde bilgi sahibi olunmadığı için tercih edilmemiştir.

Bu durumda geleneksel (klasik) ölçme araçlarının öğreticiler tarafından büyük oranda tercih edildiği sonucuna ulaşılmaktadır. Gelbal ve Kelecioğlu'na (2007) ait olan "Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Hakkındaki Yeterlik Algıları Ve Karşılaştıkları Sorunlar" isimli çalışmada da öğreticilerin alternatif ölçme araçları konusunda kendilerini daha yetersiz görmeleri sebebiyle geleneksel ölçme araçları kullanmayı tercih ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu alısmada ulaşılan sonuç da Gelbal ve Kelecioğlu'nun (2007) çalışması ile örtüşür niteliktedir.

Geleneksel ölçme araçları ile ilgili görüşlere bakıldığında hiçbir öğreticiden söz konusu ölçme aracıyla ilgili yeterli bilginin bulunmadığı gibi bir yanıt alınmamıştır. Ancak alternatif ölçme araçlarıyla ilgili görüşlerde 11 alternatif ölçme aracının 9'unda "Bu ölçme aracı ile ilgili fikrim yok." benzeri yanıtlara rastlanmıştır. Şengül'ün (2011) "İlköğretim II. Kademe Türkçe Öğretiminde Yazma Becerilerine Yönelik Öğretim ve Ölçme Değerlendirme Yaklaşımlarının Uygulamadaki Etkinliğinin Değerlendirilmesi" isimli doktora tezinde öğretmenlerin alternatif ölçme araçlarıyla ilgili çok az bilgiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada da alternatif ölçme araçlarıyla ilgili bilgiye sahip olmayan öğretim elemanlarının varlığı, sonuçların Şengül'ün (2011) çalışmasıyla örtüşür nitelikte olduğunu göstermektedir.

Bu çalışmada, öğreticilerin geleneksel ölçme araçlarıyla ilgili bilgilerinin yeterli düzeyde olduğu ancak alternatif ölçme araçlarıyla ilgili bilgilerinin yeterli düzeyde olmadığı tespit edilmiştir. Buna benzer olarak Benzer ve Eldem (2012) de çalışmalarında, öğreticilerin ölçme ve değerlendirme araçlarıyla ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıklarını; Boylu (2019) yabancılara Türkçe öğretiminde öğreticilerin geleneksel ölçme araçlarıyla ilgili bilgilerinin yeterli düzeyde olduğunu belirtmiştir.

Avrupa Konseyi Yabancı Diller Ortak Başvuru Metni, yabancı dil öğretiminde alternatif ölçme araçlarının kullanılmasını desteklemekte ve tavsiye etmektedir. Ancak bu çalışmada ulaşılan sonuca göre öğreticiler çeşitli nedenlerle geleneksel ölçme araçlarını kullanmada daha aktiflerdir.

### Öneriler

Yabancılara Türkçe öğreten öğretim elemanlarının ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma tercihlerini ortaya koyan bu araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında bazı önerilerde bulunulmuştur.

- Öğretim elemanlarının alternatif ölçme araçlarının hazırlanışı ve uygulanışı hakkında yeterli düzeyde bilgi sahibi olmadıkları tespit edildiğinden, öğretim elemanlarına alternatif ölçme araçları seminerleri düzenlenebilir.
- Öğretim elemanları bazı ölçme araçlarını hazırlanışının uzun zaman ve emek istediği için tercih etmediklerini belirttiklerinden, bu araçları daha pratik olarak hazırlayabilecek olan Web 2.0 araçlarını tanıtmaya seminerleri düzenlenebilir.

Öğretim sürecinin önemli bir aşaması olan ölçme ve değerlendirme sürecinde öğretmenlerin, ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin bilgiye ve uygulama yapmaya yönelik tercih eğilimlerine sahip olmaları öğretim programının hedeflerine ulaşma noktasında öğretmeni, öğrenciyi ve yöneticileri bilgilendirecektir.



<http://kefad.ahievran.edu.tr>

# Ahi Evran University Journal of Kırşehir Education Faculty

ISSN: 2147 - 1037

## ENGLISH VERSION

### Introduction

Today, there is a positive and strong inter-communal approach to learning Turkish as a foreign language. And thus, this approach increased the importance of teaching Turkish as a foreign language, and provided the quality of the teaching / learning process, as well as the development of approaches and techniques to be used in measurement and evaluation. Considering that language teaching spans a long period of time, each stage should be evaluated with methods appropriate to its nature in order to achieve success in teaching Turkish to foreign students. Because measurement and evaluation “is the basic element that provides guidance to teachers, students, programmers, etc. about the effectiveness of all the elements that make up the language teaching process, as well as identifying the deficiencies in the relevant process” (Boylu, 2019, p.522). For this reason, the place and importance of measurement and evaluation in the education system cannot be denied.

While measurement is a descriptive concept that reveals whether an object has the desired feature as a result of observations, evaluation is the task of making judgments about something whose properties are measured according to certain criteria (Şengül, 2011). Chappelle, Kremmel and Brindley (2019) state that in the context of language teaching and learning, assessment is the act of gathering information and making judgments about the student's ability to use language. Therefore, evaluation has a complementary and finalizing function for those who do the measurement work. Current trends in education argue that focusing on the mere outcome of teaching hinders the analysis of the process, while pointing out the importance of what is gained rather than how much is gained. With this perspective, the creativity of teachers; students' metacognitive awareness; the flexibility and practicality of learning environments are focused. Therefore, today, alternative assessment and assessment approaches draw attention rather than traditional assessment and assessment approaches, and importance is given to the use of assessment techniques to be used to measure different learning experiences. In the traditional assessment and evaluation approach, result-oriented behaviors that show whether students have achieved achievements are looked at. Thus, with this approach, even when students cannot reflect their real situations, measurement and evaluation are made according to the current performance of the student. Written examination, short-answer, true-false-item, multiple-

choice and matching-item measurement techniques are among the traditional measurement techniques. Chopman and King (2012) list the features of the traditional assessment and evaluation approach as follows:

- They are easy to apply.
- An answer key is used.
- Its assessment is practical and its scoring is simple.
- Requires short answer.
- Uses low-level thinking skills.
- Reflects the ability to remember. (Chopman and King, 2012).

The ease of applying and scoring traditional assessment and evaluation techniques also directly affects teachers' tendency to use assessment and evaluation tools. Alternative assessment and evaluation approach, on the other hand, has an evaluation approach that focuses on facts such as how students construct knowledge, how they access information, and how they take part in activities in the teaching process. Tan (2014) states that in alternative assessment and evaluation, students' performance in real-life conditions is more important than their performance in exam questions. And so, this approach allows language learners to monitor their performance in the process and to structure the process. Alternative assessment and evaluation approach is more real-life related and student-centered, according to Bahar (2012). Assessment deals with students' higher-order thinking, problem-solving skills, and creativity. According to Göçer (2014), in this approach, the qualities observed in the student are recorded in the student observation form or in the student observation notebook, and alternative assessment tools are used to determine the situations of students in their project work and performance tasks. In the alternative assessment and evaluation approach, it is important to measure and evaluate not only the performance of students at the end of the process, but also their difficulties, deficiencies and strengths in their learning experiences throughout the process. Considering that language teaching brings with it a long-term process, the necessity of measuring and evaluating students' learning experiences throughout the process emerges. The opinions of the Common European Framework of Reference for Languages, which was developed by the Council of Europe in language teaching and learning and which compares language learning and teaching processes on the international platform and conveys the most efficient practices regarding the process, are also important on assessment and evaluation processes in language learning.

### **The Common European Framework of Reference for Languages**

The Common European Framework of Reference for Languages was developed in the 1970s and 1980s as a continuation of the work of the Council of Europe in language education and has aimed to facilitate transparency and coherence between curricula, teaching and assessment, and

between institutions, education sectors, regions and countries (The Common European Framework Reference, 2020). Turkey, which joined the Council of Europe on 8 August 1949, has been one of the partners participating in language education studies. The Common European Framework of Reference for Languages is based on the view that language is a tool for opportunity and success in social, educational and professional fields. The idea is to design curricula and courses based on real-world communication needs, organized around real-life tasks, and accompanied by performance descriptors that communicate goals to students (CEFR, 2020). In the Common European Framework of Reference for Languages, assessment and evaluation, monitoring and guiding the learning experiences of language learners and understanding whether the target has been achieved are referred to as a process that both instructors and students employ. The possible types of measurement and evaluation that can be followed in the language learning and teaching process are handled in a very rich variety and ideas are given to the instructors.

Table 1. *Types of Assessment and Evaluation According to the Common European Framework of Reference for Languages*

Leveling test	Testing the language attribute
Norm-based evaluation	Criterion-based evaluation
Criterion-Based Evaluation in Objective Learning	Ongoing Criteria-Based Evaluation
Continuous measurement	Now and then measurement
Formative measuring	Social evaluation
Direct measurement	Indirect measurement
Measuring success	Measuring information
Subjective measurement	Objective measurement
Leveling by a Grade	Leveling with Checklist
Impression based measurement	Directed decision
Holistic measurement	Analytical measurement
Measuring by a Category	Measuring by Many Categories
Being Measured by Someone Else	Self Measurement

(telc, 2013: p.179)

Considering the diversity in the types of assessment and evaluation in the Common European Framework of Reference for Languages, it has been observed that an understanding of assessment and assessment suitable for the student, purpose, subject, duration and instructor has been developed without depending on any type but without imposing a certain type of assessment.

### **Purpose of the Research**

Assessment and evaluation in the language teaching/learning process has been handled with a broad perspective in the Common European Framework of Reference for Languages, and since students' experiences in the language learning process may vary, the measurement and evaluation types to be used are also allowed to be used in a variety of riches. From this point of view, in this study, it is aimed to determine the measurement and evaluation tools that the instructors teaching Turkish as a foreign language prefer to use in the process and to reveal the diversity used in the measurement tools. For this purpose, an answer to the following question has been sought.



1- What are the preferences of the instructors who teach Turkish to foreigners to use measurement tools?

### **Method**

The study was created by using case study, one of the qualitative research methods. "Case studies are seen as a distinctive approach to seeking answers to scientific questions." (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel. 2020: p.23). In the study, answers have been sought to the questions about the measurement and evaluation tools used in teaching Turkish as a foreign language in TÖMER units. The fact that the study has been customized depending on a place necessitated the use of the case study pattern. "According to the author, case studies are research in which an entity is defined and customized based on space and time. A case study is also known as a case study." (Büyüköztürk et. al., 2020: p.23).

### **Study Group**

The study group of the research consisted of 10 instructors who teach Turkish to foreigners. Volunteer participants from different institutions have been reached to answer the structured interview forms, since the diversity obtained from the answers received from the participants working in different institutions in the study has been thought to increase the working efficiency. In the study, the participants were identified by coding. For participants coded with numbers between K1-K10, K1 means "participant 1". Participants have sent the informed consent form and interview form to the researchers via e-mail.

### **Data Collection Tools**

A structured interview form developed by the authors has been used as a data collection tool. "Structured interviews combine both fixed-choice answering and the ability to go deep in the relevant area." (Büyüköztürk et. al., 2020, p.159). The following sequence has been followed in the development of the data collection tool.

- The measurement and evaluation tools specified in the literature have been researched.
- Determined measurement and evaluation tools have been listed as a checklist.
- Examples of use of the measurement and evaluation tools presented in a list in the process of teaching Turkish as a foreign language have been investigated.
- Questions have been prepared to reveal whether the determined measurement and evaluation techniques have been preferred by the instructors.
- Questions have been prepared to reveal the reasons for choosing the determined measurement and evaluation techniques by the instructors and the reasons for not choosing them.
- The prepared questions have been evaluated by two Turkish education experts.

• Finally, the questions determined have been brought to electronic form order and the participants were reached.

### Data Analysis Process

The data of the study were collected through the interview form. After the interview form was prepared, the opinions of 4 associate professors, 2 in the field of Turkish education and 2 in the field of educational sciences, were consulted. After the expert opinions, there was no deficiency or excess in the items of the interview form, only in some items the questions were made clearer. The data of the study were collected as a result of the answers of 10 instructors who teach Turkish to foreigners, and then these data were transferred to the qualitative data analysis program called Maxqda. In the Maxqda program, each of the answers was coded and categorized, and the statistics of the coded sections were tabulated to be used in the study.

### Ethical Permits of Research

In this study, all the rules specified to be followed within the scope of "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive" have been complied with. None of the actions specified under the heading "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics", which is the second part of the directive, have been realized.

**Ethics committee permission information:** Name of the committee that has made the ethical evaluation = Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Etik Kurulu

Date of ethical evaluation decision= 21.05.2021

Ethics evaluation document issue number= 222

### Findings

The findings obtained in line with the data collected from the study are as follows:

Table 2. Findings regarding the measurement and evaluation tools that the instructors teaching Turkish as a foreign language most preferred to use in the process

Measurement techniques	Preference rate	Non - preference rate	Reasons to prefer	Reasons for not preferring
Written exams	%100	-	Written exams are time-consuming, but they are original and have qualities that support creativity. That's why I prefer written exams." (k8)	-
Matching item exams	%100	-	It can be used easily for beginner level. However, in this kind of questions, one or two non-matching examples should be included." (k4)	-
Performance assignments	%100	-	"I use performance and project tasks when measuring in teaching Turkish as a foreign language. Thus, I have the chance to observe the level at which students demonstrate the given tasks. I also use performance tasks because I can evaluate them based on the performance they deliver." (k1)	-

When Table 2 is examined, it is seen that the instructors who teach Turkish as a foreign language mostly prefer to use written exams, questions with matching items and performance assignments. The findings have been preferred because of the ease of using open-ended questions, as well as obtaining answers that support original, creative thinking and require high-level mental processes through written exams. On the other hand, it has been determined that exams with matching items include meaning in a word, meaning in a sentence, dialogue expressions, basic level numbers, letters, days, weeks, months, etc. and that it is preferred both as a supportive and evaluative technique in teaching such subjects. In addition, the findings revealed that performance assignments facilitate the performance-based teaching and evaluation of language skill areas, following the development of students in the process, seeing their own development more concretely, as the most preferred reason for teaching Turkish to foreigners.

When Table 3 is examined, it is seen that 80% of the instructors preferred to use short-answer itemized exams, multiple-choice exams, self-assessment form, word association and concept maps in the process. Only 20% of the instructors stated that they do not prefer to use these measurement and evaluation tools. Short answer items are a measurement tool that is suitable for beginners in language learning, not aimed at improving expression skills, but clearly measuring comprehension skills. This measurement tool is preferred by the instructors in terms of allowing to ask more questions to students in the application of multiple-choice exams. Moreover, since the Turkish Proficiency Exam (TYS), which they will take after their Turkish education, is prepared in the format of multiple choice questions, students' adaptation to this format is also taken into consideration. However, it should not be forgotten that multiple-choice questions are a measurement tool that includes chance success. Self-assessment forms are a student-oriented measurement tool based on individual learning. Word association tests, on the other hand, come to the fore as a measurement tool that is fun for students and increases their vocabulary. Concept maps, on the other hand, are a remarkable and memorable application, especially when prepared with Web 2.0 tools. Learning a new learned word together with other concepts that it is associated and associated with is a very important detail in the language learning process.

Table 3. Findings regarding the measurement and evaluation tools that the instructors teaching Turkish as a foreign language generally prefer to use in the process

Measurement techniques	Prefer rate	Non-preference rate	Reasons to prefer	Reasons for Not Preferring
Short answer itemized exams	%80	%20	In order to measure the attention and speed of the students, I use short-answer questions when measuring in Turkish teaching." (k1) If the subject requires a short answer and the level is beginner, I prefer it." (k3)	No. Because I think that there are few subjects based on memory and knowledge in language teaching." (K5) It is a measurement tool used mostly to measure grammar and vocabulary. Because it is out of context, it does not reveal creative skill. That's why I don't prefer it. As it causes problems in terms of reliability criteria as well as implementation questions, it is necessary to develop criteria very carefully." (K8)
Multiple choice item exams	%80	%20	It allows us to ask more questions than open-ended questions and to practice comfortably in crowded classrooms." (k2) I use it a lot at advanced levels (b2- c1). Such questions will be encountered in the post-tomer process, and this is generally based on multiple-choice questions." (k9)	It can be used to teach details and measure comprehension skills that foreign students can use in the central placement exams and gain practice, but I don't want to use these measurement tools too much because of luck." (K4)
Self evaluation form	%80	%20	"This is another practice that I try to do as best I can. Because each individual comes from a different world. Special attention should be paid to them. In fact, I think it is necessary to act by considering Gardner's theory of multiple intelligences while doing this." (k3)	"No. I don't find it necessary." (K2)
Word association	%80	%20	"Yes. It is a quiz found very entertaining by students. When they can't understand some words, we look at their meanings on the official website of the Turkish language institution and as homework, I want them to make at least 10 sentences (without looking at the internet and books) containing the words they can't understand, then I check their sentences." (k10)	"No. I don't find it necessary." (K2)
Concept maps	%80	%20	"Yes. I think it is important for the student to associate some concepts in the teaching process." (k5) "Yes. Seeing related concepts on a map provides permanence as it appeals to visual memory. There are also nice web 2.0 tools available for making concept maps. In this way, there is no difficulty in preparation." (k7)	"I use it as an in-class activity, but not as an assessment technique." (K8) "I have no idea about this measuring tool." (K9)

Table 4. Findings regarding the measurement and evaluation tools that the instructors who teach Turkish as a foreign language prefer to use at a moderate level in the process

Measurement techniques	Preference rate	Non-preference rate	Reasons to prefer	Reasons for not preferring
Diagnostic branched tree	%50	%50	"Yes, I use the diagnostic branched tree technique in teaching Turkish as a foreign language. Because I am curious and want to question whether the student can relate the information he/she has read on a subject with other subjects." (k1)	"No, the difficulty in preparing the question has been led to different measurement tools." (k6) "No. I have never heard of this method before." (k2)
Control list	%40	%60	"I use it because I find it quite appropriate in speaking skill." (k4)	"No. I think it is necessary for "regular students" from A1 to C1 level. However, it is unfortunately very difficult to maintain this order in our classes, so we cannot maintain the checklist for a long time." (k10)
Scoreboard	%40	%60	"I use it effectively for every skill. I also find it effective in the evaluation of performance and project assignments." (K4) "Yes, I've used it before." (K3)	"No. I do not know if it is used in teaching Turkish to foreigners in Turkey, but I did not use it." (K9) "No. I have never heard of this method before." (K2)

Looking at Table 4, it is seen that half of the instructors prefer to use the diagnostic branched tree tool. The diagnostic branched tree is a useful measurement tool in revealing students' mislearning or misinformation. However, it is also a measurement tool that takes time and effort to prepare. When we look at the preferences of the instructors to use a checklist, it is seen that 40% of them prefer to use a checklist. The checklist ensures that learning takes place in a certain order. It is suitable for use in students who can be observed for a long time. When we look at the preferences of the instructors to use the scoreboard, it is seen that 40% of them prefer to use the scoreboard. The scoreboard is a tool that shows progress and progress by notching the tables.

Table 5. Findings regarding the measurement and evaluation tools that instructors teaching Turkish as a foreign language rarely prefer to use in the process.

Measurement techniques	Preference rate	Non-preference rate	Reasons to prefer	Reasons for not preferring
Group evaluation form	%30	%70	"Yes. I think the group evaluation process is important. In general, there is an evaluation process that gives an idea about how much they need to work on which skill by comparing their personal performances with the performances of other friends. As teachers, we do not participate in the evaluation process, so they can easily participate in the evaluation." (k10)	"I would not choose. I do not think that the measurement tools by which students evaluate each other will be objective and reliable." (f7) "I have no idea about this measuring tool." (k9)
Peer evaluation form	%30	%70	"Yes. I think it is important for students to evaluate each other in the language teaching process." (k5)	"I don't use. Instructional content develops awareness about goals and development process. However, its reliability is questionable. (f8)
Attitude scale	%20	%80	"At the beginning, I use it to determine their language attitudes and difficulties." (k4)	"No, I do not use an attitude scale when measuring and evaluating. (k1)
Structured grid	%30	%70	"I use a structured grid when measuring in teaching Turkish as a foreign language. In this way, I can measure whether students can make associations and connections between concepts." (k1) "I use it from time to time. I prefer it when I have time to prepare because it really takes time." (f7)	"I use it in classroom assessment, but I do not use it in class-level exams, proficiency exams, and diagnostic exams." (f8) "I have no idea about this measuring tool." (k9)

Looking at Table 5, it has been seen that the majority of the instructors did not prefer to use the group evaluation form, peer evaluation form, attitude scale and structured grid tools. Since group and peer assessment forms are tools by which students evaluate each other, the student makes an effort to prepare herself/herself for this assessment. However, these measurement and evaluation tools are not preferred by the instructors because of their inconsistency and low reliability. Attitude scales are important because they are a tool that can show the students' attitudes towards the target language to the teacher. The structured grid, on the other hand, is a measurement and evaluation tool that helps to detect students' knowledge and especially misconceptions of some concepts in students' minds. In this respect, it is important to use it, as it is a tool that can detect misconceptions in language

learning. However, it hasn't been preferred much by the instructors as it is a laborious and laborious process to prepare.

### **Conclusion and Discussion**

Measurement and evaluation constitute an important stage of the education system in terms of giving feedback to the relevant people about the effectiveness of the teaching process. In language teaching, it is possible for teachers and students to have different socio-cultural structures, language skills, language learning styles and strategies, and their habits towards assessment methods to have different sensitivity or inclination towards the assessment and evaluation tools applied in the teaching process. For example, Furnham, Batey, and Martin (2011) stated that specific learning approaches and personality traits have a clear link with assessment preferences, and they found that deep learning style and openness to experience were the most consistent predictors of assessment preferences. In this study, which has been conducted to determine the measurement and evaluation tools that the instructors who teach Turkish as a foreign language prefer to use in the process, it has been seen that the instructors mostly has preferred written exams, questions with matching items and performance assignments. Written exams give the opportunity to produce original and creative ideas, and It has been seen that they are preferred for reasons such as organizing students' written expressions and allowing the use of mental processes such as analysis, synthesis and evaluation. Similarly, Van de Watering, Gijbels, Dochy, and Van der Rijt (2008) found that students preferred traditional written assessment more when participating in a new learning environment. It has been determined that questions with matching items are preferred because they can be easily applied to vocabulary studies, teaching grammar subjects, and listening or reading comprehension studies based on the text. On the other hand, the fact that performance assignments impose responsibility on students and that they allow teachers to observe students for a longer period of time during homework has affected the rate of preference. In addition, in the research, it is seen that the short-answer itemized exams, multiple-choice exams, self-assessment form, word association and concept maps are preferred by the majority of the instructors in the process of learning Turkish. Multiple-choice exams have been preferred because they allow the instructors to ask more questions and are easily applicable in crowded classrooms. In addition, the fact that the TYS, which measures students' Turkish proficiency, is prepared in this format, has been one of the reasons why multiple-choice exams are preferred. Furnham et. al., (2011) also determined in their study that students' assessment and evaluation preferences are in favor of multiple-choice assessments. In addition, in the study, it was determined that the students did not prefer oral exams and group work. In this case, it is thought that the preference of the instructors for multiple choice exams in our study also provides student satisfaction when similar studies are taken into account. In our study, it is determined that the instructors have preferred to use the diagnostic branched tree, checklist and scoreboard tools at a moderate level. It is seen that the rate of preference of these measurement tools, which are classified in the alternative

measurement tools group, is not high. While the diagnostic branched tree is preferred by some of the instructors because it is very useful and instructive and convenient for practice, it is not preferred by some because the preparation process is difficult. Although the checklists are a tool that allows the instructors to monitor the student's development process on a regular basis, the fact that the students do not participate regularly from the beginner level to the advanced level is the reason why the checklist is not preferred by the instructors. It was stated that the scoreboard table had not been heard by more than half of the instructors before or had no idea about its preparation and application. However, Struyven, Dochy, and Janssens (2008) stated that pre-service teachers initially showed negative reactions to unknown assessment methods, and they found that as the familiarity with the assessment tool increased, the preferences of the pre-service teachers changed positively. This result points to the importance of teacher experiences in the application of new and unknown measurement and evaluation tools.

In our study, it is determined that group evaluation form, peer evaluation form, attitude scale and structured grid tools has been rarely used in line with the answers received from the instructors. Peer and group evaluation forms have been characterized by instructors as having low reliability and questionable objectivity. This situation plays a major role in not preferring these two vehicles. Since it is important to determine the attitudes of the target language, especially at the beginner levels who are newly introduced to Turkish, it is seen that the attitude scales are preferred at the beginning levels, albeit a little. Structured grids, on the other hand, have rarely been preferred because they take time to prepare and have not been preferred by some instructors because they don't have sufficient knowledge. In this case, it is concluded that traditional (classical) measurement tools are mostly preferred by the instructors. In the study of Gelbal and Kelecioğlu (2007) titled "Teachers' Perceptions of Efficiency in Measurement and Evaluation Methods and the Problems They Encounter", it has been concluded that the instructors has preferred to use traditional measurement tools because they see themselves as inadequate in terms of alternative measurement tools. The result reached in our study is also consistent with the study of Gelbal and Kelecioğlu (2007).

Considering the opinions about traditional measurement tools, no answer has been received from any of the instructors that there hasn't been enough information about the said measurement tool. However, in opinions about alternative measurement tools, 9 out of 11 alternative measurement tools has said, "I have no idea about this measurement tool." similar responses have been found. In Şengül's (2011) doctoral thesis titled "In Primary Education II. Class Turkish Education Evaluation of the Effectiveness of Teaching and Assessment and Assessment Approaches for Writing Skills", it has been concluded that teachers have very little knowledge about alternative assessment tools. The presence of instructors who do not have knowledge about alternative measurement tools in our study shows that our study is in line with Şengül's study. In their study titled "Turkish and Literature Teachers' Knowledge of Measurement and Evaluation Tools", Benzer and Eldem (2012) concluded



that the instructors do not have sufficient knowledge about measurement and evaluation tools. Although there are instructors who do not have knowledge about some alternative measurement tools in our study, the information about traditional measurement tools is sufficient. However, information about alternative measurement tools is not sufficient. Our study coincides with the study of Benzer and Eldem in terms of the results reached regarding alternative measurement tools. Our study coincides with Boylu's (2019) study titled "Assessment and Evaluation Practices in Teaching Turkish to Foreigners and Setting a Standard" in terms of views on traditional measurement tools, in which the instructors' knowledge of measurement tools in teaching Turkish to foreigners is at a sufficient level. Because in our study, while the knowledge level of the instructors about traditional measurement tools is sufficient, the information they have about alternative measurement tools is considered insufficient. The Council of Europe Common Reference for Foreign Languages supports and recommends the use of alternative assessment tools in foreign language teaching. However, according to the result reached in our study, instructors are more active in using traditional measurement tools for various reasons.

### **Suggestions**

With the thought that our study will benefit the instructors teaching Turkish as a foreign language, some suggestions that can be given in the light of the data conveyed by the study are as follows:

- Since it has been determined that the instructors do not have sufficient knowledge about the preparation and application of alternative measurement tools, alternative measurement tools seminars can be organized for the instructors.
- Since the instructors stated that they do not prefer some measurement tools because it takes a long time and effort to prepare them, seminars can be organized to introduce Web 2.0 tools, which can prepare these tools more practically.

In the measurement and evaluation process, which is an important stage of the teaching process, teachers' knowledge of measurement and evaluation techniques and their preference tendencies towards practice will inform the teacher, student and administrators at the point of reaching the goals of the curriculum.

### Kaynakça

- Benzer, A. & Eldem, E. (2013). Türkçe ve edebiyat öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçları hakkında bilgi düzeyleri. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 2(21), 649-664.
- Boylu, (2019). *Yabancılara Türkçe öğretiminde ölçme değerlendirme uygulamaları ve standart oluşturma*. Yayınlanmamış doktora tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş., & Çakmak, E. K. (2020). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (28. Baskı). Pegem Akademi.
- Chapelle, C. A., Kremmel, B., & Brindley, G. (2019). Assessment. *In An introduction to applied linguistics* (pp. 294-316). Routledge.
- Chapman, C. & King, R. (2012). *Differentiated assessment strategies: one tool doesn't fit all*. thousand oak, ca: corwin.
- Concil of Europe. (2020). Common european framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. [www.coe.int/lang-cefr](http://www.coe.int/lang-cefr)
- Çerçi, A. (2018). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde konuşma becerisini ölçme değerlendirmede karşılaşılan sorunlar üzerine yabancılara Türkçe öğretmenlerin görüşleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (Özel Sayısı)*, 31, 3-16.
- Delibaş, M. (2013). Yabancı dil öğretiminde ortak eylem odaklı yaklaşıma göre sınıf içi hedef ve etkinliklerin hazırlanması (Yenilenmiş bloom taksonomisi). *Turkish Studies*, 8(10), 241-249.
- Erkuş, M. (2020). *Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ve alternatif ölçme-değerlendirmeye yönelik tutumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Furnham, A., Batey, M., & Martin, N. (2011). How would you like to be evaluated? The correlates of students' preferences for assessment methods. *Personality and Individual Differences*, 50(2), 259-263
- Gedik, E. (2017). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Arel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gelbal, S. & Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik alguları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 135-145.
- Göçer, A. (2014). *Türkçe Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem
- Korkmaz, H. (2004). *Fen ve teknoloji eğitiminde alternatif değerlendirme yaklaşımları*. Yeryüzü Yayınevi.
- Köse, D. (2008). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sınavların hazırlanması ve uygulanması. *Dil Dergisi*, (139), 36-47.

- Nartgün, Z. (2006). *Fen ve teknoloji öğretiminde ölçme ve değerlendirme*. İçinde M. Bahar (Ed.), *Fen ve Teknoloji Öğretimi* (ss. 355-415). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Pullu, S. (2008). *Sınıf öğretmenlerinin ilköğretim programlarındaki ölçme ve değerlendirmeye yönelik görüşleri ve uygulamaları (Elâzığ ili örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Struyven, K., Dochy, F., & Janssens, S. (2008). The effects of hands-on experience on students' preferences for assessment methods. *Journal of Teacher Education*, 59(1), 69-88.
- Şengül, M. (2011). *İlköğretim II. kademe Türkçe öğretiminde yazma becerilerine yönelik öğretim ve ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şenyurt, S. (2016). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme alanında yapılan yüksek lisans tezlerinin tematik ve metodolojik açıdan incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tan, Ş. (2014). *Öğretimde ölçme ve değerlendirme KPSS el kitabı*. Pegem Akademi.
- Taşkaya, S. M., & Meydan, A. (2012). Sınıf öğretmenliği anabilim dalında kullanılan ölçme araçları üzerine bir inceleme. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 32(1), 23-33.
- Tekin, H. (1996). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Yargı Yayınları.
- telc (2013). *Diller için Avrupa ortak öneriler çerçevesi: Öğrenim, öğretim ve değerlendirme*. telc GmbH, Frankfurt/Main.
- Türnüklü, E. (2001). Değerlendirme sürecinde yeni gelişmeler ve değişen yaklaşımlar. *Yaşadıkça Eğitim*, 18(71), 34-39.
- Van de Watering, G., Gijbels, D., Dochy, F., & Van der Rijt, J. (2008). Students' assessment preferences, perceptions of assessment and their relationships to study results. *Higher Education*, 56(6), 645-658.
- Yavuz, E. K. (2005). *Yeniden yapılanan sınıflar için aktif öğrenme yöntemleri*. Ceceli Yayınları.



<http://kefad.ahievran.edu.tr>

# Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi

ISSN: 2147 - 1037

## The Relationship Between Organizational Commitment and Job Satisfaction in Educational Organizations: A Meta-Analysis Study

Muhammet İbrahim Akyürek

### Article Information



CrossMark

DOI: 10.29299/kefad.1151940

Received: 31.07.2022

Revised: 27.09.2022

Accepted: 24.04.2023

### Keywords:

Meta-Analysis,  
Organizational Commitment,  
Job Satisfaction,  
Educational Organizations

### Abstract

The aim of this research is to examine the mean effect size of the relationship between organizational commitment and job satisfaction in educational organizations using meta-analysis method. In the study, a meta-analysis of the studies conducted between the years 2004-2022 was performed. A total of 32 ( $N_{total}=9482$ ) independent studies were included in the study in terms of the relationship between organizational commitment and job satisfaction perceptions of educational institution employees. Analysis results on publication bias show that there is no publication bias in the meta-analysis study. The Fisher  $z$  coefficient was used in the mean effect size analysis performed according to the random effects model. In the study, it was concluded that the mean effect size of the relationship between organizational commitment and job satisfaction was high. In addition, according to the results of the subgroup analyzes that could explain the relationship differences, the study type and sample group did not make a statistically significant difference in terms of results; however, it was determined that the year of publication created a statistically significant difference in terms of results.

## Eğitim Örgütlerinde Örgütsel Bağlılık ve İş Doyumunu Arasındaki İlişki: Bir Meta-Analiz Çalışması

### Makale Bilgileri



CrossMark

DOI: 10.29299/kefad.1151940

Yükleme: 31.07.2022

Düzeltilme: 27.09.2022

Kabul: 24.04.2023

### Anahtar Kelimeler:

Meta-Analiz,  
Örgütsel Bağlılık,  
İş Doyumu,  
Eğitim Örgütleri

### Öz

Bu araştırmanın amacı, eğitim örgütlerinde örgütsel bağlılık ile iş doyumunu arasındaki ilişkinin ortalama etki büyüklüğünü meta-analiz yöntemiyle incelemektir. Çalışmada, 2004-2022 yılları arasındaki araştırmaların meta-analizi yapılmıştır. Çalışmaya, eğitim kurumu çalışanlarının örgütsel bağlılık ile iş doyumunu algıları arasındaki ilişki açısından 32 ( $N_{toplam}=9482$ ) bağımsız araştırma dâhil edilmiştir. Yayın yanlılığına ilişkin analiz sonuçları, meta-analiz çalışmasında yayın yanlılığının olmadığını göstermektedir. Rastgele etkiler modeline göre gerçekleştirilen ortalama etki büyüklüğü analizinde, Fisher  $z$  katsayısından yararlanılmıştır. Araştırmada, örgütsel bağlılık ve iş doyumunu arasındaki ilişkinin ortalama etki büyüklüğünün yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra ilişki farklılıklarını açıklayabilecek alt grup analizlerinin sonucuna göre çalışma türü ve örneklem grubunun, sonuçlar bakımından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık oluşturmadığı; fakat yayın yılının, sonuçlar bakımından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık oluşturduğu belirlenmiştir.

## Giriş

Örgütsel davranış alanında, çalışanların örgütsel bağlılığı hakkında son zamanlarda birçok çalışma (Allen ve Meyer, 1990; Cerit, 2010) gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmaların yanında eğitim örgütleri özelinde örgütsel bağlılığın ilişkisel şekilde ele alındığı araştırmalarda (Çınar, Çapar ve Mermerkaya, 2022; Çokluk ve Yılmaz, 2010) 2000'li yıllardan beri kayda değer düzeyde artış söz konusudur. Ele alınan araştırmaların belirli/kayda değer bir kısmı da örgütsel bağlılık ve iş doyumunu arasındaki ilişkiyi belirlemeye dönüktür. Birbirlerinden bağımsız gerçekleştirilen bu çalışmaların bulgularının bütünleştirilmesi; eğitim örgütleri bağlamında genellenebilir-güvenilir-geçerli bilgilerin oluşturulması ve raporlanması açısından önemlidir. Bu çerçevede mevcut çalışmada, eğitim örgütü çalışanlarının görüşlerine göre örgütsel bağlılık ile iş doyumunu arasındaki ilişkinin meta-analizi gerçekleştirilmiştir.

Örgütsel bağlılık, bir bireyin belirli bir örgütle özdeşleşmesinin ve katılımının görece gücüdür (Steers, 1977). Lee, Carswell ve Allen (2000) örgütsel bağlılığı, kişi ve örgüt arasındaki psikolojik bir bağ olarak betimlemiştir. Örgütsel bağlılık, çalışanın örgüte bağlılığını ve örgüt çalışanlarının örgüte olan ilgisini yansıtır (Tella, Ayeni ve Popoola, 2007). Farklı bir şekilde ifade edilecek olursa; örgütsel bağlılık, bireyin örgütle olan ilişkisine paralel olarak şekillenen ve nihayetinde bireyin örgütte kalma kararını etkileyen çalışanın görüşüdür (Allen ve Meyer, 1990). Bu çerçevede örgütsel bağlılık, örgüt ile çalışan arasındaki psikolojik bir durum olarak tanımlanabilir (Ramalho-Luz, Paula ve Oliveira, 2018).

Balay (2000) örgütsel bağlılığı; çalışanın örgütte kalması, örgüt için çaba göstermesi, örgütün amaç ve değerlerini benimsemesi, herhangi bir maddi kaygı peşinde koşmadan örgütün amaç ve değerleriyle özdeşleşmesi ve psikolojik olarak iş yerine bağlı kalması olarak tanımlamıştır. Örgütsel bağlılığın üç boyutu vardır; duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve normatif bağlılık. Duygusal bağlılık daha çok örgüte duyulan sevgiye, devam bağlılığı işi kaybetme korkusuna, normatif bağlılık ise kalma zorunluluğu duygusuna dayanır (Meyer ve Allen, 1991). Örgütsel bağlılık, bir örgütün sayısız hedefine katılımı ve birlikteliği açısından bir kişinin güç düzeyi olarak kabul edilir (Çokluk ve Yılmaz, 2010). Örgütsel bağlılığa sahip bir kişi, örgütteki işinden daha fazla doyum alır ve üretken olur (Cerit, 2010). Örgütsel bağlılık, örgütün amaç ve değerleriyle yüksek düzeyde özdeşleşmeyi, örgütün yararına ekstra çaba gösterme isteğini ve örgüt üyeliğini sürdürmek için güçlü bir istek duymayı gerektirir (Mowday, Steers ve Porter, 1979). Bu bağlamda, genelde tüm çalışanların, özelde de eğitim kurumu çalışanlarının kurumlarına yüksek derecede bağlılığa sahip olmaları; kurumlarına daha fazla katkı sağlama olasılığını artabilecektir.

Okullar da birer örgüttür ve alanyazında eğitim kurumu çalışanlarının-öğretmenlerin kurumlarına bağlılıkları yukarıda açıklanan örgütsel bağlılığın teorik çerçevesine dayalı olarak incelenmektedir. Yörük ve Sağban (2012) öğretmenlerin örgütsel bağlılığını, okul ile aralarında bağ kuracak duyguların varlığı olarak tanımlamaktadır. Bazı araştırmalar (Chambers Mack ve diğerleri., 2019; Paramaatha ve diğerleri., 2019) örgütsel bağlılığı yüksek öğretmenlerin okullarına daha fazla

katkı sağladıklarını göstermektedir. Ayrıca Meyer, Morin, Stanley ve Maltin'e (2019) göre hem işine hem de okuluna bağlı olan öğretmenler hem işlerinde hem de yaşamlarında daha olumlu sonuçlar elde etmektedir. Somech ve Bogler (2002) ise yüksek düzeyde bağlılığa sahip öğretmenlerin, okulun amaçları için sadakatle çalışacaklarını ve düşük bağlılığa sahip öğretmenlere göre daha fazla çaba göstereceklerini ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin bu bağlılıklarıyla ilişkili unsurlar arasında yer alan iş doyumunun da eğitim kurumları için büyük bir önem arz ettiği ifade edilebilir.

İş doyumunu, kişinin işini veya iş deneyimlerini bilişsel değerlendirmesinden (Locke, 1976) ya da çalışanların belirli iş ve görev özelliklerine yönelik duygusal yöneliminden (Rothbard, Phillips ve Dumas, 2005) kaynaklanan zevkli veya olumlu bir duygusal durum olarak tanımlanmaktadır. İş doyumunu, çeşitli düzeylerde beğenileri olan deneyimli bir işi etkin/bilişsel olarak değerlendirmekle ifade edilen içsel bir durumdur. İş doyumunun göstergeleri; işin kendisinden, iş arkadaşlarından ve yöneticilerden/denetçilerden memnuniyet seviyesidir (Wright ve Cropanzano, 2000). İş doyumunu, bir çalışanın işinden keyif alma ve memnun olma oranıdır (Ellickson ve Logsdon, 2002; Shim, Luch ve O'Brien, 2002). Spesifik olarak iş doyumunu, çalışanların işin kendisine ne sağladığı ile işten beklentileri arasındaki farka ve karşılaştırmaya dayanır (Edwards, 2008).

Çalışanlar arasında iş doyumunu, işe yönelik bilişsel ve duyuşsal algıya göre değişiklik göstermektedir (Thompson ve Phua, 2012). İşlerinden memnun çalışanlar, daha yenilikçidir ve kurumlarında olumlu bir çalışma ortamı oluşturur (Mwesigwa, Tusiime ve Ssekiziyivu, 2020). İşinden memnun bir çalışan, memnun olmayan bir çalışandan daha üretkendir (Saari ve Judge, 2004). Çalışanlar arasında iş doyumunu, çalışanlar arasında performansı, ahlaki, sağlıklı ilişkileri ve olumlu tutumu geliştirir (Mwesigwa ve diğerleri., 2020). İş doyumunu çok boyutlu bir yapıdadır; hem içsel hem de dışsal göstergeleri içerir (Nanjundeswaraswamy, 2019). Çalışanların devamsızlık ve devir hızının yüksek olması ve işe daha az aktif katılımı, çalışanlar arasındaki iş tatmininin düşük olmasından kaynaklanmaktadır (Camp, 1994). Bu bağlamda; genelde tüm, özelde de eğitim kurumu çalışanlarının mali, özlük gibi haklarının artırılması ve gereksinimlerinin karşılanması yoluyla doyumlarının da artacağı ifade edilebilir.

Eğitim kurumu çalışanlarının-öğretmenlerin iş doyumunu, bağımsız olarak veya diğer faktörlerle etkileşim içinde, hem öğretmen tutumları hem de öğretmen davranışları üzerinde çeşitli sonuçlara sahiptir (Beck ve Murphy, 1998; Fullan ve Watson, 2000). Öğretmenler için iş doyumunu, coşkuyu olumlu yönde etkileyebilir ve öğrencilerle kişilerarası iletişimi olumlu yönde etkileyebilir (Weiqi, 2007). İş doyumunu eksikliği ise bu sonuçların tam tersine (uyuşukluk ve daha zayıf kişilerarası etkileşimler) yol açabilir (Macdonald, 1999). Aynı şekilde tatmin eksikliği, motivasyonsuzluğa ve işten ayrılma ihtimaline yol açabilir. İş doyumunun ve memnuniyetin artmasıyla birlikte daha fazla katılım, motivasyon, keyif ve nihayetinde işte kalma olasılığının artması muhtemeldir (Henne ve Locke, 1985).

Okulun örgütsel çıktılarının temel göstergeleri arasında, öğretmenlerin örgütsel bağlılığı ve iş doyumunu çok önemli olarak kabul edilmiştir (Leithwood ve Menzies, 1998). Örgütsel bağlılık ve iş doyumunu, merkezi iş tutumlarından ikisi olarak kabul edilir ve birlikte ele alındığında, örgütsel psikolojinin iyi araştırılmış klasik bir alanını oluşturur (Judge ve Kammeyer-Mueller, 2012). Bu iki faktör, örgütün etkinliğini (Laschinger, 2001) ve performansını (Riketta, 2002) büyük ölçüde etkiler. Çok sayıda araştırma, her ikisinin de önemli derecede ilişkili olduğunu göstermektedir (Mathieu ve Zajac, 1990; Mathur ve Salunke, 2013; Redondo, Sparrow ve Hernández-Lechuga, 2021; Saridakis, Lai, Muñoz Torres ve Gourlay, 2020), ancak ilişkinin kesin doğası belirsizliğini korumaktadır (Martin ve Bennett, 1996). Örgütsel bağlılık ile iş doyumunu arasındaki ilişki ile ilgili yapılan araştırmalarda (Balay, 2000; Werang ve Agung, 2017), örgütsel bağlılık ve iş doyumunu arasında yüksek ilişkilerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu kapsamda, eğitim kurumu çalışanlarında da bağlılığının artmasıyla iş doyumlarının artabileceği veya doyumun artmasıyla örgütsel bağlılıklarının artabileceği söylenebilir.

Bu çalışmada incelenen örgütsel bağlılık ve iş doyumunu değişkenlerinin, daha önce yapılan araştırma sonuçları da göz önüne alındığında, birbirleriyle ilişkili olduğu ve karşılıklı olarak birbirlerini etkiledikleri/birbirlerinden etkilendikleri ifade edilebilir. Örgütsel bağlılık ve iş doyumunu arasındaki ilişkinin alanyazında da farklı bağlamlarda pek çok araştırmada ele alındığı görülmektedir. Ayrıca örgütsel bağlılık ile iş doyumunu ilişkisine dönük olarak, Türkiye'deki (Güleç ve Samancı, 2018; Ülbeği ve Yalçın, 2016) ve farklı ülkelerdeki (Çınar ve diğerleri., 2022; Shahjehan, Afsar ve Shah, 2019; Tett ve Meyer, 1993; Yurtcu, 2015) karma örgütler örneklemindeki araştırmaları kapsamına alan meta-analiz çalışmaları bulunmaktadır. Fakat 2008-2016 arasında sadece Türkiye'deki eğitim örgütleri örneklemindeki araştırmaları kapsamına alan bir meta-analiz çalışmasına (Gedik ve Üstüner, 2017) rastlanabilmiştir. Mevcut meta-analiz çalışması ise Türkiye genelindeki eğitim örgütleri için bütüncül bir bakışa sahip olmak ve eğitim alanında çalışan karar vericilere/politika yapıcılara/araştırmacılara yol göstermesi bakımından Türkiye'deki eğitim örgütlerini esas alan lisansüstü tezlere dönük yapılmıştır. Özellikle lisansüstü tezlerin ele alınması, konu ile ilgili daha ayrıntılı/kapsamlı çalışmalar olmalarından ve lisansüstü tezlerin literatüre konu bağlamında bütüncül bir bakış açısıyla kazandırılması amacından kaynaklanmaktadır. Bu özgün çalışmaların sonuçlarının birleştirilerek raporlanması ve yorumlanması, eğitim örgütleri bakımından genellenebilir sonuçlara ulaşabilmeyi sağlayacaktır.

Örgütsel bağlılık ile iş doyumunu arasındaki genellenebilir ilişkilerin belirlenmesi, eğitim örgütlerindeki bağlılık ve iş doyumunun ilişki/etki gücünün daha net fark edilmesine ve artırılmasına katkıda bulunabilecektir. Böylece eğitim örgütlerinde bağlılık ve iş doyumunun yüksek olduğu olanak ve ortamların sağlanmasına dönük öneriler geliştirilebilecektir. Bunun yanında alt grup analizleri aracılığıyla bu ilişkiye etki edebilen unsurlar belirlenebilecektir. İleri sürülen ifadeler göz önüne alındığında, mevcut meta-analiz çalışmasının alanyazına önemli katkılarda bulunabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmanın amacı, eğitim örgütlerinde örgütsel bağlılık ve iş doyumunu

arasındaki ilişkinin ortalama etki büyüklüğünü meta-analiz yöntemiyle incelemektir. Araştırmada yanıt aranan sorular şunlardır:

1. Örgütsel bağlılık ile iş doyumunu arasındaki ilişkinin ortalama etki büyüklüğü nedir?
2. Çalışma türü, örneklem grubu ve yayın yılı alt grupları açısından örgütsel bağlılık ile iş doyumunu arasındaki ilişkinin ortalama etki büyüklüğü ne düzeyde farklılaşmaktadır?

### **Yöntem**

Bu çalışmada, eğitim örgütlerinde örgütsel bağlılık ve iş doyumunu arasındaki ilişkinin ortalama etki büyüklüğünün meta-analiz yöntemiyle belirlenmesi amaçlanmıştır. Meta-analiz, birden çok çalışma sonucunun tek sonuçta birleştirilmesi için kullanılan nicel bir yöntemdir (Şen ve Yıldırım, 2020). Ayrıca meta-analiz, birbirinden farklı araştırma sonuçlarının etkili/geçerli bir şekilde birleştirilip bütüncül sonuçlar elde edilmesine imkân tanımaktadır (Tsagris ve Fragkos, 2018). Meta-analiz yapılırken; Moher, Liberati, Tetzlaff, Altman ve Prisma Group'un (2009) PRISMA yönergeleri ve American Psychological Association'ın (2010) yönergeleri takip edilmiştir.

### **Çalışmaların Seçimi ve Kodlanması**

Meta-analiz araştırması için gerekli alanyazınına dönük ilk tarama 2022 yılı Mayıs, tamamlayıcı tarama ise 2022 yılı Haziran ayında gerçekleştirilmiştir. Taramalar, Türkçe ve İngilizce dilleriyle yapılmıştır. Araştırmanın kapsamına Türkiye'deki lisansüstü tezler alınmıştır. Konu hakkında, Türkiye Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nde "Eğitim ve öğretim" konu alanında; "Eğitim kurumu çalışanları/paydaşları" örnekleminde tarama gerçekleştirilmiştir. Konu hakkında, Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nde 2004-2022 arası (konu başlangıcı/yıl olarak 2004) tezler bulunmaktadır. Bu meta-analiz çalışmasına, konu ile ilgili 2004-2022 arası tezler dâhil edilmiştir. Örgütsel bağlılık ile iş doyumunu/tatmini (organizational commitment ve job satisfaction) kavramlarının birlikte yer aldığı çalışmalar şeklinde tarama gerçekleştirilmiştir. Örneğin; "örgütsel bağlılık" ve "iş doyumunu" kavramları birlikte taranarak, ikisinin yer aldığı çalışmalar dikkate alınmıştır. Bu çerçevede araştırma kapsamındaki değişkenleri inceleyen ve örneklemini eğitim çalışanlarının oluşturduğu 44 lisansüstü tez kaydedilmiştir. Kayıt altına alınan çalışmalar, araştırmacı tarafından oluşturulan kodlama anahtarına işlenmiştir. Bu kodlama anahtarında; çalışmanın yazarı, yayın yılı, çalışma türü (doktora ve yüksek lisans tezi), örneklem grubu ve büyüklüğü yer almaktadır.

Kodlama anahtarına işlenen çalışmalar incelendiğinde; araştırmanın kuramsal temelleri de dikkate alınarak kodlanan 44 çalışmanın meta-analize dâhil edilebilmesi için ölçütler belirlenmiştir: (1) Eğitim örgütü çalışanlarının örgütsel bağlılık ve iş doyumunu algıları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik olması, (2) Araştırmaların, lisansüstü tez olması (doktora ve yüksek lisans tezi), (3) Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının, eğitim örgütü çalışanlarının örgütsel bağlılık ve iş doyumunu durumlarını belirlemeye yönelik olması, (4) Araştırma bulgularında, örneklem büyüklüğü ve



korelasyon değerlerine veya bu değerlerin hesaplanabilmesi için gerekli istatistiklere yer verilmiş olması biçimindedir. Bu ölçütler, hariç tutma ölçütü olarak da kullanılmış; belirlenen ölçütlere uymayan araştırmalar, çalışmaya dâhil edilmemiştir.

Dâhil edilme ve hariç tutma ölçütlerinin belirlenmesinin ardından Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nde tamamlayıcı taramalar "gelişmiş tarama" ile gerçekleştirilmiştir. Bunun yanı sıra birinci taramada kaydedilen çalışmaların kaynakçaları taranmış, dâhil edilme ölçütlerine uygun olabilecek çalışmalar da incelenmiştir. Bu çerçevede, birinci tamamlayıcı tarama (Mayıs 2022) sonucunda 44, ikinci tamamlayıcı tarama (Haziran 2022) sonucunda konu ile ilgili yeni bir çalışmaya rastlanmamıştır. Tamamlayıcı taramaların ardından kodlama anahtarına girilen çalışma sayısı 44 lisansüstü tez olmuştur. Dâhil edilme ölçütleri incelenerek, 44 bireysel çalışmadan 32'si meta-analiz çalışmasına dâhil edilmiştir. Çünkü diğer 12 bireysel çalışmadan; 9'unda örgütsel bağlılık ve iş doyumunu arasındaki ilişki incelenmemiş veya belirtilmemiş, kalan 3'ünde de farklı temel konu bağlamlarında veya farklı tarih aralıklarındaki genel (makale/tez) çalışmaları esas alan meta-analiz çalışması yapılmıştır.

### Dâhil Edilen Çalışmalar

Meta-analiz çalışmasına, örgütsel bağlılık ile iş doyumunu arasındaki ilişki bakımından 32 araştırma dâhil edilmiştir. Analize dâhil edilen araştırmaların toplam örneklem büyüklüğü 9.482'dir. Dâhil edilen çalışmaların özelliklerine Tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo 1. *Meta-analize dâhil edilen çalışmaların özellikleri*

Değişken	Kategori	N (=32)
Çalışma türü	Doktora tezi	4
	Yüksek lisans tezi	28
Örneklem grubu	Akademisyenler	3
	Diğer eğitim çalışanları	2
	Eğitim müfettişleri	2
	Öğretmenler	25
Yayın yılı	2004	1
	2006	1
	2007	1
	2008	1
	2009	2
	2013	1
	2014	4
	2015	2
	2016	3
	2018	1
	2019	8
	2020	3
2021	3	
2022	1	

## Yayım Yanlılığı

“Yayım yanlılığı” terimi genellikle, anlamlı olmayan ve boş sonuçlara kıyasla istatistiksel olarak anlamlı sonuçların sunulması ve yayımlanmasının daha olası olmasını ifade etmek için kullanılır (Petiti, 2000). Yayım yanlılığı, yayın statüsünün kazanılmasına koşullanarak istatistiksel bir çıkarımda ortaya çıkan sistematik hatadır (Begg ve Berlin, 1988). Yayım yanlılığı, bir araştırma konusunda yayımlanmış çalışmaların o konuda tamamlanmış bütün çalışmaları temsil etme yeterliğinin düşük düzeyde olmasıdır (Card, 2011). Bu bağlamda yayım yanlılığı, gerçekleştirilmiş araştırmalardan bazılarının, beklenen doğrultuda istatistiksel anlamlı sonuçlar ortaya çıkarmaması sebebiyle araştırmacılarca yayımlanmak istenmemesi veya bilimsel dergilerce kabul görmemesi gibi sebeplerle araştırma sentezlerine dâhil edilememesi dolayısıyla meydana gelebilmektedir (Makowski, Piroux ve Brun, 2019). Bir meta-analiz araştırmasında yayım yanlılığının yüksekliği, ortalama etki büyüklüğünün gerekenden daha farklı bir biçimde raporlanmasına sebep olarak (Borenstein, Hedges, Higgins ve Rothstein, 2009), ortalama etki büyüklüğünün niteliğine ve doğruluğuna olumsuz etkide bulunmaktadır (Pecoraro, 2018). Dolayısıyla, ortalama etki büyüklüğünün belirlenmesi öncesi yayım yanlılığı incelenmiştir. Mevcut meta-analiz çalışmasında yayım yanlılığı; huni saçılım grafikleri, Orwin’in Güvenli N analizi, Duval ve Tweedie’nin kırp ve doldur yöntemi, Egger’in regresyon testi ile Begg ve Mazumdar’ın sıra korelasyon yöntemi ile incelenmiştir. Yayım yanlılığı analizleri, örgütsel bağlılık ve iş doyumu arasındaki ilişki bakımından yapılmıştır.

## Model Seçimi

Mevcut meta-analiz araştırmasında yayım yanlılığı durumunun belirlenmesinin ardından ortalama etki büyüklüğünün hesaplanmasında kullanılacak istatistiksel model seçimi gerçekleştirilmiştir. Geleneksel meta-analiz literatüründe ortalama etki büyüklüğünü elde edebileceğimiz iki model bulunmaktadır. Bunlar; sabit etki modeli ve rastgele etkiler modeli olarak bilinir. Etki büyüklüğünü veya deneysel etkiyi ölçen parametrenin tüm çalışmalarda aynı olduğunu varsayan model “sabit etki” modeli olarak adlandırılır. Bu parametrenin bir çalışmadan diğerine farklı değerler alan rastgele bir değişken olarak hareket etmesine izin veren model ise “rastgele etkiler” modeli olarak adlandırılır. Tek bir popülasyonla çalışılıyorsa “sabit etki”, bir popülasyonlar evreniyle çalışılıyorsa “rastgele etkiler” modeli kullanılmalıdır (Şen ve Yıldırım, 2020). Sosyal bilimler alanında yapılan meta-analiz çalışmalarında, örneklem özelliklerinin farklı parametrelerden etkilenmesi ve çoğunlukla etki büyüklükleri arası değişime sahip olması dolayısıyla, etki büyüklüğü analizi için rastgele etkiler modelinin kullanılması önerilmektedir (Field ve Gillett, 2010). Nitelikli meta-analizler, araştırmacıların meta-analizdeki çalışmalar hakkında yaptığı varsayımlara dayalı olarak kullanılacak modeli önceden belirtmektedir (Şen ve Yıldırım, 2020). Bu bağlamda, meta-analize dâhil edilen çalışmaların örneklemine oluşturan eğitim örgütlerindeki farklı görevlilerin, örneklemelerin farklı

demografik ve kültürel özelliklerinin, çeşitli desen ve kapsamlarının olması dikkate alınarak rastgele etkiler modelinin kullanılmasına karar verilmiştir.

### Heterojenlik

Meta-analizde ortalama etki büyüklüğü belirlendikten sonra, eldeki çalışmaların heterojenlik dağılım durumları incelenmiştir. Meta-analizde etki büyüklüklerinin ne ölçüde değiştiğine “heterojenlik” denir (Şen ve Yıldırım, 2020). Meta-analizlerde heterojenliği değerlendirmek çok önemlidir, çünkü yüksek heterojenlik, gerçekte verilerde mevcut olan ve farklı bir gerçek etkiye sahip olan ya da daha çok alt grup araştırma olmasından kaynaklanabilir (Harrer, Cujpers, Furukawa ve Ebert, 2021). Çalışmalar arası heterojenlik olup olmadığını kontrol etmek için birçok yöntem önerilmiştir. Bunların başında grafik (orman grafiği gibi) oluşturmak,  $Q$ -istatistiği elde etmek ve  $I^2$  değerini hesaplamak gelmektedir (Şen ve Yıldırım, 2020).  $Q$  değerinin serbestlik derecesine göre hesaplanan  $\chi^2$  değerini aşması, ortalama etki büyüklüklerinin heterojen olduğunu göstermektedir (Card, 2011).  $I^2$  için ise %25, %50 ve %75 düzeyindeki değerler sırasıyla düşük, orta ve yüksek heterojenlik olarak kabul edilebilir (Higgins, Thompson, Deeks ve Altman, 2003).

Meta-analize dâhil edilen araştırmalar arasında heterojenliğin olması durumunda, heterojenliğin sebepleri bireysel çalışmalara ait karakteristik özelliklere yani moderatör (alt grup) değişkenlere dayalı incelenebilir. Çalışmalar arasındaki heterojenlik ile ilişkili olabilecek özellikler, moderatör/alt grup analizleri yoluyla yorumlanabilmektedir (Deeks, Higgins ve Altman, 2008). Bu kapsamda mevcut meta-analiz çalışmasında, eğitim örgütlerinde örgütsel bağlılık ve iş doyumu arasındaki ilişki bakımından heterojenliğin; çalışma türü, örneklem grubu ve yayın yılı değişkenleriyle açıklanabileceği öngörülmüştür. Belirtilen değişkenler özelinde alt grup analizleri gerçekleştirilmiştir.

### Ortalama Etki Büyüklüğü Değerinin Yorumlanması

Meta-analiz çalışmalarında, varyansın, korelasyon katsayılarından (Pearson  $r$ ) etkilenmesi sebebiyle (Borenstein ve diğerleri., 2009) ve birleştirilen bireysel çalışmalardaki korelasyon değerlerinin birbirlerine yakın olması durumunda; Pearson korelasyon değeri, Fisher  $z$  değerine dönüştürülerek analizler gerçekleştirilir (Makowski ve diğerleri., 2019). Mevcut çalışmada da korelasyon katsayıları, analizler için öncelikle Fisher  $z$  değerine dönüştürülmüştür. İlişkilerin ve güven aralıklarının raporlanması/yorumlanması için ise analiz sonrasında tekrar Pearson  $r$ 'ye dönüştürülmüştür. Yapılan ortalama etki büyüklüğü analizi, korelasyon (Pearson  $r$ ) katsayısı biçiminde raporlanmıştır. Korelasyon katsayısı biçimindeki ortalama etki büyüklüğü değeri;  $r < \pm 0.10$  ise çok düşük etki (Cohen, Manion ve Morrison, 2007),  $\pm 0.10 \leq r < \pm 0.30$  ise düşük etki,  $\pm 0.30 \leq r < \pm 0.50$  ise orta etki;  $\pm 0.50 \leq r$  ise yüksek etki (Cohen, 1988) olarak yorumlanmıştır. Çalışma türü, örneklem grubu ve yayın yılı alt gruplarının belirtilen ilişkileri farklılaştırma durumu ise  $Q_{between}$  testi, serbestlik derecesine göre belirlenen  $\chi^2$  değeri ve  $p$  değeri aracılığıyla tespit edilmiştir. Araştırma verilerinin analizi, CMA v2 (Comprehensive Meta-Analysis Software Version 2) ile gerçekleştirilmiştir.

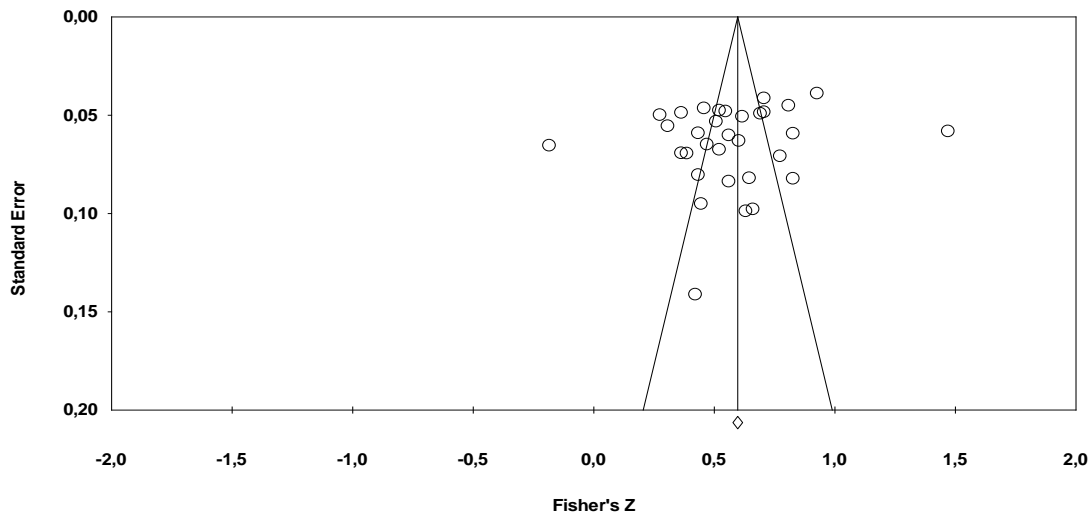
## Araştırmanın Etik İzinleri

Bu çalışma yürütülürken “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirlenen kurallar takip edilmiş ve “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” kapsamında tanımlanan davranışlardan ise uzak durulmuştur. Ayrıca araştırma bir meta-analiz çalışması olduğundan “Etik kurul izni” alınmamaktadır.

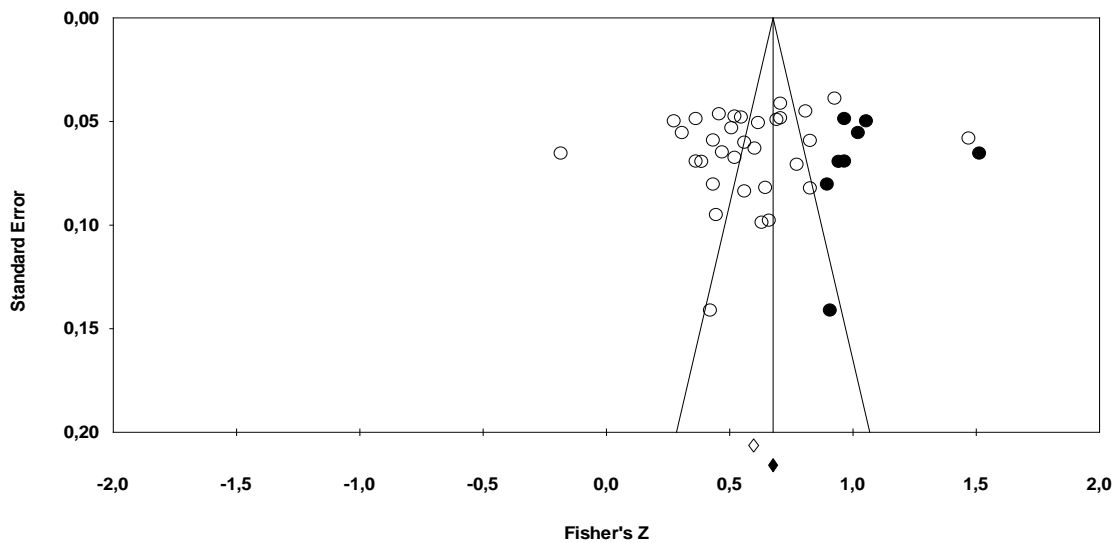
## Bulgular

### Yayın Yanlılığı Analizleri

Örgütsel bağlılık ile iş doyumunu arasındaki ilişkinin ortalama etki büyüklüğünün belirlenmesi öncesi yayım yanlılığı incelenmiştir. Yayım yanlılığı, öncelikle “huni grafiği” ve “kırp ve doldur yöntemi” ile görsel olarak değerlendirilmiştir. Değerlendirme, örgütsel bağlılık ile iş doyumunu arasındaki ilişki açısından gerçekleştirilmiştir. Şekil 1-2’de huni saçılım grafikleri gösterilmektedir.



Şekil 1. Sadece gözlenen çalışmaları içeren huni grafiği



Şekil 2. Doldurulan (siyah noktalar) çalışmaları da içeren huni grafiği (Rastgele etkiler modeli-Ortalamanın sağına göre)

Huni saçılım grafiğine göre yayım yanlılığının olmadığını söyleyebilmek için etki büyüklüklerinin, ortalama etki büyüklüğüne ait standart hata ekseninin iki (sağ-sol) tarafında da simetrik dağılması gerekir (Borenstein ve diğerleri., 2009). Ayrıca huni grafiğinde büyük araştırmalar, grafiğin en üstünde görünür ve ortalama etki büyüklüğünün yakınında kümelenme eğiliminde olur; daha küçük araştırmalar ise grafiğin altına doğru görünür (Şen ve Yıldırım, 2020). Şekil 1'deki huni saçılım grafiği yayım yanlılığı bakımından incelendiğinde, genel olarak çalışmaların grafiğin üst kısmına yakın toplandığı ve etki büyüklüklerinin standart hata eksenini etrafında genellikle simetrik dağıldığı söylenebilir. Ayrıca birtakım araştırmaların ise simetrikliği olumsuz etkilediği ifade edilebilir. Huni saçılım grafiklerinin simetrikliğine yönelik yapılan yorumlamaların subjektifliği (Card, 2011) ve sadece huni grafiklerine göre yayım yanlılığının olup olmadığına karar vermenin güçlüğü (Pigott, 2012) sebebiyle diğer yöntemlerin de incelenmesi gerekir. Şekil 2'deki kırp ve doldur yöntemine göre oluşturulan huni grafiğinde bulunan boş çemberler meta-analize dâhil edilen (mevcut), dolu çemberler (siyah noktalı) ise yayım yanlılığını azaltmak amacıyla meta-analize dâhil edilmesi gerekli (eksik/eklenen) çalışmaları ifade etmektedir. Şekil 2'ye göre örgütsel bağlılık ile iş doyumu arasındaki ilişki açısından mevcut çalışmalara ek olarak 8 araştırmanın meta-analize dâhil edilmesi yayım yanlılığını azaltmak için yeterlidir. Konu hakkındaki 32 bireysel çalışmanın meta-analize dâhil edilmesi ve diğer yayım yanlılığı analizleri dikkate alındığında, dâhil edilebilecek ek çalışmalar ihmal edilebilir.

Kırp ve doldur yöntemi, bu çalışmaları içeren meta-analiz yapıldığında huni grafiğinin yeni/düzeltilen merkezini de ortaya koyabilmektedir (Duval ve Tweedie, 2000). Kırp ve doldur yöntemi, hem yayım yanlılığını tespit etmede hem de düzeltmede yardımcı olmaktadır (Şen ve Yıldırım, 2020). Şekil 2'ye göre sembollerin merkezinde önemli derecede bir değişimin olmadığı söylenebilir. Ancak yayım yanlılığı hakkında daha fazla bilgi edinebilmek için Orwin Güvenli N analizi, Duval ve Tweedie kırp ve doldur yöntemi, Egger regresyon testi ile Begg ve Mazumdar sıra korelasyon yöntemi ile incelemeye devam edilmiştir (Tablo 2).

Tablo 2. *Yayım yanlılığı analizleri ve sonuçları*

Değişkenler Arası İlişki	Orwin Güvenli	Duval ve Tweedie		Egger	Begg ve
	N	Kırılan	Gözlenen/Düzeltilen	Testi	Mazumdar
	(.01 Fisher $\chi^2$ )*			(p)	(p)
Örgütsel bağlılık ve iş doyumu	1.879	8	.574/.666	.162	.307

\* .01 ölçüt değeri olarak alınmıştır.

Tablo 2'ye göre Orwin Güvenli N analizi, ortalama etki büyüklüğünün belirli bir önemsiz değerin altına düşürülmesi için gerekli araştırma sayısını belirtmektedir (Orwin, 1983). Bu çerçevede N sayısının büyük olması, birtakım araştırmaların dışarıda tutulmasıyla ortalama ilişkinin sıfır olmayacağını/yayım yanlılığının çok düşük olduğunu göstermektedir (Şen ve Yıldırım, 2020). Mevcut araştırmada, N değerinin etki büyüklüğü sayısına göre oluşan tolerans değerinin ( $N > 5k + 10$ ) üstünde olması (Mullen, Muellerleile ve Bryant, 2001), yayım yanlılığının olmadığına işaret etmektedir. Duval

ve Tweedie kırp ve doldur yöntemine göre meta-analiz çalışmasına eksik olduğu düşünülen 8 bireysel çalışmanın dâhil edilmesiyle (huni grafiğinin sağına eklenmesiyle), ortalama etki büyüklüğü değerinin nispeten arttığı fakat önemli düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir. Egger ile Begg ve Mazumdar analiz sonuçlarının istatistiksel olarak anlamlı olmaması da yayım yanlılığının olmadığını göstermektedir. Bu meta-analiz çalışması için gerçekleştirilen yayım yanlılığı analizi sonuçları; ilgili konuda meta-analize dâhil edilen çalışmaların yeterli olduğunu ve ortalama etki büyüklüklerinin iç geçerliğinin yüksek olduğunu göstermektedir.

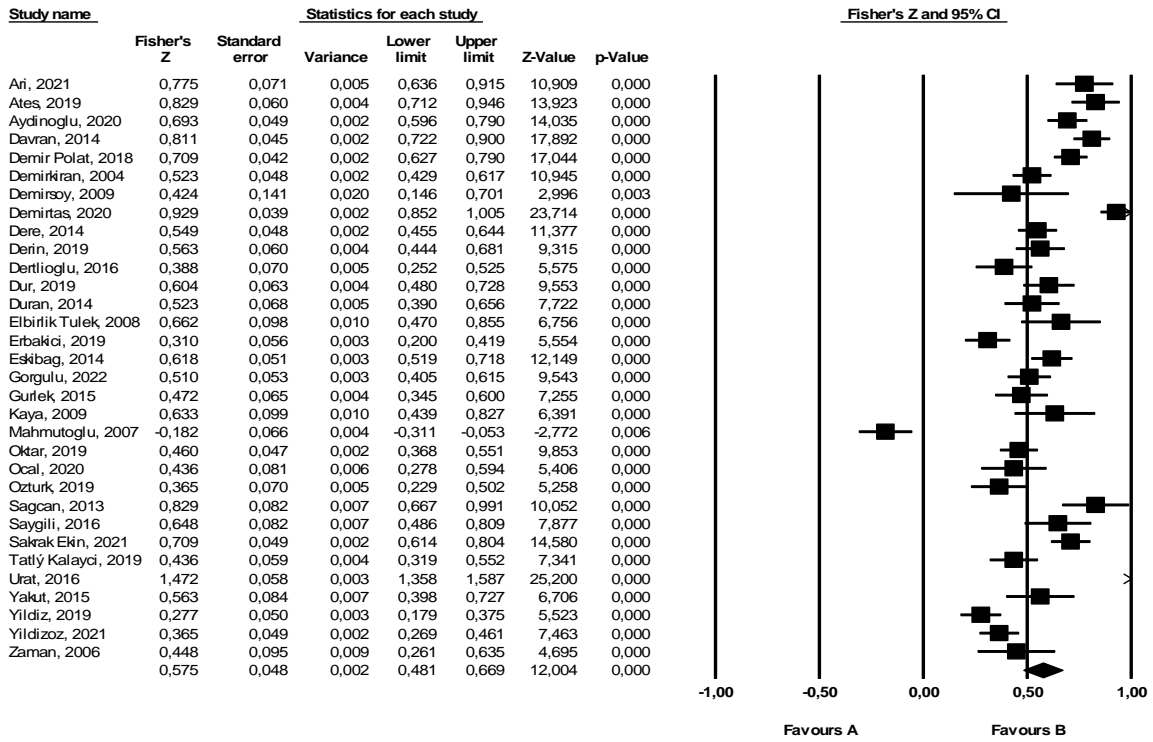
### Ortalama Etki Büyüklüğü ve Heterojenlik Analizi

Araştırmanın birinci sorusu bağlamında, örgütsel bağlılık ve iş doyumunu arasındaki ilişkinin ortalama etki büyüklükleri ve heterojenlik testi sonuçlarına Tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 3. Etki büyüklükleri (Pearson  $r$ ) ve heterojenlik testi sonuçları

Model	$k$	$EB_{ort}$	S.H.	$Z$	$p$	%95 GA		$Q$	$sd$	$p$
						Alt Sınır	Üst Sınır			
Sabit	32	.535	.010	57.850	.000	.520	.549	651.288	31	.000
Rastgele	32	.519	.048	12.004	.000	.447	.584			

Meta-analize dâhil edilen çalışmalardaki verilere göre etki büyüklüğü (Pearson  $r$  cinsinden) sabit etki modeline göre .535; rastgele etkiler modeline göre ise .519 olarak belirlenmiştir. Veriler heterojenlik testine tabi tutulduğunda  $Q_{(sd=31)}$  istatistiği değeri 651.288 olarak hesaplanmıştır ( $p < .01$ ). Bu  $Q$  değerinin ki-kare tablosundan okunan 31 serbestlik derecesi ve .05 güven düzeyindeki değeri ( $sd=31$ ,  $\chi^2_{(.05)}=44.971$ ) aşması; Card'ın (2011) ölçütüne göre verilerin heterojen olduğunu göstermektedir. Heterojenliği belirlemek için kullanılan diğer bir yöntem de  $I^2$  yüzdelik değerinin hesaplanmasıdır. Verilerden hesaplanan  $I^2$  değeri %95.240'tır; bu değer de Higgins ve diğerleri. (2003)'nin sınıflamasına göre yüksek düzeyde heterojenlik olduğunu göstermektedir. Çalışmalar arası yüksek heterojenlik tespit edildiğinden rastgele etkiler modeli kullanılmıştır. Bu doğrultuda rastgele etkiler modeline göre hesaplanan ortalama etki büyüklüğü değeri .519'dur; bu değer, Cohen'in (1988) sınıflamasına göre yüksek düzey etkiye işaret etmektedir. Bağımsız araştırmaların etki büyüklüğü değerlerinin rastgele etkiler modeline göre oluşturulmuş dağılımını gösteren orman grafiği ise Şekil 3'te gösterilmiştir.



### Meta Analysis

Şekil 3. Rastgele etkiler modeliyle elde edilen orman grafiği

### Alt Grup Analizleri

Araştırmanın ikinci sorusu bağlamında; *çalışma türü, örneklem grubu ve yayın yılı* alt grupları açısından örgütsel bağlılık ile iş doyumunu arasındaki ilişkinin ortalama etki büyüklüğünün ne derecede farklılaştığına ilişkin analog ANOVA sonuçlarına Tablo 4'te yer verilmiştir. Gruplar arası varyansın kaynağının araştırıldığı analizler yürütüldüğü için rastgele etkiler modeli kullanılmış ve buna göre raporlama yapılmıştır.

Tablo 3. Etki büyüklükleri (Pearson  $r$ ) ve heterojenlik testi sonuçları

Değişken	Kategori	$k$	$r$	95%GA [Alt-Üst sınır]	$Q_B$	$sd$	$p$
Çalışma türü	Doktora tezi	4	.409	[.074, .661]	0.710	1	.399
	Yüksek lisans tezi	28	.533	[.462, .599]			
Örneklem grubu	Akademisyenler	3	.537	[.389, .658]	3.546	3	.315
	Diğer eğitim çalışanları	2	.103	[-.427, .580]			
	Eğitim müfettişleri	2	.489	[.364, .597]			
Yayın yılı	Öğretmenler	25	.545	[.471, .612]	157.691	13	.000
	2004	1	.480	[.404, .549]			
	2006	1	.420	[.255, .561]			
	2007	1	-.180	[-.301, -.053]			
	2008	1	.580	[.438, .694]			
	2009	2	.503	[.339, .636]			
	2013	1	.680	[.583, .758]			
	2014	4	.557	[.457, .643]			
	2015	2	.467	[.384, .542]			
	2016	3	.684	[.137, .911]			
	2018	1	.610	[.556, .658]			
	2019	8	.445	[.341, .540]			
	2020	3	.601	[.412, .739]			
	2021	3	.547	[.343, .701]			
2022	1	.470	[.384, .548]				

Tablo 4 incelendiğinde; çalışma türü değişkenine göre örgütsel bağlılık ve iş doyumunu arasındaki ilişki, heterojenlik değerinin ( $Q_B$ ) serbestlik derecesine göre belirlenen  $\chi^2$  (3.841) değerini aşmaması ( $p > .05$ ) sebebiyle istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Örgütsel bağlılık ile iş doyumunu arasındaki ilişki, doktora tezlerine göre yüksek lisans tezlerinde daha yüksek düzeyde tespit edilmiştir.

Örneklem grubu değişkenine göre örgütsel bağlılık ile iş doyumunu arasındaki ilişki, heterojenlik değerinin ( $Q_B$ ) serbestlik derecesine göre belirlenen  $\chi^2$  (7.815) değerini aşmaması ( $p > .05$ ) sebebiyle istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Örgütsel bağlılık ve iş doyumunu arasındaki ilişki, öğretmenler grubunda en yüksek; diğer eğitim çalışanları grubunda ise en düşük düzeyde tespit edilmiştir.

Yayın yılı değişkenine göre örgütsel bağlılık ve iş doyumunu arasındaki ilişki, heterojenlik değerinin ( $Q_B$ ) serbestlik derecesine göre belirlenen  $\chi^2$  (22.362) değerini aşması ( $p < .05$ ) sebebiyle istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.  $Q$  testi sonuçları; örgütsel bağlılık ile iş doyumunu arasındaki ilişkinin, yayın yılı değişkeni açısından heterojenliğine işaret etmektedir. Örgütsel bağlılık ile iş doyumunu arasındaki ilişki, 2016 grubunda en yüksek; 2007 grubunda ise en düşük düzeyde tespit edilmiştir.

### Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada, eğitim örgütlerinde örgütsel bağlılık ile iş doyumunu arasındaki ilişkinin ortalama etki büyüklüğünün belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda 32 bireysel çalışma meta-



analize dâhil edilmiştir. Araştırma sonucunda, eğitim örgütü çalışanlarının örgütsel bağlılık ile iş doyumunu algıları arasındaki ilişkinin ortalama etki büyüklüğünün ( $r = .519$ ) yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla eğitim örgütü çalışanlarının örgütsel bağlılık algılarının fazla olduğu durumlarda, iş doyumunu algılarının da fazla olduğu söylenebilir. Eğitim örgütü çalışanları, ihtiyaçlarının karşılanarak doyumlarının arttığına inanmaları halinde örgüte olan bağlılıkları da artabilmektedir. Aslında bu değişkenlerin çift yönlü olarak birbirlerini etkiledikleri yani çift yönlü bir ilişkiye sahip oldukları ifade edilebilir. Bu iki faktör, örgütün etkinliğini (Laschinger, 2001) ve performansını (Riketta, 2002) büyük ölçüde etkiler. Örgütsel bağlılık ile iş doyumunu arasındaki ilişkiye yönelik gerçekleştirilen bazı araştırmalarda (Balay, 2000; Werang ve Agung, 2017) da örgütsel bağlılık ve iş doyumunu arasında yüksek ilişkilerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonucunda, ortalama etki büyüklüğünün yüksek çıkması; Türkiye'deki (Güleç ve Samancı, 2018; Ülbeği ve Yalçın, 2016) ve farklı ülkelerdeki (Çınar ve diğerleri., 2022; Shahjehan ve diğerleri., 2019; Tett ve Meyer, 1993; Yurtcu, 2015) karma örgütler örneklemindeki araştırmaları kapsamına alan meta-analiz çalışmalarındaki ortalama etki büyüklüklerinin yüksek düzeyde bulunmasıyla örtüşmektedir. Aynı şekilde 2008-2016 arasında sadece Türkiye'deki eğitim örgütleri örneklemindeki araştırmaları kapsamına alan meta-analiz çalışmasındaki (Gedik ve Üstüner, 2017) ortalama etki büyüklüğünün yüksek düzeyde tespit edilmesiyle de benzerlik göstermektedir. Tüm bu sonuçlar göstermektedir ki örgütsel bağlılık ile iş doyumunu arasında güçlü ilişki söz konusudur. Bu bağlamda, eğitim örgütlerinde çalışma koşullarının iyileştirilmesi, imkânların artırılması ve haklarının gözetilmesi yoluyla çalışanların kurumlarına bağlılıkları artabilecek, böylece kurumlarından da doyum sağlamış bir şekilde görevlerinde daha aktif, istekli ve etkili çalışarak kurumsal gelişime önemli ölçüde katkıda bulunabileceklerdir. Böylece iş doyumunu yüksek olan çalışanlar da kurumlarına daha fazla bağlı olarak katkı sağlayabileceklerdir; ayrıca kurumdaki devamsızlıkların azalması ve devir hızının düşük olması sağlanabilecektir. Camp'a (1994) göre de çalışanların devamsızlık ve devir hızının yüksek olması ve işe daha az aktif katılımı, çalışanlar arasındaki iş tatmininin düşük olmasından kaynaklanmaktadır.

Meta-analize dâhil edilen çalışmalarda, örgütsel bağlılık ile iş doyumunu arasındaki ilişki farklılıklarını açıklayabilecek alt grup analizlerine göre çalışma türü ve örneklem grubunun sonuçlar bakımından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma türü sonucu, Gedik ve Üstüner (2017); örneklem grubu sonucu ise Yurtcu (2015) tarafından örgütsel bağlılık ile iş doyumunu arasındaki ilişkiye yönelik yapılan meta-analiz çalışmalarının sonuçlarıyla örtüşmektedir. Ayrıca mevcut araştırmada sadece yayın yılının, sonuç açısından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın yayın yılı sonucu, Yurtcu (2015) tarafından örgütsel bağlılık ile iş doyumunu arasındaki ilişkiye yönelik yapılan meta-analiz çalışmasının sonucuyla benzerlik göstermektedir. Mevcut meta-analiz çalışmasında yayın yılına göre farklılık tespit edilmesi, öncesi-sonrası fark etmeksizin dâhil edilen tüm yıllar incelendiğinde belirli dönem aralıklarına atfedilebilecek veya sınıflama yapılabilecek bir durumun olmadığı ifade

edilebilir. Farklı şekilde ifade edilirse, yıllara göre örgütsel bağlılık ve iş doyumunu arasındaki ilişkinin düzeyine vurgu yapılması mümkün değildir.

Çalışma sonucu genel bağlamda değerlendirildiğinde; gerçekleştirilen meta-analiz neticesinde örgütsel bağlılığın iş doyumuyla yüksek düzeyde ilişkili olduğu vurgulanabilir. Ayrıca bu ilişki farklılıklarını açıklayabilecek alt grup analizlerine göre çalışma türü ve örneklem grubunun, sonuçlar bakımından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık oluşturmadığı; fakat yayın yılının, sonuçlar bakımından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık oluşturduğu belirlenmiştir.

Bu araştırma, sadece Türkiye örneğindeki çalışmaları baz alması nedeniyle bağımlılık yani benzer sonuçlar üretebilme problemi söz konusu olabilir. Aynı ülkede gerçekleştirilen araştırmaların birbiriyle ilintili olabileceği ifade edilebilir (Van den Noortgate ve diğerleri., 2013). Bu kapsamda, örgütsel bağlılık ile iş doyumunu arasındaki ilişkiye yönelik yapılabilecek meta-analiz çalışmalarına farklı ülkelerin dâhil edilmesi yoluyla bağımlılık problemi aşılabilir. Ayrıca alanyazında da gösterildiği üzere (Van den Noortgate ve diğerleri., 2013) farklı araştırmalar arasında bağımlılık olabileceği gibi aynı çalışma içerisinde de etki büyüklükleri arasında bağımlılık olabilir (Şen ve Akbaş, 2016). Meta-analiz alanyazınında, etki büyüklükleri arası bağımlılık problemini aşabilmek amacıyla pek çok yöntem vardır (Scammacca, Roberts ve Stuebing, 2014). Tüm bu durumlar göz önüne alındığında; örgütsel bağlılık ile iş doyumunu arasındaki ilişkinin, mevcut geleneksel meta-analiz araştırması şeklinde değil de çok düzeyli meta-analiz yöntemlerinden yararlanılarak yapılması bağımlılık probleminin aşılmasını sağlayabilecektir.

Araştırma sonuçlarına bağlı olarak, eğitim kurumlarındaki örgütsel bağlılığın artırılmasında yöneticilere büyük sorumluluklar düştüğü ifade edilebilir. Yöneticilerin, eğitim kurumundaki çalışan haklarının/ihtiyaçlarının bilincinde olması ve bu haklara/ihtiyaçlara hassasiyet göstererek sağlıklı bir atmosfer oluşturması sonucunda, eğitim kurumu çalışanlarının kuruma olan bağlılıkları artabilecektir. Ayrıca eğitim kurumu çalışanlarının psikolojik olarak güçlendirilmesi de bağlılığın artmasını sağlayabilecektir. Böylece örgütsel bağlılığın artırılması, eğitim kurumu çalışanlarının işlerinden daha fazla doyum almalarını sağlayabilecektir. Bu gelişmelerin sonucunda da eğitim kurumu çalışanlarının işlerini daha fazla motive olmuş bir şekilde yerine getirmeleri ve buna bağlı olarak eğitimin niteliğinin artırılması sağlanabilecektir. Mevcut meta-analiz çalışması, eğitim örgütü çalışanlarının örgütsel bağlılık ile iş doyumunu algıları arasındaki ilişkinin, lisansüstü tezler bağlamında incelenmiş olması alana farklı bir perspektif kazandırabilecektir. Ayrıca mevcut meta-analiz çalışması, eğitim örgütü çalışanlarının örgütsel bağlılık ile iş doyumunu algıları arasındaki ilişkinin incelenmesiyle sınırlıdır. Bu çalışma için gerçekleştirilen literatür taramaları ve çalışmaya dahil edilen araştırmaların kodlanması ile ulaşılan sonuçları dikkate alındığında; eğitim kurumu çalışanlarının örgütsel bağlılık algıları ile örgüt kültürü, örgüt mutluluğu, örgüt sağlığı ve liderlik gibi değişkenler arasındaki ilişkilerin incelendiği benzer meta-analiz çalışmaları modellenabilir.



## ENGLISH VERSION

### Introduction

In the field of organizational behavior, many studies (Allen and Meyer, 1990; Cerit, 2010) have been carried out recently on the organizational commitment of employees. In addition to these studies, there has been a significant increase in researches (Çınar, Çapar, and Mermerkaya, 2022; Çokluk and Yılmaz, 2010) that deal with organizational commitment in relation to educational organizations since the 2000s. A significant portion of the studies included also aimed to determine the relationship between organizational commitment and job satisfaction. Integrating the findings of these independent studies; it is important in terms of creating and reporting generalizable-reliable-valid information in the context of educational organizations. In this context, in the present study, a meta-analysis of the relationship between organizational commitment and job satisfaction was carried out according to the opinions of the employees of the educational organization.

Organizational commitment is the relative strength of an individual's identification and involvement with a particular organization (Steers, 1977). Lee, Carswell, and Allen (2000) described organizational commitment as a psychological bond between the person and the organization. Organizational commitment reflects the commitment of the employee to the organization and the interest of the employees of the organization (Tella, Ayeni, and Popoola, 2007). To be expressed in a different way; organizational commitment is the view of the employee that is shaped in parallel with the individual's relationship with the organization and ultimately affects the individual's decision to stay in the organization (Allen and Meyer, 1990). In this context, organizational commitment can be defined as a psychological state between the organization and the employee (Ramalho-Luz, Paula, and Oliveira, 2018).

Balay (2000) defined organizational commitment as the employee's staying in the organization, making an effort for the organization, adopting the goals and values of the organization, identifying with the goals and values of the organization without pursuing any financial concerns, and being psychologically attached to the workplace. Organizational commitment has three dimensions; affective commitment, continuance commitment and normative commitment. Affective commitment is mostly

based on the love for the organization, continuance commitment is based on the fear of losing the job, and normative commitment is based on the feeling of having to stay (Meyer and Allen, 1991). Organizational commitment is considered as the power level of a person in terms of participation and unity in the numerous goals of an organization (Cokluk and Yılmaz, 2010). A person with organizational commitment gets more satisfaction from his job in the organization and becomes productive (Cerit, 2010). Organizational commitment requires a high level of identification with the goals and values of the organization, a willingness to exert extra effort for the benefit of the organization, and a strong desire to maintain organizational membership (Mowday, Steers, and Porter, 1979). In this context, the high degree of commitment of all employees in general, and the employees of educational institutions in particular, to their institutions may increase the possibility of contributing more to their institutions.

Schools are also organizations, and in the literature, the commitment of educational institution employees-teachers to their institutions is examined based on the theoretical framework of organizational commitment described above. Yörük and Sağban (2012) define teachers' organizational commitment as the presence of feelings that will establish a bond between them and the school. Some studies (Chambers Mack et al., 2019; Paramaatha et al., 2019) show that teachers with high organizational commitment contribute more to their schools. In addition, according to Meyer, Morin, Stanley, and Maltin (2019), teachers who are committed to both their work and school achieve more positive results both in their work and in their lives. Somech and Bogler (2002) reveal that teachers with high commitment will work faithfully for the goals of the school and will exert more effort than teachers with low commitment. It can be stated that job satisfaction, which is among the factors related to this commitment of teachers, is of great importance for educational institutions.

Job satisfaction is defined as a pleasurable or positive psychological state resulting from a person's cognitive evaluation of one's job or work experiences (Locke, 1976) or from employees' emotional orientation towards certain job and task characteristics (Rothbard, Phillips, and Dumas, 2005). Job satisfaction is an internal state expressed by actively/cognitively evaluating an experienced job with varying degrees of liking. Indicators of job satisfaction are the level of satisfaction with the job itself, colleagues, and managers/supervisors (Wright and Cropanzano, 2000). Job satisfaction is the rate at which an employee enjoys and is satisfied with his/her job (Ellickson and Logsdon, 2002; Shim, Luch and O'Brien, 2002). Specifically, job satisfaction is based on the difference and comparison between what the job provides to employees and their expectations from the job (Edwards, 2008).

Job satisfaction among employees varies according to cognitive and affective perceptions of work (Thompson and Phua, 2012). Employees who are satisfied with their jobs are more innovative and create a positive working environment in their organizations (Mwesigwa, Tusiime, and Ssekiziyivu, 2020). A satisfied employee is more productive than a dissatisfied employee (Saari and Judge, 2004). Job satisfaction among employees improves performance, morality, healthy relationships and positive

attitude among employees (Mwesigwa et al., 2020). Job satisfaction has a multidimensional structure; includes both internal and external indicators (Nanjundeswaraswamy, 2019). High absenteeism and turnover rate and less active participation in work are due to low job satisfaction among employees (Camp, 1994). In this context; In general, it can be stated that the satisfaction of all employees of educational institutions in particular will increase by increasing their financial and personal rights and meeting their needs.

Job satisfaction of educational institution employees-teachers, independently or in interaction with other factors, has various consequences on both teacher attitudes and teacher behaviors (Beck and Murphy, 1998; Fullan and Watson, 2000). For teachers, job satisfaction can positively affect enthusiasm and positively affect interpersonal communication with students (Weiqi, 2007). A lack of job satisfaction can lead to the opposite of these results (lethargy and weaker interpersonal interactions) (Macdonald, 1999). Likewise, a lack of satisfaction can lead to a lack of motivation and the possibility of leaving the job. As job satisfaction and satisfaction increase, it is likely that greater engagement, motivation, enjoyment, and ultimately the likelihood of staying at work (Henne and Locke, 1985).

Among the main indicators of the organizational output of the school, teachers' organizational commitment and job satisfaction are considered to be very important (Leithwood and Menzies, 1998). Organizational commitment and job satisfaction are considered two of the central job attitudes and when taken together, they form a well-researched classic area of organizational psychology (Judge and Kammeyer-Mueller, 2012). These two factors greatly affect the effectiveness (Laschinger, 2001) and performance (Riketta, 2002) of the organization. Numerous studies show that both are significantly related (Mathieu and Zajac, 1990; Mathur and Salunke, 2013; Redondo, Sparrow and Hernández-Lechuga, 2021; Saridakis, Lai, Muñoz Torres and Gourlay, 2020), but the relationship is unambiguous. its nature remains uncertain (Martin and Bennett, 1996). In studies on the relationship between organizational commitment and job satisfaction (Balay, 2000; Werang and Agung, 2017), it has been concluded that there are high relationships between organizational commitment and job satisfaction. In this context, it can be said that with the increase in the commitment of the employees of the educational institution, their job satisfaction may increase, or with the increase in the satisfaction, their organizational commitment may increase.

Considering the previous research results, it can be stated that the variables of organizational commitment and job satisfaction examined in this study are related to each other and that they mutually affect/are affected by each other. It is seen that the relationship between organizational commitment and job satisfaction has been discussed in many studies in different contexts in the literature. In addition, regarding the relationship between organizational commitment and job satisfaction, in Turkey (Güleç and Samancı, 2018; Ülbeği and Yalçın, 2016) and in different countries (Çınar et al., 2022; Shahjehan, Afsar and Shah, 2019; Tett and Meyer, 1993; Yurtcu, 2015) there are meta-analysis studies that include

the researches in the sample of mixed organizations. However, between 2008 and 2016, only a meta-analysis study (Gedik and Üstüner, 2017) that included studies in the sample of educational organizations in Turkey could be found. The current meta-analysis study, on the other hand, has been made for postgraduate theses based on educational organizations in Turkey in order to have a holistic view for educational organizations throughout Turkey and to guide decision makers/policy makers/researchers working in the field of education. In particular, the handling of postgraduate theses is due to the fact that they are more detailed / comprehensive studies on the subject and the aim of bringing postgraduate theses to the literature in the context of the subject with a holistic perspective. Combining the results of these original studies, reporting and interpreting will provide generalizable results for educational organizations.

Determining the generalizable relationships between organizational commitment and job satisfaction will contribute to a clearer recognition and increase of the relationship/effect power of commitment and job satisfaction in educational organizations. Thus, suggestions for providing opportunities and environments where commitment and job satisfaction are high in educational organizations will be developed. In addition, the factors that can affect this relationship will be determined through subgroup analyzes. Considering the statements put forward, it is thought that the current meta-analysis study can make important contributions to the literature. In this context, the aim of the research is to examine the mean effect size of the relationship between organizational commitment and job satisfaction in educational organizations using meta-analysis method. The questions sought to be answered in the research are:

1. What is the mean effect size of the relationship between organizational commitment and job satisfaction?
2. To what extent does the mean effect size of the relationship between organizational commitment and job satisfaction differ in terms of study type, sample group and publication year subgroups?

### **Method**

In this study, it was aimed to determine the mean effect size of the relationship between organizational commitment and job satisfaction in educational organizations by meta-analysis method. Meta-analysis is a quantitative method used to combine the results of multiple studies into a single result (Sen and Yıldırım, 2020). In addition, meta-analysis allows the effective/valid combination of different research results to obtain holistic results (Tsagris and Fragkos, 2018). During the meta-analysis; The PRISMA guidelines of Moher, Liberati, Tetzlaff, Altman, and Prisma Group (2009) and those of the American Psychological Association (2010) were followed.

## **Selection and Coding of Studies**

The first review of the literature required for the meta-analysis research was carried out in May 2022, and the complementary survey was carried out in June 2022. Reviews were conducted in Turkish and English languages. Postgraduate theses in Turkey were included in the scope of the research. On the subject, in the subject area of "Education and training" in the National Thesis Center of the Council of Higher Education of Turkey; A survey was conducted on the sample of "Educational institution employees/stakeholders". There are theses on the subject between 2004-2022 (2004 as the beginning of the subject / year) in the National Thesis Center of the Council of Higher Education. In this meta-analysis study, theses related to the subject between 2004-2022 were included. A search was carried out in the form of studies that included the concepts of organizational commitment and job satisfaction (organizational commitment and job satisfaction). For example; The concepts of "organizational commitment" and "job satisfaction" were reviewed together, and studies involving both were taken into account. In this framework, 44 postgraduate theses, which examined the variables within the scope of the research and were sampled by education staff, were recorded. The recorded studies were processed into the coding key created by the researcher. In this encoding key; The author of the study, publication year, type of study (doctoral and master's thesis), sample group and size are included.

When the studies processed into the coding key are examined; Criteria were determined for the inclusion of 44 studies, which were coded by taking into account the theoretical foundations of the research, in the meta-analysis: (1) To determine the relationship between organizational commitment and job satisfaction perceptions of educational organization employees, (2) To be a postgraduate thesis (doctorate and master's thesis), (3) The data collection tools used in the research are aimed at determining the organizational commitment and job satisfaction of the employees of the educational organization, (4) The sample size and correlation values or the statistics necessary to calculate these values are included in the research findings. These criteria were also used as exclusion criteria; Studies that did not meet the specified criteria were not included in the study.

After the inclusion and exclusion criteria were determined, complementary searches were carried out with "advanced searching" in the National Thesis Center of the Council of Higher Education. In addition, the bibliographies of the studies recorded in the first survey were reviewed, and the studies that could meet the inclusion criteria were also examined. In this framework, no new study was found on the subject, 44 as a result of the first complementary screening (May 2022), and as a result of the second complementary search (June 2022). After the complementary searches, the number of studies entered into the coding key was 44 postgraduate theses. By examining the inclusion criteria, 32 out of 44 individual studies were included in the meta-analysis study. So, out of the other 12 individual studies, the relationship between organizational commitment and job satisfaction was not examined or

specified in 9 of them, and a meta-analysis study was conducted in the remaining 3 based on general (article/thesis) studies in different main subject contexts or different date ranges.

### Included Studies

32 studies were included in the meta-analysis study in terms of the relationship between organizational commitment and job satisfaction. The total sample size of the studies included in the analysis is 9.482. The characteristics of the included studies are given in Table 1.

Table 1. *Characteristics of the studies included in the meta-analysis*

Variable	Category	N (=32)
Study type	PhD thesis	4
	Master's thesis	28
Sample group	Academics	3
	Other education workers	2
	Education inspectors	2
	Teachers	25
Publication year	2004	1
	2006	1
	2007	1
	2008	1
	2009	2
	2013	1
	2014	4
	2015	2
	2016	3
	2018	1
	2019	8
	2020	3
	2021	3
	2022	1

### Publication Bias

The term “publication bias” is often used to express that statistically significant results are more likely to be presented and published than non-significant and null results (Petiti, 2000). Publication bias is a systematic error that occurs in a statistical inference conditioned on gaining publication status (Begg and Berlin, 1988). Publication bias is the low level of efficacy of published studies on a research topic to represent all completed studies on that topic (Card, 2011). In this context, publication bias may occur due to the fact that some of the conducted studies are not included in the research syntheses due to reasons such as not producing statistically significant results in the expected direction, not being published by researchers or not being accepted by scientific journals (Makowski, Piraux, and Brun, 2019). In a meta-analysis study, the high publication bias causes the mean effect size to be reported differently than necessary (Borenstein, Hedges, Higgins, and Rothstein, 2009), negatively affecting the quality and accuracy of the mean effect size (Pecoraro, 2018). Therefore, publication bias was examined before determining the mean effect size. Publication bias in the current meta-analysis study; funnel scatter plots, Orwin's Safe N analysis, Duval and Tweedie's trim and fill method, Egger's regression test



and Begg and Mazumdar's rank correlation method were examined. Publication bias analyzes were conducted in terms of the relationship between organizational commitment and job satisfaction.

### **Model Selection**

After determining the publication bias in the current meta-analysis study, the statistical model to be used in calculating the mean effect size was selected. In the traditional meta-analysis literature, there are two models from which we can obtain the mean effect size. These are known as the fixed effect model and the random effects model. The model that assumes that the parameter measuring the effect size or experimental effect is the same in all studies is called the "fixed effect" model. The model that allows this parameter to act as a random variable that takes different values from one study to the next is called the "random effects" model. If working with a single population, the "fixed effect" model should be used, and if working with a universe of populations, the "random effects" model should be used (Sen and Yıldırım, 2020). In meta-analysis studies conducted in the field of social sciences, it is recommended to use the random effects model for effect size analysis, since sample characteristics are affected by different parameters and mostly vary between effect sizes (Field and Gillett, 2010). Qualified meta-analyses pre-specify the model to be used based on the assumptions made by researchers about the studies in the meta-analysis (Sen and Yıldırım, 2020). In this context, it was decided to use the random effects model, taking into account the different demographic and cultural characteristics of the samples, the different demographic and cultural characteristics of the educational organizations, and the various patterns and scopes of the studies included in the meta-analysis.

### **Heterogeneity**

After determining the mean effect size in the meta-analysis, the heterogeneity distribution of the available studies was examined. The extent to which the effect sizes change in the meta-analysis is called "heterogeneity" (Sen and Yıldırım, 2020). It is very important to assess heterogeneity in meta-analyses, as high heterogeneity may be due to the fact that there are more subgroups of studies that are actually present in the data and have a different real impact (Harrer, Cujpers, Furukawa, and Ebert, 2021). Several methods have been proposed to check for inter-study heterogeneity. At the beginning of these are creating a graph (such as a forest graph), obtaining  $Q$ -statistics and calculating the  $I^2$  value (Sen and Yıldırım, 2020). The fact that the  $Q$  value exceeds the  $\chi^2$  value calculated according to the degrees of freedom indicates that the mean effect sizes are heterogeneous (Card, 2011). For  $I^2$ , values of 25%, 50% and 75% can be considered as low, medium and high heterogeneity, respectively (Higgins, Thompson, Deeks, and Altman, 2003).

In case of heterogeneity among the studies included in the meta-analysis, the reasons for the heterogeneity can be examined based on the characteristics of individual studies, namely moderator (subgroup) variables. Features that may be related to heterogeneity between studies can be interpreted through moderator/subgroup analyzes (Deeks, Higgins, and Altman, 2008). In this context, in the

current meta-analysis study, heterogeneity in terms of the relationship between organizational commitment and job satisfaction in educational organizations; it is predicted that it can be explained by the variables of study type, sample group and publication year. Subgroup analyzes were carried out for the specified variables.

### **Interpretation of the Mean Effect Size Value**

In meta-analysis studies, since the variance is affected by the correlation coefficients (Pearson  $r$ ) (Borenstein et al., 2009) and if the correlation values in the combined individual studies are close to each other; Analyzes are performed by converting the Pearson correlation value to the Fisher  $z$  value (Makowski et al., 2019). In the present study, the correlation coefficients were first converted to Fisher  $z$  values for analysis. For the reporting/interpretation of relationships and confidence intervals, it was converted back to Pearson  $r$  after analysis. The mean effect size analysis was reported in the form of correlation (Pearson  $r$ ) coefficient. Mean effect size value in the form of correlation coefficient; If  $r < \pm 0.10$ , very low impact (Cohen, Manion and Morrison, 2007),  $0.10 \leq r < 0.30$  low impact,  $0.30 \leq r < 0.50$  moderate impact;  $0.50 \leq r$  was interpreted as high effect (Cohen, 1988). The differentiation status of the subgroups of the study type, sample group and publication year was determined using the  $Q_{between}$  test, the  $\chi^2$  value determined according to the degree of freedom, and the  $p$  value. Analysis of research data was performed with CMA v2 (Comprehensive Meta-Analysis Software Version 2).

### **Ethical Permissions of the Study**

While conducting this study, the rules determined within the scope of "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive" were followed and the behaviors defined within the scope of "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics" were avoided. In addition, since the research is a meta-analysis study, "Ethics committee approval" is not obtained.

## **Findings**

### **Publication Bias Analysis**

Before determining the mean effect size of the relationship between organizational commitment and job satisfaction, publication bias was examined. Publication bias was evaluated visually with the "funnel plot" and the "trim and fill method". The evaluation was carried out in terms of the relationship between organizational commitment and job satisfaction. Figure 1-2 shows the funnel scatter plots.

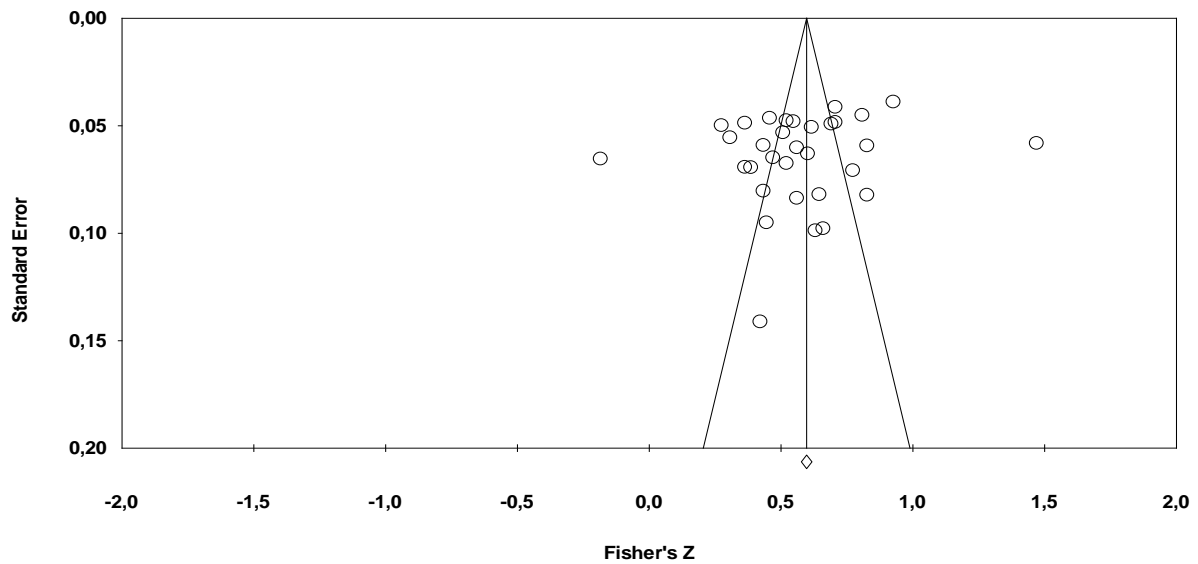


Figure 1. Funnel plot with observed studies only

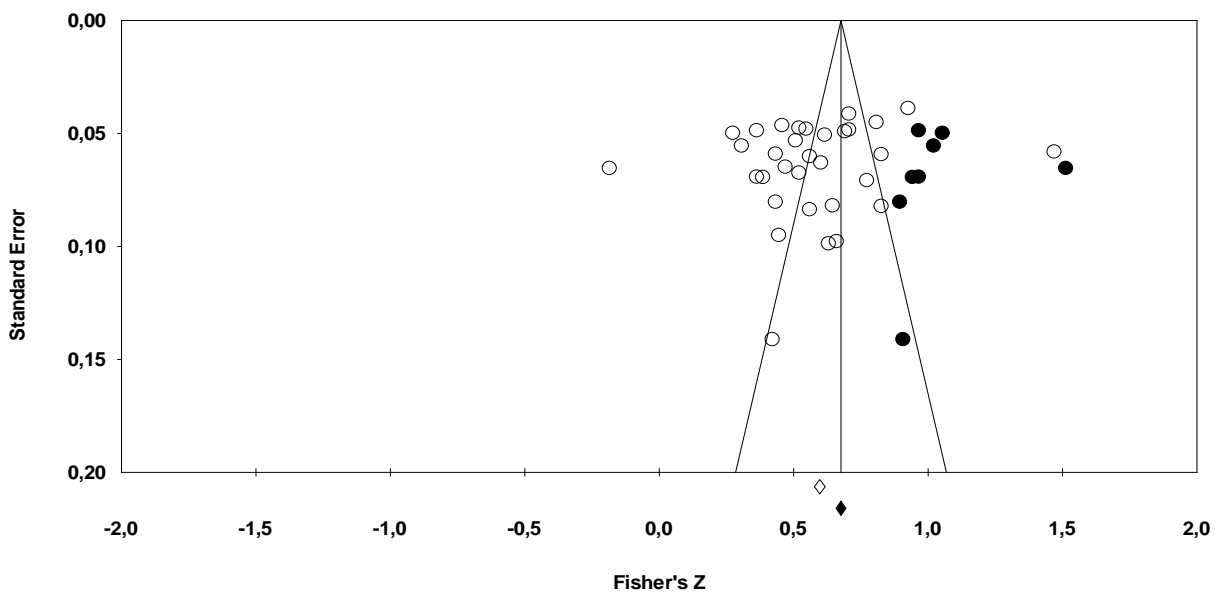


Figure 2. Funnel plot including filled (black dots) studies (random-effects model-to the right of mean)

In order to say that there is no publication bias according to the funnel scatterplot, the effect sizes should be distributed symmetrically on both (right-left) sides of the standard error axis of the mean effect size (Borenstein et al., 2009). Also in a funnel plot, large studies appear at the top of the chart and tend to cluster near the mean effect size; smaller studies appear towards the bottom of the graph (Sen and Yıldırım, 2020). When the funnel scatter plot in Figure 1 is examined in terms of publication bias, it can be said that the studies are generally gathered near the top of the graph and the effect sizes are generally symmetrically distributed around the standard error axis. In addition, it can be stated that some studies negatively affect symmetry. Due to the subjectivity of the interpretations of the symmetry of the funnel scatter plots (Card, 2011) and the difficulty of deciding whether there is a publication bias based on the funnel plots alone (Pigott, 2012), other methods should also be examined. Empty circles in the funnel plot created according to the trim and fill method in Figure 2 represent the studies included

in the meta-analysis (existing), and the filled circles (with black dots) indicate the studies that should be included in the meta-analysis in order to reduce the publication bias (missing/added). According to Figure 2, the inclusion of 8 studies in addition to the existing studies in terms of the relationship between organizational commitment and job satisfaction in the meta-analysis is sufficient to reduce publication bias. Considering the inclusion of 32 individual studies on the topic in the meta-analysis and other analyzes of publication bias, additional studies that could be included are negligible.

The trim-and-fill method can also reveal the new/corrected center of the funnel plot when meta-analyzing these studies (Duval and Tweedie, 2000). The trim and fill method helps both in detecting publication bias and in correcting it (Sen and Yıldırım, 2020). According to Figure 2, it can be said that there is no significant change in the center of the symbols. However, in order to obtain more information about publication bias, Orwin Safe N analysis, Duval and Tweedie trim and fill method, Egger regression test and Begg and Mazumdar rank correlation method continued to be investigated (Table 2).

Table 2. *Publication bias analyzes and results*

Relationship Between Variables	Orwin Safe	Duval ve Tweedie		Egger	Begg ve
	N (.01 Fisher $z$ ) <sup>*</sup>	Trimed	Observed/Rectified	Test ( $p$ )	Mazumdar ( $p$ )
Organizational commitment and job satisfaction	1.879	8	.574/.666	.162	.307

\* .01 was taken as the criterion value.

According to Table 2, Orwin Safe N analysis indicates the number of studies required to reduce the mean effect size below a certain insignificant value (Orwin, 1983). In this context, the large number of N indicates that the mean relationship will not be zero, with the exclusion of some studies, and the publication bias is very low (Sen and Yıldırım, 2020). In the current study, the fact that the N value is above the tolerance value ( $N > 5k + 10$ ) formed by the number of effect sizes (Mullen, Muellerleile, and Bryant, 2001) indicates that there is no publication bias. According to Duval and Tweedie trim-and-fill method, the inclusion of 8 individual studies thought to be incomplete in the meta-analysis study (added to the right of the funnel plot) shows that the mean effect size value increased relatively, but did not differ significantly. The fact that the results of the Egger and Begg and Mazumdar analyzes are not statistically significant also indicates that there is no publication bias. The results of the publication bias analysis performed for this meta-analysis study shows that the studies included in the meta-analysis on the relevant subject are sufficient and the mean effect sizes have high internal validity.

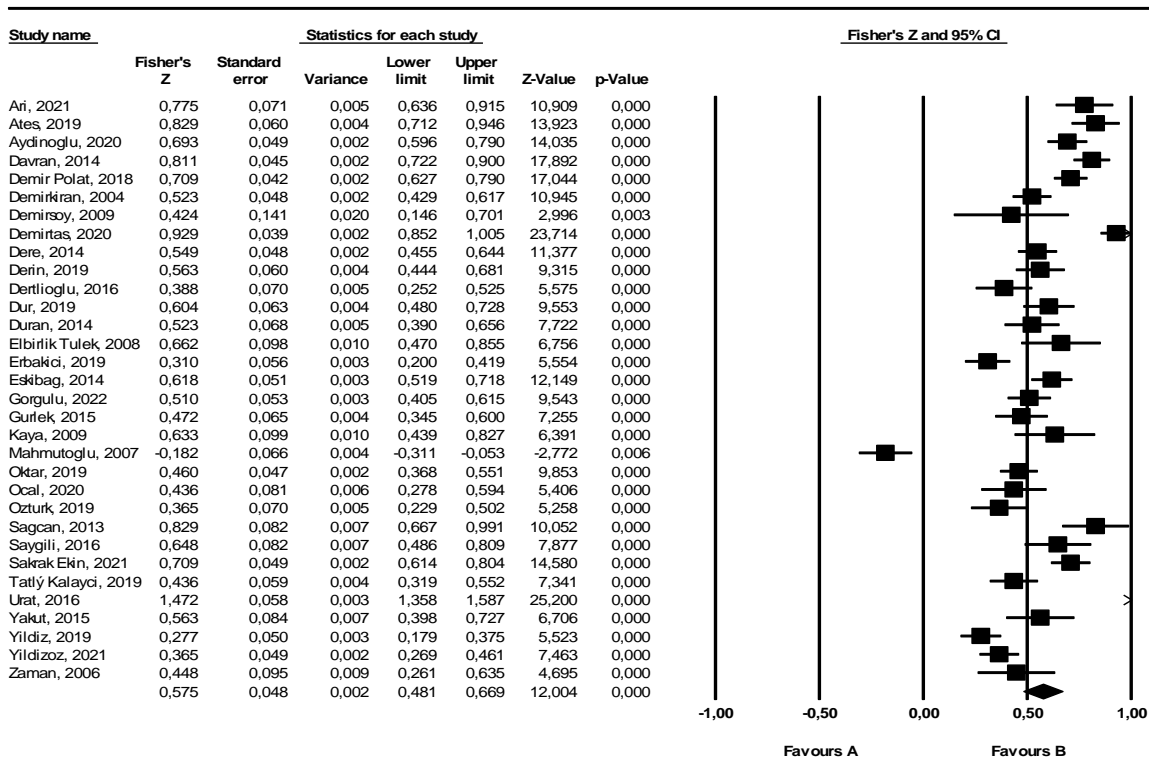
### Mean Effect Size and Heterogeneity Analysis

In the context of the first question of the research, the mean effect sizes of the relationship between organizational commitment and job satisfaction and the results of the heterogeneity test are given in Table 3.

Table 3. Effect sizes (Pearson *r*) and heterogeneity test results

Model	<i>k</i>	<i>ES</i> <sub>mean</sub>	S.E.	<i>Z</i>	<i>p</i>	%95 GA		<i>Q</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
						Low. limit	Up. limit			
Fixed	32	.535	.010	57.850	.000	.520	.549	651.288	31	.000
Random	32	.519	.048	12.004	.000	.447	.584			

According to the data in the studies included in the meta-analysis, the effect size (in Pearson *r*) was .535 according to the fixed effect model; according to the random effects model, it was determined as .519. When the data were subjected to the heterogeneity test, the  $Q_{(sd=31)}$  statistic value was calculated as 651.288 ( $p < .01$ ). If this *Q* value exceeds 31 degrees of freedom read from the chi-square table and the .05 confidence level value ( $sd=31, \chi^2_{(.05)}=44.971$ ); According to Card's (2011) criterion, it shows that the data is heterogeneous. Another method used to determine heterogeneity is to calculate the *I*<sup>2</sup> percentile. The *I*<sup>2</sup> value calculated from the data is 95.240%; this value in Higgins et al. (2003) shows that there is a high level of heterogeneity according to the classification. Because of the high heterogeneity between studies, the random effects model was used. Accordingly, the mean effect size value calculated according to the random effects model is .519; this value indicates a high level of effect according to Cohen's (1988) classification. The forest graph showing the distribution of the effect size values of independent studies created according to the random effects model is shown in Figure 3.



Meta Analysis

Figure 3. Forest plot obtained with random effects model

### Subgroup Analysis

In the context of the second question of the research; The analogous ANOVA results regarding the difference in the mean effect size of the relationship between organizational commitment and job satisfaction in terms of *study type*, *sample group* and *publication year* subgroups are given in Table 4. Since the analyzes were carried out to investigate the source of the variance between the groups, the random effects model was used and reported accordingly.

Table 3. *Effect sizes (Pearson r) and heterogeneity test results*

Variable	Category	k	r	95%CI [low.-up. limit]	Q <sub>B</sub>	df	p
Study type	PhD thesis	4	.409	[.074, .661]	0.710	1	.399
	Master's thesis	28	.533	[.462, .599]			
Sample group	Academics	3	.537	[.389, .658]	3.546	3	.315
	Other education workers	2	.103	[-.427, .580]			
	Education inspectors	2	.489	[.364, .597]			
	Teachers	25	.545	[.471, .612]			
Publication year	2004	1	.480	[.404, .549]	157.691	13	.000
	2006	1	.420	[.255, .561]			
	2007	1	-.180	[-.301, -.053]			
	2008	1	.580	[.438, .694]			
	2009	2	.503	[.339, .636]			
	2013	1	.680	[.583, .758]			
	2014	4	.557	[.457, .643]			
	2015	2	.467	[.384, .542]			
	2016	3	.684	[.137, .911]			
	2018	1	.610	[.556, .658]			
	2019	8	.445	[.341, .540]			
	2020	3	.601	[.412, .739]			
	2021	3	.547	[.343, .701]			
2022	1	.470	[.384, .548]				

When Table 4 is examined; The relationship between organizational commitment and job satisfaction according to the type of work variable does not differ statistically, since the heterogeneity value (Q<sub>B</sub>) does not exceed the value of  $\chi^2$  (3.841) determined according to the degree of freedom ( $p > .05$ ). The relationship between organizational commitment and job satisfaction was determined at a higher level in master's theses than in doctoral theses.

According to the sample group variable, the relationship between organizational commitment and job satisfaction does not differ statistically, as the heterogeneity value (Q<sub>B</sub>) does not exceed the  $\chi^2$  (7.815) value determined according to the degree of freedom ( $p > .05$ ). The relationship between organizational commitment and job satisfaction was highest in the teachers group; it was determined at the lowest level in the other education workers group.

According to the publication year variable, the relationship between organizational commitment and job satisfaction differs statistically, as the heterogeneity value (Q<sub>B</sub>) exceeds the value

of  $\chi^2$  (22.362) determined according to the degree of freedom ( $p < .05$ ).  $Q$  test results; indicates the heterogeneity of the relationship between organizational commitment and job satisfaction in terms of publication year variable. The relationship between organizational commitment and job satisfaction was highest in the 2016 group; it was determined at the lowest level in the 2007 group.

### **Results and Discussion**

In this study, it was aimed to determine the mean effect size of the relationship between organizational commitment and job satisfaction in educational organizations. For this purpose, 32 individual studies were included in the meta-analysis. As a result of the research, it was determined that the mean effect size ( $r = .519$ ) of the relationship between organizational commitment and job satisfaction perceptions of educational organization employees was high. Therefore, it can be said that when the organizational commitment perceptions of the educational organization employees are high, their job satisfaction perceptions are also high. If the employees of the educational organization believe that their needs are met and their satisfaction increases, their commitment to the organization may increase. In fact, it can be stated that these variables affect each other bidirectionally, that is, they have a bidirectional relationship. These two factors greatly affect the effectiveness (Laschinger, 2001) and performance (Riketta, 2002) of the organization. In some studies on the relationship between organizational commitment and job satisfaction (Balay, 2000; Werang and Agung, 2017), it has been concluded that there are high relationships between organizational commitment and job satisfaction.

As a result of the research, the mean effect size is high in Turkey (Güleç and Samancı, 2018; Ülbeği and Yalçın, 2016) and in different countries (Çınar et al., 2022; Shahjehan et al., 2019; Tett and Meyer, 1993; Yurtcu, 2015) coincides with the high level of average effect sizes in meta-analysis studies that included studies in mixed organizations sample. This is in line with the high level of mean effect sizes in meta-analysis studies. Likewise, it is similar to the high level of mean effect size in the meta-analysis study (Gedik and Üstüner, 2017), which included only studies in the sample of educational organizations in Turkey between 2008 and 2016. All these results show that there is a strong relationship between organizational commitment and job satisfaction. In this context, by improving working conditions in educational organizations, increasing opportunities and observing their rights, employees' commitment to their institutions will increase, thus they will be able to contribute significantly to institutional development by working more actively, willingly and effectively in their duties, while being satisfied with their institutions. Thus, employees with high job satisfaction will also be able to contribute to their organizations more committed; In addition, it will be possible to reduce absenteeism in the institution and lower the turnover rate. According to Camp (1994), the high absenteeism and turnover rate of the employees and their less active participation in the work are due to the low job satisfaction among the employees.

In the studies included in the meta-analysis, it was determined that there was no statistically significant difference between the study type and the sample group in terms of the results, according to the subgroup analyzes that could explain the relationship between organizational commitment and job satisfaction. The study type result of the research coincides with the results of the meta-analysis studies conducted by Gedik and Üstüner (2017), and the sample group result by Yurtcu (2015) on the relationship between organizational commitment and job satisfaction. In addition, in the current study, it was determined that only the year of publication creates a statistically significant difference in terms of results. The result of the publication year of the research is similar to the result of the meta-analysis study conducted by Yurtcu (2015) on the relationship between organizational commitment and job satisfaction. In the current meta-analysis study, it can be stated that there is no situation that can be attributed to certain period intervals or classification can be made when all the years included are examined regardless of before and after the publication year. Expressed differently, it is not possible to emphasize the level of the relationship between organizational commitment and job satisfaction by years.

When the result of the study is evaluated in general context; As a result of the meta-analysis, it can be emphasized that organizational commitment is highly related to job satisfaction. In addition, according to the subgroup analyzes that can explain these relationship differences, the study type and sample group did not make a statistically significant difference in terms of results; however, it was determined that the year of publication created a statistically significant difference in terms of results.

Since this research is based only on the studies in the Turkish sample, there may be a problem of dependency, that is, of producing similar results. It can be stated that studies conducted in the same country may be related to each other (Van den Noortgate et al., 2013). In this context, the problem of addiction can be overcome by including different countries in meta-analysis studies on the relationship between organizational commitment and job satisfaction. In addition, as shown in the literature (Van den Noortgate et al., 2013), there may be dependence between different studies, as well as between effect sizes within the same study (Şen and Akbaş, 2016). In the meta-analysis literature, there are many methods to overcome the dependency problem between effect sizes (Scammacca, Roberts, and Stuebing, 2014). Considering all these situations; Making the relationship between organizational commitment and job satisfaction by using multi-level meta-analysis methods rather than the existing traditional meta-analysis research will help overcome the addiction problem.

Depending on the results of the research, it can be stated that managers have great responsibilities in increasing organizational commitment in educational institutions. As a result of the managers being aware of the rights/needs of the employees in the educational institution and creating a healthy atmosphere by being sensitive to these rights/needs, the loyalty of the employees of the educational institution to the institution may increase. In addition, the psychological empowerment of



the employees of the educational institution will also increase the commitment. Thus, increasing organizational commitment will enable the employees of educational institutions to get more satisfaction from their jobs. As a result of these developments, it will be possible for the employees of the educational institution to perform their jobs in a more motivated way and accordingly, the quality of education will be increased. The current meta-analysis study, examining the relationship between organizational commitment and job satisfaction perceptions of educational organization employees in the context of graduate theses will provide a different perspective to the field. In addition, the current meta-analysis study is limited to examining the relationship between organizational commitment and job satisfaction perceptions of educational organization employees. Considering the results obtained by the literature reviews and coding of the studies included in the study; Similar meta-analysis studies can be modeled in which the relationships between the organizational commitment perceptions of educational institution employees and variables such as organizational culture, organizational happiness, organizational health and leadership.

## References

### \* Studies Included in Meta-Analysis

- Allen, N. J. & Meyer, J. P. (1990). The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization. *Journal of Occupational Psychology*, 63, 1-18.
- American Psychological Association. (2010). *American Psychological Association*. Washington, DC: Google Scholar.
- \*Arı, G. (2021). *Özel eğitim meslek okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık ve iş doyumu düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi.
- \*Ateş, C. (2019). *İş tatmini ve örgütsel bağlılık ilişkisi: Sarıyer ilçesindeki devlet eğitim kurumları çalışanları üzerinde bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Nişantaşı Üniversitesi.
- \*Aydınoglu, N. (2020). *Yöneticilerin otantik ve paternalist liderlik davranışlarının öğretmenlerin motivasyon, iş tatmini ve örgüt bağlılığına etkilerinin incelenmesi (Ankara özel okullar örneği)*. Yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi.
- Balay, R. (2000). *Özel ve resmi liselerde yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılığı (Ankara İli örneği)* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Beck, L. G. & Murphy, J. (1998). Site-Based Management and school success: Untangling the variables. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(4), 358-385.
- Begg, C. B. & Berlin, J. A. (1988). Publication bias: A problem in interpreting medical data. *Journal of the Royal Statistical Society: Series A (Statistics in Society)*, 151(3), 419-463.
- Borenstein, M., Hedges, L. V., Higgins, J. P. T. & Rothstein, H. R. (2009). *Introduction to meta-analysis*. UK: Wiley.
- Camp, S. D. (1994). Assessing the effects of organizational commitment and job satisfaction on turnover: an event history approach. *The Prison Journal*, 74(3), 279-305.
- Card, N. A. (2011). *Applied meta-analysis for social science research: Methodology in the social sciences*. New York: Guilford.
- Cerit, Y. (2010). The effects of servant leadership on teachers' organizational commitment in primary schools in Turkey. *International Journal of Leadership in Education*, 13(3), 301-317.
- Chambers Mack, J., Johnson, A., Jones-Rincon, A., Tsatenawa, V. & Howard, K. (2019). Why do teachers leave? A comprehensive occupational health study evaluating intent-to-quit in public school teachers. *Journal of Applied Biobehavioral Research*, 24(5), 1-13.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. New York: Routledge.

- Çınar, F. Çapar, H. & Mermerkaya, S. (2022). Examining the relationship between health professionals' organizational commitment and job satisfaction: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Economic and Administrative Sciences*, 1-14.
- Çokluk, Ö. & Yılmaz, K. (2010). The relationship between leadership behavior and organizational commitment in Turkish primary schools. *Bilig*, 54, 75-92.
- \*Davran, D. (2014). *Örgütsel bağlılık ve iş tatmini ilişkisi: Van ili ilk ve ortaokulları öğretmenleri üzerine bir uygulama*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Deeks, J. J., Higgins, J. P. T. & Altman, D. G. (2008). Analysing data and undertaking meta-analyses. J. P. T. Higgins ve S. Green (Eds.), *Cochrane handbook for systematic reviews of interventions* içinde (s. 243-296). Sussex: John Wiley & Sons.
- \*Demir Polat, D. (2018). *Öğretmenlerin yılmazlık düzeyleri ile iş doyumunu, mesleki tükenmişlik, örgütsel bağlılık düzeyleri ve örgüt iklimi algıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi.
- \*Demirkıran, T. (2004). *Özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin iş tatminleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi.
- \*Demirsoy, E. (2009). *Beden eğitimi öğretmenlerinin iş doyumunu ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- \*Demirtaş, K. (2020). *Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin iş doyum düzeyleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi.
- \*Dere, N. (2014). *İş tatmini ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki; Adıyaman ili öğretmenleri üzerine bir uygulama*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Türk Hava Kurumu Üniversitesi.
- \*Derin, F. (2019). *Ortaokul öğretmenlerinin iş doyumunu ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Bolu-merkez örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- \*Dertlioğlu, S. (2016). *Eğitim sektörü çalışanlarının örgütsel bağlılıkları ve iş doyumunu arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi.
- \*Dur, Ş. (2019). *Sınıf öğretmenlerinde iş-yaşam dengesinin, örgütsel bağlılık ve iş doyumunu ile ilişkisi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi ve İstanbul Aydın Üniversitesi.
- \*Duran, A. D. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları ile iş doyumları arasındaki ilişki (Yozgat ili örneği)*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Duval, S. & Tweedie, R. (2000). Trim and fill: A simple funnel-plot-based method of testing and adjusting for publication bias in meta-analysis. *Biometrics*, 56(2), 455-463.
- Edwards, J. R. (2008). Person-environment fit in organizations: An assessment of theoretical progress. *The Academy of Management Annals*, 2(1), 167-230.

- \*Elbirlik Tülek, M. (2008). *Vakıf üniversitelerinde görev yapan İngilizce okutmanlarının iş doyumunu-örgütsel bağlılık ilişkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi.
- Ellickson, M. C. & Logsdon, K. (2002). Determinants of job satisfaction of municipal government employees. *Public Personnel Management*, 31(3), 343-358.
- \*Erbakıcı, H. (2019). *Branş öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları ile iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Zonguldak örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Düzce Üniversitesi.
- \*Eskibağ, Ş. (2014). *Öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve iş doyumları ile mesleki performans arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Field, A. P. & Gillett, R. (2010). How to do a meta-analysis. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 63(3), 665-694.
- Fullan, M. & Watson, N. (2000). School-based management: Reconceptualizing to improve learning outcomes. *School effectiveness and school improvement*, 11(4), 453-473.
- Gedik, A. & Üstüner, M. (2017). Eğitim örgütlerinde örgütsel bağlılık ve iş doyumunu ilişkisi: Bir meta analiz çalışması, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 41-57.
- Güleç, D. & Samancı, S. (2018). The relationship between organizational commitment and job satisfaction in Turkey: A meta-analytical study. *The International Journal of Human and Behavioral Science*, 4(1), 9-21.
- \*Görgülü, H. (2022). *Algılanan örgütsel destek ve örgütsel adaletin örgütsel sinizm, örgütsel bağlılık ve iş doyumunu üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- \*Gürlek, F. (2015). *Maarif müfettişlerin örgütsel bağlılıkları ile iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Zirve Üniversitesi.
- Harrer, M., Cujpers, P., Furukawa, T. A. & Ebert, d. D. (2021). *Doing meta-analysis with R: A hands-on guide*. New York: Chapman and Hall/CRC.
- Henne, D. & Locke, E. A. (1985). Job dissatisfaction: What are the consequences? *International Journal of Psychology*, 20, 221-240.
- Higgins, J., Thompson, S. G., Deeks J. J. & Altman, D. G. (2003). Measuring inconsistency in meta-analyses. *BMJ*, 327, 557-560.
- Judge, T. A. & Kammeyer-Mueller, J. D. (2012). Job attitudes. *Annual Review of Psychology*, 63, 341-367.
- \*Kaya, U. (2009). *İlköğretim müfettişlerinin iş tatminleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki (İstanbul İli Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Maltepe Üniversitesi.
- Laschinger, H. (2001). The impact of workplace commitment, organizational trust on staff nurses' work satisfaction and organizational commitment. *Health Care Management Review*, 26(3), 7-24.
- Lee, K., Carswell, J. J. & Allen, N. J. (2000). A meta-analytic review of occupational commitment: Relations with person-and workrelated variables. *Journal of Applied Psychology*, 85(5), 799.

- Leithwood, K. & Menzies, T. (1998). A review of research concerning the implementation of Site-Based Management. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(3), 233-285.
- Locke, E. A. (1976). The nature and causes of job satisfaction. In M. D. Dunette (Ed.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (pp. 1293-1349). Chicago, IL: Rand McNally.
- Macdonald, D. (1999). Teacher attrition: A review of literature. *Teaching and Teacher Education*, 15, 835-848.
- \*Mahmutoğlu, A. (2007). *Milli Eğitim Bakanlığı merkez örgütünde iş doyumunu ve örgütsel bağlılık* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Makowski, D., Piraux, F. & Brun, F. (2019). *From experimental network to meta-analysis: Methods and applications with R for agronomic and environmental sciences*. Dordrecht: Springer.
- Martin, C. L. & Bennett, N. (1996). The role of justice judgments in explaining the relationship between job satisfaction and organizational commitment. *Group & Organization Management*, 21, 84-104.
- Mathieu, J. E. & Zajac, D. M. (1990). A review and meta-analysis of the antecedents, correlates, and consequences of organizational commitment. *Psychological Bulletin*, 108, 171-194.
- Mathur, G. & Salunke, M. (2013). Organizational commitment and job satisfaction: A study of manufacturing sector. *Apotheosis-Tripude's National Journal of Business Research*, 4(1), 129-143.
- Meyer, J. P. & Allen, N. J. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, 1(1), 61-89.
- Meyer, J. P., Morin, A. J. S., Stanley, L. J. & Maltin, E. R. (2019). Teachers' dual commitment to the organization and occupation: A person-centered investigation. *Teaching and Teacher Education*, 77, 100-111.
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G. & Prisma Group. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement. *Annals of Internal Medicine*, 151(4), 264-269.
- Mowday, R. T., Steers, R. M. & Porter, L. W. (1979). The measurement of organizational commitment. *Journal of Vocational Behavior*, 14(2), 224-247.
- Mullen, B., Muellerleile, P. & Bryant, B. (2001). Cumulative meta-analysis: A consideration of indicators of sufficiency and stability. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(11), 1450-1462.
- Mwesigwa, R., Tusiime, I. & Ssekiziyivu, B. (2020). Leadership styles, job satisfaction and organizational commitment among academic staff in public universities. *Journal of Management Development*, 39(2), 253-268.
- Nanjundeswaraswamy, T. (2019). Development and validation of job satisfaction scale for different sectors. *International Journal for Quality Research*, 13(1), 193-220.

- \*Oktar, Ç. (2019). *Öğretim liderliği, örgütsel destek, iş doyumu ve örgütsel bağlılık üzerine bir modelleme çalışması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Orwin, R. G. (1983). A fail-safe N for effect size in meta-analysis. *Journal of Educational Statistics*, 8(2), 157-159.
- \*Öcal, Ç. (2020). *Türkçe öğretmenlerinin iş doyumu ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- \*Öztürk, B. (2019). *Sağlık hizmetleri alanı meslek dersleri öğretmenlerinin örgütsel bağlılık ve iş tatmin düzeylerinin incelenmesi: Ankara örneği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi.
- Paramaatha, D. N., Mukhtar, M. & Akbar, M. (2019). The effects of perceived organizational support and affective organization commitment on organizational citizenship behaviour of senior secondary teachers. *Indian Journal of Public Health Research & Development*, 10(1), 1281-1285.
- Pecoraro, V. (2018). Appraising evidence. G. Biondi-Zoccai (Ed.), In a "Diagnostic meta-analysis: A useful tool for clinical decision-making" (p. 99-114). Cham, Switzerland: Springer.
- Petitti, D. B. (2000). *Meta-analysis, decision analysis and cost-effectiveness analysis: Methods for quantitative synthesis in medicine* (No. 31). New York, NY: Oxford University Press.
- Pigott, T. (2012). *Advances in meta-analysis*. Chicago, USA: Springer.
- Ramalho-Luz, C. M. D., Paula, S. L. & Oliveira, L. M. B. (2018). Organizational commitment, job satisfaction and their possible influences on intent to turnover. *Revista de Gestao*, 25(1), 84-101.
- Redondo, R., Sparrow, P. & Hernández-Lechuga, G. (2021). The effect of protean careers on talent retention: examining the relationship between protean career orientation, organizational commitment, job satisfaction and intention to quit for talented workers. *The International Journal of Human Resource Management*, 32(9), 2046-2069.
- Ricketta, M. (2002). Attitudinal organizational commitment and job performance: A meta-analysis. *Journal of Organizational Behavior*, 23, 257-66.
- Rothbard, N. P., Phillips, K. W. & Dumas, T. L. (2005). Managing multiple roles: Work-family policies and individuals' desires for segmentation. *Organization Science*, 16(3), 243-258.
- Saari, L. M. ve Judge, T. A. (2004). Employee attitudes and job satisfaction. Human resource management: Published in cooperation with the school of business administration. *The University of Michigan and in alliance with the Society of Human Resources Management*, 43(4), 395-407.
- Saridakis, G., Lai, Y., Muñoz Torres, R. I. & Gourlay, S. (2020). Exploring the relationship between job satisfaction and organizational commitment: An instrumental variable approach. *The International Journal of Human Resource Management*, 31(13), 1739-1769.

- \*Sağcan, A. (2013). *Özel dersanelerde görev yapan öğretmenlerin iş tatminleri ve örgütsel bağlılıkları arasındaki etkileşim ile ilgili bir araştırma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi.
- \*Saygılı, D. (2016). *Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin iş doyumunu ve örgütsel bağlılıkları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi.
- Scammacca, N., Roberts, G. & Stuebing, K. K. (2014). Meta-analysis with complex research designs dealing with dependence from multiple measures and multiple group comparisons. *Review of educational research*, 84(3), 328-364.
- Shahjehan, A., Afsar, B. & Shah, S. I. (2019). Is organizational commitment-job satisfaction relationship necessary for organizational commitment-citizenship behavior relationships? A meta-analytical necessary condition analysis. *Economic Research-Ekonomska Istraživanja*, 32(1), 2657-2679.
- Shim, S., Luch, R. & O'Brien, M. (2002). Emotional intelligence, moral reasoning and transformational leadership. *Leadership and Organization Development Journal*, 23(3), 198-204.
- Somech, A. & Bogler, R. (2002). Antecedents and consequences of teacher organizational and professional commitment. *Educational Administration Quarterly*, 38(4), 555-577.
- Steers, R. M. (1977). Antecedents and outcomes of organizational commitment. *Administrative Science Quarterly*, 22(1), 46-56.
- \*Şakrak Ekin, G. (2021). *Türkiye’de İngilizce öğretim görevlilerinin örgütsel bağlılık, tükenmişlik ve iş tatminlerine ilişkin bir yapısal eşitlik modellemesi araştırması*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi.
- Şen, S. & Akbaş, N. (2016). Çok düzeyli meta-analiz yöntemleri üzerine bir çalışma. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 7(1), 1-17.
- Şen, S. & Yıldırım, İ. (2020). *CMA ile meta-analiz uygulamaları*. Ankara: Anı.
- \*Tatlı Kalaycı, F. (2019). *Algılanan kurumsal itibarın, iş tatmini, görev performansı ve örgütsel bağlılığa etkisi: Eğitim sektörü çalışanları üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gebze Teknik Üniversitesi.
- Tella, A., Ayeni, C. O. & Popoola, S. O. (2007). Work motivation, job satisfaction and organizational commitment of library personnel in academic and reserach libraries in oyo state Nigeria. *Library Philosophy and Practice (e-journal)*, 118, 1-16.
- Tett, R. P. & Meyer, J. P. (1993). Job satisfaction, organizational commitment, turnover intention, and turnover: path analyses based on meta-analytic findings. *Personnel psychology*, 46(2), 259-293.
- Thompson, E. R. & Phua, F. T. T. (2012). A brief Index of affective job satisfaction. *Group and Organization Management*, 37(3), 275-307.

- Tsagris, M. & Fragkos, K. C. (2018). Meta-analyses of clinical trials versus diagnostic test accuracy studies. G. Biondi-Zoccai (Ed.), In a "Diagnostic meta-analysis: A useful tool for clinical decision-making" (p. 31-42). Cham, Switzerland: Springer.
- \*Urat, C. (2016). *Okulların değişime açıklığı ile öğretmenlerin iş doyumunu ve örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki – Kayseri ili bağımsız anaokulları örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Erciyes Üniversitesi.
- Ülbeği, İ. D. & Yalçın, A. (2016). Örgütsel bağlılık ve iş doyumunu ilişkisinin meta analiz yöntemiyle incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 31(77), 80-98.
- Van den Noortgate, W., López-López, J. A., Marín-Martínez, F. & Sánchez-Meca, J. (2013). Three-level meta-analysis of dependent effect sizes. *Behavior Research Methods*, 45, 576-594.
- Weiqi, C. (2007). The structure of secondary school teacher job satisfaction and its relationship with attrition and work enthusiasm. *Chinese Education & Society*, 40(5), 17-31.
- Werang, B. R. & Agung, A. A. G. (2017). Teachers' job satisfaction, organizational commitment and performance in Indonesia: A study from Merauke District, Papua. *International Journal of Development and Sustainability*, 6(8), 700-711.
- Wright, T. A. & Cropanzano, R. (2000). Psychological well-being and job satisfaction as predictors of job performance. *Journal of occupational health psychology*, 5(1), 84.
- \*Yakut, S. (2015). *İş tatmini ve örgütsel bağlılık ve meslek liselerinde araştırma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Kültür Üniversitesi.
- \*Yıldız, H. (2019). *Ortaöğretim kurumlarında yönetici ve öğretmenlerin iş doyumunun örgütsel bağlılığa etkisi: Şanlıurfa ilinde bir çalışma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Harran Üniversitesi.
- \*Yıldızöz, T. (2021). *Öğretmenlerin sosyal kaytarma davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişkide örgütsel bağlılıklarının aracılık rolü*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Siirt Üniversitesi.
- Yörük, S., & Sağban, S. (2012). Okul müdürlerinin kültürel liderlik rollerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyine etkisi. *Turkish Studies*, 7(3), 2795-2813.
- \*Yurtcu, M. V. (2015). *İş doyumunu ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişki: Bir meta analiz çalışması*, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi.
- \*Zaman, O. (2006). *Alan dışından atanmış rehber öğretmenlerin iş doyumları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi.