

J E N A

ISSN: 2667-5560

Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi



Journal of Education and New Approaches



JENA

Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi– JENA

Journal of Education and New Approaches

E-ISSN: 2667-5560

Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi– JENA

"Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi" 2018 yılında yayın hayatına başlayan ve uluslararası hakemli Türkçe/İngilizce yayın yapan bir dergidir. Alanına ait kuramsal ve uygulamalı araştırma, tarama-inceleme, bildiri, vaka çalışması, kısa rapor, etkinlik, biyografi, kitap inceleme ve editöre mektup niteliklerinden birine uygun eserler hakem değerlendirmesinden yayınlanabilir olduğuna dair karar verildikten sonra yayımlanır. Yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan eser, dergi editrlğmzce değerlendirme için hakemlere gönderilir. Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi'nde ÇİFT TARAFLI KÖR HAKEMLİK uygulaması mevcuttur. Yayınlanmasına, hakemlerin görüşü doğrultusunda Dergi Editör ve Yayın Kurulu karar verir. Dergimizde yayınlanan yazıların her türlü sorumluluğu (bilimsel, mesleki, hukuki, etik v.b.) yazarlara aittir. Yayınlanan yazıların telif hakkı dergiye aittir ve referans gösterilmeden aktarılamaz. Araştırmacılar arasındaki bilimsel iletişimi oluşturmak amacıyla aşağıda nitelikleri açıklanan, başka bir yerde yayımlanmamış makaleler Türkçe ve İngilizce olarak kabul edilmekte ancak özetinin İngilizce veya Türkçe de basılması zorunluluğu vardır.

DERGİNİN TARANDIğI İNDEKSLER /ABSTRACTING AND INDEXING

Academic Resource Index

ASOS İndeks

DRJI Directory of Research Journal Indexing

BASE

Google SCHOLAR

Eurasian Scientific Journal Index (ESJI)

General Impact Factor

Index Copernicus

Infobaseindex

ISEEK

International Society for Research Activity (ISRAJIF)

Türk Eğitim İndeksi (TEİ)

JournalsDirectory

OKUYUCU MEKTUPLARI / LETTERS

Lütfen yayımlanan yazılar hakkındaki görüşlerinizi, yorumlarınızı ve önerilerinizi editöre gönderiniz.

Readers are highly encouraged to express their views, comments or suggestions on published articles, to the editor.

Doç. Dr. Serkan SAY
serkansay@mersin.edu.tr
Dr. Serdar AKBULUT
serdar.akbulut@cbu.edu.tr



JENA

Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi– JENA

Journal of Education and New Approaches

CİLT: 6, SAYI: 1, YIL: HAZİRAN – 2023

VOLUME:6, ISSUE:1, YEAR: JUNE – 2023

SAHİBİ / OWNER

Doç. Dr. Serkan SAY

EDİTÖRLER / EDITOR

Doç. Dr. Serkan SAY & Dr. Serdar AKBULUT

REDAKSİYON/ REDACTION

Dr. Serdar Akbulut

İLETİŞİM / COMMUNICATION

Doç. Dr. Serkan SAY– Mersin Üniversitesi | Eğitim Fakóltesi 33000 MERSİN

E-posta/email: serkansay@mersin.edu.tr

BASIM TARİHİ /PUBLISHED TIME: Haziran – 2023 / June – 2023

E-ISSN: 2667-5560

Editör Kurulu Editorial Board

Prof. Dr. Hakan AKDAĞ- Mersin Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Harun ŞAHİN - Akdeniz Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Bekir DİREKÇİ - Akdeniz Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Fatih Serdar YILDIRIM - Akdeniz Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Fikret ALINCAK - Gaziantep Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Ayőegöl AVŞAR TUNCAY- Mersin Üniversitesi, Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi Aytaç KARAKAŐ - Pamukkale Üniversitesi, Türkiye

Dil Editörleri

Doç. Dr. Ömer Gökhan ULUM- Mersin Üniversitesi, Türkiye (İngilizce)

Araç. Gör. Betül KOPARAN- Akdeniz Üniversitesi, Türkiye (Türkçe)

Alan Editörleri

Doç. Dr. Ahmet DELİL - Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi Gökhan KAYIR - Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi Hamide KILIÇ - Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi Mustafa EROL - Yıldız Teknik Üniversitesi Üniversitesi,
Türkiye

Dr. Bilal ŞİMŞEK - Akdeniz Üniversitesi, Türkiye

Dr. Eylem Ezgi AHISKALI - Balıkesir Üniversitesi, Türkiye

Dr. Abdullah ATAN - Pamukkale Üniversitesi, Türkiye

Dr. Sinan M. BEKMEZCİ - Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Türkiye



Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi– JENA
Journal of Education and New Approaches

CİLT: 6, SAYI: 1, YIL: HAZİRAN – 2023

VOLUME:6, ISSUE:1, YEAR: JUNE – 2023

Bu Sayının Hakemleri
The Referees of This Issue

- Prof. Dr. Atilla DÖL- Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi- Türkiye
- Doç. Dr. Ayşegül AVŞAR TUNCAY – Mersin Üniversitesi- Türkiye
- Doç. Dr. Bekir KOCADAŞ – Adıyaman Üniversitesi- Türkiye
- Doç. Dr. Ceyhun ERSAN – Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi- Türkiye
- Doç.Dr. Fatih Serdar YILDIRIM- Akdeniz Üniversitesi- Türkiye
- Doç.Dr. Gökhan GÜNEŞ- Mersin Üniversitesi- Türkiye
- Doç. Dr. Gürol YOKUŞ – Sinop Üniversitesi- Türkiye
- Doç. Dr. İsmail Yavuz ÖZTÜRK – Mersin Üniversitesi- Türkiye
- Doç.Dr. Halis Adnan ARSLANTAŞ- Eskişehir Osmangazi Üniversitesi- Türkiye
- Doç.Dr. Mehmet Akif HAŞILOğLU- Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi- Türkiye
- Doç.Dr. Mustafa YADİGAROğLU- Aksaray Üniversitesi- Türkiye
- Doç. Dr. Nevin AKKAYA- Dokuz Eylül Üniversitesi- Türkiye
- Doç.Dr. Özcan KARAKOÇ- Akdeniz Üniversitesi- Türkiye
- Dr. Öğr. Üyesi Ahmet YIKILMAZ- Iğdır Üniversitesi, Türkiye
- Dr. Öğr. Üyesi Bahadır GÜLDEN- Bayburt Üniversitesi, Türkiye
- Dr. Öğr. Üyesi Cihat KORKMAZ- Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi- Türkiye
- Dr. Öğr. Üyesi Efekan KARAGÖL- Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Türkiye
- Dr. Öğr. Üyesi Fatma Şükran ELGEREN- Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Türkiye
- Dr. Öğr. Üyesi İlhan KARACA- Bayburt Üniversitesi- Türkiye
- Dr. Öğr. Üyesi Mustafa EROL- Yıldız Teknik Üniversitesi Üniversitesi, Türkiye
- Dr. Ahmet EROL- Pamukkale Üniversitesi- Türkiye
- Dr. Bilal ŞİMŞEK- Akdeniz Üniversitesi, Türkiye
- Dr. Kudret AYKIRI- Pamukkale Üniversitesi- Türkiye
- Dr. Nilüfer YÜCEDAğ ERDİNÇ- Tarsus Üniversitesi- Türkiye
- Dr. Sefa EROğLU – Sakarya Üniversitesi- Türkiye
- Dr. Serkan AYTEKİN- Pamukkale Üniversitesi- Türkiye
- Dr. Sinan M. BEKMEZCİ- Manisa Celal Bayar Üniversitesi- Türkiye



JENA

Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi– JENA

Journal of Education and New Approaches

CİLT: 6, SAYI: 1, YIL: HAZİRAN– 2023

VOLUME:6, ISSUE:1, YEAR: JUNE – 2023

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

1) Nagihan ERGUN & Mehmet CANBULAT (s. 1-15)

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Müzik Kullanımına İlişkin Akademisyen Görüşleri

Academician Views on the Use of Music in Teaching Turkish as a Foreign Language

2) Hülya GÜLAY OGELMAN, Betül SARI, Dervişe AMCA TOKLU & Leyla FETİHİ (s. 16-32)

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Mesleği Tercih Nedenleri ve Gelecekte Beklentileri

Investigation of Predictive Effects of Preschool Teacher Candidates' Reasons for Preferring the Teaching Profession on Their Expectations for the Future

3) Bahar BİLİCİ ÖZTÜRK (s. 33-43)

Sanat Eğitiminde Yaşam ve Sanat Defterleri

Life and Art Notebooks in Art Education

4) Aysun GÖCÜK & Fatma ŞAHİN (s. 44-68)

Ortaokul Öğrencilerinin Biyoteknoloji ve Biyogüvenlik Konularına Yönelik Etik Görüşlerinin İncelenmesi

Examination of Secondary Students' Ethical Opinions on Biotechnology and Biosafety

5) Musa EROĞLU (s. 69-77)

Çocukluk Döneminde Bilişsel Gelişim: Piaget ve Vygotsky'nin Bilişsel Gelişim Kuramlarının İncelenmesi ve Karşılaştırılması

Cognitive Development in Childhood: A Review and Comparison of Piaget's and Vygotsky's Theories of Cognitive Development

6) Muhammet YILMAZ, Reyhan YÜKSEL, Murat KURT & Mehmet TOY (s. 78-95)

İlkokul Düzeyinde Yaratıcı Drama Uygulamalarının Akademik Başarıya Etkisi: Bir Meta Analiz Çalışması

The Effect of Creative Drama Applications on Achievement at Elementary School Level: A Meta-Analysis Study

7) Dila LEYLAK & Serkan SAY (s.96-127)

Sınıf Öğretmenlerin Eğitici Çizgi Romanlar ile İlgili Görüşleri

Opinions of Classroom Teachers About Educational Comics

8) Gökhan CANTÜRK (s. 128-149)

Özel Öğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerinve Devlet Okullarındaki Ücretli Öğretmenlerin Karşılaştıkları Sorunlarla İlgili Görüşleri: Twitter Analizi

Opinions of Teachers Working in Private Education Institutions and Paid Teachers in Public Schools About the Problems They Encounter: Twitter Analysis

9) Çilem TARAKCI & Nuray KAYADİBİ (s. 150-166)

Metin Türleri Açısından Ortaokul Türkçe Ders Kitapları

Secondary School Turkish Textbooks in Terms of Text Types

10) Mehmet GÜNGÖR, Çiğdem BAKAR & Nihat ÇALIMLI (s. 167-184)

Göçmen Öğrencilerin Eğitim-Öğretim Sürecine, Göçmen /Gönüllü Eğitimcilerin Katkılarına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Değerlendirmeleri

Classroom Teachers' Evaluations on the Educational Process of Migrant Students and the Contributions of Migrant/Voluntary Educators

11) Serkan AYTEKİN (s. 185-197)

Sınıf Öğretmenlerinin Oyun Oynamaya Yönelik Metaforik Algılarının Belirlenmesi

Determining the Metaphoric Perceptions of Classroom Teachers about Playing

12) Melike DURMUŞ, Fikret ALINCAK & Mehmet AKGÜL (s. 198-216)

Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi

Examination of Physical Education Teachers' Classroom Management Skills in Terms of Different Variables

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Müzik Kullanımına İlişkin Akademisyen Görüşleri*

Nagihan ERGUN^{1**}  & Mehmet CANBULAT² 

Gönderilme Tarihi: **06 Kasım 2022** Kabul Tarihi: **17 Şubat 2023**
DOI: 10.52974/jena.1200209

Öz:

Dil, kendimizi ifade etmemize, başkalarını anlamamıza, okuyup yazmamıza, düşünmemize ve sosyalleşmemize izin veren, insan iletişimi için kritik bir araçtır. Müzik de dil ile bazı özellikleri paylaşan, insan tarafından geliştirilmiş bir başka önemli sembol sistemidir. Dil ve müzik; iletişim açısından birbirleriyle sıkı sıkıya bağlantılıdır ve insanların birbirleriyle etkileşimde bulunmasında önemli bir rol oynarlar. Bu çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde müzik kullanımına ilişkin akademisyenlerin görüşlerini belirlemek hedeflenmiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak 6 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu Akdeniz Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde görev yapan 10 akademisyenden oluşmaktadır. Bu öğretmenlerin 4'ü kadın; 6'sı erkektir. Katılımcılar A1, A2, ... A10 olarak kodlanmıştır. Katılımcılarla yapılan görüşmelerin ses kaydından elde edilen veriler analiz edilerek ortak temalar çıkarılmıştır. Bu temalar maddeler hâlinde açıklanmıştır. Akademisyenler müziğin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde etkili bir araç olduğunu belirtmişlerdir. Araştırma sonucunda müziğin yabancı dil öğreniminde çok etkili bir araç olduğu ve dil öğrenme sürecini hızlandırıp kolaylaştırdığı aynı zamanda dikkat, odaklanma becerilerini geliştirdiği ve motivasyon sağladığı tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin derse aktif katılımında, dil becerilerinin gelişiminde, yeni kelimelerin öğreniminde ve telaffuzunda, öğrenilenlerin kolay hatırlanmasında, kalıcılığında bunun yanı sıra dilin cümle yapısını ve dilbilgisini kavranmasında müziğin etkili olacağı söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, müzik kullanımı, akademisyen görüşleri.

Abstract:

Language is a critical tool for human communication, allowing us to express ourselves, understand others, read and write, think and socialise. Music is another important human-developed symbol system that shares some characteristics with language. Language and music are closely linked in terms of communication and play an essential

Atf:

Ergun, N., & Canbulat, M. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde müzik kullanımına ilişkin akademisyen görüşleri. *International Journal of Education and New Approaches*, 6(1), 1-15. <https://doi.org/10.52974/jena.1200209>

¹Akdeniz Üniversitesi, Türkiye. Orcid ID: 0000-0001-7271-6508

²Akdeniz Üniversitesi, Türkiye. Orcid ID: 0000-0002-1781-2684

*Bu çalışma birinci yazarın doktora tezinden üretilmiştir.

**Corresponding Author: canbulatm@gmail.com

role in how people interact with each other. In this study, it is aimed to determine the opinions of academicians about the use of music in teaching Turkish as a foreign language. The case study design, one of the qualitative research methods, was used in the research. A semi-structured interview form consisting of 6 questions was used as a data collection tool. The study group of the research consists of 10 academicians working at Akdeniz University Turkish Teaching Application and Research Center. 4 of these trainers are women; 6 of them are male. Participants were coded as A1, A2, ... A10. The data obtained from the audio recording of the interviews with the participants were analyzed and common themes were extracted. These themes are explained in articles. Academicians stated that music is an effective tool in teaching Turkish as a foreign language. As a result of the research, it has been determined that music is a very effective tool in foreign language learning and accelerates and facilitates the language learning process, as well as improves attention, focusing skills and provides motivation. In addition, it can be said that music will be effective in the active participation of the students in the lesson, the development of language skills, the learning and pronunciation of new words, the easy recall of what has been learned, their permanence, as well as the comprehension of the sentence structure and grammar of the language.

Keywords: Teaching Turkish as a foreign language, teaching as a language, use of music, instructors' opinions.

GİRİŞ

Dil, hayatımız boyunca bütün dünyayı anlamamızı, anlamlandırmamızı, gelişmemizi ve ilerlememizi sağlayan en önemli kavram olarak kabul edilebilir. Dil sayesinde insanlar kendini anlatır, karşısındaki insanları anlar, okur, yazar, düşünür, sosyalleşir ve iletişim sağlar. Dil, insanlar arasında iletişimi sağlayan en etkili araçtır. Müzik ve dil arasında birtakım bağlantılar bulunmaktadır. Müzik ve dil, insanlar tarafından geliştirilen ve insanlara özgü başlıca sembol sistemlerinden ikisidir ve bir dizi özelliği paylaşır (Barrett, 1990). Müzik, insanlar arasındaki iletişim için önemli bir dil olarak kabul edilir ve müzik dünyada ortak bir dil ya da bir "üst dil" olarak da adlandırılır (Çelikkol, 2007). Teknolojinin gelişmesiyle birlikte, müzik aracılığıyla kurulan iletişim zaman içinde daha da kolaylaşmakta ve etki alanı genişlemektedir (Yörük, 2021). Müzik ve dil, yapıları ve işlevleri bakımından farklılık gösterse de, zaman içinde dinamik bir şekilde organize olma gibi ayırt edici bir özelliği paylaşmaktadırlar (Schön ve Morillon, 2019). Müzik ve dil arasında yapısal benzerlikler bulunmaktadır ve dilin semantiği ezgiye göre belirlenmektedir. Demir'e (2011, s.27) göre dünya üzerinde çeşitli dillerin önemli bir kısmı tonlu dillerdir. Şarkı söyleme ve konuşmanın arasındaki farklılıkların aynı düzeydedir ve bu fark şiirsel söylem sırasında belirgin hale gelmektedir. Müzik parçaları, dilin ritmini ve tonlamasını içerdiğinden dolayı birey müzik dinleme sırasında dilin ritmini ve tonlamasını takip etmeyi öğrenmektedir. Ayrıca, müzik parçaları dilin ifade yapısını da içerdiği için dinleme sırasında dilin ifade yapısını da öğrenilmektedir.

Müziğin Eğitimindeki Yeri

Müzik, işitme duyusunu harekete geçiren en hızlı işitsel araçlardan bir tanesidir (Arslan & Adem, 2010, s.74). Müzik, insanların duygularını anlamlandırıp dışa vurmalarını sağlayan bir araçtır ve hayatımızın önemli bir parçasıdır (İmik & Haşhaş, 2020, s. 198). Müzik aynı zamanda insanların duygusal ve zihinsel gelişimine katkıda bulunmaktadır. Müzik dinleme, çalma ve yaratma süreci insanların duygu ve düşüncelerini ifade etme yeteneklerini geliştirmekte, zihinsel olarak dikkat ve odaklanma becerilerini artırdığı bilinmektedir. Mashayekh ve Hashemi'ye (2011) göre müziğin öğrenmedeki rolü, sosyal uyumu geliştirmesi, motivasyon gücünü sağlaması ve öğrenmede bir araç olarak kullanılması olarak tanımlanabilir.

- *Sosyal uyumun geliştirilmesi:* Öğretme ve öğrenme etkinliğine ulaşmak için en önemli faktörlerden biri öğrenenler arasındaki sosyal uyumdur.

- *Motivasyon gücü:* Müzik zihni yatıştırmak, zihni ve bedeni rahatlatmak için kullanılır. Müzik, öğrencilerin baskı ve stresten kurtulmalarını sağlar.
- *Öğrenme aracı:* Müzik, dili, toplumu ve kültürü öğretmek için kasıtlı olarak kullanılır.

Müzik, farklı eğitim alanların öğretiminde kullanılan bir araç olduğu için eğitimin vazgeçilmez bir unsurudur (Türkmen, 2016). Müzik, dil öğrenimine yardımcı olabilen önemli bir etken olabilir. Müzik hem sözlü dil becerilerini hem de sözsüz dil becerilerini geliştirir. Öğrenciler, müzik parçalarını söylerken sözlü dil becerilerini geliştirirler ancak aynı zamanda müzik parçalarını çalarken de sözsüz dil becerilerini geliştirirler. Bu nedenle, öğrencilerin doğru sesletim, ritim ve tonlamayı müzikli etkinliklerle öğrenmeleri gerekmektedir. Müzik ayrıca, öğrenme sürecini motive edici bir etken olarak çalışır ve zihnin dikkatini eğitir, bu da öğrenme sürecini harekete geçirir (Lems, 2018). Amerikan Bilim Geliştirme Derneği (AAAS) tarafından yürütülen araştırma sonuçları da müziğin çocukların gelişimlerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Araştırma sonuçlarına göre müzik ile çocukların okuma, anlama, dinleme ve matematik becerileri, arasında anlamlı ilişki bulunmaktadır. Dolayısıyla müzik aracılığıyla çocuklar daha kolay öğrenmektedirler (Deleş & Kaytez, 2020). Vadivel'e (2021) göre öğrencilerin ana dilinden bağımsız olarak, müzik, aşağıdaki yollarla dil öğrenimini olumlu yönde etkilemektedir:

- Müzik, dil becerilerini geliştirmeye yardımcı olur.
- Müzik, çocuklarda dinleme becerilerini geliştirir.
- Müzik, dil yapılarını öğretmek için harika bir araçtır.
- Müzik, hareketi motive eder.
- Müzik, ruh halini etkileyebilir.
- Müzik, becerileri geliştirir.
- Müzik güveni artırır.
- Müzik, takım ruhunu güçlendirir.
- Müzik, kültürel anlayışı artırır.
- Müzik, sınıf yönetimini ve rutinleri geliştirmek için kullanılabilir.

Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Müzik

Müzik yabancı dil öğreniminde çok etkili bir araçtır ve dil öğrenme sürecini hızlandırır ve kolaylaştırırken, aynı zamanda dikkat ve odaklanma becerilerini geliştirir ve motivasyon sağlar. Hadi (2019), müziklerin öğrencinin meraklarını gidermek, onların dil becerilerini eğlenceli ve anlamlı bir şekilde geliştirmek için dikkatlerini çekmesi açısından önemli olduğunu dile getirmektedir. Dil öğrenme sürecinde dinlemenin; konuşma yetisine göre iki kat, okuma yetisine göre dört kat, yazma yetisine göre ise beş kat daha fazla kullanıldığı belirtilmektedir (Lacorte & Thurston, 2016, s. 49.Akt: Gürel, 2019).

Müzik ve dil öğretiminin müzikalitesi, zengin bir ses ortamı sağlar ve diğer işitsel dikkat dağıtıcı unsurları ortadan kaldırır. Müzik yöntemi, İngilizce öğrenen kişinin seslere, ritimlere, duraklamalara ve tonlamalara ilişkin farkındalığını artırır ve taklit ve ses altı prova yoluyla dilsel akıcılık geliştirmelerini teşvik eder (Mora, 2000, s. 152). Müzikler ve şarkılar ikinci dil öğretiminde çoklu zekâ geliştirme, kaygı azaltma, motivasyon artırma, hayal gücü canlandırma, gerçeklerin akılda tutulmasını artırma ve duygusal olarak öğrenmeye elverişli bir atmosfer yaratma potansiyeline sahiptir (Bokiev & Ismail, 2021). Dil öğretmenleri, dersleri daha ilgi çekici hale getirmek için değil, aynı zamanda dilin hemen hemen tüm alanlarının edinilmesini

kolaylaştırmak ve öğrencilerin kültürel farkındalığını artırmak için de müzik ve şarkıları kullanabilirler. Pratiwi'ye (2018) göre öğretmenler, öğrencilerin aktif olarak öğrenmelerine yardımcı olacak uygun müzikler seçmeli ve çeşitli etkinlikler oluşturmalarıdır. Müzikler dil ve kültür öğreniminde çok sayıda eşsiz metin ve söz içermektedir. Özellikle, müziklerin dilbilgisi ve kelime bağlamında belirli bir seviyeye kadar sınırlandırılması, şarkıların dil öğreniminde daha tercih edilebilir hale getirmektedir. Öğrencilerin bilgi düzeylerine ve ilgi alanlarına dikkat edilerek seçilen, kısa ve kolay anlaşılır ritmik melodiler içeren parçaların kullanımı dil öğretiminde anlama, hedef dildeki seslere aşinalık kazanma, telaffuz geliştirme, konuşmayı geliştirme, kelime dağarcığını genişletme ve örtük söz dizimi gibi kazanımlar sağlamakta ve hedef dilin kültürünü yansıtmaktadır (Koç, 2018; Yılmaz, 2022).

Yukarıdaki ifadelerden yola çıkılarak yabancı dil olarak Türkçe eğitiminde müzik kullanımının faydaları şu şekilde sıralanabilir:

- Müzik, öğrencilerin derse olan ilgilerini ve motivasyonlarını artırır.
- Müzik, öğrencilerin derse aktif katılımını sağlar.
- Müziğin sesletimi telaffuzu geliştirir.
- Müzik, kelime kazanımı sağlar ve söz varlığını geliştirir.
- Müzik, hatırlamayı kolaylaştırır.
- Müzik, sınıf içinde ve dışında değerli bir dil pratiğidir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde müzik kullanımı, öğretmenlerin fikirleri ve tutumlarına göre değişebilmektedir. Öğretmenlerin müziğin dil öğretiminde nasıl kullanılabileceğine dair fikirleri, öğrencilerine uygun ve etkili müzikler seçmelerine yardımcı olabilmektedir. Öğretmenlerin pozitif tutumları müziğin dil öğretiminde kullanımını destekleyebilir ve öğrencilerin müziğe olan ilgisini artırabilir. Ayrıca, öğretmenlerin müziğin dil öğreniminde kullanımını konusundaki deneyimleri de öğrencilerine daha etkili bir şekilde müzikleri kullanmalarına yardımcı olabilir. Öğretmenlerin müzik kullanımına ilişkin fikirleri ve tutumları, dil öğretiminde müzik kullanımının etkinliğine de olumlu ya da olumsuz etki edebilir. Bu çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde müzik kullanımına ilişkin ilgili alanda çalışan akademisyenlerin görüşlerini belirlemek hedeflenmiştir.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma "gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma" dır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Akdeniz Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde görev yapan farklı seviyelerde derslere giren 10 akademisyen oluşturmaktadır. Çalışmaya katılan öğretim elemanlarına ilişkin demografik bilgiler Tablo 1'de yer verilmiştir:

Tablo 1. Öğretim Elemanlarına Dair Demografik Bilgiler

Cinsiyet	Yaş	Tecrübe	Eğitim Durumu
K	42	13	Yüksek lisans
K	40	15	Yüksek lisans
E	38	10	Yüksek lisans
E	37	10	Yüksek lisans
E	31	9	Doktora
E	31	9	Doktora öğrencisi
E	30	5	Doktora öğrencisi
E	30	5	Doktora öğrencisi
K	31	4	Doktora öğrencisi
K	30	3	Yüksek lisans

Araştırmaya 6 erkek ve 4 kadın olmak üzere 10 öğretim elemanı görüş bildirerek katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının arasında 5 yüksek lisans mezunu, 4 doktora öğrencisi ve 1 doktora mezunu bulunmaktadır.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Araştırma kapsamında Akdeniz Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde görev yapan akademisyenler ile görüşmeler yapılmıştır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır. Görüşme formu soruları hazırlanırken Türkçe eğitimi alanında iki uzman öğretim elemanından görüş alınmış, tavsiye edilen ekleme ve düzeltmeler yapıldıktan sonra görüşme formuna esas şekli verilmiştir. Söz konusu formda iki bölüm mevcuttur. İlkinde akademisyenlerin cinsiyetleri, mesleki kıdemleri, eğitim düzeyleri ile ilgili sorular yer almaktadır. İkinci bölümde akademisyenlere yöneltilen sorular şunlardır:

1. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde müzik, bir kişiyi ve öğrenmeyi nasıl etkiler?
2. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde müziklerden yararlanıyor musunuz? Evet ise hangi amaçla kullanıyorsunuz? Hayır ise neden?
3. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde derslerde müzik kullanımını hangi becerileri geliştirir?
4. Ders kitaplarında müzik kullanımına dair etkinliklere yer verilmeli midir, nasıl etkinlikler tercih edilmelidir? Bu etkinliklere kitabın hangi bölümünde yer verilmelidir?
5. Derslerde müziği kullanmanın avantajları ve dezavantajları nelerdir?

Verilerin Analizi

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşmelerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, çalışmalardan sağlanan verilerin açıklanması, kavramların ve ilişkilerin ortaya konması için kullanılan nitel veri analizi yöntemlerindedir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu teknikte elde edilen veriler derinlemesine analiz edilmektedir. Sağlanan veriler kavramsal hale getirilmekte, mantık çerçevesinde düzenlenmekte ve verinin açıklanacağı temanın doğru tespit edilmesi gerekmektedir. Bu çerçevede içerik analizi ile gerçekleştirilen işlem benzer veriler ve tespit edilen temalar altında bir araya getirilmekte, okuyucunun anlayıcı bir biçimde düzenlenmesi ve yorumlanmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2016).

İçerik analizi ile amaçlanan, elde edilen verilerin izah edilmesi için gereken ilişki ve kavramlara ulaşılmasıdır. Bu analiz yöntemi ile veriler tanımlanmakta, bu verilerin içinde mevcut olabilecek saklı gerçekler tespit edilmeye çalışılmaktadır. Sonuçlar betimsel olarak

açıklanmakta, sıklıkla doğrudan alıntılar kullanılmaktadır. Oluşan tema ve kategoriler çerçevesinde elde edilen veriler yorumlanarak izah edilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2013).

Bu araştırmada akademisyenler ile yapılan görüşmelerde beş adet açık uçlu soru kullanılmıştır. Çalışmaya başlamadan önce pilot uygulama yapıp eksikliler giderilmiştir. Katılımcıların onayı alındıktan sonra görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Araştırma analizi aşamasında araştırma sorularının her birine verilen cevaplar alt alta yazılmıştır. Bu sayede katılımcılardan alınan cevaplar kıyaslanmış, farklar ve benzerlikler ele alınmış, katılımcılar tarafından sıklıkla üzerinde durulan ifadeler kullanılarak kodlama yapılmıştır. Katılımcıların yabancılar Türkçe öğretiminde müzik kullanımına ilişkin görüşleri anlamsal ve içeriksel olarak gruplandırılmış ve yapılan kodlamalarla temalar meydana getirilmiştir anlamsal ve içeriksel olarak gruplandırılmış ve yapılan kodlamalarla temalar meydana getirilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen veriler iki uzman tarafından incelenmiştir. Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının isimleri kullanılmamış, her bir katılımcı, A1, A2... şeklinde kodlanmıştır. Araştırma verilerinden yola çıkılarak sağlanan bulgular, uygunluk durumuna göre sütunlu tablolarda açıklamalı olarak paylaşılmıştır. Tabloların alt bölümünde akademisyen görüşlerine doğrudan yer verilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde araştırmaya katılan akademisyenlerin araştırma sorularına verdikleri cevaplardan elde edilen sonuçlara yer verilmiştir.

Tablo 2’de katılımcılara yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde müziğin kişiye ve öğrenmeye etkisine dair görüşlerine ilişkin kod ve temalara yer verilmiştir.

Tablo 2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Müziğin Etkisi

Tema	Kod	f
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Müziğin Kişiyeye Etkisi	Olumlu etkiler	8
	Olumsuz etkiler	2
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Müziğin Öğrenmeye Etkisi	Motivasyonu artırır	5
	Öğrenmeyi kolaylaştırır	5
	Öğrenmeyi eğlenceli ve zevkli hale getirir	4
	İlgi ve dikkati artırır	3
	Kalıcılığı artırır	2

Tablo 2’de de görüldüğü gibi katılımcıların tamamına yakını yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde müziğin kişiye olumlu etkisi olduğunu belirtmiştir. Katılımcılar yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde müziğin motivasyonu artırdığı, öğrenmeyi kolaylaştırıp eğlenceli hale getirdiği, öğrencilerin ilgisini çektiğini ifade etmişlerdir.

Çalışmaya katılan bazı öğretim elemanlarının görüşleri ise şu şekildedir:

“Çok güzel etkiler. Ritim veya müzikle şiirin sözlerini hatırlamak daha kolaydır. Ritimle hatırlamak kolay olur. Bir şey öğretmek amacıyla müziği ya da ritmi kullanabiliriz.” (A4,1)

“Bana göre öğrenmeyi olumlu yönde etkiler. Mesela herhangi şarkının nakaratında sıkça kullanılan bir kelime dinleyen tarafından kolayca öğrenilebilir. Yani müzikle yani melodiyle birlikte öğrenme zor konuların öğrenilmesi kolaylaşır. Unutma azalır. Melodi, sözlerin akılda kalmasını sağlar. Ayrıca müziğin sınıflarda materyal olarak kullanılması öğrenciyi eğlendirir, motivasyonu artırır ve bunun sonucunda öğrenmeye yardımcı olur.” (A7,1)

“Dil öğretiminde müzikten yararlanılması olumlu yönde bir etkisi vardır. Kişinin hedef dildeki zor konuların öğrenilmesini kolaylaştırır ve motivasyonunu artırarak dil öğrenme sürecinde yaşanan stresi azaltır.” (A8,1)

“Dil öğretiminde müzik öğrenmeyi zevkli hale getirir. Bu öğrenimi kolaylaştırır.” (A9,1)

Araştırmaya katılan akademisyenlere yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde müziklerden faydalanıp faydalanmadıkları eğer faydalanıyorlarsa hangi amaçla faydalandıklarına dair görüşlerine Tablo 3’te yer verilmiştir:

Tablo 3. Derslerde Müzik Kullanımına Dair Görüşler

Tema	Kod	f
Derslerde Müziklerden Faydalanma	Evet	10
Derslerde Müzik Kullanımının Amacı	Dil bilgisi tekrarı	7
	Öğrencinin ilgisini ve motivasyonunu artırmada	6

Katılımcıların tamamı derslerde müziklerden faydalandıklarını belirtmiştir. Katılımcıların bazıları dilbilgisi konularının tekrarı kullandıklarını bazıları ise derslerde öğrencilerin motivasyonlarını artırmak amacıyla müzikten faydalandıklarını ifade etmişlerdir. Yukarıdaki temaya ilişkin katılımcı görüşleri şöyledir:

“Evet, faydalanıyorum. Nasıl faydalanıyorum? Konunun daha iyi anlaşılması için konuyu işledikten sonra bir listem var, hangi şarkıda hangi gramerler var, o sıraya göre şarkıyı dinletip oradan öğrencilerin o grameri bulmasına çalışıyorum.” (A1, 2)

“Kesinlikle yararlanıyoruz özellikle dil bilgisi konularının daha iyi anlaşılması için kullanıyorum. Şarkının özellikle nakarat kısmında verdiğimiz dil bilgisi geçiyorsa mutlaka o şarkıyı dinletirim. Öğrenci şarkıyı dinleyince hoşuna gidiyor, dersten ziyade şarkı ilgisini çekiyor. Nakarat kısmındaki grameri daha iyi hatırlıyor.” (A4, 2)

“Kesinlikle yararlanıyorum. Çünkü müziğin öğrencinin dilini geliştirebileceği en faydalı işitsel materyallerden biridir. Öğrencilerin motivasyonunu artırarak öğrenmeyi hızlandırdığı kanaatindeyim.” (A8, 2)

“Evet yararlanıyorum. Öğrencilerin motivasyonunu artırmak için müziklerden faydalanıyorum. Müzikler, zor konuların kolaylaşmasını sağlıyor.” (A9, 2)

Çalışma grubundaki akademisyenlerin yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde müzik kullanımıyla gelişen dil becerilerine dair görüşlerine Tablo 4’te gösterilmiştir:

Tablo 4. Müzik ve Dil Becerileri

Tema	Kod	f
Derslerde Müzik Kullanımı ile Gelişen Beceriler	Dinleme	10
	Bütün beceriler	7
	Konuşma	5
	Okuma ve Yazma	2

Yukarıda verilen görüşler doğrultusunda derslerde müzik kullanımının en çok dinleme becerisini geliştirdiği aynı zamanda konuşma ve yazma becerisine de geliştirdiği ifade

edilmiştir. Derslerde müzik kullanımının hangi beceriyi geliştirir? Temasına ilişkin katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“Dil becerisi bakımından dinleme için katkı sağlayacağını düşünüyorum. Dinleme becerisi noktasında ve onu dile getirerek yani şarkıyı ezberleyip söylediklerini varsayarsak konuşma becerisini de etkiler. Dinleme ve konuşma, ikisini de etkiler.” (A, 3)

“Müziğin evrensel olduğunu göz önünde bulundurularak müziğin dil öğretimine büyük katkısı olduğunu söyleyebilirim. Dili bilmeyen bir kişi bile müziğin ritmine kapılarak o dili öğrenmeye kendini hazırlayabiliyor. Müzik daha çok sözel beceriye katkı sağlayacaktır. En çok da dinleme anlama ve bunu ifade edebilme.” (A3,3)

“Özgüveni artırır, özgüveni artınca da öğrenci kendini dile adapte edecektir, korkmayacaktır. Öğrencinin duyma-dinleme becerisi gelişir. Konuşma becerisi ve anlama becerisi ve yorum becerisi gelişir. Aslında müzikle bütün becerilerini geliştirmiş oluyoruz.” (A5, 3)

“Öğrencinin birçok beceride başarılı olmasını sağlar. Başta dinleme becerisi olmak üzere bütün becerilerin gelişimine katkı sağlar.” (A8, 3)

Araştırmaya katılan akademisyenlere ders kitaplarında müzikli etkinliklerin yer verilip verilmemesi gerektiğine eğer yer verilirse ne tür etkinliklere yer verilmesine gerektiğine dair görüşlerine Tablo 5’te sunulmuştur:

Tablo 5. Müzikli Etkinliklere Dair Görüşler

Tema	Kod	f
Derslerde Müzikli Etkinliklere Yer Verilmeli Midir?	Evet	10
Tercih Edilmesi Gereken Müzikli Etkinlikler	Boşluk doldurma, eşleştirme	10
	Görsel unsurlarla desteklenmeli	3
	Klasik soru, test	2
Etkinliklerin Yer Verilmesi Gereken Kitap Bölümleri	Dinleme ve dil bilgisi	9
	Kültürden kültüre ve hazırlık çalışması	1

Katılımcıların tamamı ders kitaplarında müzikli etkinliklere yer verilmesini gerektiğini ifade etmiştir. Daha çok gramer yapısına uygun boşluk doldurma ve eşleştirme gibi etkinliklerin dinleme, dil bilgisi, kültürden kültüre veya hazırlık çalışması bölümlerinden sonraki bölümlere konulması gerektiğini belirtmişlerdir. Çalışmaya katılan bazı öğretim elemanlarının cevapları ise şu şekildedir:

“Kesinlikle verilmeli. Boşluk doldurma yapılabilir. Gramerden veya dinleme etkinliğinden sonra konulabilir.” (A2, 4)

“Yer verilmesi gerekiyor. Dinleme veya dil bilgisi sonrası müzikle ilgili etkinlikler eklenebilir. Şarkılarla boşluk doldurma olabilir ya da şarkıda geçen kelimelerin yan anlamlarını eşleştirebilecek bir etkinlik yapılabilir.” (A6, 4)

“Kesinlikle yer verilmelidir. Şarkılarda boşluk doldurma veya eşleştirme olabilir. Dinleme becerisi için ayrılan etkinliklerden bazıları şarkılardan oluşabilir.” (A7, 4)

“Evet ders kitaplarında müzik kullanıma dair etkinliklere yer verilmelidir. Dinleme ya da dil bilgisinden sonra müzikli etkinlikler konulabilir. Şarkının sözlerinin yazılmasına yönelik boşluk doldurma alıştırmaları ya da eşleştirmelere yer verilebilir.” (A8, 4)

Araştırmaya katılan akademisyenlerin dil öğretirken müzik kullanmanın avantajları ve dezavantajları dair görüşleri Tablo 6’da gösterilmiştir:

Tablo 6. Derslerde Müzik Kullanımının Avantajları ve Dezavantajları

Tema	Kod	f
Müziğin Avantajları	Aktif katılım sağlar	7
	Motivasyonu artırır	6
	Kelime bilgisinin artmasına ve telaffuza katkı sağlar	5
	Öğrenilenlerin kolay hatırlanmasını sağlar	3
	Dersi eğlenceli ve zevkli hale getirir	2
	Kültür aktarımı sağlar	2
Müziğin Dezavantajları	Yok	8
	Uygun olmayan şarkı seçimi	2

Katılımcılar, dil öğretirken derslerde müzik kullanmanın dil becerilerinin geliştirmesi, motivasyonu artırması, kelime bilgisi ve telaffuza katkı sağlaması hatırlamayı kolaylaştırması ve kültür aktarımı sağlaması avantaj olarak görülürken sınıf ortamına uygun olmayan şarkı seçimi dezavantaj olarak gördüklerini ifade etmişlerdir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenirken derslerde müzik kullanımının avantajlarına ve dezavantajlarına dair görüşleri aşağıdadır:

“Bence yok dezavantajı yok karşılaşmadım bu zamana kadar. Ritim ve melodi öğrenilenlerin kalıcılığını sağlar.” (A1, 5)

“Müzik öğrencilerin derse aktif katılımını sağlar. Ritim sayesinde zor konuları kolay hatırlamaları sağlar. Avantajları var dezavantajı yok.” (A2, 5)

“Ben dezavantaj görmüyorum. Çünkü biz burada sıradan bir müzik açıp dinletmiyoruz. Hedefe uygun müzikler dinletiyoruz. Müzikle öğrenci dersten keyif alır, araştırmacı yönü gelişir. Bütün becerilerin gelişmesine katkı sağlar. Dinlemesi, konuşması, telaffuzu, anlaması, hepsini bir bütün olarak değerlendirebiliriz.” (A5, 5)

“Birçok avantajı vardır. Öğrenciler derse katılım noktasında daha istekli olurlar. Kelime bilgisi ve telaffuz noktasında olumlu etkileri vardır. Aynı kelimelerin birden çok anlamı olduğunu öğrenciler daha iyi öğrenir. Bence dezavantajı yok.” (A9, 5)

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu çalışmada Akdeniz Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde görev yapan akademisyenlerin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde derslerde müzik kullanıma ilişkin “kişiyi ve öğrenmeyi nasıl etkiler?”, “müziklerden yararlanma musunuz?”, “derslerde müzik kullanımı hangi becerileri geliştirir?”, “ders kitaplarında müzik kullanımına dair etkinliklere nasıl ve nerede yer verilmelidir?” ve “derslerde müziği kullanmanın avantajları ve dezavantajları nelerdir?” sorularına ait görüşlerine yer verilmiştir.

Araştırmaya katılan akademisyenlerin çoğu yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde derslerde müzik kullanımının kişiye olumlu etkileri olacağını düşünmektedir. Akademisyenler derslerde

müzik kullanımı dersleri eğlenceli duruma getirme, konuların anlaşılmasını kolaylaştırma ve öğrencilerin motivasyonunu artırma noktalarında öğrenmeye olumlu etki sağlayacağını belirtmektedir. İşcan ve Maden (2020) şarkı kullanımının ders içi motivasyonu artırması, sözcük öğrenme sürecini hızlandırması, eğlence ortamı oluşturması gibi temel olumlu etkileri olduğunu söylemektedir. Arslan ve Adem (2010) konuların kolay anlaşılmasında ve öğrencilerin derse karşı istekli olmasında müziğin faydası olduğu olduğunu belirtmektedir. Kahraman (2019) derslerde müzik kullanımının öğrencilerin motivasyonunu artırdığını bu sayede öğrencilerin derse olan ilgisini çektiğini ve motivasyon artırıcı ders materyali olarak kullanılması gerektiğini belirtmiştir. Derslerde müzik kullanımı motivasyonu artırırken dil öğrenirken oluşabilecek kaygıyı düşürebileceği söylenmektedir (Yüce, 2018; Dolean, 2015; Israel 2013). İkinci dil öğreniminde müzik bu olumlu etkiler teşvik ettiği görülmektedir. Krashen'in, öğrenme için ideal durumun bir öğrencinin düşük kaygı yaşadığı zaman ortaya çıktığını savunan Duygusal Filtre Hipotezi'ne örnek gösterilebilir (Krashen, 1982). Krashen'in hipotezine göre öğrencilerin kaygılarında bir azalma gözlemlenebilirse, öğrenciler ve öğretmenler için daha etkili bir ikinci dil öğrenme ortamı yaratılmaktadır.

Araştırmaya katılan akademisyenlerin birçoğu derslerde müzikten yararlandığını dile getirmiştir. Akademisyenler genellikle dil bilgisi konularının tekrarında ve öğrencilerin motivasyonunu artırmak amacıyla müziği etkin bir şekilde derslerde kullandıklarını söylemiştir. Derslerde müzik kullanımını özellikle dil becerilerinin gelişmesinde önemli role sahip olduğu söylenebilir. Kara ve Aksel (2013) müziğin dil bilgisi derslerinde motivasyonu artırdığını ve derslerin müzikle daha eğlenceli hale geldiğini ifade etmiştir. Bu görüşün aksine Degrave (2019) ve Tse (2015), öğretmenlerin müzik kullanımına yönelik olumlu bir tutuma sahip olmasına rağmen, öğretmenlerin müziği derslerine nadiren dahil ettiklerini ve müzik seçiminde zorlandıklarını söylemişlerdir.

Akademisyenler genellikle derslerde müzik kullanımı en çok dinleme becerisini geliştirdiği noktasında fikir belirtmiştir. Lynch (2006), müziğin yabancı dil öğreniminde dinleme becerisini; yeni kelimeler, söz kalıpları ve farklı söyleyişlere maruz bırakarak geliştirebileceğini ifade etmiştir. Lee ve Lin (2015) özellikle çocuklar için müziğin dil öğrenme sürecinde becerileri geliştirmede etkili ve çok önemli bir araç olduğunu söylemektedir. Derslerde müzik kullanımı dinleme becerisiyle birlikte okuma, yazma ve konuşma becerilerin de gelişimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmada akademisyenler ders kitaplarında müzikli etkinliklere yer verilmesi konusunda hemfikir olmuşlardır. Morley (2001), müzikli etkinlikler sayesinde dinlediğini anlama, kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarma ve dil bilgisel yapıyı kavrama çok daha kolay olacağını belirtmiştir. Müziklerin yer aldığı etkinlikler, görseller ve ölçme değerlendirme soruları ile desteklenebileceği sonucu ortaya çıkmaktadır. Akademisyenler kitabın dil bilgisi veya dinleme bölümlerinden sonra müzikli etkinliklere yer verilmesi yönünde görüş bildirmiştir. Bu görüşlerin temelinde müzikli etkinliklerin yardımıyla konuların kavranması ve pekiştirilme düşüncesi yer almaktadır. Özcan ve Yıldız'a (2020) göre tekrarlı olarak dinletilen müziklerin yanında boşluk doldurma, dinleme ve çizme gibi alıştırmalar yapılması, öğrencinin hem duyduğunu algılamasına hem de dinlediğini anlamasına yardımcı olmaktadır. Ayrıca, şarkılar kelime dağarcığını artırmada ve konuşma becerisinin geliştirilmesinde etkili bir materyal olabilir.

Akademisyenler müzik kullanımının birçok avantajının olduğu düşüncesindedir. Müziğin ders materyali olarak kullanımı dersin daha kolay ve anlaşılır olmasını sağlarken aynı zamanda

motivasyonu artırıp kaygı düzeyini azalttığı yönünde görüşler bulunmaktadır. Öğrencilerin derse aktif katılımında, dil becerilerinin gelişiminde, yeni kelimelerin öğreniminde ve telaffuzunda, öğrenilenlerin kolay hatırlanmasında, kalıcılığında bunun yanı sıra dilin cümle yapısını ve dilbilgisini kavranmasında müziğin etkili olacağı söylenebilir. Lestary (2019) de sınıfta müzik kullanmanın birçok avantajı olduğu düşüncesindedir. Lestary'e göre müziklerin yabancı dil öğretiminde kullanılması konusunda olumlu ve olumsuz görüşler bulunmaktadır. Şarkıları öğrenme sürecinde özellikle dinleme dersinde kullanmak, öğrencilerin dinleme becerisindeki problemlerini aşmak için anlamlı stratejilerinden biri olarak dinleme becerilerini geliştirmelerini sağlamaktadır. Müzikler öğrencilerin sınıfta aktif olmalarını sağlayabilir, ilgi çekicidir. Ancak müzikli etkinlikleri dinleme sürecinde yetersiz ses sistemleri müzik dinlerken sorun çıkartabilir. Ayrıca müzik türleri avantaj ve dezavantaj konusunda önemli bir rol oynamaktadır. Kana ve diğ. (2017), telaffuzu hatalı olarak söylenen şarkıların uluslararası öğrencilerin telaffuzuna olumsuz bir etki yaptığı sonucuna ulaşmıştır.

Müzik, yabancı dil öğretiminde çok etkili bir araçtır. Öncelikle, müzik insanların dil öğrenme sürecini hızlandırır ve kolaylaştırır. Bu, müzik parçalarının dilin ritmi, tonlama ve ifade edebilme gibi öğelerini içermesi sayesinde olur. Öğrenci müzik dinleme ve çalma sırasında, dilin ritmini ve tonlamasını takip etmeyi öğrenirken aynı zamanda dilin ifade etme yapısını da öğrenmektedir. Müzik ayrıca, dil öğrenme sürecinde dikkat ve odaklanma becerilerini geliştirir. Müzik dinleme ve çalma sırasında zihin, dilin ritmini ve tonlamasını takip etmeyi öğrenirken aynı zamanda dilin kelime ve ifadelerini de öğrenir. Bu sayede, müzik yabancı dil öğrenme sürecinde dikkat ve odaklanma becerilerini geliştirir. Müzik ayrıca yabancı dil öğrenme sürecinde motivasyon sağlar. Öğrenciler, müziği dinleme ve çalma sırasında keyif alır ve bu sayede dil öğrenmeyi daha ilgiyle yaparlar. Ayrıca, müzik dinleme ve çalma sırasında öğrenciler dilin kelime ve ifadelerini kendi aralarında kullanmayı denemekten de keyif alabilirler. Sonuç olarak, müzik yabancı dil öğreniminde çok etkili bir araçtır ve dil öğrenme sürecini hızlandırır ve kolaylaştırırken aynı zamanda dikkat ve odaklanma becerilerini geliştirir ve motivasyon sağlamaktadır.

Araştırma İçin Öneriler

Yapılan araştırma sonucunda Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde derslerde müzik kullanımına dair önerilere aşağıda yer verilmiştir:

- Çalışma doğrultusunda, yabancı dil olarak Türkçenin öğretim sürecinde müzikli etkinliklere kitapların (dinleme veya dilbilgisi vb.) herhangi bir bölümünde yer verilmelidir.
- Yabancılarla Türkçe öğretiminde derslerde kullanılacak olan müziklerin seçiminde akademisyenlere bazı görevler düşmektedir. Derste kullanılmak üzere seçilen müziklerin öğrencilerin sınıf ortamına uygun olmasına, Türk kültürünü yansıtacak nitelikte olmasına, cinsel, siyasi, ırkçılık yansıtacak nitelikte olmamasına dikkat edilmelidir.
- Müzikler seçilirken öğrencilerin dil seviyeleri göz önünde bulundurulmalıdır. Seviyeye uygun müzikler seçilmelidir.

Etik Metin

Bu makalede araştırma ve yayım etiği kuralları takip edilmektedir. Makale ile ilgili her türlü ihlalin sorumluluğu yazar/yazarlara aittir.

KAYNAKÇA

- Arslan, M., & Adem, E. (2010). Yabancılara türkçe öğretiminde görsel ve işitsel araçların etkin kullanımı. *Dil Dergisi*, (147), 63-86.
- Barrett, M. (1990). Music and language in education. *British Journal of Music Education*, 7(1), 67-73.
- Bokiev, D., & Ismail, L. (2021). Malaysian ESL teachers' beliefs and practices regarding the use of music and songs in second language teaching. *The Qualitative Report*, 26(5), 1497-1521.
- Çelikkol, Ö. (2007). *Kelime kazanımında müziğin etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Degrave, P. (2019). Music in the foreign language classroom: How and why. *Journal of Language Teaching and Research*, 10(3), 412-420.
- Deleş, B., & Kaytez, N. (2020). Çocuk gelişiminde müziğin yeri ve önemi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(10), 133-142.
- Demir, H. (2020). *Sosyal bilgiler dersinde eğitsel şarkı kullanımının akademik başarı ve kalıcılık üzerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat, Türkiye.
- Demirci, E. Ö. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde şarkı kullanımı seviye A1* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Dolean, D. D. (2015). The effects of teaching songs during foreign language classes on students' foreign language anxiety. *Language Teaching Research*, 20(5), 638-653.
- Gülcü, İ. (2015). *Yabancı dil olarak mobil destekli Türkçe öğretimi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale, Türkiye.
- Güldalı, V. (2019). *Yabancılara Türkçe kelime öğretiminde müziğin etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi, Malatya, Türkiye.
- Gürel, N. (2019). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde bir materyal çalışması: Temalara uygun şarkılar oluşturma. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi (IBAD)*, 4(2), 305-321.
- Hadi, M. S. (2019). The use of song in teaching English for junior high school student. *English Language in Focus (ELIF)*, 1(2), 107-112.
- Israel, H. F. (2013). Language learning enhanced by music and song. *Literacy information and computer education journal (LICEJ)*, 2(1), 1360-1365.
- İmik, Ü., & Haşhaş, S. (2020). Müzik nedir ve hayatımızın neresindedir. *İnönü Üniversitesi Kültür ve Sanat Dergisi*, 6(2), 196-202.
- İşcan, A., & Maden, M. N. (2020). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin Türkçe söz varlığının geliştirilmesinde şarkıların kullanımı. *International Journal of Current Approaches in Language, Education and Social Sciences*, 2(2), 630-650.
- Kahraman, H. (2019). *Şarkı ve müziğin dil öğretiminde yeri ve önemi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Kana, F., Özekinci, Z., Kızıldağ, İ., & Uzan, M. F. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde günümüz popüler şarkıların dilin doğru kullanımına etkisi. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 2(1), 24-36.
- Kara, Z. E., & Aksel, S.A. (2013). The effectiveness of music in grammar teaching on the motivation and success at preparatory school at Uludağ University. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 106, 2739-2745.
- Koç, C. (2018). Arapça öğretiminde müziğin rolü ve ders materyali olarak şarkı kullanımı. *Turkish Studies*, 13(20), 0-0.
- Köse, B. (2012). *Yabancı dil öğretiminde şarkı kullanımı* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi, Adana, Türkiye.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press
- Lee, L., & Lin, S. C. (2015). The impact of music activities on foreign language, English learning for young children. *Journal of the European Teacher Education Network*, 10(0), 13-23.

- Lems, K. (2018). New ideas for teaching english using songs and music. *English Teaching Forum*, 56(1), 14-21.
- Lestary, N. L. G. W. (2019). The use of songs to improve students' listening comprehension ability. *Yavana Bhasha: Journal of English Language Education*, 2(2), 34-45.
- Lynch, L. M. (2006). *Using music to improve listening comprehension skills*. <http://www.language-learning-advisor.com>.
- Maden, M. N. (2020). *Yabancı öğrencilerin Türkçe söz varlığının geliştirilmesinde şarkıların kullanımı* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat, Türkiye.
- Mashayekh, M., & Hashemi, M. (2011). The impacts of music on language learners' performance. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 30(0), 2186-2190.
- Mora, C. F. (2000). Foreign language acquisition and melody singing. *ELT journal*, 54(2), 146-152.
- Morley, J. (2001). Aural comprehension instruction: Principles and practices. C. Murcia içinde, *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Heinle & Heinle.
- Özcan, Ş., & Yıldız, M. (2020). Müzik dinlemenin Arapça öğretiminde kullanılmasının öğrencinin akademik başarısına etkisi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 261-276.
- Pratiwi, E. (2018). *Using song to enhance learning in english the classroom*. In Prosiding Seminar Nasional Program Pascasarjana Universitas PGRI Palembang.
- Schön, D., & Morillon, B. (2019). Music and language. In M. H. Thaut & D. A. Hodges (Eds.), *The Oxford handbook of music and the brain* (pp. 391-416). Oxford University Press.
- Tse, A. Y. H. (2015). Malaysian teachers' perspectives on using songs in English language teaching. *International Journal of Social Science and Humanity*, 5(1), 87-87.
- Türkmen, E. F. (2016). *Müzik eğitiminde öğretim yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Vadivel, B. (2021). Using music for developing language skills in the English language classroom. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 12(12), 501-507.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, N. (2022). *Yabancı dil olarak türkçe öğretiminde müzik ve ritim aracılığı ile dil öğretimi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Yörük, B., N., (2021). *Müzik içerikli etkinliklerin Türkçe dil becerileri üzerindeki etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. İnönü Üniversitesi, Malatya, Türkiye.
- Yüce, E. (2018). An investigation into the relationship between efl learners' foreign music listening habits and foreign language classroom anxiety. *Online Submission*, 6(2), 471-482.

EXTENDED ABSTRACT

Academician Views on the Use of Music in Teaching Turkish as a Foreign Language

Language is the most important thing that enables us to understand, make sense of, develop and progress in the whole world throughout our lives. Thanks to language, people express themselves, understand, read, write, think, socialize and communicate. Language is the most effective means of communication between people. Human voices use language to express their wishes, impressions, designs, thoughts and feelings. Music, which is one of the tools that enable people to make sense of and express their inner feelings, is an important part of our lives. There are many reasons to say this. It is an extremely narrow point of view to see the concept of music only as a means of entertainment. Music is an indispensable element of our life in many different areas such as social, cultural, economic and health.

The main material of language and music is sound. The emergence and development of music and language are for the same purpose. People convey their feelings and thoughts to each other through music and language. It depends on the good use of these two tools in order for the transfer to take place in a healthy way. The creation of a beautiful work also requires a good knowledge of the language. Likewise, it reveals the necessity of a sense of rhythm for an effective and good speech. The fact that the language-developed societies also developed their music can be explained by the relationship between language and music (Yörük, 2021, p.96).

The use of music in foreign language teaching is recommended for linguistic, cognitive, social, cultural and pedagogical reasons. According to many authors, the use of music in lessons provides students with a comfortable and enjoyable learning environment. Music can also reach students' mental states. The music used in the lessons is very important in terms of enabling the development of listening skills, the correct pronunciation of words, and the repetition of grammar topics (Yılmaz, 2022, p.19-20).

One of the main purposes of teaching Turkish as a foreign language is to teach all the details of the target language. The use of visual and auditory tools in the language teaching process facilitates and accelerates learning. One of the materials that makes language teaching enjoyable and entertaining is music. Music is among the auditory materials that stimulate the sense of hearing. It is thought that the use of music in teaching Turkish as a foreign language will increase the motivation of the students and ensure their active participation in the lessons. Considering the contributions of music to the human soul, it is thought that it will be useful in its use as a foreign language. Based on this idea, it is aimed to reveal the views of academicians on the use of music in teaching Turkish as a foreign language.

Qualitative research method was used in the research. Qualitative research is a type of research in which qualitative data collection methods such as observation, interview and document analysis are used. After the interviews were completed with the researcher, the academician working at Akdeniz University TÖMER, the interview recordings were recorded. Interview transcripts were written, read and evaluated separately. The study group of the research consists of 10 academicians, 6 male and 4 female, who work at Akdeniz University TÖMER. Among the academicians participating in the research, 5 of them are graduate students, 4 of them are doctoral students and 1 of them is a doctoral graduate. Within the scope of the research, interviews were held with academicians. Data were collected with a semi-structured interview form. There are two parts in the interview form. In the first part, there are questions about the

gender, professional seniority and education level of academicians. In the second part, the questions posed to the instructors are as follows:

1. How does music affect a person and learning in teaching Turkish as a foreign language?
2. Do you use music in teaching Turkish as a foreign language? If yes, for what purpose do you use it? If no, why?
3. What skills does the use of music in lessons develop in teaching Turkish as a foreign language?
4. Should activities on the use of music be included in the textbooks, what kind of activities should be preferred? In which part of the book should these activities be included?
5. What are the advantages and disadvantages of using music in lessons?

Content analysis was used in the analysis of semi-structured interviews in the research. The answers given to each of the research questions in this study are written one below the other. The views of the participants on the use of music in teaching Turkish to foreigners were grouped semantically and contextually, and themes were created with the coding.

As a result of the research, it is possible to talk about the positive effects of using music in lessons in teaching Turkish as a foreign language. The use of music in the lessons makes the lessons fun, makes difficult subjects easy to understand, and also increases the motivation of the students. Student motivation is accepted as a prerequisite for successful learning. In teaching Turkish as a foreign language, it is very important to minimize students' anxiety levels and keep their motivation high. Music is one of the materials that increase motivation in teaching Turkish as a foreign language. Thanks to music, active participation in the lesson can be achieved.

Music has an important role in the development of language skills. It can be said that the use of music in lessons improves listening skills the most. The use of music in the lessons, together with the listening skill, includes reading, which is a semantic skill; It is thought that it will contribute to the development of speaking and writing skills, which are expressive skills. However, based on the idea that listening to music alone will not be enough, musical activities can be prepared. It is thought that activities supported by filling in the blanks, matching, classical questions and test images will contribute to the development of students' language skills. Thanks to musical activities, it will be easier to understand what you listen to, to understand the meanings of words and phrases, and to grasp the grammatical structure (Morley, 2001). The idea of including musical activities after the grammar or listening parts of the book may have been thought to help the subjects be comprehended and consolidated.

More than one advantage of using music in teaching Turkish as a foreign language has been identified. The use of music as a course material makes the course easier and more understandable, while at the same time increasing motivation and reducing the level of anxiety. It can be said that music will be effective in students' active participation in the lesson, development of language skills, learning and pronunciation of new words, easy recall of what has been learned, permanence, as well as understanding the sentence structure and grammar of the language.



"Journal of Education and New Approaches - JENA" is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Mesleği Tercih Nedenleri ve Gelecekte Beklentileri

Hülya GÜLAY OGELMAN^{1*} , Betül SARI² ,
Derveşe AMCA TOKLU³  & Leyla FETİHİ⁴ 

Gönderilme Tarihi: **18 Kasım 2022** Kabul Tarihi: **20 Şubat 2023**
DOI: 10.52974/jena.1206647

Öz:

Araştırmanın amacı okul öncesi öğretmen adaylarının mesleği tercih nedenlerinin gelecekte beklenen düzeyleri üzerindeki yordayıcı rolünün incelenmesidir. Çalışma grubunu bir devlet üniversitesinin Okul Öncesi Öğretmenliği Programına kayıtlı olan 215 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Katılımcıların %77'si (n=165) kadın, %23'ü (n=50) erkektir. Araştırmada, Kişisel Bilgi Formu, Öğretmenlik Tercih Nedenleri Derecelendirme Ölçeği [ÖTNE] ve Geleceğe Yönelik Beklentiler Ölçeği [GYÖB] kullanılmıştır. Verilerin analizleri Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ve Çoklu Doğrusal Regresyon analizi teknikleriyle gerçekleştirilmiştir. Bulgular okul öncesi öğretmen adaylarının meslek tercihinde etkili olan özgeci ve içsel nedenler ile gelecekte beklenen düzeyi arasında olumlu, dışsal nedenler ile gelecekte beklenen düzeyi arasında olumsuz yönde ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Meslek tercihinde etkili olan özgeci, içsel ve dışsal nedenlerin bir arada öğretmen adaylarının gelecekte beklenen düzeylerindeki değişimi açıkladığı belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının mesleği isteyerek tercih etme ve bölüme isteyerek devam etme düzeylerinin gelecekte beklenen düzeyiyle ilişkili olduğu, iki değişkenin birlikte gelecekte beklenen düzeyini anlamlı şekilde yordadığı görülmektedir. Mesleği tercih nedenleri, mesleği isteyerek tercih etme ve bölüme isteyerek devam etme değişkenlerinin bir arada gelecekte beklenen düzeyindeki değişimi açıklayabildiği belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının duygu, düşünce, inanç ve beklentilerine yönelik yapılan çalışmalar, okul öncesi eğitimin gelişmesini ve kalitesinin artmasını sağlayabilecektir. Bu bağlamda çalışmadan elde edilen bulgular, okul öncesi öğretmen adaylarının meslek tercihinde etkili olan nedenlerle gelecek beklentilerine ışık tutmak ve ilgili alan yazına katkı sağlamak açısından önem taşımaktadır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen adayları, meslek tercihi, gelecekte beklenenler, okul öncesi.



Atf:

Gülay Ogelman, H., Sari, B., Amca Toklu, D., & Fetih, L. (2023). Okul öncesi öğretmen adaylarının mesleği tercih nedenleri ve gelecekte beklenenleri. *International Journal of Education and New Approaches*, 6(1), 16-32. <https://doi.org/10.52974/jena.1206647>

¹Sinop Üniversitesi, Türkiye. Orcid ID: 0000-0002-4245-0208

²Sinop Üniversitesi, Türkiye. Orcid ID: 0000-0002-6799-923X

³Yakın Doğu Üniversitesi, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti. Orcid ID: 0000-0003-2336-1741

⁴Kurum yok, Türkiye. Orcid ID: 0000-0002-0003-2593

*Corresponding Author: ogelman@sinop.edu.tr

Abstract:

This study aimed to investigate the predictive role of preschool teacher candidates' reasons for preferring the teaching profession on their expectations for the future. The study group consisted of 215 teacher candidates enrolled in the Preschool Teaching Program of a state university. 77% (n=165) of the participants were female and 23% (n=50) were male. In the study, the Personal Information Form, the Reasons for Preferring Teaching Rating Scale [RRTRS] and the Expectations for the Future Scale [EFS] were used. Data analyzes were performed using Pearson Product Moment Correlation Coefficient, and Multiple Linear Regression analysis techniques. Findings revealed that there was a positive correlation between the altruistic and internal reasons and the level of expectation for the future, which were effective in the career choice of preschool teacher candidates. There was also a negative correlation between the level of external reasons and the level of expectation for the future. It was determined that altruistic, internal, and external reasons effective in career choice and together they explained the change in the expectation levels of teacher candidates from the future. It was also determined that the levels of teacher candidates' preferring the profession willingly and attending the department voluntarily were related to the expectation for the future, and the two variables together predicted the level of expectation for the future. It was determined that the variables of reasons for preferring the profession, preferring the profession voluntarily, and attending the department voluntarily could explain the change in the level of expectation for the future. Studies on the feelings, thoughts, beliefs, and expectations of teacher candidates will enable the development of pre-school education and increase its quality. In this context, findings obtained from the study are important in terms of shedding light on the reasons that are effective in preschool teacher candidates' choice of profession and their future expectations and contributing to the related literature.

Keywords: Teacher candidates, career choice, expectations for the future, preschool.

GİRİŞ

Modern dünyada hem ulusal hem de uluslararası ölçekte toplumsal yaşamın ve sosyal sistemin temel yapı taşlarından biri olan eğitim sistemi, öğretmenlik mesleğinin tüm dünyada önemli ve büyük bir iş gücü olarak varlığını sürdürmesine ortam hazırlamıştır. UNESCO İstatistik Enstitüsü Raporunda (2016), dünya genelinde yaklaşık 85 milyon öğretmenin bulunduğu ve Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri (SKH) kapsamında 2030 yılına kadar 68.8 milyon öğretmenin daha okul öncesi, ilkököl ve ortaokul kademelerinde istihdam edilmelerinin öngörüldüğü belirtilmektedir. Gerek dünyada gerekse Türkiye'de okul öncesi eğitimin yaygınlaşması sonucunda okul öncesi öğretmene duyulan ihtiyaç devamlılık gösterebilmektedir. Nitekim yapılan hesaplamalar ışığında okul öncesi dönemdeki açığı kapatmak için küresel olarak 43 milyon çalışanın (öğretmenler, çocuk gelişimi uzmanları, özel eğitim uzmanları, yöneticiler, idari personeller) gerekli olduğu tahmin edilmektedir (Devercelli & Beaton-Day, 2020). Türkiye'de öğretmen eğitimini gerçekleştiren Yüksek Öğretim Kurulu'nun (YÖK) Lisans Atlası (b.t.) verilerine göre Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı 67 Devlet Üniversitesi 13 Vakıf Üniversitesi ve Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde faaliyet gösteren 6 üniversite olmak üzere toplam 87 üniversitede bulunmaktadır. Okul öncesi öğretmenliği lisans programının Türkiye'de ve KKTC'deki üniversitelerde yaygın olmasının yanı sıra kontenjanlarının da birçok öğretmenlik branşına göre fazla olduğu söylenebilir. Yüksek Öğretim Bilgi Yönetim Sistemi (b.t.) 2020, 2021 ve 2022 verilerine göre son 3 eğitim-öğretim yılında yıllık bazda ortalama olarak 5.660 öğrenci olmak üzere toplamda 16.982 öğrenci Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programına kayıt yaptırmıştır. Ayrıca YÖK Meslek Atlası (2020) verilerine göre Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programına yerleşen öğrencilerin tercih eğilimleri ve tercih listelerinde yer verdikleri programlar incelendiğinde öğrencilerin Okul Öncesi Öğretmenliğinden (%58,6) sonra sırasıyla Özel Eğitim Öğretmenliğine (%14,1), Türkçe Öğretmenliğine (%13,1) ve Sınıf Öğretmenliğine (%3,2) yer verdikleri belirlenmiştir. Öte yandan 2020-2022 tarihleri arasında Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programına kayıtlı toplam öğrenci sayısı incelendiğinde yıllık ortalama 26.739 öğrencinin farklı eğitim kademelerinde lisans eğitimi gördüğü tespit edilmiştir. Aynı tarih

aralığında, okul öncesi öğretmenliğinden mezun olan öğrencilerin sayıları incelendiğinde, her yıl ortalama olarak 5.589, son üç yılda ise 16.768 mezun verilmiştir. Belirtilen tarihlerde kadın okul öncesi öğretmen adayı sayısının erkek öğretmen adaylarından fazla olduğu görülmektedir (Yüksek Öğretim Bilgi Yönetim Sistemi, b.t.).

Okul öncesi öğretmenliğine ilişkin çarpıcı istatistikler doğrultusunda, bu branşın tercih edilmesinde etkili olabilecek değişkenler, öğretmen adaylarının motivasyon kaynakları akla gelebilmektedir. Motivasyon kaynakları, okul öncesi öğretmenliği başta olmak üzere diğer öğretmenlik branşlarının ve hatta tüm meslek dallarının tercihinde etkili bir faktördür. İnsanların kariyer seçimlerini belirlemede etkili olan motivasyon kaynaklarının karmaşık olması ve her zaman tam anlamıyla akılcı kararlara dayanmaması meslek ve davranış psikolojisi alanlarında çalışan uzmanların belli bir kariyer yolu çizerken insanları etkileyen faktörlerin neler olduğu üzerine odaklanmalarına neden olmuştur (Kılınç, Watt & Richardson, 2012). Bu bakımdan, öğretmenliğin beraberinde getirdiği stres kaynakları ve zorlukların çeşitliliği bakımından talepkâr ve zorlu bir meslek olarak görülmesiyle (Alexander 2008; Kieschke & Schaarschmidt, 2008; Kızıltepe, 2015) görev yapan önemli sayıda öğretmenin mesleği bırakması veya bırakma eğiliminde olmasına rağmen (Ingersoll & Thomas, 2003; NEU, 2018) öğretmenlik çeşitli sebep ve motivasyon kaynaklarından dolayı dünya çapında en çok tercih edilen ve saygı duyulan meslek dallarından birisidir. Varkey Vakfı tarafından 21 ülkede yürütülen araştırmaya dayalı olarak hazırlanan Küresel Öğretmen Statü Endeksi'ne (2013) göre Türkiye, öğretmenlere en çok saygı duyulan ilk 4 ülkeden biri olarak belirlenmiştir. Varkey Vakfı'nın (2018) 5 yıl sonra hazırladığı Küresel Öğretmen Statü Endeksi'ne göre Türkiye öğretmene en çok saygı duyulan ilk 10 ülkede 7. sırada yer almıştır. Bu durum, öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsünde gerileme olduğu şeklinde değerlendirilebilir.

Alan yazında, öğretmenlik mesleğini bir kariyer yolu olarak tercih etmenin altında yatan motivasyonların çok boyutlu olduğu ortaya konulmaktadır (Kızıltepe, 2015). Çeşitli çalışmalar sosyal statü, kişisel hedeflerle kariyer uyumu, aile için zaman ayırma olanağı, önceki kararlar, finansal kazanç (Richardson & Watt, 2005), çocuklarla ve yetişkinlerle çalışma, geleceği şekillendirme, algılanan öğretme becerileri, sosyal katkı sağlama ve sosyal etki, iş güvenliği, geçmiş öğrenme ve öğretme deneyimleri, yedek kariyer tercihi, (Kılınç, Watt & Richardson, 2012; König & Rothland, 2012), içsel sebepler, mesleki faydalar, fırsatlar, yetenek, özgecil bakış açısı, anlamlı ilişkiler (Thomson, Turner, & Nietfeld, 2012), sosyal beklentiler, kültürel anlayış, cinsiyet rolleri, ekonomik durumlar, duygusal sermaye, aile baskısı, demografik özellikler (Gore vd., 2015) gibi çok sayıda unsurun öğretmen adaylarının meslek tercihlerini şekillendirmede etkili olduğunu ortaya koymuştur. Bununla birlikte, öğretmen adaylarının bu mesleği tercih nedenlerinin altında yatan geniş yelpazedeki motivasyon kaynaklarının “özgeci”, “içsel” ve “dışsal” unsurlar olmak üzere üç ana kategori altında gruplandırılması konusunda bazı kaynaklar bulunmaktadır (Bastick, 2000; Minaz, 2019; Richardson & Watt, 2005). Carlo ve meslektaşları (2013) tarafından Avrupa Komisyonu çatısı altında Öğretmenlik Mesleğinin Çekiciliğini Geliştirmek Üzere Politika Önerileri adlı raporuna göre, öğretmen olma motivasyonu, farklı yaşlardaki çocuklarla çalışma isteği, aktarıma değer verme isteği veya toplumsal olarak değerli bir şey yapma isteği gibi faktörleri içermektedir. Bu rapor, yaş grubu ve cinsiyetten bağımsız olarak, öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini seçerken finansal faktörlere kıyasla öğretmenlik mesleğinin özgeci yönlerine daha fazla değer verdiğini, ancak finansal faktörlerin öğretmenler için önemini koruduğunu göstermektedir. Finansal ve özgeci yönlerin yanı sıra her öğretmenlik branşının kendine has durumları, özellikleri söz konusudur. Bununla bağlantılı olarak okul öncesi öğretmenliği, hitap ettiği yaş grubu ve çocukların gelişimsel özellikleri bakımından kendine özgü mesleki dinamiklere ve özelliklere sahiptir.

Okul öncesi öğretmenliğinin mesleki dinamikleri ve bu branşa talebin fazlalığı, gençlerin bu branşı neden tercih ettiğini ve özgeci nedenler ile finansal nedenlerin bu tercihte oynayabileceği rollerin ortaya konulmasının önemini akla getirmektedir. Konu ile ilgili ulusal ve uluslararası alan yazında yapılmış çeşitli çalışmalara rastlamak mümkündür. Örnek olarak Ciuciu ve Robertson'ın (2019) okul öncesi öğretmeni olmaya karar vermiş kişilerin motivasyon kaynaklarını inceledikleri çalışmada, kariyer gelişimi, aile ve iş uyumu gibi faydacı faktörlerle çocukların öğrenme ve gelişimini destekleme gibi içsel faktörlerin etkili olduğunu gözlemlenmiştir. Buldur, Keskin ve Börekçi'nin (2021) okul öncesi öğretmen adaylarının meslek tercih nedenlerini incelemek amacıyla 90 okul öncesi öğretmen adayı ile birlikte yürüttükleri çalışmada, iç motivasyon kaynaklarının dış motivasyon kaynaklarına oranla daha önemli olduğu ortaya konulmuştur. Bu doğrultuda katılımcılar okul öncesi öğretmeni olma isteklerindeki içsel sebepler olarak sırasıyla “ideal mesleği olması”, “kişiliğe ve karaktere uygun olması”, “çocuklarla iletişimin güçlü olması”, “çocukluk hayali olması” ve “öğretmeyi çok sevme” faktörlerini, dış motivasyon kaynaklarını sırasıyla “öğretmenlik mesleğinin kolay ve rahat olması”, “iş bulma ve atama garantisi olması” “çevrenin etkisi”, “ailenin isteği”, “kadınlara uygun meslek olması”, “üniversite yerleştirme puanının yetmesi”, ve “çalışma ve mesai saatlerinin az olması” faktörleri olarak belirtmişlerdir. Öte yandan, Doğrul ve Kılıç'ın (2020) okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını etkileyen çeşitli değişkenlere odaklandıkları çalışmada, öğretmen adayları bu mesleği seçerken başta alana ilgi duyma olmak üzere atama ihtimalinin fazla olması, meslek sahibi olma ve ailenin isteği gibi sebeplerin tercihlerini etkileyen faktörler olduğunu belirtmişlerdir. Okul öncesi öğretmen adaylarının akademik motivasyon düzeylerini etkileyen faktörlerin neler olduğunu inceleyen Çeliköz (2009) öğretmen adaylarının iç motivasyonlarının “okulu seçme nedenleri”, “mezuniyet sonrası bir iş bulabilme ihtimalleri”, “tercih sıraları”, “gelecek beklentileri” “yüksek lisans yapma arzuları” gibi faktörlerden etkilenirken, dış motivasyon düzeylerinin “bir iş bulabilme ihtimalleri”, “öğretmene karşı tutumları”, sosyal çevreleri, eğitim materyallerinin etkinliği, kardeş sayıları ve gelir düzeyleri gibi faktörlerden etkilendiğini ortaya koymuştur. Görüldüğü gibi konu ile ilgili yapılan bazı çalışmalarda küçük çocukların öğretmeni olma noktasında içsel motivasyonun ön planda olabileceği ancak dışsal motivasyon kaynaklarının da önem taşıyabildiği söylenebilir.

König ve Rothland (2012), öğretmenlik mesleğini seçmenin altında yatan motivasyon kaynaklarını incelemenin özellikle bu alanda diploma almış kişilerin neden öğretmenlik yapmayı tercih etmeyebildiğini veya kısa bir süre sonra alanı terk edebildiğini açıklamak açısından önem taşıdığını savunmuştur. Gençleri bu mesleğe yönelten çok çeşitli motivasyon kaynakları ve güdüleyiciler bulunmasına karşılık Kızıltepe (2015) öğretmen adaylarının konu ile ilgili olarak daha tam anlamıyla olgunlaşmamış bir bakış açısına sahip olduklarını belirtmiştir. Kızıltepe (2015), öğretmen adaylarının mesleğin olumsuz yanlarını, zorluklarını ve alanda öğretmenlerin deneyimlediği baskı ile ilgili boyutları gözden kaçırdıklarını ya da görmezden geldiklerini belirtmiştir. Bu noktada, öğretmen adaylarının bu mesleği seçmelerinde etkili olan güdüleyicilerin neler olduğunu tespit etmek kadar öğretmen adaylarının öğretmenlikle ilgili gelecek beklentilerinin neler olduğunu incelemek de büyük önem arz etmektedir. Alan yazındaki bazı çalışmalar öğretmen adaylarının gelecek ile ilgili beklentileri hakkında bazı ipuçları sağlamaktadır. Örnek olarak, Lysaght, O'Leary ve Scully (2018) öğretmen adaylarının bir kariyer olarak öğretmenlik mesleğinden yüksek beklentileri olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmen adayları, değerli bir iş yapma, öğrencilerin başarısından tatmin olma ve kişisel tatmin ile ilgili yüksek beklentileri olduğunu belirtirken, maaş beklentilerinin düşük olduğunu ifade etmişlerdir. Bedel (2013) farklı üniversitelerde okul öncesi eğitimi bölümünde okuyan öğretmen adayları ile yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının öğretmenlik

mesleğine ilişkin yüksek olumlu tutumlara sahip olduğunu fakat bu durumun gelecek planlamalarına tam anlamıyla yansımadağını ortaya koymuştur. Aynı araştırmada, katılımcıların % 50.3'ünün okul öncesi öğretmeni olarak çalışmak istediği, % 59.8'inin hem öğretmen olmayı ve hem de yüksek öğretime devam etmeyi planladığı, % 17'sinin başka bir işte çalışma ya da öğretmenlik dışında kariyer planlamaları yaptığı belirlenmiştir (Bedel, 2013). Alan yazın taramasında, okul öncesi öğretmenliği tercih edilen bir öğretmenlik branşı olmakla birlikte öğretmen adaylarının bölümü tercih nedenleri ve gelecekte beklentilerini inceleyen çalışmalar sınırlı olduğu belirlenmiştir. Okul öncesi öğretmen adaylarının mesleği tercih nedenlerinin gelecekte beklentileri üzerindeki yordayıcı etkilerini ele alan bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Ayrıca okul öncesi öğretmen adaylarının tercih nedenleri, meslek hayatlarındaki performanslarını çeşitli şekillerde (sınıf yönetimi, öğretmen-çocuk iletişimi, aile katılımı vb.) etkileyebilecek bir değişkendir (Mihelič vd., 2022). Bu nedenle çalışmanın, konu ile ilgili alan yazına katkılar sunabileceği, sonraki çalışmalara yol gösterebileceği düşünülmektedir. Öğretmen adaylarının meslek ile ilgili algılarının, bakış açılarının ortaya konulması, öğretmenlik mesleğinin anlaşılmasını destekleyebilecektir.

Araştırmanın Amacı

Okul öncesi öğretmen adaylarının mesleği tercih nedenlerinin gelecekte beklentileri üzerindeki yordayıcı etkilerinin incelenmesidir. Araştırmanın alt amaçları şu şekildedir:

1. Okul öncesi öğretmen adaylarının mesleği tercih nedenleri (özgeci, dışsal ve içsel) ile gelecekte beklenti düzeyleri arasında anlamlı düzeyde ilişki var mıdır?
2. Okul öncesi öğretmen adaylarının mesleği tercih nedenleri (özgeci, dışsal ve içsel), gelecekte beklenti düzeyini birlikte anlamlı biçimde yordamakta mıdır?
3. Okul öncesi öğretmen adaylarının mesleği isteyerek tercih etme ve bölüme devam etme istekleri ile gelecekte beklenti düzeyleri arasında anlamlı düzeyde ilişki var mıdır?
4. Okul öncesi öğretmen adaylarının mesleği isteyerek tercih etme ve bölüme devam etme istekleri birlikte gelecekte beklenti düzeylerini anlamlı biçimde yordamakta mıdır?
5. Okul öncesi öğretmen adaylarının tercih nedenleri (özgeci, dışsal ve içsel), mesleği isteyerek tercih etme ve bölüme devam etme istekleri birlikte gelecekte beklenti düzeylerini anlamlı biçimde yordamakta mıdır?

YÖNTEM

Okul öncesi öğretmen adaylarının mesleği tercih nedenlerinin gelecekte beklentileri üzerindeki yordayıcı etkilerinin incelendiği bu çalışmada ilişkisel tarama modelinden yararlanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu bir devlet üniversitesinin Okul Öncesi Öğretmenliği Programına kayıtlı olan 215 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmaya katılacak öğretmen adaylarını belirleme sürecinde kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemine başvurulmuştur. Katılımcıların %77'si (n=165) kadın, %23'ü (n=50) erkektir. Öğretmen adaylarının sınıf kademesine göre dağılımları incelendiğinde katılımcıların % 20'si (n=44) 1.sınıf iken % 36'sı (n= 77) 2. sınıf, %34'ü (n= 72) 3. sınıf ve % 10'u (n= 22) 4. sınıf öğrencisidir. Öte yandan çalışma grubunun %28'i (n=60) 18-20 yaş arası, % 68'i (n=147) 21- 25 yaş arası ve %4'ü (n=8) 26 yaş ve üstü öğretmen adaylarından oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, Kişisel Bilgi Formu, Öğretmenlik Tercih Nedenleri Derecelendirme Ölçeği [ÖTNED] ve Geleceğe Yönelik Beklentiler Ölçeği [GYÖB] kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacılar tarafından oluşturulan Kişisel Bilgi Formunda, cinsiyet, yaş, sınıf düzeyinin belirlenmesine yönelik sorular ile “Okul öncesi öğretmenliğini isteyerek mi seçtiniz?” sorusu ve “Okul öncesi öğretmenliği bölümüne isteyerek devam ediyorum” cümle kalıbı yer almıştır.

Öğretmenlik Tercih Nedenleri Derecelendirme Ölçeği [ÖTNED]

ÖTNED, öğretmen adaylarının mesleği tercih etmesinde etkili olan faktörlerin etki düzeylerini ölçmek için Bursal ve Buldur (2013) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 22 maddeden oluşmakta ve 4'lü likert tipi derecelendirme sistemi üzerine temellendirilmektedir. Ölçek maddeleri “1: Tamamen Etkisiz”, “2: Biraz Etkili”, “3: Etkili” ve “4: Çok Etkili” seçeneklerini içermekte ve puanlandırması bu düzeylere göre yapılmaktadır (Bursal & Buldur, 2013). Dışsal nedenler faktörü 8 madde içermektedir. Özsel nedenler faktörü “özgeci nedenler” ve “içsel nedenler” olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır (Bursal & Buldur, 2013). Özsel nedenler faktörünün “içsel nedenler” alt boyutu 8, “özgeci nedenler” alt boyutu 6 maddeden oluşmaktadır. Özgeci nedenler alt boyutunda yer alan maddeler arasında “Öğrencilerime iyi bir rol model olma isteğim”; içsel nedenler alt boyutunda yer alan maddeler arasında “beni gelecekte mutlu edecek bir ölçek olması”; dışsal nedenler alt boyutunda yer alan maddeler arasında ise “tatillerin fazla olması” bulunmaktadır. Ölçekte özsel nedenler için iç tutarlılık katsayısı .88, dışsal nedenler için $\alpha=.76$ olarak bulunmuştur. Özsel nedenlerin altında yer alan içsel nedenler için .76, özgeci nedenler için .82 olarak hesaplanmıştır. ÖTNED ölçeği puanının yüksek olması incelenen etkenin öğretmenlik tercihinde daha yüksek etkiye sahip olduğunu göstermektedir (Bursal & Buldur, 2013). Bu çalışma kapsamında dışsal nedenler için iç tutarlılık katsayısı .78, içsel nedenler için .88 ve özgeci nedenler için .81 olarak tespit edilmiştir.

Geleceğe Yönelik Beklentiler Ölçeği [GYÖB]

Bursal ve Buldur (2013) öğretmen adaylarının geleceğe yönelik beklenti düzeylerini analiz etmek için geliştirdiği GYÖB ölçeği dördü olumsuz, altısı olumlu olmak üzere 10 maddeden oluşan bir ölçektir. Ölçek maddeleri “1: Kesinlikle Katılmıyorum”, “2: Katılmıyorum,” “3: Katılıyorum”, “4: Kesinlikle Katılıyorum” olmak üzere 4'lü likert tipinde derecelendirilmektedir. Ölçekten alınan yüksek puanlar geleceğe yönelik olumlu beklentilerin olduğunu ifade eder (Bursal & Buldur, 2013). Ölçek maddeleri arasında “Öğretmenlik yaptıkça mesleğimi daha da çok seveceğimi düşünüyorum.” ve “Öğretmenliği severek yapacağıma inanıyorum.” maddeleri bulunmaktadır. GYÖB ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı .82 olarak belirlenmiştir. Ölçeği oluşturan maddelerin sahip olduğu en düşük faktör yükü .51 olarak ortaya konulmuştur (Bursal & Buldur, 2013). Bu çalışmada ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .83'tür.

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın planlanma aşamasında Yakın Doğu Üniversitesi İnsan Araştırmaları ve Etik Kurulu'na başvurulmuştur. İlgili etik kurul tarafından alınan 06.04.2022 tarihli karar ile araştırmanın İnsan Araştırmaları Etik Kurulu Yönergesine uygun olduğuna karar verilmiştir. Verilerin toplanması sürecinde Google Formlar kullanılmış ve katılımcılardan kendileri ile paylaşılan link üzerinden çevrimiçi ortamda kendileri hakkındaki demografik bilgilere dair soruları ve ÖTNED ve GYÖB ölçeklerini içeren anketleri doldurmaları istenmiştir. Araştırmanın amacı, süreç, katılımcı hakları ve etik değerler ile ilgili bilgilere katılımcılara gönderilen formda bulunan Açıklama ve Rıza Metni içinde yer verilmiş ve katılımcıların

bilgilendirilmiş onayı talep edilmiştir. Araştırma sürecinde herhangi bir etik problemle karşılaşmamak için araştırma “*Bilinçli onay*”, “Gizlilik, özel hayata saygı ve zarar vermeme”, “Aldatmama/yanıltmama” ve “Verilere sadık kalma” ilkeleri çerçevesinde planlanmıştır. Veri toplama sürecinde toplanan verilerin katılımcı kimlikleri ile eşleştirilmeyeceği taahhüt edilmiş ve bu doğrultuda katılımcılardan veriler isimsiz bir şekilde online platform üzerinden toplanmıştır.

Veri Analizi

Veri analizi sürecinde ÖTNED ve GYÖB ölçeklerinden elde edilen puanlar arasındaki ilişkinin derecesi ve yönünün tespiti için iki değişken arasındaki korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. ÖTNED ölçeğinin dışsal nedenler alt boyutundan elde edilen analiz sonuçlarına göre basıklık değeri -.508 ve çarpıklık değeri .169 olarak bulunmuştur. Öte yandan içsel nedenler alt boyutu için basıklık değeri -.488 ve çarpıklık değeri -.373 iken özgeci nedenler alt boyutu için basıklık değeri .386 ve çarpıklık değeri -.566 olarak tespit edilmiştir. GYÖB ölçeğinden elde edilen analiz sonuçlarına göre basıklık değeri .225 iken çarpıklık değeri -.423'tür. Basıklık ve çarpıklık değerleri -1.5 ile +1.5 aralığında olduğu zaman verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmektedir (Tabachnick & Fidell, 2013). Analizler sonucunda elde edilen değerler -1.50 ile +1.50 aralığında olduğu için dağılımın normal olduğuna karar verilmiş ve veri analizi parametrik testler kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda değişkenler arasındaki ilişki analiz edilirken en yaygın kullanılan korelasyon türü olan ve değişkenler arasındaki doğrusal ilişkinin derecesini ölçen Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı'na (Gravetter vd., 2021) başvurulmuştur. Aynı analiz öğretmen adaylarının mesleği tercih etme ve bölüme isteyerek devam etme değişkenleri ile gelecekte beklentileri arasındaki ilişkiyi saptamak için de uygulanmıştır. Veri analizi sürecinde ÖTNED ölçeğinin alt boyutları olan dışsal nedenler, içsel nedenler ve özgeci nedenler ile öğretmen adaylarının mesleği isteyerek tercih etme ve bölüme isteyerek devam etmeleri bağımsız değişken, öğretmen adaylarının gelecekte beklenti düzeyleri ise bağımlı değişken olarak tanımlanmıştır. Çoklu doğrusal regresyonun varsayımları, çoklu doğrusal bağlantı, uç değerler, otokorelasyon, hataların normalliği ve eş varyans için bir dizi teşhis grafiği ve testi kullanılarak incelenmiştir. Çoklu doğrusal bağlantı probleminin olmaması için VIF değerinin 10'dan küçük olması gerekmektedir (Hair vd., 1995). Çoklu doğrusallık varsayımı analizleri sonucunda elde edilen VIF değerleri 1.097 ile 2785 arasında değişmektedir. Verideki uç değerlerin tespitinde başvuru Cook's D değeri 1'den büyük olmamalıdır (Cook & Weisberg, 1982). Ölçümler sonucunda elde edilen bulgular Cook's D değerinin .095 ile .133 arasında değiştiğini göstermektedir. Regresyon modelinde hata terimleri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkaran otokorelasyonu ölçmek Durbin Watson İstatistiği kullanılmaktadır. 1,5 ile 2,5 civarındaki Durbin Watson test değeri otokorelasyon olmadığını göstermektedir (Kalaycı, 2010 akt. Alkaya vd.,2016). Analizler sonucunda elde edilen bulgular değerlerin 1.723 ile 2.024 arasında değiştiğini göstermektedir. Analizler sonucunda elde edilen grafikler hataların normal dağıldığını ve eşvaryanslılık (homoskedastisite) varsayımının karşılandığını göstermektedir. Analizler sonucunda elde edilen veriler regresyon analizi için gerekli varsayımların karşılandığını ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda her bir bağımsız değişkenin bağımlı değişkeni bir arada yordama düzeyini analiz etmek için Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi 'ne başvurulmuştur.

BULGULAR VE YORUM

Tablo 1 ve Tablo 2'de okul öncesi öğretmen adaylarının mesleği tercih nedenlerinin gelecekte beklentileri ile arasındaki ilişkiye ve gelecekte beklentilerini yordama düzeylerine odaklanılmıştır. Bu doğrultuda Tablo 1'de okul öncesi öğretmen adaylarının mesleği

tercihlerinde etkili olan özgeci, içsel ve dışsal nedenler ile geleceğe yönelik beklentileri arasındaki ilişkiye ait korelasyon analizi sonuçları bulunmaktadır.

Tablo 1. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Mesleği Tercih Nedenleri ile Gelecekte Beklentileri Arasındaki İlişkilere Yönelik Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Analizi Sonuçları

Değişkenler	\bar{X}	SD	r
Özgeci nedenler	18.53	3.63	.695*
Gelecekte beklenti	19.01	4.99	
Dışsal nedenler	19.92	4.94	-.256*
Gelecekte beklenti	19.01	4.99	
İçsel nedenler	24.01	5.55	.690*
Gelecekte beklenti	19.01	4.99	

*p <.01

Tablo 1' e göre, okul öncesi öğretmen adaylarının gelecekte beklentileri ile mesleği tercih etmelerinde etkisi olan özgeci nedenler ($r = .695$, $p < .01$) ve içsel nedenler arasında ($r = .690$; $p < .01$) olumlu yönde, orta düzeyde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bu sonuca göre öğretmen adaylarının meslek tercihinde etkili olan içsel ve özgeci nedenler arttıkça/azaldıkça gelecekte beklentileri artmakta/azalmaktadır. Öte yandan meslek tercihinde etkili olan dışsal nedenlerle gelecekte beklenti arasında olumsuz yönde, düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r = -.256$, $p < .01$). Öğretmen adaylarının tercihinde etkili olan dışsal nedenler arttıkça/azaldıkça gelecekte beklentileri de azalmakta/artmaktadır.

Tablo 2' de okul öncesi öğretmen adaylarının mesleği tercih nedenlerine yönelik özgeci, içsel ve dışsal nedenlerin geleceğe yönelik beklentilerini yordama düzeylerine ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizlerine yer verilmiştir.

Tablo 2. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Mesleği Tercih Nedenlerinin Gelecekte Beklentilerini Yordamasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	Std. Er.	β	t	p
Özgeci nedenler	.093	.447	6.596	.000*
Dışsal nedenler	.048	-.154	-3.268	.001*
İçsel nedenler	.063	.324	4.643	.000*

R= .757 R²=.573
F= 94.528 p=.000*

*p <.01

Tablo 2'e göre özgeci nedenler, içsel nedenler ve dışsal nedenlerin bir arada gelecekte beklentiyi anlamlı bir şekilde yordadığı belirlenmiştir ($R = .757$, $R^2 = .573$, $F = 94.528$, $p < .01$). Bu değişkenler birlikte, gelecekte beklenti düzeyindeki değişimin %57'sini açıklamaktadır. Analiz sonuçlarından elde edilen anlamlılık değerleri, her üç yordayıcı değişkenin de öğrencilerin gelecekte beklentilerini belirlemede istatistiksel olarak anlamlı yordayıcılar olduğunu ortaya koymaktadır ($p < .01$). Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre, öğretmen adaylarının gelecekte beklenti düzeylerini açıklamada etkili olan en önemli değişken özgeci nedenler ($\beta = .447$), ikinci değişken içsel nedenler ($\beta = .324$) ve üçüncü değişken ise dışsal nedenlerdir ($\beta = -.154$). Bulgular, gelecekte beklenti ile özgeci ve içsel nedenler arasında olumlu yönde; dışsal nedenler arasında ise olumsuz yönde bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 3 ve Tablo 4’te okul öncesi öğretmen adaylarının mesleği isteyerek tercih etme ve bölüme isteyerek devam etme tercihlerinin gelecekte beklentileri ile arasındaki ilişkiye ve gelecekte beklentilerini yordama düzeylerine odaklanılmıştır. Bu doğrultuda Tablo 3’te okul öncesi öğretmenlerinin mesleği isteyerek tercih etme ve bölüme isteyerek devam tercihleri ile gelecekte beklentileri arasındaki ilişkiye yönelik korelasyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 3. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Mesleği İsteyerek Tercih Etme ve Bölüme İsteyerek Devam Etmeleri ile Gelecekte Beklentileri Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Analizi Sonuçları

Değişkenler	\bar{X}	SD	r
Mesleği isteyerek tercih etme	1.19	.39	.445*
Gelecekte beklenti	19.01	4.99	
Bölüme isteyerek devam etme	1.09	.29	.445*
Gelecekte beklenti	19.01	4.99	

*p <.01

Tablo 3 incelendiğinde, okul öncesi öğretmen adaylarının mesleği isteyerek tercih etme ve bölüme isteyerek devam etmeleri ile gelecekte beklentileri arasında olumlu yönde, orta düzeyde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmektedir ($r=.445$, $p<.01$). Elde edilen veriler okul öncesi öğretmen adaylarının mesleği isteyerek tercih etme ve bölüme isteyerek devam etme eğilimleri arttıkça/azaldıkça gelecekte beklentilerinin de arttığını/azaldığını göstermektedir.

Tablo 4’te okul öncesi öğretmen adaylarının mesleği isteyerek tercih etme ve bölüme isteyerek devam etmelerinin gelecekte beklentilerini yordamasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları bulunmaktadır.

Tablo 4. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Mesleği İsteyerek Tercih Etme ve Bölüme İsteyerek Devam Etmelerinin Birlikte Gelecekte Beklentilerini Yordamasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	Std. Er.	β	t	p
Mesleği isteyerek tercih etme	.891	.289	4.120	.000*
Bölüme isteyerek devam etme	1.205	.290	4.134	.000*
R= .508	R ² =.258			
F= 36.842	p=.000*			

*p <.01

Tablo 4’ te, öğretmen adaylarının mesleği isteyerek tercih etme ve bölüme isteyerek devam etme tercihlerinin gelecekte beklenti düzeyleri ile istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu görülmektedir ($R=.508$, $R^2=.258$, $F=36.842$, $p<.01$). Mesleği isteyerek tercih etme ve bölüme isteyerek devam etme tercihleri bir arada öğretmen adaylarının gelecekte beklenti düzeylerindeki varyasyonun % 25’lik dilimini açıklamaktadır. Her iki yordayıcı değişkene ait anlamlılık değerleri incelendiğinde hem mesleği isteyerek tercih etme tercihinin hem de bölüme isteyerek devam etme tercihinin ayrı ayrı öğretmen adaylarının gelecekte beklenti düzeylerini yordamada istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ($p<.01$). Analiz sonucunda ulaşılan

standartlaştırılmış regresyon katsayıları, bölüme isteyerek devam etme değişkeninin ($\beta = .290$) okul öncesi öğretmen adaylarının gelecekte beklenti düzeylerindeki değişimi açıklamada ilk sırada yer aldığını gösterirken mesleği isteyerek tercih etme değişkeninin ($\beta = .289$) ikinci sırada yer aldığını ortaya koymaktadır. Bulgular, öğretmen adaylarının gelecekte beklenti düzeyleri ile mesleği isteyerek tercih etme ve bölüme isteyerek devam etme tercihleri arasında olumlu yönde bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bu durum öğretmen adaylarının mesleği isteyerek tercih etme ve bölüme isteyerek devam etme isteklerinin arttıkça/azaldıkça gelecekte beklentilerinin arttığını/azaldığını göstermektedir.

Tablo 5'te okul öncesi öğretmen adaylarının bölümü tercih nedenleri ve mesleğe isteyerek başlayıp isteyerek devam etmelerinin gelecekte beklentilerini yordamasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 5. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Bölümü Tercih Nedenleri ve Mesleğe İsteyerek Başlayıp Devam Etmelerinin Gelecekte Beklentilerini Yordamasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	Std. Er.	β	t	p
Özgeci nedenler	.094	.426	6.239	.000*
Dışsal nedenler	.047	-.151	-3.247	.001*
İçsel nedenler	.067	.259	3.494	.001*
Mesleği isteyerek tercih etme	.725	.078	1.364	.174
Bölüme isteyerek devam etme	.947	.093	1.676	.095
R= .767	R ² =.589			
F= 59.889	p=.000*			

*p <.01

Tablo 5'te beş değişkenin birlikte gelecekte beklenti ile anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu belirlenmiştir (R=.767, R²=.589, F=59.889, p <.01). Yordayıcı değişkenler öğretmen adaylarının gelecekte beklentilerindeki değişimin %58'ini açıklamaktadır. Bununla birlikte yordayıcı değişkenlerden özgeci nedenler (p <.01), dışsal nedenler (p <.01) ve içsel nedenler (p <.01) gelecekte beklenti ile istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişkiye sahipken mesleği isteyerek tercih etme (p >.01) ve bölüme isteyerek devam etme (p >.01) değişkenleri gelecekte beklenti değişkeninin istatistiksel olarak anlamlı yordayıcıları değildir. Başka bir deyişle Tablo 3 ve Tablo 4'teki bulgulara göre öğretmen adaylarının mesleği isteyerek tercih etme ve bölüme isteyerek devam etme düzeyleri, gelecekte beklenti düzeyleri ile istatistiksel olarak anlamlı ilişkiye sahipken (r=.445, p<.01; r=.445, p<.01) ve gelecekte beklentinin (R=.508, R²=.258, F= 36.842, p<.01) anlamlı yordayıcılarıken tercih nedenleri ile birlikte analize sokulduklarında iki bağımsız değişkenin gelecekte beklentiye yordama düzeyi istatistiksel olarak anlamlı değildir. Öte yandan Tablo 2'deki bulgular ışığında mesleği tercihle ilgili üç nedenin bir arada gelecekte beklentinin %57'lik kısmını açıkladığı görülürken; Tablo 5'te regresyona öğretmen adaylarının mesleği isteyerek tercih etme ve bölüme isteyerek devam etme değişkenleri dâhil edildiğinde bağımsız değişkenlerin bir arada bağımlı değişkendeki değişikliği açıklama oranının %58'e çıktığı görülmektedir.

Standartlaştırılmış regresyon katsayıları ışığında bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki etki sırasına bakıldığında okul öncesi öğretmen adaylarının gelecekte beklentilerini yordamada ilk sırada gelen değişken özgeci nedenler ($\beta = .426$) iken ikinci sırada içsel nedenler ($\beta = .259$) ve üçüncü sırada dışsal nedenler ($\beta = -.151$) bulunmaktadır. Analiz sonucunda elde edilen beta değerinin işareti gelecekte beklenti ile dışsal sebepler arasında olumsuz yönde bir

ilişki olduğunu ortaya koyarken; içsel nedenler ve özgeci nedenler ile olumlu yönde bir ilişki olduğunu göstermektedir.

SONUÇLAR VE TARTIŞMA

Okul öncesi öğretmen adaylarının mesleği tercih nedenlerinin gelecekte beklentileri üzerindeki yordayıcı etkilerinin incelendiği bu araştırmanın sonuçlarına göre öğretmen adaylarının gelecekte beklentileri ile meslek tercihindeki özgeci ve içsel nedenler arasında olumlu yönde bir ilişki bulunmaktadır. Meslek tercihindeki içsel ve özgeci nedenler arttıkça/azaldıkça gelecekte beklentileri artmakta/azalmaktadır. Meslek tercihindeki dışsal nedenlerle gelecekte beklenti arasında olumsuz yönde, anlamlı bir ilişki söz konusudur. Meslek tercihindeki dışsal nedenler arttıkça/azaldıkça okul öncesi öğretmen adaylarının gelecekte beklentileri de azalmakta/artmaktadır. Bulgulara göre özgeci, içsel ve dışsal nedenler bir arada gelecekte beklenti düzeyini anlamlı biçimde yordamaktadır. Üç tercih nedeni, birlikte gelecekte beklenti düzeyinin önemli bir kısmını açıklayabilmektedir.

Bu çalışmada, öğretmen adaylarının mesleği isteyerek tercih etme ve bölüme isteyerek devam etme düzeyleri ile gelecekte beklentileri arasında olumlu yönde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda, mesleği isteyerek tercih etme ve bölüme isteyerek devam etme düzeyleri arttıkça/azaldıkça gelecekte beklenti düzeyi artmaktadır/azalmaktadır. Mesleği isteyerek tercih etme ve bölüme isteyerek devam etme düzeyleri bir arada, gelecekte beklenti düzeyindeki değişimi anlamlı biçimde yordamaktadır. Özgeci, içsel ve dışsal nedenler, mesleği isteyerek tercih etme ve bölüme isteyerek devam etme düzeyleri olmak üzere beş değişkenin bir arada gelecekte beklenti düzeyini anlamlı düzeyde yordadığı ortaya konulmuştur. Beş değişken birlikte gelecekte beklenti düzeyinin önemli bir kısmını açıklayabilmektedir. Görüldüğü üzere okul öncesi öğretmen adaylarının mesleği tercih nedenleri, bölüme isteyerek gelmeleri ve devam etmelerinin gelecek beklentileri üzerinde etkisi bulunmaktadır. Küçük çocuklarla çalışacak olan okul öncesi öğretmen adaylarının bölümlerini tercih ederken içsel ve özgeci nedenlerin dışsal nedenlerden daha etkili olması, bilinçli tercihlerde bulunmaları ve eğitimlerine isteyerek devam etmeleri okul öncesi eğitimin kalitesi açısından önem taşımaktadır.

Konu ile ilgili alan yazındaki çalışmalar incelendiğinde; Yazıcı (2013), okul öncesi öğretmenlerinin çocuklara karşı ilgi, istek ve sevgisinin hem eğitimin kalitesini arttıracak hem de mesleki doyumu destekleyebileceğini ifade etmiştir. Büyükşahin ve Şahin (2017) çalışmasında, öğretmenin mesleğini, çocukları sevmesinin, sosyal ve sabırlı bir rehber olmasının kaliteyi arttıracak ilişkin bulgular paylaşmışlardır. Heinz (2015), kaliteli bir eğitimin mesleğini seven, mesleğine yönelik motivasyonu yüksek düzeyde olan öğretmenlerle sağlanabileceğini ifade etmiştir. Lin ve meslektaşları (2012), öğretmen adaylarının mesleğe yönelik motivasyonlarının öğretmenlik eğitiminin başarısıyla ilişkili olabildiğini belirtmiştir. Jungert, Alm ve Thornberg (2014) özgeci nedenlerle meslek tercihi ile okulu bırakma arasında olumsuz yönde ilişki olduğunu ifade etmiştir. Görüldüğü üzere üniversite tercihleri sırasında tüm mesleklerde olduğu gibi öğretmenliğin de bilinçli ve idealist bir bakış açısı ile tercih edilmesi, kısa vadede öğretmen adaylarının eğitim sürecindeki motivasyonunu olumlu yönde destekleyebilecek, uzun vadede çocuk-öğretmen-anne-baba iletişimini destekleyebilecek ve eğitimin kalitesini arttırabilecektir. Bu çalışmada da öğretmen adaylarının mesleği isteyerek tercih etme ve devam etme değişkenlerinin gelecekte beklentilerini etkileyebileceği görülmektedir. Bu doğrultuda belirtilen konu ile ilgili araştırmalarla bu çalışmanın bulgularının örtüştüğü söylenebilir. Alan yazın taraması sonucunda, bu çalışma ile doğrudan örtüşen bir

araştırmaya rastlanılmamıştır. Benzer çalışmalara bakıldığında, Buldur, Keskin ve Börekçi (2021), 90 okul öncesi öğretmen adayıyla yaptığı çalışmada, bölüm tercihinde içsel nedenlerin dışsal nedenlere kıyasla daha etkili olduğunu belirlemişlerdir. Aynı çalışmada, bölümün ilk sıralarda tercih düzeyinin daha yüksek olduğu ve öğretmen adaylarının bölümden memnun oldukları ortaya konulmuştur. Bursal ve Buldur (2016) tarafından 477 ilköğretim öğretmen adayıyla yapılan çalışmada da, özgeci ve içsel nedenlerin tercihlerde daha etkili olduğu, özgeci ve içsel nedenlerle gelecekte beklenen arasında olumlu düzeyde, dışsal nedenlerle gelecekte beklenen arasında olumsuz düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir. Doğrul ve Kılıç (2020), 170 okul öncesi öğretmen adayıyla yaptığı çalışmada, adayların bölümü isteyerek tercih ettiklerini ve içsel nedenlerin dışsal nedenlere göre daha ön planda olduğunu belirlemişlerdir. Rutten ve Badıali (2020), öğretmen adaylarıyla yaptıkları çalışmada özgeci ve içsel tercih nedenlerin öğretmen olmada belirleyici olup, “bir farklılık ortaya koyma arzusu”nun ve öğretmenlik mesleğine karşı olumlu algının yaygın olduğu belirtilmiştir. Bazı uzmanlar (Moody, 2009; Recciha vd., 2009) öğretmen adaylarının mesleğe bakış açılarının, mesleğe karşı tutumlarının gerek öğretmenlik eğitimi sürecini gerekse meslek hayatını etkileyebilecek değişkenler olduğunu belirtmişlerdir Ekiz (2006) tarafından 408 sınıf öğretmeni adayıyla yapılan çalışmada, meslek tercihinde “iş bulma kaygısı, puanın yetersiz olması” olarak ifade edilen dışsal nedenlerin, “mesleği sevmeye” şeklinde belirtilen içsel nedenden daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu noktada, Ekiz’in (2006) çalışması ile bu araştırmanın bulguları arasında farklılık olduğu söylenebilir. Karadağ (2012), 82 Türkçe öğretmen adayı ile gerçekleştirdiği çalışmada, birinci sınıf öğrencilerinin son sınıf öğrencilerine göre daha yüksek düzeyde içsel nedenlerle bölümü seçtiklerini vurgulamıştır. Sonuç olarak, bu araştırmanın bulgularının benzer çalışmalarla örtüştüğü ifade edilebilir. Okul öncesi öğretmen adaylarının mesleği içsel motivasyon kaynakları doğrultusunda, isteyerek seçmeleri ve istekle eğitimlerine devam etmeleri gelecekte beklentilerini olumlu yönde etkileyebilmektedir. Eğitim sürecindeki bu motivasyonun, meslek hayatına olumlu yansımalarla bulunabileceği söylenebilir.

Öğretmen adaylarının bu meslek dalını tercih etme nedenleri, mesleği seçmelerinde etkili olan güdüleyiciler ile kısa ve uzun vadede mesleki beklentileri, mesleğe yönelik inanç ve algılarını, dolayısıyla eğitsel uygulamalarını etkileyebilmektedir. Öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin, duyu düşünce, inanç ve beklentilerine yönelik yapılan çalışmalar, okul öncesi eğitimin gelişmesini, kalitesinin artmasını sağlayabilecektir. Bu bağlamda çalışmadan elde edilen bulgular, okul öncesi öğretmen adaylarının meslek tercihinde etkili olan nedenlerle gelecek beklentilerine ışık tutmak ve ilgili alan yazına katkı sağlamak açısından önemlidir. Elde edilen bulguları değerlendirirken göz önünde bulundurulması gereken belirli sınırlılıklar da söz konusudur. Bu sınırlılıklardan biri araştırmanın genellenebilirliği ile ilgilidir. Araştırmadan elde edilen veriler, çalışmanın gerçekleştirildiği üniversitede okul öncesi öğretmenliği programına kayıtlı olan öğrencilerle sınırlıdır. YÖK Lisans Atlası (b.t.) verilerine göre hali hazırda 87 üniversitede örgün eğitimin devam ettiği bir program olan okul öncesi öğretmenliği, farklı üniversite türlerinde ve coğrafi bölgelerde demografik olarak ve akademik başarı düzeyi olarak değişen öğrenci profillerine sahiptir. Bu durum güncel çalışmada elde edilen verilerin evreni temsil etmesi açısından bir sınırlılık oluşturmaktadır. Araştırmadaki bir diğer sınırlılık, veri toplama sürecinde kullanılan ölçme araçlarının yapısıyla ilgilidir. Araştırmada kullanılan ölçüm araçları likert tipi derecelendirme sistemi üzerine kurulan ve belli sayıda maddeden oluşan yapılandırılmış ölçekler oldukları için araştırma değişkenleri arasında kurulan ilişki kullanılan ölçeklerle sınırlıdır. Bunlar ışığında gelecek araştırmalarda farklı üniversitelerin okul öncesi öğretmenliği programlarındaki öğretmen adayları ile yaş, cinsiyet, sosyoekonomik statü, aile yapısı gibi çeşitli değişkenlerin olası etkileri göz önünde bulundurulabilir. Ayrıca nitel veya karma desene dayanan yöntemlerde araştırmalar gerçekleştirilebilir. Öğretmen adaylarının,

mesleki süreçte de izlendiği boyamsal çalışmalar planlanabilir. Üniversite tercihleri sırasında okul öncesi öğretmenliği ile ilgili bilgilendirmelerin yer aldığı kısa tanıtımlar hazırlanarak adayların meslek dalıyla ilgili daha çok bilgi sahibi olması sağlanabilir. Okul öncesi öğretmenlerinin meslek sürecinde yaşadıkları sorunların ortaya konulduğu araştırmalar artırılabilir. Bu araştırmalar, öğretmenlerin sorunlarının azaltılması yönündeki uygulamalara katkı sağlayabilecektir. Bu araştırma bağlamında, okul öncesi öğretmen adaylarının mesleğe yönelik algılarının, mesleği tercih nedenlerinin ve gelecekte beklentilerinin ortaya konulmasının, okul öncesi eğitime önemli katkılar sağlayabileceği söylenebilir.

Etik Metin

Bu makalede araştırma ve yayın etiği kuralları takip edilmektedir. Makale ile ilgili her türlü ihlalin sorumluluğu yazar/yazarlara aittir.

KAYNAKÇA

- Alexander, P. A. (2008). Charting the course for the teaching profession: The energizing and sustaining role of motivational forces. *Learning and Instruction*, 18(5), 483-491. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.06.006>
- Alkaya, A., Çoban, S., Tehci, A., & Ersoy, Y. (2016). Çevresel duyarlılığın yeşil ürün satın alma davranışına etkisi: Ordu Üniversitesi örneği. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 0(47), 121-134.
- Bastick, T. (2000). Why teacher trainees choose the teaching profession: Comparing trainees in metropolitan and developing countries. *International Review of Education* 46(3/4) 343- 349.
- Bedel, E. (2013). Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ve bazı kişilik özellikleri arasındaki ilişkiler. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 4(1), 31-48.
- Buldur, A., Keskin, M. E., & Börekçi, E. (2021). Okul öncesi öğretmen adaylarının meslek tercih nedenleri: İçsel ve dışsal faktörler. *JRES*, 8(1), 167-178. <https://doi.org/10.51725/etad.906161>.
- Bursal, M., & Buldur, S. (2013). Fen bilgisi öğretmen adayları için öğretmenlik tercih nedenlerini derecelendirme ve geleceğe yönelik beklentiler ölçekleri geliştirme çalışması. *Turkish Journal of Teacher Education*, 2(1), 47-64.
- Bursal, M., & Buldur, S. (2016). İlköğretim öğretmen adaylarının meslek tercih nedenleri ve geleceklerine yönelik beklentileri: karşılaştırmalı bir analiz. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 351-376.
- Büyükaşahin, Y., & Şahin, A. E. (2017). Öğretmenlerin gözünden eğitimde kalite sorunsalı. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(3), 1134-1152.
- Carlo, A., Michel, A., Chabanne, J. C., Bucheton, D., Demougin, P., Gordon, J., ... & Valette, S. (2013). *Study on policy measures to improve the attractiveness of the teaching profession in Europe* [European Commission]. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00922139/document>
- Ciuciu, J., & Robertson, N. (2019). "That's what you want to do as a teacher, make a difference, let the child be, have high expectations": stories of becoming, being and unbecoming an early childhood teacher. *Australian Journal of Teacher Education*, 44(11), 79-95. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2019v44.n11.5>.
- Cook, R. D., & Weisberg, S. (1982). *Residuals and influence in regression*. Chapman and Hall.
- Çeliköz, N. (2009). Basic factors that affect general academic motivation levels of candidate preschool teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 1357-1365.
- Devercelli, A. E., & Beaton-Day, F., (2020). *Better jobs and brighter futures: Investing in childcare to build human capital*. World Bank, Washington, DC. © World Bank. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/35062> License: CC BY 3.0 IGO
- Doğrul, H., & Kılıç, F. (2020). Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 49-57.

- Ekiz, D. (2006). Sınıf öğretmenliği mesleğine yönelen adayların profilleri ve geleceğe yönelik beklentilerinin incelenmesi. *Firat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(1), 131-147.
- Gore, J., Holmes, K., Smith, M., & Fray, L. (2015). Investigating the factors that influence the choice of teaching as a first career. *A Report commissioned by the Queensland College of Teachers*. University of Newcastle.
- Gravetter, F.J., Wallnau, L.B., Forzano, L. B., & Witnauer, J.E. (2021). *Statistics for the behavioral sciences*. Cengage Learning.
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., & Black, W. C. (1995). *Multivariate data analysis*. Prentice-Hall.
- Heinz, M. (2015). Why choose teaching? An international review of empirical studies exploring student teachers' career motivations and levels of commitment to teaching. *Educational Research and Evaluation*, 21(3), 258–297. <https://doi.org/10.1080/13803611.2015.1018278>
- Ingersoll, R. M., & Smith, T. M (2003). The wrong solution to the teacher shortage. *Educational Leadership*, 60(8), 30–33.
- Jungert, T., Alm, F., & Thornberg, R. (2014). Motives for becoming a teacher and their relations to academic engagement and dropout among student teachers. *Journal of Education for Teaching*, 40(2), 173-185.
- Karadağ, R. (2012), Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ve öğretmenlik mesleğini tercih nedenleri. *e-Journal of New World Sciences Academy (NWSA)*, 7(2), 44-66.
- Kılınç, A., Watt, H. M. G., & Richardson, P. W. (2012). Factors influencing teaching choice Turkey. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 199-226. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2012.700048>
- Kızıltepe, Z. (2015). "Teacher stress and misbehavior toward students a problem of work motivation", *Mindfulness for educational practice: a path to resilience for challenging work*, Book Series: *Research on stress and coping in education*, G.S., Gates (Compiler), 25-38. Information Age Publishing.
- Kieschke, U., & Schaarschmidt, U. (2008). Professional commitment and health among teachers in Germany: A typological approach. *Learning and Instruction*, 18(5), 429-437. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.06.005>
- König, J. A. & Rothland, M. (2012). Motivations for choosing teaching as a career: effects on general pedagogical knowledge during initial teacher education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 289 - 315.
- Lin, E., Shi, Q., Wang, J., Zhang, S., & Hui, L. (2012). Initial motivations for teaching: Comparison between preservice teachers in the United States and China. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 227–248. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2012.700047>
- Lysaght, Z., O'Leary, M. & Scully, D. (2018). Pre-service teachers' expectations for teaching as a career: A snapshot at a time of transition. *The Irish Journal of Education / Iris Eireannach an Oideachais*, 42, 88–107. <https://www.jstor.org/stable/26607241>
- Mihelič, M. Z., Nosonjin, M.S., Rajić, A.G., & Zuljan, M.V. (2022). Motivations for choosing a career and the expectations of Serbian and Slovenian preschool teachers of their own career development, *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE)*, 10(1), 71-91.
- Minaz, M.B. (2019) Öğretmen adaylarının kariyer beklentileri ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(66), 698 – 708.
- Moody, J. (2009). Key elements in a positive practicum: insights from Australian postprimary pre-service teachers, *Irish Educational Studies*, 28(2), 155 - 175.
- National Education Union (NEU). (2018). *NEU survey shows workload causing 80% of teachers to consider leaving the profession*. National Education Union. <https://neu.org.uk/pressreleases/neu-survey-shows-workload-causing-80-teachers-consider-leaving-profession>
- Recchia, S. L., Beck, L., Esposito, A., & Tarrant, K. (2009). Diverse field experiences as a catalyst for preparing high quality early childhood teachers. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 30(2), 105 - 122.
- Richardson, P. W. & Watt, H. M. G. (2005). 'I've decided to become a teacher': Influences on career change. *Teaching and Teacher Education*, 21(5), 475- 489. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.03.007>

- Rutten, L., & Badiali, B. (2020). Why they teach: Professional development school teacher candidates' initiating motivations to become teachers. *School-University Partnerships*, 13(1), 12-21.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Pearson.
- Thomson, M. M., Turner, J. E., & Nietfeld, J. L. (2012). A typological approach to investigate the teaching career decision: Motivations and beliefs about teaching of prospective teacher candidates. *Teaching and Teacher Education*, 28(3), 324-335. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.10.007>
- UNESCO Institute for Statistics. (2016). “The world needs almost 69 million new teachers to reach the 2030 education goals.” UNESCO Institute for Statistics. <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs39-the-world-needs-almost-69-millionnew-teachers-to-reach-the-2030-education-goals-2016-en.pdf>.
- Varkey Foundation. (2013). *Global teacher status index 2018*. Global Teacher Prize. <https://www.globalteacherprize.org/media/2787/2013globalteacherstatusindex.pdf>.
- Varkey Foundation. (2018). *Global teacher status index 2018*. <https://www.globaleducationseries.org/media/4867/gts-index-13-11-2018.pdf>.
- Yazıcı, Z. (2013). Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk sevme eğilimlerinin incelenmesi. *Mediterranean Journal of Humanities (MJH)*, 3(2), 279-286.
- YÖK Lisans Atlası (b.t.) *Okul öncesi öğretmenliği programı bulunan tüm üniversiteler*. Yüksek Öğretim Program Atlası. <https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-bolum.php?b=20062>
- YÖK Meslek Atlası (2020). *Okul öncesi öğretmenliği - yerleşenlerin tercih eğilimleri – programlar lisans atlası*. Yüksek Öğretim Program Atlası. https://yokatlas.yok.gov.tr/meslek-lisans-panel.php?y=20062vep=meslek_13&pr=1
- Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi. (b.t.). *Yüksek öğretim istatistikleri*. Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi. <https://istatistik.yok.gov.tr/>

EXTENDED ABSTRACT

Investigation of Predictive Effects of Preschool Teacher Candidates' Reasons for Preferring the Teaching Profession on Their Expectations for the Future

Introduction

The education system, one of the basic building blocks of social life and social system in the modern world both on a national and international scale, has paved the way for the teaching profession to continue its existence as an important and great workforce all over the world. In the relevant literature, it was revealed that the reasons for teacher candidates' preferring the teaching profession were categorized under three groups altruistic reasons, internal reasons, and external reasons although reasons varied widely. In this regard, although there were various studies on the reasons for preferring the teaching profession both on a national and international scale, it was determined that there were limited studies investigating the reasons for teacher candidates to prefer the department of preschool teaching and their expectations for the future. There were no studies dealing with the predictive effects of preschool teacher candidates' reasons for preferring the profession on their expectations for the future. In this regard, this study aimed to investigate the predictive effects of preschool teacher candidates' reasons for preferring the profession on their expectations for the future.

Method

This study aimed at investigating the predictive effects of preschool teacher candidates' reasons for preferring the profession on their expectations for the future and a relational screening model was adopted. The participants were determined by using the easy sampling method and the study group consisted of 215 students enrolled in the Preschool Education Program of a state university. 77% (n=165) of the participating teacher candidates were female and 23% (n= 50) were male. Considering the distribution of teacher candidates by grade level, 20% (n=44) of the participants were 1st-grade, 36% (n=77) were 2nd-grade, 34% (n=72) were 3rd-grade, and 10% (n=22) were 4th-grade students in the preschool teaching department of a state university.

The Reasons for Preferring Teaching Rating Scale [RRTRS] and the Expectations for the Future Scale [EFS] developed by Bursal and Buldur (2013) were used as data collection tools. RRTRS was developed to reveal the factors affecting teacher candidates' career choices. RRTRS was a 4-point Likert-type rating scale consisting of 22-item and two dimensions as external reasons and intrinsic reasons. The intrinsic reasons dimension consisted of two sub-dimensions: altruistic reasons and intrinsic reasons. The internal consistency coefficient for the external causes dimension was .78, .88 for the internal causes, and .81 for the altruistic reasons. Expectations for the Future Scale (EFS) was used to analyze teacher candidates' expectations for the future and is a 4-point Likert-type scale consisting of 10 items. Four of the items on this scale were negative and six of the items were positive. In this study, the internal consistency coefficient of the EFS scale was found to be .83.

Pearson Product Moments Correlation Coefficient was calculated to determine the correlation between the variables in the analysis process of the data. Multiple Linear Regression Analysis was used to analyze the predictive level of the independent variables together with the dependent variable.

Result and Discussion

As a result of this study, it was determined that there was a significant correlation between the preschool teacher candidates' reasons for preferring the profession and their expectations for the future. In this regard, it was determined that the levels of teacher candidates' expectations for the future increased/decreased as the internal and altruistic reasons effective in preferring the profession increased/decreased. On the other hand, it was determined that there was a negative and significant correlation between the level of expectation for the future and the external reasons effective for preferring the profession. It was also determined that the expectations for the future decreased/increased as the external reasons effective in preferring the profession increased/decreased. It was revealed that altruistic, internal, and external reasons effective in career choice and together they had an important share in explaining the change in the levels of teacher candidates' expectations for the future. Among the three preference reasons, altruistic reasons predicted the expectations for the future expectation at the highest level and external reasons predicted the expectations for the future at the lowest level. These findings were in parallel with the findings of similar studies in the literature. In a study conducted by Buldur, Keskin, and Börekçi (2021) with 90 preschool teacher candidates, it was determined that internal reasons were more effective than external reasons in preferring a department. Likewise, in a study conducted by Bursal and Buldur (2016) with 477 primary school teacher candidates, it was determined that altruistic and internal reasons were more effective in preferences, there was a positive correlation between altruistic and internal reasons and expectations for the future, and there was a negative correlation between external reasons and expectations for the future. It was revealed that the willingness of teacher candidates to prefer the profession and continue in the department had a statistically significant correlation with the levels of their expectations for the future. It was also revealed that both variables together predicted the levels of teacher candidates' expectations for the future. Finally, it was revealed that five variables, including altruism, internal, and external reasons, willingly preferring the profession, and willingly attending the department, predicted the expectations for the future at a significant level. The findings obtained from this study are important in terms of shedding light on the future expectations of preschool teacher candidates due to the reasons effective in preferring this profession and contributing to the relevant literature. The limitations of this study were as follows: the data obtained from this study was limited to the students enrolled in the preschool teaching program at the university where the study was carried out and the correlation established between the research variables was based on the standardized scales used in the study. In this regard, it is recommended to conduct studies in the future with preschool teacher candidates in different universities by using methods based on qualitative or mixed patterns, to consider variables such as gender, age, socioeconomic status, and family structure, and to conduct longitudinal studies to investigate the long-term correlation between these variables.



"Journal of Education and New Approaches - JENA" is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Sanat Eğitiminde Yaşam ve Sanat Defterleri

Bahar BİLİCİ ÖZTÜRK^{1*} 

Gönderilme Tarihi: **11 Ocak 2023** Kabul Tarihi: **21 Şubat 2023**
DOI: 10.52974/jena.1232272

Öz:

Sanatçıların sanat eseri üretimleri incelendiğinde, imgelerinden taslak oluştururken sıklıkla eskiz defterleri kullandıkları, çalışmalarına dair fikirlerini de bu defterlere not ettikleri görülmektedir. Bu defterler sanat akademilerinde genellikle özgün fikirleri arayış sürecinin bir kaydı olarak değerlendirilir. Ancak örgün eğitim kurumlarında sanat eğitimi alan öğrenciler için bu defterlerin süreç içinde öğrenmeyi destekleyen bir gereç olarak yeteri kadar karşılık bulmadığı da görülür. Karalamalar, betimlemeler ve notlar aracılığıyla düşünme, hayal kurma, karşılaştırma yapma, inceleme ve analiz etme gibi pek çok zihinsel tartışmayı gözle görülür hale getiren bu defterler yaşam ile sanat arasında konumlanmaktadır. Öğrencinin, süreç içindeki yolculuğu, karşılaştığı problemler ve problemleri çözebilme konusunda girişimlerini gösteren yazılı ve görsel sorgulamalar hem sanatsal hem de yaşam becerileri geliştirebilme adına kayda değer niteliktedir. Günlük olarak not edilen bu defterler, öğrenciyi süreç içinde ayırt etme, seçme, kavrama ve estetik olarak düzen arayışlarına itip araştırmaya ve öğrenmeye sevk ederken, öğretmene de öğrencinin potansiyelini doğru kullanabilmesi için rehberlik etmede yardımcı olabilmektedir. Öğretmenin eğitim öğretim sürecinde öğrenciyi sadece ortaya koyduğu sonuç ve davranış dağarcığında kısıtlı olarak tanımasını ortadan kaldırırken aynı zaman da öğrencinin kendisinin dahi farkına varamadığı ya da daha önce kestiremediği özel ilgi alanlarını ve yeteneklerini de ortaya koymasına yardımcı olabilmektedir. Düşüncelerin nasıl geliştiğini ve sürecin nasıl işlediğini gösteren bu kayıtlar bir nevi yaşam ile sanat arasında bir köprü görevi üstlenmektedir. Yaşam ve sanat deneyimlerini pek çok alternatif düşünme ve sorgulama eylemleri ile bir defter aracılığıyla kayıt altına almak, öğrencinin gelecekteki karar verebilme, problem çözebilme ve süreci tamamlayabilme gibi olası kaygılarını da ortadan kaldıracabilecek bir başucu rehber kitabın yerini alabileceği düşünülmektedir. Bu araştırma, yaratıcı sürecin izlerini gösteren yaşam ve sanat defterlerinin sanat eğitimi süreçlerine katkısına odaklanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Eskiz defteri, günlük, yaşam ve sanat defteri, sanat eğitimi.

Abstract:

When the artists' productions of artworks are examined, it is seen that they often use sketchbooks while creating a sketch from their images, and they write down their ideas about their work in these notebooks. These notebooks are often considered in art



Atf:

Bilici Öztürk, B. (2023). Sanat eğitiminde yaşam ve sanat defterleri. *International Journal of Education and New Approaches*, 6(1), 33-43. <https://doi.org/10.52974/jena.1232272>

¹Akdeniz Üniversitesi, Türkiye. Orcid ID: 0000-0001-5101-2691

*Corresponding Author: baharozturk1979@gmail.com

academies as a record of the search for original ideas. However, it is also seen that these notebooks do not find sufficient response as a tool to support learning in the process for students who receive art education in formal education institutions. These notebooks, which make many mental discussions such as thinking, dreaming, comparing, examining and analyzing through doodles, descriptions and notes, are located between life and art. Written and visual inquiries that show the student's journey in the process, the problems he encounters and his attempts to solve the problems are significant in terms of developing both artistic and life skills. These notebooks, which are recorded on a daily basis, lead the students to search for discernment, selection, comprehension and aesthetic order in the process and encourage them to research and learn. While it removes the teacher's limited recognition of the student in the education and training process, it can also help the student to reveal his special interests and abilities that he himself did not realize or could not predict before. These records, which show how thoughts develop and how the process works, act as a bridge between life and art. It is thought that recording life art experiences with many alternative thinking and questioning actions through a notebook can replace a bedside guidebook that can eliminate possible worries of the student such as making future decisions, solving problems and completing the process. This research focuses on the contribution of the life art notebooks, which show the traces of the creative process, to the art education processes.

Keywords: Sketchbook, diary, life and art book, art education.

GİRİŞ

Tarihte ilk olarak yaşamı betimleme ihtiyacını gösteren bulguların, yaklaşık 40.000-14.000 yıl önce Buz Devri'ne ait mağaralarda rastlanılan resim ve gravürler olduğu tahmin edilmektedir (Yılmaz, 2021). Günlük yaşamı tasvir etmek için temsilen sembol ve çizgilerin renklendirildiği insanoğlunun ilk resimleri ise İspanya'daki Altamira mağarası duvarlarına not edilmiştir (Özdemir, 2021). Uzmanlarca modern insanların ilk sanatsal eserleri hatta yaşam izleri olarak kabul edilen bu taşınamayan yaşam ve sanat materyali (defteri) sanatçılara da esin kaynağı olması muhtemeldir. Kâğıdın keşfedilip üretiminin ise 15 yy.'da kolaylaşması sonucunda defterin yaygınlaşması ile ulaşılabilir olması hız kazanmıştır.

Rönesans ile ortaya çıkan yeni ihtiyaçlar ve buluşlar, insanı merak etmeye, gözlemlemeye ve not etmeye sürüklemesi kaçınılmazdır. Kâğıt, plastik sanatlar içinde tuval, deri, ahşap, bez vb. malzemelerle kıyaslandığında daha ucuz yanı sıra kolay taşınabilir olduğundan sanatçılar tarafından en çok tercih edilen malzeme olmuş, sanatçıların defterleri incelendiğinde ise onların hayata bakışları ile sahip oldukları sanat görüşlerini de içermesi bakımından tarihsel kaynaklara dönüşmüşlerdir (Kanat & Atalay, 2017). Rönesans ile düzenli defter tutma alışkanlıkları ile sanatçılar, gözlemedikleri nesnelere ve olaylar dünyasını ezberlemez doğayı inceleyerek kavrama yoluna girdikleri, aklın ve düşüncenin ön plana konduğu pek çok üretim ve yaratımı tercih ettikleri görülmüştür. Şimdiki adıyla eskiz defteri kullanımının sanat üreticisi için yüzyıllardır vazgeçilmez bir alışkanlık olduğu görülmektedir. Şekil 1'de görüldüğü gibi başta dönemin dâhisi Leonardo da Vinci, yazar ve mimar olan Leon Battista Alberti, gravür ustası Albert Dürer, ressam Paolo Uccello başta olmak üzere sanatçıların çizimlerini yazılar ile birleştirerek, alışkanlık edindikleri eskiz defterlerini yanlarından ayırmadıkları bilinmektedir (Beykal, 2003, s. 14). Yüzyıllar içinde sanatçıların el yazması taslak ve karalamalarından oluşan gözlem ve kayıtları bir nevi sanatçısından bağımsız sanat eseri niteliğine dönüştüğü söylenebilir.



Şekil 1. Leonardo Da Vinci'nin Defteri (Temple, 2012)

Geçmişten günümüze de sanatçıların çalışmalarına eşlik eden, araştırma ve düşüncelerini görsel yolla betimledikleri eskiz defterleri, öneminden hiçbir şey yitirmeden ihtiyaç olmaya devam etmiştir. Hala sanatçıların özgün yapıtlarını ortaya koyabilmek için yoğun gözlem ve zihinsel diyaloglara girdikleri, yaratım süreci boyunca bir dizi taslak ve eskizi defalarca defterlerine çizdikleri, fikirlerini ve projelerini yer yer defter sayfalarına not ettikleri bilinmektedir. Sanatçıların defterleri aracılığıyla, onların hangi yöntemler ile düşünebildiklerini, hangi problemler ile karşılaştıklarını ve bunları nasıl çözümleyip sonuca vardıklarını gösteren pek çok ipucuna bir arada ulaşılması bakımından bu defterlerin, eserlerin yaratım sürecini açıklayıcı önemli kayıtlar içerdiği düşünülmektedir.

Bu defterler ile izleyici kolaylıkla bir sanat eserinin ortaya konma safhalarına tanıklık edebilmekte ve sanatçı hakkında da fikir edinebilmektedir. Böylece sanatçının yaşadığı dönem, çevre, imkanlar, sosyoekonomik düzey ile sanatçının psikolojisi, karakteri, zekâ yapısı ve düşünme ile yaratım becerileri hakkında görsel ve yazılı kaynaklara sanatçının kendi el yazısı ve orijinal çizimleri ile ulaşılabilir. Sanatçının yaratım sürecine tanıklık etmek, izleyicinin sanatçısı ile empati kurabilmesi ve dolaylı yoldan da olsa sanatçının tecrübesini deneyimlemesi bakımından eskiz defterlerinin de incelenmesinin araştırmacılar için değerli olduğu düşünülmektedir.

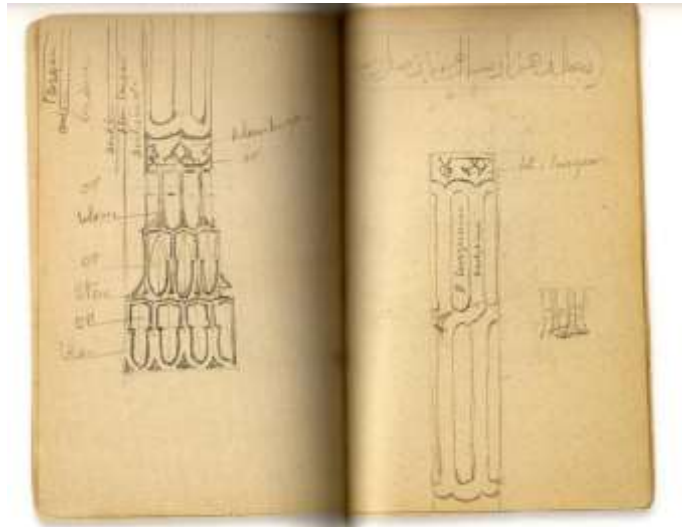
Sanatçıların çalışmalarına eşlik eden eskiz defteri kullanım alışkanlığı, sanat eğitimi veren kurumlarda başta üniversite ve sanat eğitimi temelli okullarda da sanat eğitimcilerinin öğrencilerine en çok tavsiye ettikleri alternatif ve bütüncü günlük hayat esnasında projeleri üzerinde çalışabilecekleri sanat uygulama materyallerindedir. Fotoğraf, video, akıllı telefon vb. teknolojik aygıtların günümüzde yaygınlaşması ile hızlı ve pratik görsel yakalamanın alternatif oluşturmasına rağmen duyguların, anlık karşılaşma ve estetik ilham ile coşkuların aktarılmasında defterlerin samimiyeti ve doğallığı ise tartışılmaz bir kıymet taşımaktadır. Tıpkı sanatçıların iç dünyasına ışık tuttuğu gibi sanat eğitimi alan öğrencilerin de içinde buldukları duygudurum ve kaygıları yanı sıra sanatsal kabiliyetlerini nasıl geliştirdiklerini göstermesi bakımından takvim dahilinde sıralı ve sistemli bir kayıt oluşturmaktadır.

Bu araştırma ile öğrenciyi tanımak, estetik gelişimini fark etmek ve onun sanatsal öğrenimine doğru müdahaleler ile öğrencinin yönlendirilmesini sağlayabilmek adına öğrenci eskiz

defterleri diğer bir tabirle yaşam ve sanat defterlerinin eğitim öğretim içinde kullanılmasının oldukça önemli olduğu düşünülmektedir.

Yaşam ve Sanat Defteri

Yaşam ve sanat defteri araştırmacı tarafından sanatçıların ya da sanat eğitimi alan kişilerin elleri altında, çantalarında, çalışma masalarında eksik etmedikleri, Rönesans itibariyle 21 yy.'a kadar sanatçı günlüğü ya da diğer tabiri ile eskiz defteri olarak ifade bulan sanatçı defterlerinin devamı niteliğinde tanımlanabilir (Baxandall, çev: Rona, 2015). Bu defterler sahibinin/kullanıcısının kendi ihtiyacına ve estetik algısına dayalı seçilmiş, ister kendisi tarafından tasarlanmış, sayfaları birleştirilmiş, ciltlenmiş ister matbu olarak satın alınmış olsun, amacı ve işlevi kendi özünde sanat araştırmacısının/yaratıcısının başucu kaynağı olarak görülmektedir. Sahibi tarafından tarihler ile tasniflenip yine sanatçısı tarafından özgün eser alt yapıtlarının, eskiz ve taslaklarının bir arada toplandığı görsel bir doküman arşivi olarak gösterilebilir. Sahibi tarafından bu görsel arşive istenirse yazı, fotoğraf ve kolajlar eklenerek bu defter başlı başına bir sanatçı kitabı gibi de derlenebilmektedir. Özellikle bu defterler, 20 yy.'da giderek yaygınlaşan, sanat eğitimi öğrenme aracından ziyade, bir amaca / sanat yapıtına dönüşen başlı başına projeler olarak da karşımıza çıkmaktadır. Kaligrafi, tipografi, tasarım öğeleri yanı sıra estetik düzenlemelere dayalı planlı programlı tasarlanmış bu sanatçı defterleri koleksiyonların da aranan parçaları halini aldığı görülmektedir. Buna en iyi örnek olarak Şekil 2'de verilen, 2003 yılında Türkiye'de bir sanat galerisinde açılan bir defter sergisinde de görüldüğü üzere, Türk sanatı arşivinde yer alan Osman Hamdi Bey başta olmak üzere yetmiş beş sanatçının sanatçı defteri/kitapları örnek olarak gösterilebilir (Batur, 2003, s. 6).



Şekil 2. Osman Hamdi Bey'in Defteri (Batur, 2003)

Dünya üzerinde eskiz defterini yaşam ve sanat defterine dönüştüren çok sayıda sanatçıya rastlandığı, sanatçıların çizimleri yanı sıra yazı da kullanarak iki anlatım aracını birleştirmekten çekinmedikleri görülür. Şekil 3'te de görüldüğü üzere, Meksikalı ressam Frida Kahlo'nun yaşadığı ızdıraplı hayat tecrübelerini duygusal bir dille kaleme aldığı yaşam ve sanat defterlerinde yazılarını bütünleyen imgesel örüntüyü de farklı tekniklerle resmettiği bir görsel günlüğe dönüştürdüğü bilinmektedir. Kahlo'nun yaşam ve sanat defteri incelendiğinde sanatçı tarafından günlük olarak tutulan, sanatçının yaşamı boyunca edindiği farklı kimliklerini kullanarak yaptığı resimleri ile hayatını görünür kıldığı başlı başına bir sanat eseri niteliği taşıyan bir defter ortaya çıkmaktadır (Güneş, 2018).



Şekil 3. Frida Kahlo'nun Defteri (Özbay, 2022)

Kolaj ve asamblaj çalışmalarıyla tanınan 21.yy. sanatçılarından Şekil 4'te defterinin görseli verilen, Janice Lowry çocukluğundan itibaren tuttuğu günlükler ile duygu ve düşüncelerini yanı sıra çizimleriyle de sanatsal çalışmalarının alt yapısını oluşturduğu görülmektedir. Sanatçı, defterlerinde yapmayı planladığı listelerini, kişisel düşünce ve tecrübeleri ile döneminin sorunlarına ya da olaylarına da tanıklık ettiği notlarını kaydetmeyi, yaşamı boyunca sürdürmüştür.

Örneğin 11 Eylül 2001 tarihinde defterlerinden birinde yaşanan olaya tanıklığını şöyle ifade etmektedir: "8:45 Doğu saati. Bu kaçırılan ikinci uçak. Aman Tanrım! Ticaret merkezinde 50 bin kişi çalışıyor." ve "Benim için tek çözüm sıradan şeyler yapmaya devam etmek." Bu defterler ona göre kendisinin taslak ve planlarının bir arada topladığı yol haritaları olması yanı sıra oğullarına bıraktığı kitaplardı; çocukları bu defterler aracılığıyla diledikleri zaman, Lowry'nin yaşam ve yaratım yolculuğuna eşlik edebilecekleri düşünülmektedir. Ardında bıraktığı bu defterler, sanatçının bu dünyaya dair kendi gözünden şahitlik etmiş olduğu tüm yaşanmışlığın bir kanıtı, bir mirası olarak geleceğe taşınabilecektir (Özbay, 2022). Smithsonian Enstitüsü'nün Amerikan Sanatı Arşivleri tarafından satın alınan en önemli sanat eserlerinden biri haline gelmesiyle aynı zamanda tarihsel ve görsel bir arşiv olarak, zamanın belleğinde yerini almaktadır (Smithsonian Enstitüsü, 2020).



Şekil 4. Janice Lowry'nin Defteri (Özbay 2022)

Sanat Eğitimi, Yaşam ve Sanat Defteri

Küpeli ve Yılmaz (2021) günlüklerin temel amacının kişinin iç dünyası kaynaklı günlük yaşamına dair duygu ve durumları içeren sıradan bir rutin gibi görünen bu alışkanlığın, postmodern sanat anlayışı içerisinde önemini yadsınamayacağından bahseder. Karataş (2001), günlükleri, sahibinin yaşamını ve sanatını açıklayan notlar taşıması bakımından birincil kaynak olarak göstermektedir. Yaşam ve sanat defterleri, kişinin kendi elinden yazılarak ortaya konması, kendi özgün sanatsal gözlemlerine ve imgelerine dayalı eskiz ve araştırmaları göstermesi, yaratım süreci ile yaşam sürecini aynı düzlemde bir arada topladığı kişisel tavır ve görsel aktarımını gözler önüne sermesi bakımından esere ön hazırlık amaçlı defterler olarak kabul edilebilir.

Günlüklerin sanat eğitimi içinde kullanılması önerisinin sebebi, sanat eğitimi alan kişilerin, süreç içindeki hal, tutum ve davranışlarını, iç konuşmaları ve içsel kritiklerini yaratım süreci boyunca desteklemesi, eser üretimini sürekli olarak tetiklemesi ve bir depolama aracı olarak işlev yerine getirebilmesi bakımından sanat eğitimi için önemli kaynaklar olarak gösterilebilir. Sanat eğitimi alan kişi için kullanımının pratik ve ekonomik oluşu sayesinde günlük esin kaynaklarını ertelemeden üretim sonucunda gerçekleştirmek istediği eseri için sarfedeceği enerjiden ve kullanılacak tekstil, ahşap, kil, boya vb. pahalı malzeme israfından tasarrufa yönelmesini sağlayacağı düşünülmektedir. Süreci kağıt üzerinde kurgulayarak, hataları işin başında görebilmesi, problemlere hazırlıklı olması bakımından, sanat eğitimi öğrencisine bir dizi kolaylıklar sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmadaki sanat eğitimi alan öğrencilerin, yaşam ve sanat defterlerinden seçilen görsel kaynakları, çalışmalarının seyrini göstermek üzere paylaşım izinleri alınarak sanatsal çalışmalara örnek olabileceği ve sanat eğitiminde deneyimleme aracı olarak kullanımının eğitime katkılar sağlayabileceği düşünülerek, kullanılmıştır (Bilici Öztürk, 2022).

Goldberg, çalışmasında öğrencilerin bir sanat eseri ortaya koyarken kendi yaşam hikaye ve edindikleri anlatıları kaleme alıp not etmelerinin faydaları üzerinde durmuştur. Goldberg (2005), araştırmasında öğrencilerin düşünme, iletişim ve görsel okuryazarlık becerilerini geliştiren hususları şu başlıklarla açıklar;

- 1) Ortaya çıkan sanat eserine incelemek
- 2) Gelişim temelli sorulara yanıtlar aramak
- 3) Yaratıcı düşünceler üretmek.

Bu yöntem ile gösterilmek istenen, öğrencilerin soruna daha çok odaklandığı, eleştirel ve yaratıcı düşünmeye yönelerek daha üretken ve çözümcül olduğudur.



Şekil 5. Öğrenci-A'nın Defteri (Bilici Öztürk, 2022)



Şekil 6. Öğrenci-A'nın Defteri (Bilici Öztürk, 2022)

Şekil 5 te görüldüğü üzere Öğrenci-A'nın defterinde kendi yaşadığı çevreden, evinden ve kendi yaşamından bahsettiği görülmektedir. Şekil 6 ve Şekil 7 de notlar halinde incelediği korku ve anılarından çıkarımda bulunup Şekil 8 de ise, sanatsal ve estetik düzenlemeye gittiği görülmektedir. Öğrenci A, günlük yazıp çizdiği imgelerden esinlenerek resimsel soyutlamaya giderek duygularını sembollerle resmetmiştir. Bu bakımdan incelendiğinde rutin olarak tutulan yaşam ve sanat defteri, öğrencilerin varolan esin kaynaklarını keşfetmelerini ve sanatsal kavram geliştirebilmelerinde belirleyici öz kaynak görevi üstlenmektedir.



Şekil 7. Öğrenci-A'nın Defteri (Bilici Öztürk, 2022)



Şekil 8. Öğrenci-A'nın Defteri (Bilici Öztürk, 2022)

Öğrenci B, yaşam ve sanat defterini, Şekil 9 da yaşadığı yeri yanı sıra Şekil 10 'da kendini betimleyen çizimler ile tasarlamıştır. Kullandığı harita ve krokiler ile de defteri kolaj tekniği ile zenginleştiren öğrenci, defterindeki notlarını Almanca olarak kaleme almış zaman zaman sevdiği şarkı sözlerine de defterinde yer verilmiştir. Defterini kendisinden başka kimsenin okumasını istemediği ve yaşadığı duygu ve düşüncelerin okumaya çalışan kişilerce yanlış yorumlanmasından sakındığını dile getirerek defterini kendine özel tutmak istemiştir.



Şekil 9. Öğrenci-B'nin Defteri (Bilici Öztürk, 2022)



Şekil 10. Öğrenci-B'nin Defteri (Bilici Öztürk, 2022)

Şekil 11' de görüldüğü gibi öğrenci A, ilgi ve araştırma içinde olduğu mitoloji kaynaklı görsel okuma ve yazmalarını resimsel olarak da hayata geçirmiştir. Yaşam ve sanat defterini oldukça düzenli ve sistemli tutan öğrencilerin defterleri incelendiğinde, öğrencilerin defterine not ettiği görsel ve yazıların okuduğu kitaplardan, izlediği filmlerden ve ilgi alanı dahilinde olan araştırma konularından oluştuğu gözlemlenmiştir. Şekil 12' de Öğrenci A'nın defterinde olduğu gibi kişinin yaşadıklarını, günlük öğrenme serüveni ve araştırma kimliğini çokça kullanabildiği sanatsal uygulamaları için yaşam ve sanat defterleri, öğrenciler için önemli doğal gelişim portfolyolarıdır. Defterler incelendiğinde titiz ve estetik tavırlı çalışmaların, düzen ve planlama konusunda da öğrenciye olumlu kazanımlar edindirdiği görülmektedir.

Yaşam ve sanat defterlerinin seçilmesinden tasarlanmasına, oluşturulmasından tamamlanmasına kadar süreç, kişinin bireysel farklılık ve ilgilerine göre şekillenmektedir. Bu tercihler ve uyarılar doğrultusunda ortaya konan ürün de sahibine göre çeşitlilik kazanacağından, öğrencilerin sanat eğitimcileri tarafından tanınmasının ve ayırt edilmesinin kolaylaşacağı tahmin edilmektedir. Her kişinin el yazısı, yeteneği ve sanatsal tavrı defterinin oluşumundaki en büyük belirleyici nokta olacağı için öğrencilerin de ileride yönlendirilebileceği sanat dalları ve meslekler hakkında öğretmene fikir verebileceği düşünülmektedir.



Şekil 11. Öğrenci-C'nin Defteri (Bilici Öztürk, 2022)



Şekil 12. Öğrenci-C'nin Defteri (Bilici Öztürk, 2022)

Yaşam ve sanat defterinin kişinin gizil yanlarını ortaya çıkardığı bulgular ile öğrencinin ileride yapmayı planladığı sanatsal ürün hakkında sorular sorabilmesine ve kendi kendine süreci planlayabilmesine olanak sağlamaktadır. Kişinin bugününden geleceğe olan içsel yolculuğunu gözler önüne seren yaşam ve sanat defterleri, kullanıcının sonraki çalışmalarına da esin kaynağı olmaktadır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Genel olarak öğrencilerin sanat eğitimi çalışmaları içinde tuttıkları yaşam ve sanat defterleri sürecinde edindikleri yeni deneyimleri sanatsal ifade ile yeni çalışmalarında esin kaynağı olarak kullanabilecekleri düşünülmektedir. Öğrencilerin özyaşam hikâye ve anlatılarından yola çıktıkları sanatsal uygulamalar, kendilerini ifade edebilmelerini sağlarken, kendilerine olan güvenlerini de kazanmalarına yardımcı olabileceği de varsayılmaktadır. Öğrencilerin de tıpkı sanatçılar gibi düşünce ve kaygılarını deftere not etmeleri sonucunda problem çözebilmeyi geliştirmede ve imgeleri görseller aracılığıyla görünür kılabilmek becerilerinin artabileceği tahmin edilmektedir. Aynı zamanda yaşam ve sanat defterlerinin, öğrencilerin ve fikirlerinin olgunlaşmasını aşamalar halinde göstermesi bakımından da özgün ve yaratıcı bir eğitsel araç olduğu düşünülmektedir. Yaşam ve sanat defterlerinin sanatsal araştırma yapmak ve incelemelerde bulunmak isteyen akademisyen ve üniversite öğrencilerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. İlkokuldan itibaren örgün eğitim içinde sanat eğitimi alan öğrenciler yanı sıra sanat eğitimi veren öğretmenler için de öğrenciyi tanımak için de yaşam ve sanat defterlerinin yardımcı bir kaynak olabileceği önerilmektedir.

Etik Metin

Bu makalede araştırma ve yayın etiği kuralları takip edilmektedir. Makale ile ilgili her türlü ihlalin sorumluluğu yazar/yazarlara aittir.

KAYNAKÇA

- Anonim, (2020, Aralık 18). *Smithsonian institution transcription center, archives of American art, janice lowry's diary, 1960-1961*. https://edan.si.edu/transcription/pdf_files/22630.pdf
- Batur, E. (2003). *Defter müzesi için, sanatçı defterleri Osman Hamdi Bey'den günümüze*. Yapı Kredi Kültür Sanat Yayınları
- Baxandall, M. (2015, Aralık 18). *15. yüzyılda sanat ve deneyim stilin toplumsal tarihine giriş*, (çev. Zeynep Rona). http://www.aliartun.com/files/file/15._yuzyilda_sanat_ve_deneyim.pdf
- Beykal, C. (2003). *Hoca Ali Rıza ve defterleri, sanatçı defterleri Osman Hamdi Bey'den günümüze*. Yapı Kredi Kültür Sanat Yayınları
- Bilici Öztürk, B. (2022). *Güzel sanatlar lisesi resim atölye dersi öğrencilerinin yaratıcılık ve uygulama becerilerinin geliştirilmesinde artografi yönteminin rolü*, [Yayınlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Goldberg, B. (2005). Art of the narrative: Interpreting visual stories. *Art Education*, 58(2), 25-32.
- Güneş, O. (2018). 20. yy. sonrası sanat pratiği içerisinde sanatçı defterinden sanatçı kitabına bakış. *Inonu University Journal of Art and Design*, 8(18), 58-66.
- Kanat, S., & Atalay, M.C. (2017, Mayıs 20-23). *Sanatçılar ve eskiz defterleri* [Sözlü Sunum]. International Congress on Fashion & Art & Design, Gaziantep, Türkiye.
- Karataş, T. (2001). *Ansiklopedik edebiyat terimleri sözlüğü*. Yedi Gece Kitapları.

- Küpelı, A.E., & Yılmaz, M. (2021). Güncel sanat pratikleri içerisinde sanatçı günlükleri ve bir uygulama örneği. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1). 2-12.
- Özbay İ. (2022, December 18). *Sevdiğimiz sanatçıların günlükleri, Frida Kahlo*. <https://paperstreet.com.tr/blogs/jurnal/turpis-egestas-integer-eget-aliquet-nibh>
- Özbay İ. (2022, December 18). *Sevdiğimiz sanatçıların günlükleri, Janice Lowry*. <https://paperstreet.com.tr/blogs/jurnal/turpis-egestas-integer-eget-aliquet-nibh>
- Özdemir, M. (2021). Mağara resimleri bize ne anlatır? Paleolitik çağ mağara resimleri bağlamında tarih öncesi inancına ilişkin bazı sorgulamalar. *Tarih ve Gelecek Dergisi*, 7(4), 825-843.
- Temple, E. (2022, Aralık 27). *Ünlü yazarların, sanatçıların ve vizyonerlerin defterlerine bir bakış, Leonardo da Vinci*. *Flavorwire*. <https://www.flavorwire.com/293994/a-peek-inside-the-notebooks-of-famous-authors-artists-and-visionaries-Leonardo-da-vinci,2012>
- Yılmaz, Y. (2021). Tarihöncesinde sanat ve bağları. *Tykhē Sanat ve Tasarım Dergisi*, 6(11), 178-215.

EXTENDED ABSTRACT

Life And Art Notebooks In Art Education

It is known that starting from the early ages, human beings need to transfer their thoughts to two dimensions by drawing and writing their experiences. This act, which started with cave paintings at first, has gained permanence for generations by transferring the leaves, organic fibers, leather and textile parts to paper. During the Renaissance period, it was seen that many productions and creations, in which the mind and thinking were put in the foreground, were preferred by the artists by keeping their books on a regular basis and by examining the nature, not by heart, by examining the world of objects and events. After this period, it is seen that the artists often needed to use sketchbooks, and they wrote down their original ideas, research and drafts about their works in these notebooks. Considering that the artists reveal their works as a result of original thoughts and research, it is concluded that the students who receive art education in formal education can also use their sketchbooks as a material of education, which can provide an experience that supports learning in the process. It is thought that these notebooks, which are thought to be able to meet the learning of the students in image, fiction and design, with the experience of thinking through scribbles and written notes, making comparisons, analysis and synthesis, are thought to enable students to gain original and different thinking skills.

As a result of the written and visual inquiries showing the student's journey in the process and his attempts to solve the problems he encounters, it is thought that the student can make aesthetic analyzes and creations more easily with the information already gathered under a notebook. These notebooks, which the students keep regularly, allow the student to see, examine, distinguish, comprehend, analyze and synthesize. It is thought that the artistic production of the students, who are in search of aesthetic arrangement through these notebooks, can progress more consciously and gradually as a result of the increase in their interest in research and learning. It is thought that life and art notebooks can guide the teacher, who develops communication through notebook, in getting to know the student. Life art notebooks are of great importance in terms of helping the teacher to discover his/her own abilities and competencies in the education process of the teacher. With this study, it is planned to compile the notebooks containing the sketches and notes of selected artists and to discuss the contribution of the life art notebooks to the process of art education over the sketchbooks kept by the students.



"Journal of Education and New Approaches - JENA" is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Ortaokul Öğrencilerinin Biyoteknoloji ve Biyogüvenlik Konularına Yönelik Etik Görüşlerinin İncelenmesi*

Aysun GÖCÜK^{1**}  & Fatma ŞAHİN² 

Gönderilme Tarihi: **09 Ocak 2023** Kabul Tarihi: **13 Mart 2023**
DOI: 10.52974/jena.1231510

Öz:

Bu çalışma ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin biyoteknoloji ve biyogüvenlik konularına ait görüşlerini etik açıdan incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu bir devlet okulunda 8. sınıfta öğrenim gören 43 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma nitel araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiş betimleyici bir çalışmadır. Araştırmada 5 açık uçlu ikilem senaryosundan oluşan biyoteknoloji ve biyogüvenlik etik envanteri (BBEE) kullanılmıştır. Senaryolar araştırmacı tarafından insan genom projesi, pestisitler, biyolojik silahlar, GDO ve hastalıklar olmak üzere beş ana başlık altında toplanmıştır. Her senaryo için bir ikilem durumu ele alınmış, bu ikilem durumunda katılımcıların açık uçlu soruya verdikleri cevaplar araştırmanın verilerini oluşturmuştur. Araştırma verileri içerik analizine tabi tutularak incelenmiştir. Araştırmada açık uçlu sorulardan elde edilen verilerin analizi kategoriler halinde tematik kodlama ile yapılmıştır. Veriler oluşturulan 11 kategori, 35 kod altında araştırmacı ve bir fen bilimleri uzmanı tarafından incelenmiştir. Her senaryo için frekans ve yüzde tabloları oluşturulmuştur. Bazı katılımcı cevaplarına araştırmanın bulgular bölümünde doğrudan yer verilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular, ortaokul 8.sınıf öğrencilerinin çoğunluğunun biyoteknolojik uygulamaların sonuçlarından endişe duyduğunu, ithal tohum kullanımına sıcak bakmadıklarını, tarım ilacı kullanımını desteklemediklerini, insan yaşamını diğer canlıların yaşamından daha değerli bulduklarını, duygularının etik kararlarında etkili olduğunu ve biyogüvenliğin öneminin farkında olduklarını göstermektedir. Çalışmanın bulgularından yola çıkarak öğrencilerin sosyobilimsel konulardaki kararlarını alırken etik ilkeleri önemsedikleri; akılcı, duygusal ve sezgisel olarak karar verdikleri görülmektedir. Bu çalışma ortaokul fen bilimleri öğretim programlarında biyoteknoloji kazanımlarının yanında biyogüvenlik ve etik kazanımlarına ihtiyaç duyulması gereğiyle gerçekleştirilmiştir. Biyoteknoloji kazanımlarının genişletilmesinin, içerisine biyogüvenlik ve biyoetik kazanımları da eklenerek; ortaokul kademelerinin fen bilimleri dersi öğretim programlarına dâhil edilmesinin öğrencilerin karar verme ve çok yönlü düşünme becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu kazanımlara multidisipliner bir gözle bakılarak; sadece fen bilimleri değil, sosyal



Atf:

Göçük, A., & Şahin, F. (2023). Ortaokul öğrencilerinin biyoteknoloji ve biyogüvenlik konularına yönelik etik görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of Education and New Approaches*, 6(1), 44-68. <https://doi.org/10.52974/jena.1231510>

¹MEB, Türkiye. Orcid ID: 0000-0002-8529-900X

²Marmara Üniversitesi, Türkiye. Orcid ID: 0000-0002-6291-0013

*Bu çalışma birinci yazarın doktora tezinden üretilmiştir.

*Corresponding Author: aysungocuk@gmail.com

bilgiler ve felsefe gibi ders içerikleriyle de bütünleştirilmesi önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Etik, biyogüvenlik, biyoteknoloji, fen eğitimi.

Abstract:

This study aims to examine the views of secondary school 8th grade students on biotechnology and biosecurity from an ethical perspective. The study group of the research consists of 43 secondary school students studying in the 8th grade in a public school. The research is a descriptive study carried out using the qualitative research method. Biotechnology and biosecurity ethics inventory, which consists of 5 open-ended dilemma scenarios, was used in the research. The scenarios were collected by the researcher under five main headings: human genome project, pesticides, biological weapons, GMOs and diseases. A dilemma situation was handled for each scenario, and the answers of the participants to the open-ended question in this dilemma formed the data of the research. The research data were analyzed by subjecting them to content analysis. In the research, the analysis of the data obtained from the open-ended questions was made in categories with thematic coding. The data were analyzed by the researcher and a science expert under 11 categories and 35 codes. Frequency and percentage tables were created for each scenario. Some participant answers are directly included in the findings section of the research. The findings obtained from the research show that the majority of secondary school 8th grade students are worried about the results of biotechnological applications, they do not favor the use of imported seeds, they do not support the use of pesticides, they find human life more valuable than the life of other living things, their emotions are effective in their ethical decisions and they are aware of the importance of biosecurity. Based on the findings of this study, it is stated that students care about ethical principles while making their decisions on socioscientific issues; it is seen that they make decisions rationally, emotionally and intuitively. This study was carried out on the grounds that there is a need for biosafety and ethical gains in addition to biotechnology gains in secondary school science curriculums. Increasing biotechnology gains, by adding biosecurity and bioethics gains and it is thought that the inclusion of secondary school levels in the science curriculum will contribute to the development of students' decision-making and multi-dimensional thinking skills. In addition, by looking at these gains from a multidisciplinary perspective; it is recommended to integrate not only science but also social studies, and philosophy courses into their content.

Keywords: Ethics, biosafety, biotechnology, science education.

GİRİŞ

Eğitim, eğitilen bireyin istenilen yönde davranış sergilemesi olarak tanımlanabilir. İnsan bir davranışı gerçekleştirmeden hemen önce karar verme sürecinden geçmek zorundadır. Aldığımız kararların çoğu otomatik olarak gerçekleşir ve karar verdiğimiz bile farkına varmadan kararımızı uygularız. Hayatımız bu döngü içerisinde seyrederek. İnsan yaşamı kararlar, eylemler ve bu eylemlerin sonuçları üzerine kuruludur. Bu tanımlama karar verme mekanizmasını öznel sonuçları olan bir durum olarak gösterse de, bireylerin aldıkları bazı kararlar bireyleri değil tüm toplumu etkilemektedir. Etik teriminin çıkış noktası da karar alma sürecine dayanmaktadır. Karar almak, ikilem durumunda bireyin kendine uygun yolu seçmesi olarak düşünülebilir. Hayat en basitinden en karmaşığına ikilem anlarıyla doludur. Günlük yaşamda karşı karşıya gelinen problem durumlarına etkili çözümler sunabilme becerisi de toplumu oluşturan tüm bireylerin çoğu zaman farkına varmadan gerçekleştirdikleri rutin eylemleridir. Etik, bireylerin hayatlarının olağan akışında ikilem durumları ile karşılaştıklarında verdikleri kararları inceler. Etik karar verme sürecinde bireyin dünya hakkındaki inanç, tutum ve bakış açısı gerçekleştireceği eylemleri ve davranış kalıplarını etkiler. Birey birden fazla değer kümesinin etkisi altında kaldığında hangi değer kümesinin onun için öncelikli olduğunu seçebilecek yeterlilikte olmalıdır. Çocukluktan yetişkinliğe evrilirken edindiği sosyal miras ve çağın getirdiği bilimsel gelişmelere ayak uydurma isteği (ya da gerekliliği) bireyleri sosyobilimsel ikilem durumlarında bir değer kümesini seçme mecburiyetinde bırakacaktır. Canlıları doğrudan ya da dolaylı yoldan etkileyen sosyobilimsel

her ikilemin bir ayağını biyoetik oluşturmaktadır. Sosyobilimsel konular doğrudan bir çözümü olmayan çevresel, ekonomik, bilimsel, kültürel, teknolojik, sağlık, din ve politika gibi alanlar içinde incelenen çok boyutlu konulardır. Biyoteknoloji gibi canlı yaşamı üzerinde hem doğrudan hem dolaylı etkisi olan bilimsel çalışmaların sonuçları sosyobilimsel bazı ikilem durumlarının da ortaya çıkmasına sebep olmaktadır. İkilem durumunun olumsuz sonuçlarının farkına varmak ve çeşitli önlem planları yapmak biyogüvenliğin, ikilem senaryolarının sonuçlarının canlılar için olumlu ya da olumsuz olduğuna yönelik tartışmalar ise biyoetiğin çalışma alanında değerlendirilmektedir. Biyogüvenlik ve biyoteknoloji senaryolarını sosyobilimsel bir konu olarak ele almak biyogüvenlik hakkında ön bilgi oluşturmak, gençlerin bu alanlar ve günlük hayatları arasında eleştirel bir bağlantı kurmasını sağlamakla kalmayacak, aynı zamanda biyogüvenlik ile ilgili geleceğe yönelik alacakları etik kararlara da yön verecektir. Etik karar verme süreci bireylerin disipline dayalı akıl yürütme tarzlarını öğrenmelerine, bilginin nasıl kullanıldığını anlamalarına, eleştirel düşüncülerinin gelişmesine ve empati yeteneklerinin artmasına katkıda bulunur. Aktif bir vatandaşlığı teşvik eder (Wheelahan, 2010). Dewey (1916), gençlerin yaşamlarıyla ilgili olmadığı için eğitim kavramından uzaklaştıklarını öne sürmüş, katılımı teşvik etmek için gençleri anlamlı, hayatın içinden sorunlara maruz bırakmayı önermiştir. Hem ekonomik hem bilimsel yönden getirisi yüksek olan biyoteknolojinin kazanımlarının eğitime katılması gerekmektedir (Sevimli Gür & Öz, 2022). Bu araştırmada biyoteknolojik uygulamalar ve biyogüvenlik önlemlere öğrencilerin ilgisini çekmek amacıyla hayatın içinden ikilem senaryoları kullanılmış, açık uçlu sorulara verdikleri cevaplar analiz edilerek öğrencilerin bu konulara ait etik kararları ve görüşleri incelenmiştir.

Etik Karar Verme

Etik, öğrencilerin zihinlerine iyi değerler aşılmasını, fen eğitiminin sosyal yönlerini daha iyi anlamlandırmak için duyarlılıklarını artırmayı ve bir konuyu destekleyen bilimsel bilgiyi artırmayı, ahlaki değerleri geliştirmeyi amaçlar (Kumnuanek, Aranyawat & Pongsopon, 2022). Etik karar verme durumunu bilişsel karar vermeden ayıran en belirleyici özellik ikilem durumlarında sistematik bir düşünme biçimiyle ahlaki açıdan ve mantık çerçevesinde en uygun bulunan eyleme yönelmektir (Berggren vd., 2002:15) Neyin iyi neyin kötü olduğunu öncelikle kendimizle ilgili olarak öğreniriz, aynı zamanda sosyal gelişim yoluyla "ötekiler" için neyin iyi neyin kötü olduğunu da öğreniriz. Aynı deneyimi paylaşma duygusu ötekiyle ilgilenme veya empati kurma duygusuna dönüşebilir. Dışarıdan gelene, farklı olana karşı empati kurmaya yönelik bu bilinçli karar, etik olgunluğumuzun bir ölçüsüdür (Sture, 2013; Yener, 2019). Araştırmalar, insanların erken yaşlardan itibaren empati gösterme yeteneğine sahip olduğunu ve bunun potansiyel olarak diğer kültürel faktörler tarafından gelişmeye açık olduğunu göstermektedir. Bir grup psikolog tarafından yapılan çalışma, çok küçük çocukların bile empati kapasitesine sahip olduğunu göstermiştir (Hoffman, 1988; Zahn-Waxler, Radke-Yarrow & Wagner, 1992). Etik anlayışa sahip olan insanların doğru ya da yanlış olduğunu düşündüğü kararları empatik bir bakış açısıyla aldıklarını gösteren çalışmalar vardır (Siegel & Bryson, 2011). Etik, adaleti, özerkliği, refahı ve hakları destekleyen (potansiyel olarak) evrensel standartlar ve taahhütler olarak tanımlanabileceği gibi (Laupa & Turiel, 1995), başkalarının haklarına karşı ilkeli bir duyarlılık (Gilbert, 2001) olarak da tanımlanabilir. Başkalarıyla empati yapabilme potansiyelimiz diğer insanlarla sosyal ve kültürel etkileşimlerimiz tarafından geliştirilir. Bireyin yetiştiği sosyal çevre ve kültürel yapı sosyobilimsel bir sorunda karar verici olan bireyin bilişsel çatışmasını oluşturan taraflardan biri olacaktır. Diğer taraf ise bilimsel gerçeklik ya da bir bilim insanı için profesyonelliktir. İki kutup arasındaki çatışma durumu etik karar verme sürecinin başlangıcıdır. Bu çatışma bilişsel uyumsuzluk olarak adlandırılır (Festinger & Carlsmith, 1959). Bu uyumsuzluğu çözmek için birey, sorunun çözümü için

kendini yetersiz görüp kararı başkalarına bırakabilir, inanç kalıplarına sıkı sıkıya bağlanıp bilimsel gelişimin önünde durabilir ya da öngördüğü kötü sonuçlar için önlem alma konusunda yeni normlar geliştirebilir. Bireylerin verdiği kararlar toplum normlarının şekillenmesini ve bilimsel sürecin ilerlemesini etkilemektedir. Farklı kültürel kökene sahip, öncelikli değer kümeleri, soruna bakış açıları ve tutumları farklı olsa da her birey bir sonuca varırken aynı karar verme sürecini takip etmek zorundadır (Sture, 2013). Bu bağlamda etik eğitimi büyük önem taşımaktadır. Peters vd. (1997), bireylerin farklı ahlaki görüşlere sahip olmalarına rağmen, yaşları ilerledikçe etiğin en azından bir dereceye kadar öğretilebileceğini düşünmektedir. Bireylerin sosyobilimsel bir sorun karşısında kendi çözüm yolunu ifade edebilmesi, kendi memlelerini sonraki nesile aktarabilmesi ve toplumun yeni normlar oluşturabilmesi etik karar verme sürecinin düzgün işleyişine bağlıdır. Özel, mesleki ve toplumsal hayatında başka rollerde gördüğümüz bireyin her alanda farklı değer yargılarına sahip olup bu değer yargılarının hiç çatışmaması mümkün müdür? Bir bilim insanının kendi deneyinin sonucundan birey olarak etkilenmemesi, bilime ya da topluma etkisini göz ardı etmesi ne kadar doğrudur? Raffensperger ve Barrett (2001), bir teknolojinin veya faaliyetin zararlı sonuçlanabileceğine inanmak için sebep varsa ve bu zararın doğası ve boyutuna ilişkin bilimsel bir belirsizlik varsa, zararı önceden tahmin etmeye ve önlemeye yönelik önlemler alınması gerekli ve haklı olduğunu ifade etmişlerdir. Biyoteknoloji ve biyogüvenlik gibi sonuçlarının etik açıdan değerlendirilmesi gereken sosyobilimsel alanlarda doğru kararlar verecek bireyler toplum, çevre ve diğer canlıların kurtarıcıları olacaktır. GDO'lu gıdalar, çevre kirliliği, kök hücre tedavisi, klonlama ve gen tedavisi gibi tartışmalı konular biyoteknoloji ile ilgili olduğu kadar alınması gereken önlemler bakımından biyogüvenlikle, öngörülemez sonuçları ve etkileri sebebiyle de biyoetik ile ilgilidir. Öğrencilerin biyoteknolojik çalışmaların avantaj ve dezavantajlarını bilmesi gelişen dünyada yeterli olmayacaktır, dezavantajlı durumlarda alınması gereken önlemlerden, canlı hakları, eşitlik ve özgürlüklerden de haberdar olmaları doğru karar vermelerini sağlayacaktır.

Biyoteknoloji, Biyogüvenlik ve Biyoetik İlişkisi

Birleşmiş Milletler Biyolojik Çeşitlilik Sözleşmesi (BÇS), biyoteknolojiyi “*belirli ihtiyaç durumu için ürün ve süreçleri ortaya koymak veya değiştirmek için biyolojik sistemleri, canlı organizmaları veya bunların türevlerini kullanan herhangi bir teknolojik uygulama*” olarak tanımlar (Nordqvist & Aronsson, 2019). Biyoteknoloji faydacılığı merkeze alan bir bilim dalı olsa da tek bir canlı türünün yararına olacak faaliyetler diğer canlıları olumsuz etkileyen ya da beklenmedik sonuçlar doğuran durumlara sebep olabilmektedir. Bilinmezliğin doğal bir sonucu olarak, biyoteknolojinin canlı sağlığı üzerindeki uzun vadeli etkilerine ilişkin araştırmaların henüz tamamlanmaması biyoteknolojinin insanlar, hayvanlar ve ekosistem üzerindeki olası riskleri hakkında endişe yaratmaktadır. Hipokrat yemininin ilk kullanımından bu yana bilim ve etik kavramlarını ayırmamız imkânsızlaşmıştır (Polkinghorne, 2000). Biyoteknolojik uygulamaların kullanım şekli ve yeri, hedef kitlesi, kullanım amacı ve sınırlılıkları biyoetik çatısı altında tartışmalar yaratmıştır. Tartışmalar neticesinde öngörülen ve uygulamalar sonucu ortaya çıkması muhtemel riskler bazı güvenlik önlemlerinin alınmasının gerekli hale geldiğini göstermektedir. Gelişen teknolojileri etik değerlere ve standartlara uygun olarak değerlendirmek ve geliştirmek, toplum üzerindeki yararlı etkilerini artırmaya, zarardan kaçınmaya ve kamu güvenini garanti etmeye yardımcı olur (Trump vd., 2022).

Biyoteknolojik çalışmaların olumsuz etkilerini araştıran, öngören, risklerini saptayan, kontrol altına alma çalışmaları ve planları yapan alan biyogüvenlik olarak adlandırılmaktadır. Biyoteknolojik çalışmaların ikili kullanım (dual-use) riski biyogüvenlik alanında bireylerin bilinçlendirilmesini zorunlu hale getirmiştir. Türkiye’de biyogüvenlik konusu ilköğretim konuları ve kazanımları içerisinde yer almamakta, biyogüvenlik kavramı ile öğrenciler

ilköğretimde karşılaşmamaktadırlar. Uluslararası alan yazında gerçekleştirilen çalışmalar incelendiğinde Çin, Asya Pasifik Ülkeleri, Pakistan, Hindistan, Yeni Zelanda gibi ülkelerde biyogüvenlik eğitimine dair çalışmaların başladığı görülmektedir (Minehata, 2010; Ram, 2020; Evan, Lipsitch & Levinson, 2015; Muneer vd., 2021; Morales-Nava vd., 2019; Gandhi, 2015; Barr & Zhang, 2010). ABD Ulusal Sağlık Enstitüsü, Malezya'da ve Ürdün'de olmak üzere, araştırma etiği eğitimi konusunda çeşitli eğitim hibeleri finanse etmiştir (Al-Delaimy, 2022). Yabancı kaynaklar incelendiğinde biyogüvenlik eğitim derslerinin daha çok sağlık, yaşam bilimleri, veterinerlik gibi yüksek öğretim programlarına dâhil edildiği belirlenmiştir (Muneer, 2021; Ram, 2020; Morales-Nava vd., 2019; Barr & Zhang, 2010; Gandhi, 2015). Biyoteknolojik çalışmaların ivme kazandığı günümüz dünyasında biyogüvenlik biyoteknolojiden ayrı tutulmamalıdır. Biyoteknolojinin dünya çapındaki gelişimi oldukça hızlı bir ilerleme göstermiş, hayatın her alanında kendini göstermeye başlamıştır. Bireyler biyoteknolojik uygulamaların ürünleriyle ve etkileriyle yaşamlarında çok daha sık karşı karşıya gelmektedirler. Bu nedenle, biyoteknolojinin avantaj ve dezavantajları konusunda bireylerin bilinçlendirmesi ihtiyacı doğmuştur. Eğitim, onları biyogüvenlik konularına ilişkin daha fazla bilgi edinmeye ve çözümler üretmeye teşvik etmenin bir yoludur (Rusly, Amin & Zainol, 2011). Dünya çapında biyoteknoloji ürünlerinin kullanımına yönelik birçok belirsizlik bulunmaktadır. Dolayısıyla biyogüvenlik kazanımları, eğitim programlarına alınması gereken içeriklerden olmalıdır.

İngilizce “*biosecurity*” ve “*biosafety*” terimleri her ikisi de Türkçeye “*biyogüvenlik*” olarak çevrilmesine rağmen tanım olarak birbirinden farklıdır. *Biosecurity*, belirli araştırmaların sonuçlarının veya ürünlerinin insanlığa zarar vermek için kötü niyetli, kasıtlı kullanımıyla ilgili iken; bunun aksine *biosafety*, bir patojene kasıtsız olarak maruz kalmanın veya kazara salınmanın neden olduğu kazara enfeksiyonlarla ilgilidir (Evan, Lipsitch & Levinson, 2015). *Biosecurity* daha çok sivil toplum örgütlerinin ya da hükümetlerin aldığı önlemleri konu alırken, *biosafety* tesadüfi, kazara ya da bilinçsizce ortaya çıkan durumlara karşı toplumun ya da bireylerin aldığı önlemleri konu edinir. Bu araştırmada öğrencilerin etik karar verme süreçlerinde kullanılan kavram *biosafety* terimine karşılık gelen biyogüvenliktir. Uluslararası topluluklar, biyogüvenlik kavramı altında, biyoteknoloji araştırmalarının biyolojik çeşitliliğin ve çevrenin korunması üzerindeki potansiyel olumsuz etkilerine dikkat çekmektedir (Minehata, 2010). Yaşam bilimlerindeki araştırmalardan kaynaklanan biyogüvenlik riskleri halk sağlığını etkilediğinde, bu tür araştırmaların yapılıp yapılmayacağına ve nasıl yapılacağına dair tartışma ise bioetik alanına dâhildir (Evan, Lipsitch & Levinson, 2015). Biyoteknoloji öğrencilerinin kariyerlerinin başlarında etik ikilemlerde gezinmelerine yardımcı olmak için yükseköğretimde bioetik öğretmek zorunludur (Harfouche & Nakhle, 2020). Ülkemizde “bioetik” teriminin “tıp, diş hekimliği, hemşirelik, eczacılık, veteriner hekimliği gibi sağlık alanında, biyoloji gibi temel bilimlerde ve eğitim-iletişim-hukuk gibi meslek gruplarında ortaya çıkan etik sorunların incelendiği ve çözüm yollarının önerildiği bir alan” olarak geniş sınırlara sahip bir etkinlik olarak tanımlandığı dikkat çekmektedir (akt. Yıldız, Kaya & Şahinoğlu, 2021). Ancak teknolojinin etkileriyle çok erken yaşlarda karşılaştığımız günümüz dünyasında öğrencilerin üniversite düzeyine erişmeden önce ya da üniversitede sağlık veya hukukla ilgili bir programda öğrenim görmeseler de bioetik alanıyla tanışmaları sağlanmalıdır. Bioetik eğitimi, her düzeydeki öğrenciye (biyoteknoloji öğrencileri, geleceğin bilim adamları ve yeni nesil hevesli yenilikçiler ve biyogirişimciler) zengin bir bilgi deposu ve bioetik kararları desteklemek için yaratıcı eleştirel düşünme ve etik karar verme becerilerinin geliştirilmesi için bir temel sağlar (Harfouche & Nakhle, 2020) Biyogüvenlik gibi fen bilimleri dersi içeriğinde eksik kalan bileşenlerden biri de bioetik kavramıdır.

Araştırmanın Amacı

Öğrencilerin biyoteknoloji konularıyla ilk karşılaşmaları ortaokul 8. sınıfta olmaktadır. Biyoteknoloji konusu Ocak 2018 tarihinde güncellenen İlköğretim Kurumları Fen Bilimleri Dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) Öğretim Programında ilköğretim 8. sınıf fen bilimleri dersi kapsamında “DNA ve Genetik Kod” ünitesinde “Biyoteknoloji” konu başlığı altında yer almaktadır (MEB, 2018). Modern bilim ve toplum, biyoteknolojideki gelişmelerden büyük ölçüde yararlanmıştı. Bununla birlikte, alanın önemine rağmen, biyoteknoloji müfredatta ve sınıflarda zayıf bir şekilde temsil edilmektedir (Hanegan & Bigler, 2009; Borgerding, Sadler & Koroly, 2013) ve fen eğitimi araştırmacıları tarafından kapsamlı bir şekilde incelenmemiştir (Kidman, 2010; Borgerding, Sadler & Koroly, 2013). Bu nedenle biyoteknoloji eğitimi üzerine daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır. 'Bilimin etik boyutları, bireyin ahlaki akıl yürütmesi ve duygusal gelişimi' (Zeidler, Walker, Ackett & Simmons, 2002, s. 344) öğretim programlarında kısmen vardır, hatta hiç yoktur (Leung vd., 2021). Bu çalışmayla sosyobilimsel konular içinde yer alan biyoteknoloji ve biyogüvenlik alanlarında öğrencilerin etik görüşlerini ortaya çıkarmak, gelecekte hazırlanacak öğretim programlarına öneriler sunmak hedeflenmektedir. Günümüzde hızla devam etmekte olan biyoteknolojik çalışmaların sonuçlarıyla gelecek nesillerin karşılaşacağı ortadadır. Biyolojik bir salgın ya da saldırı gibi olağanüstü durumlarda bireylerin tüm canlıların ve çevrenin yararına doğru kararlar verebilmesi biyoteknoloji ve biyogüvenlik ile ilgili ikilemlerde sergiledikleri etik duruşlara bağlıdır.

Bu çalışma ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin biyoteknoloji ya da biyogüvenlikle ilgili bir ikilem durumunda etik olarak aldıkları kararları ve görüşleri incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın problemi: “Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin biyoteknoloji ve biyogüvenlik konularına yönelik etik görüşleri nelerdir?” olarak belirlenmiştir.

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın çalışma grubu, verilerin toplanması ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nitel araştırma yaklaşımı ile gerçekleştirilmiş bir durum çalışmasıdır. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmalarda detaylı bir veriye ulaşma çabası söz konusudur (Morgan, 1996). Nitel araştırmalar, etnometodoloji (kültür analizleri), fenomenoloji (olgubilim) ve durum çalışmaları, kuram oluşturma ve eylem araştırmaları gibi farklı alanlarda çalışmalarda nitel yaklaşım olayların yerinde ve derinlemesine değerlendirilmesini sağlamaktadır (Bogdan & Biklen, 1997). Durum çalışması bir olayı anda incelemek, ayrıntılı çıkarımlarda bulunmak ve yorumlamak amacıyla gerçekleştirilen çalışmalardır (Gall, Borg & Gall, 1996). Bu çalışma ortaokul 8. Sınıf öğrencilerinin biyoteknoloji ve biyogüvenlik konularıyla ilgili ikilem durumlarına ait etik görüşleri ve nedenleri derinlemesine incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin etik ikilem senaryolarına verdikleri cevaplardan yola çıkarak etik görüşleri içerik analizine tabii tutulmuştur. Elde edilen veriler araştırmacı tarafından incelenmiş, veri kodları oluşturulmuş ve belirlenen kodları kapsayacak temalar atanmıştır. Bu çalışmalar doğrultusunda öğrencilerin biyoteknoloji ve biyogüvenlik ikilem senaryolarına verdikleri cevaplardan konuya yönelik etik görüşleri ve nedenleri tespit edilmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 eğitim-öğretim yılı içerisinde, Kocaeli İzmit Merkez ilçesinde bulunan bir ortaokulda öğrenim görmekte olan toplam 43 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubunun cinsiyete göre dağılımı Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubunun Cinsiyete Göre Dağılımı

Grup	Kız Öğrenci Sayısı		Erkek Öğrenci Sayısı		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Grup	22	51,2	21	48,8	43	100

Veri Toplama Araçları

Araştırmada çalışma grubundaki öğrencilerin biyoteknoloji ve biyogüvenlik konularına ilişkin ikilem durumlarına ait görüşlerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından 5 açık uçlu sorudan oluşan bir Biyoteknoloji ve Biyogüvenlik Etik Envanteri (BBEE) geliştirilmiş ve veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. BBEE’nin çalışmada kullanım amacı ortaokul 8. Sınıf öğrencilerinin biyoteknoloji ve biyogüvenlik konularına yönelik sahip oldukları etik görüşleri açığa çıkarmaktır. Araştırmada biyoteknoloji ve biyogüvenlik konuları ile ilgili beş adet sosyobilimsel ikilem senaryosu oluşturulmuştur. Bu senaryolar araştırmacı tarafından *insan genom projesi, pestisitler, biyolojik silahlar, GDO ve hastalıklar* olmak üzere beş ana başlık altında toplanmıştır. Her senaryo bir ikilem durumunu ele almakta, bu ikilem durumunda katılımcıların açık uçlu soruya verdikleri cevaplar araştırmacının verilerini oluşturmaktadır. Etik envanterini oluşturan beş senaryo açık uçlu sorularla bitirilmiş ve öğrencilerin düşüncelerini ve kararlarını açıklamaları beklenmiştir. Envanterde yer alan senaryo başlıkları, üst başlıklar ve içeriği Tablo 2’de belirtilmiştir.

Tablo 2. BBEE’de Kullanılan İkilem Senaryolarının Konu Başlığı ve İçerik Açısından İncelenmesi

Etik İkilem Senaryosu	İlişkilendirilen Konu Başlığı	İçerik
Mükemmel Embriyo	İnsan Genom Projesi	İnsan DNA’sında gen transferi ve beklenen durumlar
İthal Tohum	GDO	Bitkilerde gen transferinin sonuçları ve beklenen durumlar
Tarım İlacı	Pestisitler	Kimyasalların organizmaya etkileri ve sonuçları
Böbrek Yetmezliği	Hastalıklar	Klonlama, yapay organ üretimi ve beklenen durumlar
Böceklerden Salgına	Biyolojik Silah	Salgın hastalıkların biyoteknoloji ve biyogüvenlikle ilişkisi ve sonuçları

Çalışma grubunu oluşturan 43 öğrencinin verileri değerlendirilmiştir. Öğrencilerin etik ikilem senaryolarına ilişkin görüşleri içerik analizine tabii tutulmuştur.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada verilerin derinlemesine incelenmesi için içerik analizi yöntemine başvurulmuştur. İçerik analizi, verilerin araştırmanın amacına hizmet eden yönlerini sayarak ve/veya kodlayarak elde edilen içeriğin kategorize edilmesi için geliştirilen bir analiz tekniğidir (White & Marsh, 2006). Yapılan içerik analizinde temel amaç, elde edilen verileri belirli kavramlarla ilişkilendirmek ve temalar altında toplamaktır. İçerik analiz yönteminin aşamaları analiz konusunun belirlenmesi, kategorilerin/kodların oluşturulması, kavramsal/ kuramsal ana temanın belirlenmesi, verilerin toplanması ve kavramsal çerçeveye bağlı kalarak revize edilmesi, verilerin tekrar gözden geçirilmesi ve yorumlanması şeklinde sıralanabilir (Mayring, 2011) *1. Ana konunun belirlenmesi:* Çalışmanın kavramsal çerçevesini biyoteknoloji ve

biyogüvenlik konuları oluşturmaktadır. Etik ikilem senaryolarının içeriğini ise biyoteknoloji ve biyogüvenlik konularının 5 alt boyutu oluşturmaktadır. Bu alt boyutlar “*insan genom projesi, pestisitler, biyolojik silahlar, GDO ve hastalıklar*” olarak araştırmacı tarafından tanımlanmıştır. 2. *Verilerin kodlanması*: Araştırmacı bu safhada kavramsal çerçeveye bağlı kalarak kod listesi oluşturulmuştur. Katılımcıların cevaplarından elde edilen veriler araştırmacı ve iki eğitim uzmanı tarafından ayrı ayrı okunup değerlendirilmiş ve içerik analizine tabi tutulmuştur. Daha sonra araştırmacı ve iki uzmanın oluşturdukları kod ve kategoriler karşılaştırılmış ve listeye son şekli verilmiştir. Elde edilen bilgilerin güvenilirliğini test etmek amacıyla araştırmacı ve bir fen eğitimi alanı uzmanı tarafından kategoriler ve kodlar ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Farklı kod ve kategori kapsamında değerlendirilen ifadeler tekrar gözden geçirilmiştir. 3. *Verilerin tanımlanması*: Oluşturulan içerik analizine ilişkin veri kodları, frekans ve yüzde tabloları şeklinde oluşturulmuştur. 4. *Verilerin yorumlanması*: Öğrencilerin etik görüşleri bu aşamada temalarla ilişkilendirilmiştir. Elde edilen bulgular açıklanmış, literatürde yer alan çalışmaların sonuçları ile karşılaştırılmış ve araştırmacı tarafından yorumlanmıştır.

Araştırmada açık uçlu sorulardan elde edilen verilerin analizi kategoriler halinde tematik kodlama ile yapılmıştır. Örneğin, “Mükemmel çocuğa sahip olmak ister miydiniz?” sorusuna verilen yanıtlar öncelikle olumlu (isterdim) ve olumsuz (istememedim) yanıtlar olarak kategorilere ayrılmıştır. Kategorilerden ise öğrencilerden gelen cevaplar doğrultusunda kodlar oluşturulmuştur. Veriler 11 kategori, 35 kod altında (Tablo 3) araştırmacı ve bir fen bilimleri uzmanı tarafından incelenmiştir. Örneğin bahsedilen açık uçlu soruya olumsuz cevap veren öğrencilerin cevapları taranmış ve “eşitliğe aykırı, riskli, bireysel farklılıklara aykırı, psikolojik sebepler” gibi kodlar oluşturulmuştur. Verilerin bir fen bilimleri eğitimi uzmanı tarafından daha kodlaması yapılmış ve görüş birliği oranına bakılmıştır. %92,4 oranında görüş birliğinin sağlanmasının ardından her senaryo için frekans tabloları oluşturuldu. Bu, her yanıtla ilgili verilerin frekans ve yüzde olarak görüntülenmesini ve araştırmacının öğrencilerin yanıtlarındaki kalıpları ve eğilimleri ortaya çıkarmasını sağladı. Ayrıca bazı katılımcı cevaplarına araştırmacı tarafından araştırmacının bulgular bölümünde doğrudan yer verilmiştir.

Tablo 3. BBEE Kod Listesi

Tema	Kategori	Kodlar
İGP (İkilem senaryosu 1- Mükemmel çocuk) Mükemmel Çocuğa Sahip Olmak İster Misiniz?	İsterdim	-Gelişmelere açık olmak -Hastalıklı genlerden arınmış olması -İstenilen özelliklere sahip olması
	İstemezdim	-Gelecekte oluşabilecek riskler -Eşitliğe aykırı -Bireye ve bireysel farklılıklara aykırı -Psikolojik sebepler
GDO (İkilem senaryosu 2- İthal tohum) İthal Tohum Kullanır Mısınız?	Kullanırım	-Verimi yüksek -Kalitesi yüksek -Dayanıklı
	Kullanmam	-İçeriğinin bilinmemesi -Genetiğini değiştirilmiş olması -Ekonomik etkisi -Çevreye etkisi -Organik tarımı tercih ederim -Riskler
Pestisitler (İkilem senaryosu 3- Tarım ilacı) Tarım İlacı Kullanır Mısınız?	Kullanırım	-Mesafe -Ekonomik sebepler -Ürün verimi -Güvenli
	Kullanmam	-Canlılara Olumsuz etkileri -Çevreye olumsuz etkileri
Hastalıklar (İkilem senaryosu 4- Böbrek Yetmezliği) Böbrek yetmezliğiniz olsa tercihiniz ne olurdu?	Bağış	-İnsan ve hayvan hakları -Riskler -Genetik sebepler
	Klon hayvan	-İnsan yaşamı değerli -Genetik özellikler
	Klon insan	-Kesin tedavi -Güvenli
Biyolojik Silahlar (İkilem senaryosu 5- Böceklerden Salgına) Salgın durumunda güvenlik önlemi alır mısınız?	Alırım	-Genetik yapı değişikliği -Riskler -Canlılara etkisi -Çevreye etkisi
	Almam	-Doğal seçim -Bağışıklık sisteminin güçlenmesi

(*İGP: İnsan Genom Projesi, GDO: Genetiği Değiştirilmiş Organizmalar)

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Nitel araştırmada geçerliğin sağlanabilmesi araştırmacının çalışma yaptığı sorunun çözümünde olabildiğinde objektif olma derecesiyle ilgilidir (Baltacı, 2019). Geçerliği artırmak için araştırmacı ve katılımcıların uzun süreli etkileşimi (prolonged involvement), yanlış anlaşılmalara ortadan kaldırmak için katılımcı teyidi (member checking) ve verilerin bağımsız bir uzman tarafından incelemesi (peer debriefing)'dir (Holloway & Wheeler, 1996). Bu çalışmada, inandırıcılığın sağlanabilmesi amacıyla; çalışma araştırmacının kendisi tarafından gerçekleştirilmiş, araştırmanın yapıldığı grupla uzun süre aynı ortam paylaşılmış, böylece güvene dayalı bir ortam oluşması sağlanmıştır. BBEE envanterinin oluşturulma aşamasında uzmanlara danışılmış, elde edilen verilerin kodlanmasında bir fen bilimleri alan uzmanının da görüşleri alınmıştır. Ayrıca BBEE'den elde edilen bulgular bölümünde öğrencilerin vermiş olduğu cevaplar ham olarak okuyucuyla paylaşılmıştır. Nicel araştırmada kullanılan dış geçerlik kavramına ise nitel bir araştırmada aktarılabilirlik karşılık gelmektedir (Guba & Lincoln, 1982). Dış geçerlik örneklemeden elde edilen verilerin evrene genellebilirliğini test ederken, aktarılabilirlik benzer çalışmayı yapacak başka bir araştırmacıya grubun ve ortamın

özelliklerini detaylı olarak aktarabilmektir (Sharts-Hopko, 2002). Guba & Lincoln (1982), aktarılabilişliğin sağlanması için *amaçlı örnekleme* ve *ayrıntılı betimleme* yöntemlerini önermiştir. Bu çalışmada çalışma grubunun tamamı örnekleme olarak alınmıştır bu sayede nitel bir çalışmaya göre büyük bir örneklemin incelemesi yapılmıştır. Bu yolla veri çeşitliliğinin artırılması ve araştırmacıya ayrıntılı betimleme fırsatı yapma fırsatı sağlanmıştır.

Kirk & Miller (1986), nitel bir araştırmada veri kaynaklarını, kullanılan yöntemi ve araştırmacıyı çeşitlendirmenin güvenilirliği sağlama yöntemleri arasında olduğunu belirtmiştir. Kilk & Miller (1986)'in bu görüşü çeşitleme (üçgenleme) yöntemi olarak ele alınmaktadır. Bu çalışmaya katılan çalışma grubunda 43 öğrenciden alınan verilerin yorumlanmasıyla veri kaynağı çeşitlemesi ve verilerin başka bir uzman tarafından değerlendirilmesinin sağlanmasıyla araştırmacı çeşitlemesi yöntemlerine başvurulmuştur. Farklı uzmanların kodlama benzerlik oranı arttıkça güvenilirlik oranı da artış göstermektedir. Miles & Huberman modelinde içsel tutarlılık olarak adlandırılan ve kodlayıcılar arasındaki görüş birliğini gösteren bu benzerlik: $\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş birliğı}}{(\text{Görüş birliğı} + \text{Görüş ayrılığı})}$ formülü ile hesaplanabilir (Miles & Huberman, 1994). Hesaplama sonucunda araştırmacının güvenilirliği % 92,4 olarak hesaplanmıştır. Görüş birliğı %80 ve üzerinde olan sonuçlar için araştırma güvenilir kabul edilmektedir (Miles & Huberman, 1994; Patton, 2014; Baltacı, 2017).

Uygulama

Bu çalışma, sorumlu yazarın 2022 yılında Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından kabul edilen “Yaşam Temelli ve İşbirlikli Öğrenme ile Ortaokul Öğrencilerinin Biyoteknoloji ve Biyogüvenlik Konularında Akademik Başarı, Tutum, Duyarlılık ve Etik Algılarının İncelenmesi” adlı Doktora tezinden türetilmiştir. Tezin 20 saatlik uygulama sürecinin nitel basamağını oluşturan BBEE veri toplama aracı yaşam temelli öğrenme ve işbirlikli öğrenme deney gruplarının çalışmanın sonunda etik görüşlerini belirlemek amacıyla uygulanmıştır. Öğrencilerin ikilemi fark edebilmeleri ve etik tartışmaya neden olan durumu görebilmeleri için her ikilem için bir senaryo verilmiştir. Öğrencilerden her senaryo için kendi değer yargıları ve kendi bakış açılarıyla cevap vermeleri, senaryoları her öğrencinin diğer bireylerin etkisinde kalmadan kendileri cevaplamaları istenmiştir. Pandemi sürecinde yürütülen bir çalışma olduğu için verilerin toplanması online olarak gerçekleştirilmiştir. Bütün verilerin toplanmasının ardından veriler analiz edilmiştir.

BULGULAR

Araştırmacının bu bölümünde, öğrencilerin biyoteknoloji ve biyogüvenlik konularına dair ikilem senaryolarına verdikleri cevapların içerik analizinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Öğrencilerin senaryolara verdikleri cevaplar incelenmiş; senaryolara olumlu, olumsuz ve kararsız olarak yanıt veren 43 öğrencinin cevapları analiz edilmiş ve yanıtlarının temel sebepleri tablo haline getirilmiştir. Araştırmacı tarafından hazırlanan ve bir fen bilimleri uzmanının değerlendirmesinden geçen içerik analizi kod listesine uygun olarak öğrenci cevapları taranmıştır.

Araştırmada biyoteknoloji ve biyogüvenlik konuları ile ilgili beş adet senaryo *insan genom projesi, pestisitler, biyolojik silahlar, GDO ve hastalıklar* başlıkları ile ilişkilendirilerek araştırmacı tarafından hazırlanmıştır, tablo oluşturulurken de senaryolar bu ana başlıklar altında ve senaryo ismi ile tablo haline getirilmiştir.

Senaryo 1. Mükemmel Embriyo

Yeni evli bir çift dünyaya bir çocuk getirmek istiyor. Son yıllarda bazı insanların mükemmel çocuk istediklerini ve gen değişimlerinin doktorlar tarafından yapıldığını biliyorlar. Bilgi almak için bir doktora başvuruyorlar. Doktor DNA dizilimlerini inceleyerek ve çiftin genlerini kullanarak en iyi özelliklere sahip zigotu oluşturabileceğini söylüyor. Doğacak çocuklarının göz rengini, saç rengini, kan grubunu önceden belirleyebileceğini, hastalık ihtimali taşıyan genlerin ise ayıklanacağını belirtiyor. Zekâ seviyesi hakkında bilgi veriyor. Fakat isterlerse çocuğun fiziksel özelliklerini anne babanın da seçebileceğini belirtiyor. Tabii herhangi bir müdahale olmadan bir çocuk sahibi olabileceklerini de ekliyor. Bu anne babanın yerinde olsaydınız ne yapardınız?

Tablo 4. Öğrencilerin Mükemmel Embriyo Konulu İnkileme Verdikleri Yanıtların Değerlendirmesi

İnsan Genom Projesi - Mükemmel Embriyo	Öğrenci sayısı	Yüzde
Mükemmel çocuğa sahip olmak isterdim.	16	%37,2
- Gelişmelere açık olmak	8	
- Hastalıklı genlere sahip olmayacağı için	5	
- İstediğim özelliklere sahip olacağı için	3	
Kararsızım.	2	%4,6
Mükemmel çocuğa sahip olmak istemezdim.	25	%58,1
- Gelecekte oluşabilecek riskler yüzünden	12	
- Eşitliğe aykırı olduğu için	5	
- Bireye ve bireysel farklılıklara aykırı olduğu için	8	

Tablo 4'te öğrencilerin mükemmel embriyo konulu inkileme senaryosunda verdikleri cevapların analizi yer almaktadır. Tablo incelendiğinde 16 öğrencinin seçimini mükemmel embriyodan, 25 öğrencinin ise doğal yollardan yana kullandığı, 2 öğrencinin ise kararsız olduğu görülmektedir.

Mükemmel embriyonun kullanılmasını destekleyen 8 öğrencinin teknolojik gelişmeleri olumlu buldukları, 5 öğrencinin hastalıklı gen içermeyen embriyoyu tercih etmeyi doğru buldukları; diğer 3 öğrencinin ise kendi istedikleri fiziksel özelliklerde, zekâda ve hasta genler taşımayan bir çocuğun dünyaya gelmesinin olumlu bir durum olduğunu ifade ettikleri görülmüştür.

Mükemmel embriyoyu tercih edeceğini belirten bir öğrencinin ifadesi şöyledir:

“Mükemmel çocuk olarak doğmasını isterim çünkü hasta genler ayıklandığı için çocuk daha sağlıklı olacaktır.”

Mükemmel embriyoyu tercih etmeyeceğini ifade eden 25 öğrencinin yanıtları incelendiğinde 12 öğrencinin bu durumu riskli 5 öğrencinin eşitliğe aykırı bulduğu, diğer 8 öğrencinin ise bireysel farklılıkları ortadan kaldırdığını düşündükleri açığa çıkmaktadır. Mükemmel embriyoyu tercih etmeyen birkaç öğrencinin ifadesi şöyledir:

“Ben kabul etmezdim çünkü kendi doğacak çocuğumun özelliklerini belirlemek onu robota çevirmekten farksız, bir de bütün ailelerin böyle bir şey yapacağını düşünürsek kimsenin kimseden farkı kalmaz ve bizim için önemli ve güzel olan her şeyin değeri kaybolur.”

“Özellikle hastalıklar açısından sağlıklı ve mükemmel insanı yaratma uygun gözükse de yukarıda anlatılanlar tamamen ojeni kavramı ile ilgilidir. Bu düşüncenin benimsenmesi durumunda normal-anormal ve hastalık-sağlık kavramları genetik bilgilere sahip kişilerin

anlayışı doğrultusunda, onların değer yargılarına göre yeniden tanımlanabilir. Bu da yanlıştır.”

Senaryo 2. İthal Tohum

Bay Z bir buğday üreticisidir. Her zaman kendi ürününün bir kısmını bir sonraki yıl tohum olarak kullanmaktadır. Bugün gazetede başka bir ülkeden ithal edilen tohumların yaklaşık iki kat daha fazla ürün verdiğini okumuştur. Bilgi almak için ziraat odasına giden Bay Z, kaliteli ve bol ürün elde edebileceğini ancak tohumların kullanımının sadece bir kereye mahsus olduğunu, gelecek yıl tekrar tohum alması gerektiğini öğrenmiştir. Tohumların bir kullanımlık olmasına bir anlam veremeyen Bay Z ikilemde kalmıştır. Siz Bay Z'nin yerinde olsanız ne yapardınız?

Tablo 5. Öğrencilerin İthal Tohum Konulu İkileme Verdikleri Yanıtların Değerlendirmesi

GDO - İthal Tohum	Öğrenci Sayısı	Yüzde
İthal tohum kullandım.	8	%18,6
- Daha verimli olduğu için	6	
- Daha kaliteli ürün elde ettiğim için	2	
Kararsızım	3	%6,9
İthal tohum kullanmazdım.	32	%74,4
- Ürün içeriğini bilmediğimden ya da GDO'lu olduğunu düşündüğüm için	5	
- Ekonomik sebeplerden dolayı	5	
- Biyolojik etkilerinden dolayı	1	
- Organik tarımı tercih ederim	12	
- Yerli tohum süreklilik gösterir.	4	
- Yerli tohum daha işlevsel	1	
- Ülke ekonomisine katkısı olmaz	2	
- Riskler	2	

Tablo 5 incelendiğinde ithal tohum konulu ikilemde verdikleri cevaplarda 8 öğrenci ithal tohum, 32 öğrenci yerli tohum kullanacağını; 3 öğrenci ise kararsız olduğunu ifade etmiştir.

İthal tohum kullanımını destekleyen öğrencilerden 6'sının ithal tohumları daha fazla ürün verdiği için, 2 öğrencinin ise ithal tohumların daha kaliteli ürünler yetiştireceğini düşündüğü için tercih ettikleri görülmüştür.

İthal tohum kullanacağını ifade eden bir öğrencinin ifadesi şöyledir:

“Ben bir kereye mahsus olsa bile alırdım çünkü kaliteli ve bol ürünler üretilebilir ayrıca bir kullanımlık olsa bile büyük bir katkısı da olabilir. Denemeye değer, alırdım dediğim gibi.”

İthal tohum kullanmayacağını ifade eden öğrencilerin cevapları yedi kod altında toplanmıştır. Öğrencilerden 5 tanesi ithal tohumların genetiği hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığı, 5 öğrenci maddi olarak mantıklı bulmadığı için ithal tohum tercih etmeyeceğini, 1 öğrenci biyolojik olumsuz etkileri yüzünden endişelendiği, 12'si organik tarımı tercih ettiği, 4'ü yerli tohumun yeniden kullanabileceği, 1'i yerli tohumun işlevsel olduğu, 2'si ülke ekonomisine katkısının az olduğu ve 2 öğrenci de yerli tohumu daha az riskli bulduğu gerekçeleriyle bu kararı verdiklerini belirtmişlerdir.

İthal tohum kullanımını doğru bulmayan birkaç öğrencinin ifadesi şöyledir:

“Almazdım çünkü önceden 500 Türk Lirası kazanıyorsam bu yıl 600 Türk Lirası kazanırım ancak gelecek yıl tohum aldığımda kazandığım 100 Türk Lirasını yine tohuma vereceğim için gerek olmadığını düşünüyorum.”

“Başka bir ülkeden ithal edilen tohumların büyük ihtimalle genleri değiştirilmiş. Ben bundan sonra ki sorularda da bunu söyleyeceğim, gen değişimlerine pek sıcak bakmıyorum. Bu nedenle kendi ürettiğim tohumları kullanmayı tercih ederim.”

Senaryo 3. Tarım İlacı

Bitkileri zararlı böceklerden korumak için Bayan A her yıl düzenli aralıklarla tarım alanlarına ilaçlama yaptırmaktadır. Önceki gün bir belgesel izlemiş ve izlediği belgeselde kullandığı tarım ilacının deniz canlılarına zarar verdiği gerekçesiyle D ülkesinde 2010 yılında yasaklandığını duymuştur. Bayan A'nın yaşadığı ülkenin denize kıyısı bulunmamaktadır. Siz Bayan A'nın yerinde olsaydınız bu tarım ilacını kullanmaya devam eder miydiniz?

Tablo 6. Öğrencilerin Tarım İlacı Konulu İkileme Verdikleri Yanıtların Değerlendirmesi

Pestisitler - Tarım İlacı	Öğrenci sayısı	Yüzde
Kullanmaya devam ederim.	9	%20,9
- Mesafe arttıkça etkisi azalır	3	
- Ekonomik sebeplerden dolayı	3	
- Farklı ilaç kullanımım	2	
- Diğer	1	
Kullanmaya devam etmem.	34	%79,1
- Canlıları olumsuz etkilediği için	15	
- İlaçsız organik tarım yaparım	2	
- Çevreyi olumsuz etkilediği için	7	
- Diğer	10	

Tablo 6'da tarım ilacı konulu ikileme verilen cevaplar analiz edilmiştir. Sonuçlar incelendiğinde 9 öğrencinin tarım ilacı kullanımından yana olduğu, 34 öğrencinin ise tarım ilacı kullanımından yana olmadıkları görülmüştür.

Tarım ilacı kullanımının uygun olduğunu düşünen öğrencilerden 3'ü tarım ilacı kullanılan bölgenin denize mesafesinin fazla olması durumunda deniz canlılarının zarar görmeyeceğini diğer 3 öğrenci ekonomik şartlar göz önüne alındığında kullanılmasının doğru olduğunu, 2 öğrenci ise farklı bir tarım ilacı kullanımına sıcak baktıklarını ifade etmişlerdir.

Tarım ilacı kullanmayı tercih eden bazı öğrenciler aşağıdaki ifadeleri kullanmıştır:

“Yaşadığım yer denize zaten uzak bir şey olmaz diye kullanmaya devam ederim.”

“Eğer denizin kıyısında değilsem kullanırım. Kullanmamayı denerim fakat maliyeti (para durumu) iyice yükseliyorsa kullanmaya devam ederim.”

Tarım ilacı kullanmayı tercih etmeyen öğrencilerin cevapları; 15 öğrenci canlılara zarar verdiği, 2 öğrenci organik tarım uygulamalarını doğru bulduğu, 7 öğrenci çevreye zarar verdiği, 10 öğrenci ise ifade etmediği nedenlerden dolayı tarım ilacı kullanımını doğru bulmadığını belirtmiştir.

Tarım ilacı kullanmayı tercih etmeyen bazı öğrenci ifadeleri şu şekildedir:

“Hayır, devam etmezdim çünkü tarım ilaçları su, rüzgâr, hava gibi yollarla çok uzaklara taşınabilir yani denize kıyısı olup olmaması bir şey değiştirmez.”

“Deniz kıyısındaki hayvanlara verdiği zarar kadar doğaya verdiği zarar da önemlidir bence. Yaşadığı yerde deniz kıyısı olmaması ilacı kullanabilmesi anlamına gelmez hatta sonraki zamanlarda doğayı da etkilemeye ya da farklı şeylerde etkisini göstermeye başlarsa yasaklanmalı.”

Senaryo 4. Böbrek Yetmezliği

Bilim ve teknolojideki gelişmelerin hızla geliştiği bir dönemde Bay X, böbrek yetmezliği rahatsızlığı olduğunu öğreniyor. Doktorlar, önünde birkaç seçenek olduğunu ve tedavi yöntemini hastanın kendisinin seçmesi gerektiğini söylüyorlar. İlk seçenek diyaliz tedavisi görmek ve böbrek bağıışı beklemek, ikinci seçenek klon bir hayvandan alınacak olan böbrek naklini kabul etmek, son seçenek ise biyoteknoloji uzmanları tarafından oluşturulacak olan kendi klonunun böbreğini kullanmak. En uyumlu ve sorunsuz çalışacak olan böbreğin Bay X'in kendi klonundan alınan böbrek olacağını belirten doktorlar, kararı Bay X'e bırakmıştır. Siz Bay X olsaydınız hangi kararı verirdiniz?

Tablo 7. Öğrencilerin Böbrek Yetmezliği Konulu İkileme Verdikleri Yanıtların Değerlendirmesi

Hastalıklar - Böbrek Yetmezliği	Öğrenci sayısı	Yüzde
Böbrek bağıışını beklerdim.	19	%44,1
- İnsan ve hayvan haklarına aykırı	2	
- Duygusal sebeplerden dolayı	4	
- Diğer uygulamalar riskler içerdiği için	5	
- Genetik sebeplerden dolayı	2	
- Diğer	6	
Klon bir hayvanın böbreğini kullanmayı seçerdim.	2	%4,6
- İnsan klonlamayı doğru bulmuyorum	2	
Kendi klonumun böbreğini kullanmayı seçerdim.	22	%51,6
- Kesin ve sorunsuz tedavi edileceği için	22	

Tablo 7’de ortaokul 8. sınıfa devam eden öğrencilerin böbrek yetmezliği konulu ikilem durumuna verdikleri cevapların yüzdeleri verilmiştir. Cevaplar incelendiğinde 19 öğrencinin böbrek beklemeyi, 2 öğrencinin klon hayvanların böbreğini kullanmayı, 22 öğrencinin ise kendi klonunun böbreğini kullanmayı tercih ettiği görülmektedir.

Böbrek bağıışı beklemenin daha uygun olduğunu düşünen öğrencilerden 2’si diğer seçeneklerin insan ve hayvan haklarına aykırı olduğunu, 4 öğrenci duygusal yönden doğru bulmadığını, 5’i diğer uygulamaların riskli olduğunu, 2 tanesi ise genetik yönden endişe duydukları gerekçesiyle böyle bir karar verdiklerini belirtmişlerdir.

Böbrek bağıışı beklemeyi seçen bazı öğrenciler şu ifadeleri kullanmıştır:

“Diyaliz tedavisi görmeyi ve o süreç içerisinde de böbrek bağıışı beklemeyi tercih ederim. Çünkü kendi klonumun yaratılması biraz garip geliyor. Mesela kendi klonumu yarattığımızı düşünelim. Ondan böbrek aldım, peki sonra o ne olacak? Benim klonuma ne olacak? Bu gibi düşüncelerden dolayı bu seçeneği seçeceğimi sanmıyorum. Bilmiyorum, belki de bu bir ön yargıdır.”

“O yaptıkları klonların da hisleri var onların da yaşama hakları var. Bağıış beklerdim.”

Klon bir hayvanın böbreğini kullanmayı seçen öğrenciler insan klonlanmayı doğru bulmadıkları tercihlerini bu yönde kullandıklarını belirtmiştir. Bu öğrencilerden birinin ifadesi ise şu şekildedir:

“İnsan klonlamanın sakıncalı bir iş olduğunu düşündüğüm için 2. seçeneği seçerdim.”

Kendi klonunun böbreğini kullanmayı en uygun seçenek olarak gören 22 öğrenci ortak neden olarak bu uygulamanın daha sorunsuz ve sağlıklı olduğunu belirtmişlerdir. Bu öğrencilerden bir tanesinin ifadesi şöyledir:

“Ben hem en uyumlu ve sorunsuz olacağı için hem de daha az riskli olduğu için klonumdan gelen böbreği kullanırdım.”

Senaryo 5. Böceklerden Salgına

Özellikle sıcak bölge iklimlerinde yaşayan bir böcek türünden insanlara bulaşan bir virüs salgına yol açmış ve tüm Dünya ülkelerine yayılmaya başlamıştır. C ülkesi soğuk iklim kuşağındadır ve bu böcek türü görülmemektedir. Ayrıca bu hastalık sadece K hastalığına sahip kişilerde ölümcül risk taşımaktadır. C ülkesinde bu hastalığa sahip sadece 10 kişi vardır. Bu yüzden C ülkesi herhangi bir tedbir almaya gerek duymamıştır. Siz olsaydınız güvenlik önlemi alır mıydınız? Ne gibi önlemler alırdınız?

Tablo 8. Öğrencilerin Böceklerden Salgına Konulu İkileme Verdikleri Yanıtların Değerlendirmesi

Biyolojik Silahlar - Böceklerden Salgına	Öğrenci sayısı	Yüzde
Önlem alırdım.	43	%100
- Mutasyona uğrayabileceğini düşündüğüm için	2	
- Az da olsa riskler var olduğu için	41	
Önlem almaya gerek duymazdım.	-	%0

Tablo 8. incelendiğinde böceklerden salgına konulu ikileme cevap veren öğrencilerin tamamının önlem almayı seçtikleri görülmektedir. Bu öğrencilerin verdikleri kararların nedenli olarak ise 41 öğrencinin salgın riski olduğu için, 2 öğrencinin de virüsün mutasyona uğrama tehlikesine karşı önlem almak istediği belirlenmiştir.

Bu ikileme yanıt veren öğrencilerden birkaçının ifadesi şu şekildedir:

“Ne olursa olsun önlem alırdım. Sonuçta benim ülkemde mutasyona uğrayıp başka şeylere zarar verebilir ne gibi önlemler alabileceğim bölümüne gelirsek Belki K hastalığına sahip olan insanları iyileştirmekten başlayabilirim sonrasında dış ülkelerden insan ülkeme almazdım. Ülkeme gelen ithalatların, kargoların hepsini geçerken kontrol ettirirdim bir de biyoteknolojiden yararlanabilirdim yani belki o böcek türünü önleyebilecek bir ilaç üretebilirdim; ülkeme hiçbir zaman gelmese bile diğer ülkelere yardımcı olurum.”

“Evet, güvenlik önlemi alırdım. Çünkü sırf iklimime güvenip önlem almamam biraz riskli olurdu. Eğer C ülkesinde 10 kişi görüldüyse bu hiç bulaşmayacağı anlamına gelmiyor. Belki sadece o 10 kişiyi karantinaya alıp onlardan diğer insanlara bulaşmasına engel olunabilir. Şu anda tüm dünyada virüsten dolayı alınan önlemlerin benzerini alırdım diyebilirim.”

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada 8. Sınıf öğrencilerinin biyoteknoloji ve biyogüvenlik konularına yönelik etik görüşlerini incelemek amacıyla 5 adet ikilem senaryosu araştırmacı tarafından hazırlanmış ve öğrenci cevapları içerik analizine tabi tutulmuştur. Her senaryo için bir başlık belirlenmiştir. “*Mükemmel embriyo, ithal tohum, tarım ilacı, böbrek yetmezliği ve böceklerden salgına*” araştırmacı tarafından belirlenen senaryo başlıklarıdır. Çalışmanın bu bölümünde her başlık için öğrenci cevaplarından elde edilen sonuçlara ve araştırmacının yorumlarına yer verilmiştir.

Mükemmel embriyo senaryosunun ikilem durumunda öğrencilerin kendilerini çocuk sahibi olmak isteyen bir çiftin yerine koymaları istenmiş, açık uçlu bir soruyla verecekleri kararı açıklamaları beklenmiştir. Öğrenci cevapları incelendiğinde %58,1’inin mükemmel çocuğa sahip olmak istemediği görülmüştür. Öğrenciler bunun nedenini *gelecekte oluşabilecek risklerden endişe duyma, bireysel farklılıklara ve eşitliğe aykırılık* olarak belirtmişlerdir. Grubun %37,2’sini oluşturan öğrenciler ise mükemmel çocuğa sahip olmak istediklerini ifade ederken, bunun nedenini *gelişmelere açık olma, mükemmel embriyonun hastalıklardan arınmış olması ve çocuğun anne-babanın istediği özellikleri taşımasının avantajlı bir durum olması* olarak açıklamışlardır. İkilem senaryosuna verilen cevaplar araştırmaya katılan ortaokul 8. Sınıf öğrencilerinin biyoteknolojik çalışmaların sonuçlarından endişe duyduğunu göstermektedir. Bunun yanında mükemmel embriyoya sahip olmak istemediğini belirten öğrencilerin bireysel farklılıklar ve eşitlik ilkelerine karşı hassas bir tavır içinde oldukları da elde edilen sonuçlardandır. Öğrencilerin cevaplarından yapılan alıntılarda da görülebileceği gibi embriyoların bedenleri ile ilgili kararları anne ve babasına bırakmak öğrenciler açısından etik dışı bir tavır olarak düşünülmektedir. Junker – Kenny (2005), bu durumu ebeveynlerin daha doğmadan çocukları için geri döndürülemez bir dayatma olarak açıklarken, Fitzsimons (2007) başka bir bakış açısıyla bakıldığında ebeveynlerin çocuğun potansiyelini ortaya çıkarma, en iyiyle donatılmış bireye ebeveynlerinin sevgi gösterisi olarak da yorumlanabileceğini ifade etmiştir. Habermas (2003) ise önemli olanın embriyonun ontolojik statüsü değil, genetikçinin niyeti olduğunu belirtmiş, konuya biyogüvenlik ve etik ilişkisini de dâhil etmiştir.

Alan yazın incelendiğinde bu araştırmaya paralel sonuçlar elde edilen çalışmalar olduğu görülmektedir. Sürmeli (2008) üniversite öğrencileri ile gerçekleştirdiği çalışmada öğrencilerin doğacak bebeğin cinsiyetinin önceden belirlenmesine sıcak bakmadıklarını belirlemiştir. Yaman (2011), Keskin, Samancı ve Kurt (2013); Topsakal ve Ceylan (2017); Özkan, Tepekuyu ve Topsakal (2020) farklı yıllarda bebeğin cinsiyetinin önceden belirlenmesi konusunda katılımcıların görüşlerini araştırmış ve benzer sonuçlar elde etmişlerdir. Araştırmaya katılanların genellikle cinsiyetin doğal yollar dışında belirlenmesine hayır cevabı verdikleri görülmüştür. Lamanauskas & Makarskaite-Petkevičienė (2008) çalışmalarında öğretmen adaylarının DNA’ya müdahale etmenin etik dışı olduğunu düşündüklerini ifade etmişlerdir. Turgut (2018) öğretmen adaylarının katılımı ile gerçekleştirdiği çalışmada, sınıf düzeyinin embriyo öncesi fiziksel ya da karakter seçimi, istenmeyen özelliklerin elenmesi gibi biyoteknolojik uygulamalar içeren konularda etkili olduğu sonucuna varmıştır. Bazı araştırmalarda ise öğrencilerin insan üzerinde genetik çalışmalara olumlu baktığı saptanmıştır (Bal vd., 2007; Topsakal, 2011). Bu durumda yaş ya da sınıf düzeyinin öğrenci görüşlerini etkileyip etkilemediği de başka çalışmalar için araştırma konusu olabilir.

İthal tohum ikilem senaryosu için öğrenci görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin %74,4’ünün ithal tohum kullanmama kararı verdikleri görülmektedir. Bu kararlarını; *ithal tohumların genetiği değiştirilmiş olma ihtimali, ekonomik olmadığı, biyolojik olumsuz etkilerinden endişe*

duyduğu, organik tarımdan yana olduğu, yerli tohumun sürekli kullanımının mümkün olduğu, yerli tohumun daha işlevsel olduğu, ülke ekonomisine katkısını düşündüğü ve yerli tohumun daha az riskli bulunduğu gerekçeleri ile ifade etmişlerdir. İthal tohum kullanımının uygun olduğunu düşünen öğrenciler ise grubun %18,6'sını oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin cevapları incelendiğinde ise ithal tohumları daha verimli ve kaliteli buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmaya katılan 8. sınıf öğrencilerinin biyoteknolojik ürün kullanımına temkinli yaklaştıkları, biyogüvenlik olarak ifade etmeseler de dolaylı olarak biyogüvenlikten endişe ettikleri ve GDO'lu ürünleri riskli bulduğu, kullanımının da etik açıdan uygun olmadığını düşündükleri görülmektedir. Ram (2020), bilimi, özellikle de biyogüvenlikle ilgili bilimi sosyobilimsel bir konu olarak sunmanın, gençlerin daha fazla ilgisini çekeceğini ve onların biyogüvenlik anlayışı geliştirmelerine yardımcı olabileceğini ifade etmiştir. Özgen vd. (2013) GDO'lu ürün kullanımı ve etik ilişkisini inceledikleri çalışmada, katılımcıların %53,3 oranında ürünlerin genetik açıdan değiştirilmesini etik açıdan yanlış bulduklarını ifade ettiklerini belirlemiştir. Topsakal ve Ceylan (2017) katılımcıları fen bilimleri öğretmenleri olan çalışmalarında, öğretmenlerin GDO'lu ürün kullanımını %82 oranında reddettiklerini ifade etmiştir. Benzer bir sonuç ortaokul 7. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilen bir çalışmaya aittir, yapılan çalışmada öğrencilerin tüm canlı organizmalar üzerindeki genetik modifikasyonlar hakkında olumsuz görüşlere sahip oldukları belirlenmiştir (Özkan, Tepekuyu & Topsakal, 2020). Turgut (2018), çalışmasında öğretmen adayları biyoteknolojik sorunlar için bir etik ve ahlaki yönetmeliğin hazırlanması gerektiğini, genetiği değiştirilmiş organizmaların etiketlenmesinin yeterli bir çözüm olmadığını belirtmiştir. Çalışmanın bir diğer bulgusu ise öğrencilerin sınıf düzeyi arttıkça etik farkındalıklarının da arttığı yönündedir.

Tarım ilacı ikilem senaryosuna verilen cevaplarda grubun %79,1 oranında böyle bir sorunla karşılaştıklarında tarım ilacı kullanmayacağını söyledikleri görülmüştür. Tarım ilaçlarının canlılara ve çevreye zarar verdiğini bu sebeple kullanmak istemediklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin etik görüşleri değerlendirildiğinde doğal olandan yana olmanın ekosistemlerin işleyişi için gerekli olduğu, insanın doğaya ve diğer canlıların yaşamına müdahalesinde bir sınır olması gerektiği düşüncesine sahip oldukları görülmektedir. Johnson (1993); biyoetiğe insan ya da duygu merkezli yaklaşımın doğru olmadığını biyoetiğin canlı-merkezli olması gerektiğini savunmuştur. Johnson'un tanımını odak kabul ederek %79,1'ini oluşturan öğrencilerin canlı merkezli bir etik anlayışına sahip olduklarından bahsedilebilir. Tarım ilacı kullanılabilirliğini ifade eden öğrenciler ise grubun %21,9'unu oluşturmaktadır. Tarım ilacı kullanımını destekleyen öğrencilerin tarım ilaçlarının canlılara etkisi, yayılma şekil ve alanları ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları ortaya çıkmaktadır. Bu sonuçtan yola çıkarak öğrencilerin biyogüvenlik konusunda bilgi eksiklikleri olduğu ya da teorik bilgiyi hayata geçirmekte zorlandıkları yorumu yapılabilir. Pakistan'da tarım ilacı kullanan çiftçilerle gerçekleştirilen bir çalışmada biyogüvenlik kurallarına uyulmadığı görülmüştür. Bunun sebebi olarak ise Pakistan'da üretim yapan çiftçilerin biyogüvenlik konusunda bilgi eksiklikleri olduğu vurgulanmıştır (Mubushar vd., 2019). Avustralya'daki önemli tarımsal zararlılar olan tavşan ve fare popülasyonlarını yok etme çabalarındaki uygulamaların biyoterörizm eylemlerinde bir araç olarak insanları enfekte eden virüsleri (çiçek hastalığı virüsü gibi) çoğaltma riski ikili kullanımın sakıncalarını gözler önüne sermiştir (Evan, Lipsitch & Levinson, 2015). Dünyanın farklı yerlerinde biyogüvenlik eğitimi ile ilgili yapılan çalışmalar bilim insanları düzeyinde bilgi eksikliğini vurgularken, biyogüvenliğin öğretimi için biyoetik kavramının alanının genişletilmesini önermektedir (Minehata, 2010). Sevimli Gür ve Öz (2022) çalışmalarında ilköğretimden lisans düzeyine kadar her okul evresinde öğrencilerin biyoteknolojiye yönelik bilgi birikimleri ve tutumlarının oldukça eksik ve hatta yanlış olduğu belirtmişlerdir. Alan

yazındaki bu çalışmalardan yola çıkarak bireylerin etik bir anlayış geliştirebilmesi için konu hakkında belirli bir bilgi düzeyine sahip olmaları gerektiğini düşünebiliriz.

Böbrek yetmezliği ikilem senaryosuna verilen öğrenci cevapları incelendiğinde, öğrencilerin %51,6'sının biyoteknolojik müdahalelerle oluşturulmuş kendi klonunun böbreğini, %44,1'inin böbrek bağışını, %4,6'sının biyoteknolojik yöntemlerle üretilmiş klon bir hayvanın böbreğini kullanmayı tercih ettikleri bulgulara görülmektedir. Klonunun böbreğini kullanmayı tercih eden öğrenciler bu kararlarına sebep olarak *daha sorunsuz ve sağlıklı* olduğunu gerekçe göstermişlerdir. İnsan ya da hayvan fark etmeksizin bir klonun böbreğini kullanmayı reddeden öğrenciler ise; *insan ve hayvan haklarına aykırı olması, risklerinin bulunması ya da duygusal gerekçelerle olumsuz tavır sergilediklerini* belirtmişlerdir. Öğrencilerin %51,6'sı bu senaryoda insan yaşamını diğer canlı yaşamlarından değerli bulmuşlardır. Topsakal ve Ceylan (2017) öğretmenlerle yürüttüğü bir çalışmada benzer bir problem durumuna cevap aramış, klon embriyosunun hastalık tedavisi için kullanımı katılımcıların %34'ü tarafından olumlu karşılanmazken, %40'ı tarafından olumlu bir durum olarak görülmüştür. Bulgulardan elde edilen bir diğer sonuç ise insan klonlamak istemediği için başka bir canlıın böbreğini kullanmayı tercih eden öğrencilerin grubun %4,6'sını oluşturmasıdır. Bu bulguya istinaden öğrencilerin insan yaşamının başka bir canlı yaşamına bağlı olduğu durumlarda insan yaşamını daha öncelikli gördükleridir. Kendi klonun ya da başka bir canlıın klonunun böbreğini kullanmayı seçen öğrencilerin grup içerisindeki toplam yüzdesi %56,2'dir. Buradan hareketle bireylerin kendi hayatları ve başka canlıların hayatları arasında ikilemde kaldıklarında kendini merkeze alan kararlar verme eğiliminde oldukları görülmektedir. Klonlamayı uygun bulmayan grubun %44,1'ini oluşturan öğrencilerin ise ikileme etik çerçevesinden baktıkları söylenebilir. İnsan ve hayvan haklarına saygılı oldukları ve canlıların yaşam haklarını değerli buldukları görülmektedir. Öğrenci cevaplarından elde edilen bir diğer sonuç bazı öğrencilerin klon canlılarla empati yaparak ikilemin çözümüne duygusal bir yaklaşım gösterdiğidir. Haidar, Chouman & Tayeh (2014), öğrencilerin bilgilerinin onların duygularını ve davranışlarını etkilediğini ifade etmişlerdir. Avustralya'da 12. Sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilen biyogüvenliğin sosyobilimsel konuları hakkında anlatı hikâyeleri yazdıkları bir çalışmada öğrencilerin güç, gurur, kararlılık ve ilginin en belirgin duygular olduğunu bildirdikleri belirtilmiştir (Tomas & Ritchie, 2012). Simonneaux (2014), bu tür duyguların ortaya çıkmasını, sosyobilimsel konunun 'sıcak tarafla' ilgilenmenin bir sonucu olarak tanımlar çünkü genç insanlar duygusal olarak bağlanırlar, böylece bunun önemli olduğunu fark edebilirler ve bilgiye dayalı görüş yoluyla bir çözüme katkıda bulunabilirler. Bilimi, özellikle de biyogüvenlikle ilgili bilimi sosyo-bilimsel bir konu olarak sunmak, gençleri daha fazla meşgul edebilir ve onların biyogüvenlik anlayışı geliştirmelerine yardımcı olabilir (Ram, 2020). Biyoloji öğretmenleri ve ortaokul öğrencileri ile yapılan bir çalışmada öğretmenlerin sahip olduğu bilgi duygularını etkilemezken, duygularının davranış ve tutumlarında etkili olduğu bulgusuna rastlanmıştır (Haidar, Chouman & Tayeh, 2014). Turner (2007) öfke, korku, üzüntü, mutluluk, iğrenme ve şaşırma gibi birincil duyguları kullanmanın bireyin kavramları öğrenme anlayışını daha da geliştirdiğini belirtmektedir. Buradan yola çıkarak öğrencilerin duyguları ortaya çıkaran ikilem durumları, biyoteknoloji ve biyogüvenlik gibi sosyobilimsel konuları anlamada kritik bir rol oynayabilir.

Böceklerden salgına ikilem senaryosu için öğrenci cevapları incelendiğinde öğrencilerin tamamı böyle bir problem durumunda önlem alacaklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin biyogüvenliğin rolünün farkında oldukları görülmektedir. Ön bilgi önemlidir, çünkü bir konunun bilgisi çözümü için yüksek katılım sağlar (Bewsell vd., 2012). Bu çalışma, ön bilgilerin öğrencilerin biyogüvenlik ile ilgili eğitim materyallerini anlamalarına ve bunlarla

daha iyi ilgilenmelerine yardımcı olabileceğini göstermiştir. Öğrencilerin tamamının salgına karşı önlem alma isteği, geçirilen pandemi sürecinin de cevaplarda etkili olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Öğrencilerin salgın durumdan kaygı duydukları ve risk küçük bile olsa önlem almayı gerekli gördükleri elde edilen bulgulardandır. Bunun yanında öğrencilerin küçük bir risk faktörüne karşı önlem alma istekleri insan yaşamına verdikleri değerin yüksek olduğunu göstermektedir. Asya- Pasifik ülkelerinde biyogüvenlik ile ilgili yapılan bir çalışmada anket sonuçları, biyogüvenlik ve biyogüvenlik konularında, özellikle ikili kullanım ile ilgili bilgi eksikliğini göstermektedir (Minehata, 2010). Veterinerlik öğrencileri ile yapılan başka bir çalışma hedef kitlenin biyogüvenlik, etik ve biyoetik kavramları hakkında fikirleri olmasına rağmen, yeterli bilgiye sahip olmadıklarını göstermiştir (Morales-Nava vd., 2019). Espinosa vd., (2012), beşeri tıp öğrencilerinde yürüttükleri bir çalışmada benzer sonuçlar bulmuşlardır. Veterinerlik alanında yapılan başka bir çalışmada benzer bir sonuç elde edilmiş ve öğrencilerin biyolojik risklerin farkında olmadıkları gözlemlenmiştir (Cediel & Villamil, 2004). Biyogüvenliği sosyobilimsel bir konu olarak sunarak biyogüvenlik hakkında ön bilgi oluşturmak, gençlerin biyogüvenlik ile eleştirel bir şekilde bağlantı kurmasını sağlamakla kalmayacak, aynı zamanda biyogüvenlik ile ilgili geleceğe yönelik bilinçli kararlar alarak demokrasiye katkıda bulunma isteğini de geliştirecektir (Ram, 2020).

Biyoteknoloji ve biyogüvenliğe yönelik ikilemler zaman zaman bilimsel gelişmelerle ahlaki normları karşı karşıya getirmektedir. Geliştirilen teknolojilere her bireyin aynı şartlarda erişip erişemeyeceği, ortaya çıkan ürünlerin toplumun her kesimince eşit kullanılıp kullanılmayacağı, sonuçlarının tüm canlıların yararına olup olmayacağı, kötüye kullanılmalarının nasıl önleneceği, öngörülen olumsuz durumlarla nasıl başa çıkılacağı soruları hem etik hem de hukuk disiplininin alanına girmektedir (Zeybek Ünsal, 2020). Sosyobilimsel bir konuda sadece bilimsel ayak hakkında bilgi sahibi olmak bu yüzden yeterli değildir. Bilimsel çalışmaların sonuçlarının ve etkilerinin de öngörülmesi, üzerine düşünülmesi, bireylerden geleceğe yön verecek karar alması beklenmektedir. Bu çalışma bulgularından yola çıkarak öğrencilerin sosyobilimsel konulardaki kararlarını alırken etik ilkeleri önemsedikleri; akılcı, duygusal ve sezgisel olarak karar verdikleri görülmektedir. Bu nedenle fen bilimleri öğretim programlarında biyoteknoloji ve biyogüvenlik gibi sosyobilimsel konuların içeriğinde etik kazanımlara da yer verilmelidir. Çalışma bulgularından hareketle öğrencilerin duygularını ortaya çıkaran ikilem durumları, biyoteknoloji ve biyogüvenlik gibi sosyobilimsel konuları anlamada kritik bir rol oynamaktadır. Carter vd. (2016) etik yönünün eksik kaldığı bir soruna karşı öğrencilerin çözüm üretmesinin de zor olacağını ifade etmişlerdir. Fen sınıflarında bilimin ahlaki boyutunu etkili bir şekilde geliştirebilmeleri için fen bilimleri öğretmenlerinin biyoetik eğitimini geliştirmeye yönelik profesyonel gelişim tasarlamalı, öğretmen eğitimi göz ardı edilmemelidir (Kumnuanek, Aranyawat & Pongsopon, 2022). Biyoteknolojik uygulamaların sonuçları sağlık, tarım, çevre açısından incelenmeli; sosyobilimsel bir problemle karşılaşan öğrencilerin hem bilimsel hem de etik açıdan problemleri değerlendirmesine olanak sağlayan öğretim yöntemleri tercih edilmelidir. Biyoteknoloji kazanımlarının genişletilmesi, içerisine biyogüvenlik ve biyoetik kazanımları da eklenerek; ortaokul kademelerinin fen bilimleri dersi öğretim programlarına dâhil edilmesi öğrencilerin karar verme ve çok yönlü düşünme becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlayacaktır. Dersler, araştırmalar, çalıştaylar ve açık tartışma gibi farklı kanallar aracılığıyla bilim insanlarının, öğrencilerin ve halkın bu tür ileri düzey etik deneyler ve karşılaştıkları zorluklar hakkındaki bilgisi ve farkındalığı artırılabilir (Al-Delaimy, 2022). Ayrıca bu kazanımlara multidisipliner bir gözle bakılarak; sadece fen bilimleri değil, sosyal bilgiler, beden eğitimi, felsefe gibi ders içerikleriyle de bütünleştirilebilir.

Etik Metin

Bu makalede araştırma ve yayın etiği kuralları takip edilmektedir. Makale ile ilgili her türlü ihlalin sorumluluğu yazar/yazarlara aittir.

KAYNAKÇA

- Al-Delaimy, A. (2022). Perspective of ethical issues and challenges of biotechnology in developing country. *Malaysian Journal of Public Health Medicine*, 22(1), 242-251.
- Bal, R., Keskin Samancı, N., & Bozkurt, O. (2007). University students' knowledge and attitude about genetic engineering. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 3(2), 119-126.
- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 1-14.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388.
- Barr, M., & Zhang, J. Y. (2010). China: bioethics education, biosecurity, and the rise of its science. *Ethics, Education, and the Life Sciences*, 115-130.
- Berggren, I., Bégat, I., & Severinsson, E. (2002). Australian clinical nurse supervisors' ethical decision-making style. *Nursing & health sciences*, 4(1-2), 15-23.
- Bewsell D, Bigsby H, & Cullen R. (2012). Using involvement to understand individual responses to an issue: the case of New Zealand biosecurity. *New Zealand Journal of Agricultural Research*. 55(1), 73-88.
- Bogdan, R. & Biklen, S. K. (1997). *Qualitative research for education*. Allyn & Bacon.
- Borgerding, L. A., Sadler, T. D., & Koroly, M. J. (2013). Teachers' concerns about biotechnology education. *Journal of Science Education and Technology*, 22, 133-147.
- Carter, B. E., Conn, C. C., & Wiles, J. R. (2016). Concern about hunger may increase receptivity to GMOs. *Trends in plant science*, 21(7), 539-541.
- Cediel B, N. M., & Villamil J, L. C. (2004). Occupational biological hazard in veterinary medicine: An area for priority interventions. *Revista de salud pública*, 6(1), 28-43.
- Dewey, J. (1916). Nationalizing education. *Journal of Education*, 84(16), 425-428.
- Espinosa González, L., Sánchez Álvarez, M. D. L., Otero Martínez, J., Díaz Velis Martínez, E., & Pineda Montie, M. E. (2012). Propuesta metodológica para desarrollar correctas prácticas bioéticas en estudiantes de Estomatología. *Edumecentro*, 4(2), 51-62.
- Evans, N. G., Lipsitch, M., & Levinson, M. (2015). The ethics of biosafety considerations in gain-of-function research resulting in the creation of potential pandemic pathogens. *Journal of Medical Ethics*, 41(11), 901-908.
- Festinger, L., & Carlsmith, J. M. (1959). Cognitive consequences of forced compliance. *The journal of abnormal and social psychology*, 58(2), 203.
- Fitzsimons, P. J. (2007). Biotechnology, ethics and education. *Studies in Philosophy and Education*, 26(1), 1-11.
- Gall, M. D., Borg, W. R., & Gall, J. P. (1996). *Educational research: An introduction*. Longman Publishing.
- Gandhi, B. M. (2015, Ocak 15). Biosafety, biosecurity and code of ethics. *SSPC Research Paper* http://www.sspconline.org/sites/default/files/paper_biosecurity_0.pdf
- Gilbert, N. (2001). Writing about social research. *Researching social life*, 328-344.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Educational Communication and Technology Journal*, 30 (4), 233-252.
- Habermas, J. (2014). *The future of human nature*. John Wiley & Sons.
- Haidar, H., Chouman, M., & Tayeh, P. A. (2014). Attitudes of Lebanese secondary school students and teachers towards biotechnology and its teaching. *American Journal of Educational Research*, 2(6), 430-435.

- Hanegan, N. L., & Bigler, A. (2009). Infusing authentic inquiry into biotechnology. *Journal of Science Education and Technology*, 18, 393-401.
- Harfouche, A. L., & Nakhle, F. (2020). Creating bioethics distance learning through virtual reality. *Trends in Biotechnology*, 38(11), 1187-1192.
- Hoffman, M. L. (1988). Moral development. In M. H. Bornstein & M. E. Lamb (Eds.), *Developmental psychology: An advanced textbook* (pp. 497–548). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Holloway, I., & Wheeler, S. (1996). *Qualitative research for nurses* (pp.115-129). Oxford: Blackwell Science.
- Johnson, L. E. (1993). *A morally deep world: An essay on moral significance and environmental ethics*. Cambridge University Press.
- Junker-Kenny, M. (2005). Genetic enhancement as care or as domination? The ethics of asymmetrical relationships in the upbringing of children. *Journal of Philosophy of Education*, 39(1), 1-17.
- Keskin, M. Ö., Samancı, N. K., & Kurt, İ. (2013). Öğretmen adaylarının güncel etik konular hakkındaki görüşlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (2), 142-152.
- Kidman, G. (2010). What is an ‘interesting curriculum’ for biotechnology education? Students and teachers opposing views. *Research in Science Education*, 40, 353-373.
- Kirk, J., Miller, M. L., & Miller, M. L. (1986). *Reliability and validity in qualitative research*. Sage.
- Kumnunek, O., Aranyawat, U., & Pongsopon, P. (2022). Study of students’ moral reasoning on modern biotechnology applications using bioethics for informed decision modules. *Journal of Turkish Science Education*, 19(2).
- Lamanauskas, V., & Makarskaitė-Petkevičienė, R. (2008). University students’ knowledge of biotechnology and their attitudes to the taught subject. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*. 4(3), 269-277.
- Laupa, M., & Turiel, E. (1995). *Social domain theory. Moral development: An introduction*. Allyn & Bacon.
- Leung, K., Shum, M. H., Leung, G. M., Lam, T. T., & Wu, J. T. (2021). Early transmissibility assessment of the N501Y mutant strains of SARS-CoV-2 in the United Kingdom, October to November 2020. *Eurosurveillance*, 26(1), 2002106.
- Mayring, P., Gümüş, A., & Durgun, S. M. (2011). *Nitel sosyal araştırmaya giriş: Nitel düşünce için bir rehber*. Bilgesu Yayıncılık.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx>
- Minehata, M. (2010). An investigation of biosecurity education for life scientists in the Asia-Pacific region. *Research Monograph for the Wellcome Trust Project on ‘Building a Sustainable Capacity in Dual Use Bioethics*.
- Morales-Nava, L., Sampedro-Rosas, M. L., Gutiérrez-Castillo, A. C., García-Ibáñez, S., Castillo-Elías, B., & Juárez-López, A. L. (2019). A combinatorial program on biosafety and ethics for veterinary students. *International Journal of Applied Environmental Sciences*, 14(1), 95-105.
- Morgan, D. L. (1996). *Focus groups as qualitative research* (Vol. 16). Sage publications.
- Mubushar, M., Aldosari, F. O., Baig, M. B., Alotaibi, B. M., & Khan, A. Q. (2019). Assessment of farmers on their knowledge regarding pesticide usage and biosafety. *Saudi Journal of Biological Sciences*, 26(7), 1903-1910.
- Muneer, S., Kayani, H. A., Ali, K., Asif, E., Zohra, R. R., & Kabir, F. (2021). Laboratory biosafety and biosecurity related education in Pakistan: Engaging students through the Socratic method of learning. *Journal of Biosafety and Biosecurity*, 3(1), 22-27.
- Nordqvist, O., & Aronsson, H. (2019). It Is time for a new direction in biotechnology education research. *Biochemistry and Molecular Biology Education*, 47(2), 189-200.

- Özgen, Ö., Emiroğlu, H., Serpen, A. S., & Benlioğlu, B. (2013). Halkın genetiği değiştirilmiş ürünlere/üretilmeye süreçlerine yönelik algıları ve etik inançları. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, (37), 309-321.
- Özkan, G., Tepekuyu, H. Z., & Topsakal, Ü. U. (2020). What do students think about bioethics issues and bioethics education in Turkey? *Kesit Akademi Dergisi*, (23), 1-20.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Sage publications.
- Peters, M., Ono, Y., Shimizu, K., & Hesse, M. (1997). Selected bioethical issues in Japanese and German textbooks of biology for lower secondary schools. *Journal of Moral Education*, 26(4), 473-489.
- Polkinghorne, J. C. (2000). Ethical issues in biotechnology. *Trends in Biotechnology*, 18(1), 8-10.
- Raffensperger, C., & Barrett, K. (2001). In defense of the precautionary principle. *Nature Biotechnology*, 19(9), 811-812.
- Ram, R. (2020). Engaging young people in science education through socioscientific issues of biosecurity. *Kōtuitui: New Zealand Journal of Social Sciences Online*, 15(1), 22-37.
- Rusly, N. S., Amin, L., & Zainol, Z. A. (2011). The need for biosafety education in Malaysia. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 3379-3383.
- Sevimli Gür C., & Öz, A. (2022). Türkiye’de farklı eğitim düzeylerinde biyoteknoloji eğitiminin önemi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(1), 62-68
- Sharts-Hopko, N. C. (2002). Assessing rigor in qualitative research. *Journal of the Association of Nurses In Aids Care*, 13 (4), 84-86.
- Siegel, D. J., & Bryson, T. P. (2011). *The whole-brain child: 12 revolutionary strategies to nurture your child's developing mind*. Delacorte Press.
- Simonneaux, L. (2014). From promoting the techno-sciences to activism—A variety of objectives involved in the teaching of SSIs. *Activist Science and Technology Education*, 99-111.
- Sture, J. (2013). Moral development and ethical decision-making. *On the Dual Uses of Science and Ethics: Principles, Practices, and Prospects*, 97-120.
- Sürmeli, H. (2008). *Üniversite öğrencilerinin biyoteknoloji ve genetik mühendisliği çalışmaları ile ilgili tutum, bilgi ve biyoetik görüşlerinin değerlendirilmesi*, [Yayınlanmamış doctora tezi]. Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Tomas, L., & Ritchie, S. M. (2012). Positive emotional responses to hybridised writing about a socio-scientific issue. *Research in Science Education*, 42, 25-49.
- Topsakal, Ü. U. (2011). Opinions on genetic engineering studies of primary school students in Turkey. *Scientific Research and Essays*, 6(2), 229-235.
- Topsakal, Ü. U., & Ceylan, Ö. (2017). Fen bilimleri öğretmenlerinin sahip olduğu biyoetik değer algılarının belirlenmesi. *Turkish Studies (elektronik)*, 12(6), 137-154.
- Trump, B., Cummings, C., Klasa, K., Galaitsi, S., & Linkov, I. (2022). Governing biotechnology to provide safety and security and address ethical, legal, and social implications. *Frontiers in Genetics*, 13.
- Turgut, D. (2018). *Öğretmen adaylarının biyoetik değerleri, bilimsel okuryazarlık ve empati beceri düzeylerinin sınıflar bazında incelenmesi*, [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi, Denizli, Türkiye.
- Turner, J. H. (2007). *Human emotions: A sociological theory*. Routledge.
- Wheeler, L. (2010). *Literature review: the quality of teaching in VET*. [Unpublished paper]. LH Martin Institute, Melbourne.
- White, M. D., & Marsh, E. E. (2006). Content analysis: A flexible methodology. *Library trends*, 55(1), 22-45.
- Yaman, H.H. (2011). *Argümantasyon Tabanlı Biyoetik Eğitiminde Örnek Bir Uygulama: Genetiği Değiştirilmiş Organizma Ve Genetik Tarama Testi*, [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

- Yener, H. (2019). Fen bilgisi öğretmen adaylarının çoklu durumlarda karar matrisi kullanarak karar verme düzeylerinin incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 16(3), 871-886. doi:10.14687/jhs.v16i3.5774
- Yıldız, A., Kaya R., & Şahinoğlu, S. (2021). Biyoetik teriminin ortaya çıkışı ve Türkiye'deki yansımaları. *Mersin Üniversitesi Tıp Fakültesi Lokman Hekim Tıp Tarihi ve Folklorik Tıp Dergisi*, 11(2), 249-257.
- Zeidler, D. L., Walker, K. A., Ackett, W. A., & Simmons, M. L. (2002). Tangled up in views: Beliefs in the nature of science and responses to socioscientific dilemmas. *Science education*, 86(3), 343-367.
- Zeybek Ünsal, Ç., (2020). *Biyotıpta gelişen teknolojilerdeki etik ve insan hakları sorunları*, [Yayınlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

EXTENDED ABSTRACT

Examination of Secondary Students' Ethical Opinions on Biotechnology and Biosafety

Introduction

Human life is based on decisions, actions and the consequences of those actions. Although this definition shows the decision-making mechanism as a situation with subjective consequences, some decisions made by individuals affect the whole society, not individuals. The origin of the term ethics is also based on the decision-making process. Decision-making can be thought of as the individual choosing the appropriate path in case of a dilemma. When an individual is under the influence of more than one value set, he/she should be able to choose which value set is priority for him/her. The social heritage acquired while evolving from childhood to adulthood and the desire (or necessity) to keep up with the scientific developments brought by the age will oblige individuals to choose a set of values in socio-scientific dilemma situations. The results of scientific studies that have both direct and indirect effects on living life, such as biotechnology, cause some socio-scientific dilemmas. Being aware of the negative consequences of the dilemma and making various precautionary plans are evaluated in the field of biosecurity, while the discussions about whether the consequences of the dilemma scenarios are positive or negative for living things are evaluated in the field of bioethics. Considering biosecurity and biotechnology scenarios as a socio-scientific issue will not only constitute a preliminary knowledge about biosecurity, enable young people to make a critical connection between these fields and their daily lives, but will also guide their ethical decisions about biosecurity for the future. Dewey (1916), suggested that young people move away from the concept of education because it is not relevant to their lives, and suggested exposing young people to meaningful, life-related problems in order to encourage participation. In this research, dilemma scenarios from life were used in order to attract students' attention to biotechnological applications and biosecurity measures, and the answers given to open-ended questions were analyzed and the ethical decisions and opinions of the students on these issues were examined.

Modern science and society have benefited greatly from advances in biotechnology. However, despite the importance of the field, biotechnology is poorly represented in the curriculum and classrooms (Hanegan & Bigler, 2009; Borgerding, Sadler & Koroly, 2013) and has not been extensively studied by science education researchers (Kidman, 2010; Borgerding, Sadler & Koroly), 2013). Therefore, more research on biotechnology education is needed. "The ethical dimensions of science, the moral reasoning and emotional development of the individual" (Zeidler, Walker, Acett & Simmons, 2002, p. 344) are partially present in the curriculum (Leung et al., 2021). With this study, it is aimed to reveal the ethical views of the students in the fields of biotechnology and biosecurity, which are included in socioscientific issues, and to offer suggestions for the curriculum to be prepared in the future. It is obvious that future generations will face the results of biotechnological studies that are continuing rapidly today. In extraordinary situations such as a biological epidemic or attack, individuals' ability to make the right decisions for the benefit of all living things and the environment depends on their ethical stances in biotechnology and biosecurity dilemmas. This study aims to examine the ethical decisions and opinions of secondary school 8th grade students in a dilemma about biotechnology or biosecurity. In line with this purpose, the research problem is: "What are the ethical views of 8th grade students on biotechnology and biosecurity?" has been determined.

Method

This research is a case study conducted with a qualitative research method. This study was carried out in order to examine in depth the ethical views and reasons of the dilemmas related to biotechnology and biosecurity issues of secondary school 8th grade students. Based on the answers given by the students to the ethical dilemma scenarios, their ethical views were subjected to content analysis. The obtained data were examined by the researcher, data codes were created and themes were assigned to cover the determined codes. In line with these studies, it was tried to determine the ethical views and reasons for the subject from the answers given by the students to the biotechnology and biosecurity dilemma scenarios. The study group of this research consists of 43 students studying at a secondary school in Kocaeli Izmit Central district in the 2019-2020 academic year. In the study, a Biotechnology and Biosafety Ethical Inventory (BBEI) consisting of 5 open-ended questions was developed by the researcher in order to determine the views of the students in the study group regarding their dilemmas about biotechnology and biosafety and was used as a data collection tool. In the research, the analysis of the data obtained from the open-ended questions was made in categories with thematic coding.

Result and Discussion

The dilemmas of biotechnology and biosecurity sometimes confront scientific developments against moral norms. Therefore, it is not enough to have scientific knowledge in a socio-scientific issue. It is expected from individuals to predict the results and effects of scientific studies, to think about them, and to make decisions that will shape the future. Based on the findings of this study, it is stated that students care about ethical principles while making their decisions on socio-scientific issues; It is seen that they make decisions rationally, emotionally and intuitively. For this reason, ethical gains can be included in the content of socio-scientific issues such as biotechnology and biosecurity in science education programs. Based on the findings of the study, dilemmas that reveal students' emotions can play a critical role in understanding socio-scientific issues such as biotechnology and biosecurity. Carter et al.,(2016) stated that it would be difficult for students to find solutions to a problem where the ethical aspect is missing. The results of biotechnological applications should be examined in terms of health, agriculture and environment; teaching methods that allow students who encounter a socio-scientific problem to evaluate the problems both scientifically and ethically should be preferred. Expanding biotechnology gains, by adding biosafety and bioethics gains; The inclusion of secondary school levels in the science curriculum will contribute to the development of students' decision-making and multi-dimensional thinking skills.



"Journal of Education and New Approaches - JENA" is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Çocukluk Döneminde Bilişsel Gelişim: Piaget ve Vygotsky'nin Bilişsel Gelişim Kuramlarının İncelenmesi ve Karşılaştırılması

Musa EROĞLU^{1*} 

Gönderilme Tarihi: **01 Mart 2023** Kabul Tarihi: **18 Nisan 2023**
DOI: 10.52974/jena.1258278

Öz:

İnsan gelişimi incelenirken en çok incelenen alanlardan biri de bilişsel gelişimdir. İnsanın dünyayı tanıyıp kavramasında bilişsel faaliyetler çok önemlidir. Bilişsel gelişim, beyin ve sinir sistemlerinin olgunlaşmasıyla bireyin çevresine uyum sağlamasına yardımcı olan deneyimlerinin bileşimidir. Dünyaya gelen her birey birbirinden farklı zihinsel yapılarla gelmektedir. Çeşitli öğrenme yaşantıları ile yetişkinler, yaşadığı çevre ve dünya hakkında ayrıntılı bilgi edinmişlerdir. Çocuklar ise dış dünyada olup bitenlerden habersizdirler. Birey çevreyi tanıyıp kavrarken algılama, belleğe kaydetme, yargılama, karşılaştırma ve yorumlama gibi aşamaları kullanır. Çocukluk dönemi şüphesiz insan yaşamı için çok önemli bir dönemdir. Bu dönemde bireyin bilişsel gelişimi önemli ölçüde tamamlanmaktadır. Çocuklar iki yaşındayken yürüyerek turmanarak zıplayarak düşerek kalkarak dünya hakkında çok şey öğrenebilirler. Çocuk çevre hakkında bilgi edindikçe daha çok soru sorarak çevresini daha iyi tanımaya çalışır. Bu dönemde bilişsel gelişim alanında çalışmalar yapan kuramcılardan en önemli ikisi Piaget ve Vygotsky'dir. Bu çalışmada Piaget ve Vygotsky'nin bilişsel gelişim kuramları incelenerek karşılaştırılmıştır. Piaget 'nin Bilişsel Gelişim Kuramında şema, uyum sağlama, özümleme, uyma ve dengeleme gibi daha çok biyolojik yapıları yer verilmiştir. Piaget bilişsel gelişimin evresel ardışık bir yapı içerisinde olduğunu belirtmektedir. Vygotsky'nin kuramı daha çok sosyal çevrenin etkisine değindiği değirmiştir Vygotsky öğretici, yetişkin ebevyn ve diğerlerinin müdahalelerinin bilişsel gelişim açısından oldukça önemli olduğuna vurgu yapmıştır

Anahtar Kelimeler: Bilişsel gelişim, Piaget, Vygotsky, çocukluk dönemi.

Abstract:

One of the most studied areas when studying human development is cognitive development. Cognitive activities are very important for people to know and comprehend the world. Cognitive development is the combination of experiences that help an individual adapt to their environment as the brain and nervous systems mature. Every individual who comes into the world comes with different mental structures. Through various learning experiences, adults have acquired detailed information about the environment and world they live in. Children, on the other hand, are unaware of

Atf:

Eroğlu, M. (2023). Çocukluk döneminde bilişsel gelişim: Piaget ve Vygotsky'nin bilişsel gelişim kuramlarının incelenmesi ve karşılaştırılması. *International Journal of Education and New Approaches*, 6(1), 69-77. <https://doi.org/10.52974/jena.1258278>

¹Mersin Üniversitesi, Türkiye. Orcid ID: 0000-0001-7588-6385

*Corresponding Author: eroglumusa33@gmail.com

what is going on in the outside world. While recognizing and comprehending the environment, the individual uses stages such as perception, memory, recording, judgment, comparison and interpretation. Childhood is undoubtedly a very important period for human life. In this period, the cognitive development of the individual is completed significantly. By the age of two, children can learn a lot about the world by walking, climbing, jumping, falling and getting up. As the child learns about the environment, he tries to get to know his environment better by asking more questions. Two of the most important theorists working in the field of cognitive development in this period are Piaget and Vygotsky. In this study, the cognitive development theories of Piaget and Vygotsky were examined and compared. In Piaget's Theory of Cognitive Development, more biological structures such as schema, adaptation, assimilation, adaptation and balancing are included. Piaget states that cognitive development is in a recurrent sequential structure. It has been seen that Vygotsky's theory mostly refers to the effect of the social environment. Vygotsky emphasized that the interventions of teachers, adult parents and others are very important for cognitive development.

Keywords: Cognitive development, Piaget, Vygotsky, childhood.

GİRİŞ

İnsanlar dünyaya gelirken çok farklı zihinsel yapılarla gelmektedirler. İnsanı insan yapan temel güç bilişsel güçtür. İnsan bilişsel gücü ile çevresi ile başa çıkabilme stratejileri geliştirir (Dilekmen,2016). İnsanı insan yapan bu bilişsel yapının gelişimi ise bir süreç içerisinde gerçekleşir. Bilişsel gelişim bireye soyut ve somut olarak nedenleri öğrenmelerini, mantıklı bir şekilde düşünmelerini, çevresindeki olgu olay ve nesnelere ilişkin bilgilerin örgütlenmesini gerçekleştirmektedir (Kürkçüoğlu, 2010). Bilişsel gelişime ilişkin ortaya atılan fikirler incelendiğinde özellikle Piaget ve Vygotsky'nin çocuğun çevresindeki dünyayı, farklı yaşlarda nasıl gördüğünü ve algıladığını belirtmeye çalıştıkları görülmektedir (Senemoğlu, 2007).

İnsanların bilişsel olarak gelişimine en fazla katkı sağlayan gelişim alanlarından biri ise dil gelişimidir. İnsan gelişiminin en şaşırtıcı yanlarından biri de çocukların hızlıca dili öğrenmeleridir. Bebekler yumuşak ve hafif sesler çıkarmadan ve sesleri hecelemeden, binlerce sözcükten oluşan cümleler kurmaya söz dizimi ve gramerin temel kurallarını anlamaya doğru bir gelişim gösterirler. Bu çok hızlı oluşan gelişimi açıklayan çeşitli kuramlar vardır. Bu kuramların en önemlilerinden ikisi ise Piaget ve Vygotsky'e aittir (İnanç vd., 2015).

YÖNTEM

Bu araştırma nitel bir araştırmadır. Araştırma yapılırken yayınlanmış bilimsel veri kaynaklarından yararlanılmıştır. Araştırmanın durum çalışması belirlenmesine yönelik nitel boyutunda doküman analizi tekniğinden yararlanılmıştır. Konuyla ilgili olarak yayınlanan, İngilizceden Türkçeye çevrilmiş kaynaklardan yararlanılmış ve bu araştırmada doküman analizi modeli kullanılmıştır. Doküman analizi, araştırmacının çalıştığı konuyla ilgili kişi veya kurumlara doğrudan ulaşamayacağı durumlarda önemli bir bilgi toplama yöntemi olarak karşımıza çıkar. Tarihsel olay, olgu, kültür veya geleneklere ilişkin dokümanlar kadar, yaşadığımız zamana ait dokümanlar, kaynağı belli olmayan anonim dokümanlar veya kaynağı belli olan ilgili dokümanlar bir veri kaynağı oluşturur. Diğer nitel veri toplama yöntemleriyle karşılaştırıldığında doküman analizi, gözlem ve görüşme gibi çalışmalarda karşımıza çıkan denek veya 'katılımcı reaksiyonu' problemine yol açmaz. Araştırmacı ve araştırmaya katılan bireyler arasında doğrudan fiziksel, davranışsal ve duygusal etkileşimler olmaz. Tıpkı gözlem yöntemi gibi doküman analizi, uzun süreli araştırmalarda etkili olarak kullanılabilir (Bogdan & Biklen, 1982).

Doküman analizi gözlem yöntemine benzer olarak, araştırmacının belirlediği bir zamanda bireye özgü davranış ve duyguların, kaydedilmesi yerine, olduğu anda ve bireyin kendisi tarafından özgün bir şekilde kaydedilmesi temeline dayanır (Forster,1994). Doküman incelemesinde izlenebilecek bir dizi aşama vardır. Her araştırmacı bu aşamaları araştırma probleminin niteliğine, inceleme sonucunda elde etmeyi hedeflediği veriye veya dokümanları ne kadar kapsamlı ve derinlemesine incelemesine bağlı olarak yeniden yorumlayabilir (Yıldırım & Şimşek, 2006).

BULGULAR

Bilişsel Gelişim

Uzun bir süreç olan bilişsel gelişim doğumla birlikte başlar. Bu süreç, aslında bireyin çevreye olan bir tür uyumudur. Birey çevresinden gelen uyarıcıları bu uyum sürecinde alır, işler, değiştirir ya da olduğu gibi kabul eder, bütün bu uyarıcıları birbiriyle uyumlu bir bütün oluşturacak şekilde bir araya getirir (Ahioğlu Lindenber, 2011). Bilişsel gelişim; bireyin doğumuyla başlayan ve yetişkinliğine kadar bireyin çevresini, yaşadığı dünyayı anlama, düşünme yollarının daha karmaşık ve etkili hale getirdiği bir süreçtir (Sönmez, 2000). Bilişsel gelişimi açıklamaya çalışan önemli kuramlar Piaget' in Bilişsel Gelişim Kuramı ile Wygostky' nin sosyo-kültürel gelişim kuramıdır (İnanç vd., 2015).

Piaget' in Bilişsel Gelişim Kuramı

Piaget bilişsel gelişimi açıklarken biyoloji kökeninden yararlanmış ve zekanın tanımından başlayarak düşünce süreçlerinin gelişimini açıklarken uyum, dengelenme özümleme gibi biyoloji kökenli kavramlara başvurmuştur. Piaget'e göre zeka gelişen çevreye bir uyum sürecidir. İnsan çevreyle etkileşiminde tekrar tekrar kullanabileceği ve farklı durumlara genelleyeceği yapılardan yararlanmaktadır (Aydın, 2016). Bu yapılar şemalardan oluşur; şema ise yaşam içerisindeki doğrudan ve dolaylı eylemler yoluyla oluşan davranış örüntüleridir. Başka bir deyişle davranışsal bir çerçevedir (Gürkan, 2019). Piaget bilişsel gelişimi temellendiren beş kavram üzerinde durmuştur.

Şema: Şemalar bilişsel yapıların temelleridir. Bireyin yaşamının ileriki yıllarında önce dış dünyayı bilişsel olarak temsil etme ve daha sonrada bu bilişsel temsiller üzerinde işlem yapma becerisi gelişmektedir (Gürkan, 2019). Yeni doğan bir bebek ilk başta tamamen refleksif nitelikte şemalar kullanır, fakat zaman geçtikçe olgunlaşma, yaşantı ve uyum yoluyla yeni şemalar elde eder. Yani şemalar çocuğun algı dayanağının nitelik ve içerik bakımından değişmesine bağlı olarak değişir ve gelişir (Aydın, 2016).

Örgütlenme: Piaget 'ye göre zihinde bilgiler birbirinden bağımsız olmayıp parçalar halindedir. Çocuklar bu bilgi parçalarını ilişkilendirmeye ve bütünleştirmeye çalışırlar. Çocuklardaki bu zihinsel işleyiş eğilimine örgütlenme denir. (Dilekmen, 2016).

Özümleme: Bireyin yeni karşılaştığı durumları, koşulları nesne, olay ve olguları önceden var olan bilişsel yapıya yerleştirme işlemidir. Nesnel gerçekliğin, simgesel olarak bilinç yapılarına dönüştürülmesi de bilişsel bir özümlemedir (Topses, 2009).

Uyumsama: Uyumsama yapılan bir özümleme sonucu o zamana kadar alışılmış davranış örneğine uymayan yeni ve farklı bir davranış ortaya koymaktır (Yavuzer, 2009).

Dengeleme: Şemalar ve uyumsuzluk arasında bir dengeye ulaşma anlamına gelmektedir. Çocuklar gerçek ve onu algılayışları arasında bir çatışma olduğunda yani özümleme işe yaramadığında uyma gerekli hale gelir. Bunun sonucunda ise dengesizlik ortaya çıkmaktadır (İnanç vd., 2015).

Piaget'ye göre bilişsel gelişim dört evreden oluşmaktadır (İnanç vd., 2015).

Bunlar; Duyu Hareket Dönemi, İşlem Öncesi Dönem, Somut İşlemler Dönemi ve Soyut İşlemler Dönemidir.

Duyu – Hareket Dönemi: Bebeğin doğumundan yaklaşık iki yaşına kadar devam etmektedir. Bu dönemdeki bebekler Algısal yaşantıları fiziksel ve motor hareketlerle koordine ederek dünyayı kavramaya çalışırlar. Bu evrenin başındaki bebekler işlerini gören reflekslerden biraz daha fazlasına sahiptirler. Duyu Hareket evresinin sonunda bebekler karmaşık duyu hareket örüntüleri gösterebilirler ve ilkel sembollerini kullanabilirler (Santrock,2014). Piaget'e göre bebeklerin bu dönemde kazandığı davranışlar doğuştan getirdikleri emme, arama, yakalama gibi reflekslerin şema halinde geliştirilmesidir. Bu dönemde en önemli zihinsel özellik nesne devamlılığının kazanılmasıdır. 2 yaşın sonuna doğru çocuk, bir nesnenin göz önünden kaybolduğunda varlığını sürdürdüğünü anlamaktadır. Çocuğun belli davranışı akılda tuttuğunun bir göstergesi olan ertelenmiş taklit bu dönemin bir diğer özelliğidir. Bu dönemin sonuna doğru taklit, model yok olduktan sonra da görülmektedir (Yavuzer, 2007).

İşlem Öncesi Dönem: Piaget işlem öncesi döneme ayrı bir önem vermiştir. Çünkü bu dönem gelişimlerin daha sonraki bilişsel aşamalar açısından belirleyici özellikler taşıdığı görüşündedir. Çocuklar bu evrenin başında sınırlı sözcük dağarcıkları ile simgesel düşünebilmektedirler. Fakat bu evredeki çocuklar henüz olaylar, olgular ve konular arasında mantıksal ilişki kuramazlar. Bunun sebebi ise hala olayları oluşturan neden-sonuç ilişkilerini anlayabilecekleri bilişsel yetkinlikten yoksun olmalarıdır (Aydın, 2016). Zihinsel sembolik fonksiyonların ortaya çıkması bu dönemin en önemli özelliğidir. Bu dönemde, bir oyun, bir oyuncak, bir kelime ya da herhangi bir nesne çocuk için zihinsel sembol olabilmektedir. Birey, bu dönemde sembolik oyunlar oynamaktadır, mesela kendini anne gibi düşünerek bebek besleyebilmektedir. Benmerkezciliğin ortaya çıktığı dönem de bu dönemdir. Birey kendi gördüğü duyduğu veya hissettiği her şeyi başkalarının da duyup görüp hissettiğini düşünür. Ayrıca çocuk bu dönemde cansız nesnelere canlıymış gibi davranmaktadır oyuncaklarıyla canlılarmış gibi konuşabilmekteler. Bu dönemde özelden-özele akıl yürütme, kalıp yargılar geliştirme gibi özellikler görülebilir. (Berk, 2013). Fakat henüz bilişsel eylemler yani işlemler görülmezler. Bu nedenle işlem öncesi dönemdeki çocuğun kendine özgü bazı sınırlılıkları vardır (Gürkan, 2019).

Somut İşlemler Dönemi: Bu dönem ilkökul yıllarına denk gelmektedir. Somut işlemler döneminde çocuğun bilişsel gelişiminde çok önemli değişimler gerçekleşir. Bu dönemde çocuk olayları başkasının gözüyle görmeye, onların ne düşündüklerini ve ne hissettiklerini fark etmeye başlamaktadır. Başkalarının kendi düşüncelerinden farklı düşüncelere sahip olabileceğini adım adım anlamaya başlamaktadır (Deniz, 2018). Bu dönemde mantıksal düşünme gelişmeye başlar. Henüz çocuk bu dönemde soyut bir düşünceye sahip değildir. Çocuklar nesnelere fiziksel yapı veya konumlarında değişmelerle miktar, sayı, hacim gibi özelliklerinde değişme olmayacağını anlamaktadırlar. Bu dönemde en üst düzeyde gruplama yapılabilmekte ve nesnelere kendi özelliklerine göre sıralanabilmektedir. Çocuklar olayları ve dünyayı başkalarının bakış açısından görmeye başlamakta böylece benmerkezcilikten uzaklaşmaya başlamaktadırlar (Gander & Gardiner, 2010).

Soyut İşlemler Dönemi: Ergenlerin soyut düşünme becerilerinin yani sadece olgusal yerine mümkün olan ve farazi olan hakkındaki düşünme becerilerinin artması nedeniyle daha önceki dönemlerine göre bağımsızlık becerileri çok daha fazla artar. Ergenler plan yapabilir, eylemlerinin olası sonuçlarını değerlendirebilir, problemlerin alternatif çözümlerini hesaba katabilir ve daha küçük çocuklara kıyasla dünyadaki yollarını çok daha etkili bir şekilde belirleyebilirler. Daha küçük çocukların kavrayamadıkları dini ve politik inanç sistemleri gibi soyut kavramları anlayabilirler (Cohen,2019).

Vygotsky 'nin Bilişsel Gelişim kuramı

Vygotsky' e göre bilişsel gelişimde çevrenin büyük bir rolü vardır. Zengin bir sosyal çevrenin bilişsel gelişime olumlu katkılarının olacağını ifade etmiştir. Vygostky "çocuğun bağımsız problem çözme olarak belirlenen gerçek gelişim düzeyi" ile "yetişkin rehberliğinde ya da daha yetenekli akranlarla iş birliği yaparak problem çözme olarak belirlenen gizil gelişim düzeyi" arasındaki fark olarak tanımladığı yakınsak gelişim alanıdır (Nicolopoulou, 2004).

Vygotsky'e göre bilişsel gelişim, öncelikle olgunlaşmadan değil çevresel faktörlerden ve sosyal ve kültürel etkenlerden etkilenmektedir. Birincil olan bilincin toplumsal boyutudur. İkincil olan ise bireysel boyutlardır. Vygotsky zihinsel gelişimin zihinler arası bir düzlemde insanlar arasında gerçekleştiğini vurgular (İnanç vd., 2015).

Vygotsky, çocuğun bilişsel gelişiminde yetişkinlere büyük rol düştüğüne vurgu yapar. Vygotsky' e göre, çocuklar yetişkin bireylerle ya da başka çocuklarla birlikte çalıştıklarında bilişsel gelişimleri güçlenerek artar. Bilişsel gelişim, başkalarının düzenlediği davranışlardan, bireyin kendisinin düzenlediği davranışlara doğru ilerler (Bayhan & Artan, 2007). Dolayısıyla büyükler çocuklardaki bilişsel gelişime çok büyük katkı yaparlar. Yetişkinlerin, çocuklara sundukları onları bilişsel açıdan güçlendirecek ve anlamlı birtakım eylemler ile etkinlikler çocukların bunları başarmaları konusunda çocuklara yardımcı olur. Vygotsky tarafından ortaya konulan sosyo-kültürel kuram, bilişsel gelişimin sağlanması konusunda toplum ve kültürün etkili olduğunu vurgular (Ünveren Kapanadze, 2019).

Vygotsky öğrenme temelli dinamik süreçlerin test edilmesi için çeşitli etkinliklerin gözlenmesini içeren zihinsel gelişimin doğal değişimlerini ölçmeye yarayan deneysel teknikler geliştirmiştir. Bu tekniklerle çocuğun performans düzeyine değil problem çözmede kullandıkları metotlara bakılmıştır. Bu araştırmalar sonunda yakın gelişim alanı ortaya çıkmıştır (Crain,2000).

Yakın Gelişim Alanı: Vygotsky, çocukların tek başlarına yapmakta zorlandıkları, başkalarının yardım ve rehberliği ile başarabildikleri görevleri anlatmak için bu kavramı kullanmıştır. Bu kavram çocuğun bireysel olarak sorun çözerken ulaştığı kendi gerçek gelişim düzeyiyle daha yetkin yaşlıları ile işbirliği ya da yetişkin rehberliği altında sorun çözerken ulaştığı gizli gelişim düzeyi arasındaki farktır (İnanç vd., 2015).

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bilişsel gelişim kuramcılarından Piaget ve Vygotsky karşılaştırıldığında; Piaget kavram gelişiminin yapısal yönüne ilgi duyarken Vygotsky yapıdan çok işlevsel yönüne yoğunlaşmıştır. Piaget gelişimde daha çok biyolojik etkenlere önem verirken Vygotsky toplumsal etkenlerin önemine vurgu yapmaktadır (İnanç vd., 2015). Diğer bir deyişle ygotsky uzmanların ve öğreticilerin rehberliklerinin, içinde bulunan kültürlerin çocuğa farklı

deneyimler yaşattıkları ve bununla ilgili olarak farklı stratejilerin öğrenilmesinin bilişsel gelişimin doğası ve ilerlemesinde oldukça önemli rolü olduğunu belirtmektedir. Piaget ise, biyolojik olgunlaşma ve deneyimin etkileşiminin bilişsel gelişimde etkili olduğunu savunmaktadır. Piaget bilişsel gelişimde evrelerin var olduğunu ve gelişimin bu evreler göre değişim ve kazanım gösterdiğinden bahsederken, Vygotsky evreleri inkar etmese de gelişimde süreksizliği vurgulamaktadır. Piaget bütün bireylerin hiyerarşik ve evrensel bir biçimde bilişsel olarak dört evre boyunca ilerlediğini göstermeye çalışırken, Vygotsky çocukların öğrenme durumlarındaki ihtiyaçları, işbirliği içerisinde buldukları öğreticilerle ilişkili beceri duyarlılığı ve daha geniş kültürel değerler baz alındığında bireysel farklılık göstereceğini savunmaktadır. Piaget' in kuramında temel sayılı çocuğun dünyayı anlamada ve kavramada kullandığı şemalardır. Vygotsky ise çocuğun aktif yaşantısını temel alır (Deniz, 2018).

Araştırmacıların Piaget ve Vygotsky' nin dil gelişimi ile ilgili kuramlarını incelemeleri ve yeni araştırmalar yapmaları, bunun yanı sıra Piaget ve Vygotsky' nin Benmerkezcilikle ilgili görüşlerini incelemeleri faydalı olabilir.

Etik Metin

Bu makalede araştırma ve yayın etiği kuralları takip edilmektedir. Makale ile ilgili her türlü ihlalin sorumluluğu yazar/yazarlara aittir.

KAYNAKÇA

- Ahioglu Lindberg, E. (2011). Piaget ve ergenlikte bilişsel gelişim. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1), 1-10.
- Aydın, A. (2016). *Eğitim psikolojisi*. Pegem.
- Bayhan, P., & Artan İ., (2007). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. Morpa Kültür.
- Cohen, L. J. (2018) *A dan Z ye psikoloji*, Say.
- Çalışkan, M., Yavuzer, Y., & Demir, Z. (2009) *Eğitim psikolojisi*. Nobel.
- Çeçen AR (2000) Vygotsky'nin sosyokültürel perspektifi ışığında bilişsel gelişime katkıları. *Çanakkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(18), 21-25.
- Deniz, M. E. (2018). *Eğitim psikolojisi*, Pegem.
- Dlekmen, M. (2016). Eğitim psikolojisi: Bilişsel gelişim ve dil gelişimi. İçinde C. Şahin (Ed.), *Bilişsel gelişim*. Pegem.
- Gardiner, H. W., & Gander, M. J. (2010). *Çocuk ve ergen gelişimi*. (Çev. Ed. Ali Dönmez, Bekir Onur, Nermin Çelen). İmge Kitabevi.
- Gürkan, U. (2019) *Gelişim psikolojisi* Nobel.
- İnanç, B., Bilgin, M., & Atıcı, M. (2015). *Gelişim psikolojisi: Çocuk ve ergen gelişimi*. Pegem.
- Kürkçüoğlu, B. Ü., (2010). 0-6 yaş arası çocukların temel gelişimsel özellikleri: Bilişsel gelişim ve dil gelişimi, İçinde İ. H. Diken (Ed.), *Erken çocukluk eğitimi içinde*. Pegem.
- Nicolopoulou, A. (2004). Oyun, bilişsel gelişim ve toplumsal dünya: Piaget, Vygotsky ve sonrası. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 37(2), 137-169.
- Topses, G. (2009) *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Nobel.
- Sandtrock, J.W. (2014). *Yaşam boyu gelişim*. Nobel.
- Senemoğlu, N. (2013). *Gelişim öğrenme ve öğretim (kuramdan uygulamaya)*. Yargı.
- Sönmez, V., (2000). *Öğretmenlik mesleğine giriş*, Anı.

Ünveren Kapanadze, D. (2019). Vygotsky'nin sosyo-kültürel ve bilişsel gelişim teorisi bağlamında Türkçe öğretiminin değerlendirilmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(47), 181-195.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological process*. Harvard University.

Yavuzer, H. (2007). *Çocuk psikolojisi*. Remzi.

EXTENDED ABSTRACT***Cognitive Development in Childhood: A Review and Comparison of Piaget's and Vygotsky's Theories of Cognitive Development***

One of the most studied areas when studying human development is cognitive development. Cognitive activities are very important for people to know and understand the world. Cognitive development is the range of experiences that help the use of adaptation to the personal environment by maintaining the brain and neural structures. Every person in the world consists of different mental structures. Adults have acquired detailed information about the environment and the world in which they live, through various experiences. Children, on the other hand, are unaware of what is going on in the outside world. The person uses stages such as perception, memory, recording, judgement, comparison and interpretation while recognizing and comprehending his environment. Childhood is definitely a very important period for human life. In this period, cognitive development of the person is almost completed. By the age of two, children can learn a lot about the world by walking, climbing, jumping, falling and getting up. As the child learns about his environment, he tries to get to know his environment better by asking more questions. Two of the most important theorists working in the field of cognitive development in this period are Piaget and Vygotsky. Considering this, the developmental theories of Piaget and Vygotsky were examined and compared.

In Piaget's Theory of Cognitive Development, more biological structures such as schema, adaptation, assimilation, adaptation and connections are included. Piaget states that cognitive development is in a recurrent sequential structure. It has been seen that Vygotsky's theory mostly refers to the effect of the social environment. Vygotsky emphasised that the interventions of the instructor, adult parent and others are very important in terms of cognitive development. While explaining the development of his work, Piaget benefited from the origin of biology and, based on the definition of intelligence, he applied to biological concepts such as harmony, balancing and assimilation while explaining the skills of the thought mind. According to Piaget, intelligence is a process of adaptation to the developing environment. Humans benefit from structures that they can use repeatedly and generalise to different situations in their interaction with the environment. This structure consists of schemas; schema is the traditional patterns formed by direct and indirect actions in life. In other words, it is a behavioural framework. They are the basics of computers using schemas. In the later years of the individual's borders, it is the development of the experience of firstly representing the outside world as a wanderer and then operating on these impressions. According to Piaget, information in the mind is not independent from each other, but in parts. Children try to hide and integrate this knowledge.





This mental functioning organisation in children is called organisation. According to Vygotsky, the environment plays a major role in the development of examinations. He expressed the results of his positive contributions to the development of a diverse social environment. Vygotsky defines the 'proximal development' area as the difference between 'the child's actual level of development, defined as independent problem writing', and 'the latent level of development, defined as problem solving under adult guidance or in collaboration with more talented peers'. According to Vygotsky, cognitive development is primarily influenced by environmental factors and social and cultural factors, not maturation. The primary is the social dimension of consciousness. Vygotsky developed experimental techniques to measure natural

changes in mental development, including observation of various activities, to test learning-based dynamic processes.



"Journal of Education and New Approaches - JENA" is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

İlkokul Düzeyinde Yaratıcı Drama Uygulamalarının Akademik Başarıya Etkisi: Bir Meta Analiz Çalışması

Muhammet YILMAZ^{1*} , Reyhan YÜKSEL² , Murat KURT³  & Mehmet TOY⁴ 

Gönderilme Tarihi: **02 Mart 2023** Kabul Tarihi: **19 Nisan 2023**
DOI: 10.52974/jena.1258938

Öz:

Meta analiz farklı çalışmalarda ulaşılmış sonuçlar birleştirilerek genel bir sonuç çıkarmak için yapılan analiz anlamına gelmektedir. Bu çalışmada yaratıcı dramanın akademik başarıya etkisi ele alınmıştır. Çalışmanın amacı; ilkokul düzeyinde uygulanan yaratıcı drama etkinliklerinin akademik başarıya etkisini ortaya koymak olarak belirlenmiştir. Araştırma örneklemini 2005-2022 yılları arasında Türkiye’de yapılan ve dâhil edilme kriterleri doğrultusunda 26 lisansüstü tez (23 yüksek lisans ve 3 doktora tezi) oluşturmaktadır. Araştırmaya dahil edilen lisansüstü tez çalışmalarına Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı (YÖK) Tez Merkezi veri tabanından ulaşılmıştır. Tarama yapılırken "ilkokul", "drama", "yaratıcı drama", "deneysel", "başarı" ve "ilkokul, başarı, drama" anahtar kelimeleri kullanılmıştır. Araştırmaya dahil edilecek çalışmaların gruplanması ve istenilen verilere kolayca ulaşılabilmesi için kodlama formu kullanılmıştır. Yayın yanlılığı, etki büyüklüğü ve heterojenlik testlerinin hesaplanmasında Comprehensve Meta-Analysis (CMA) yazılımından yararlanılmıştır. Begg and Mazumdar rank correlation istatistiği sonuçlarına göre 26 çalışma ile başlayan analizlerde; p değerinin ($p=0.000$) 0,05’ten küçük olması yayın yanlılığına işaret etmiştir. Bu durumda bireysel çalışmaların genel etkiyi etkileme düzeyleri tekrar incelenmiştir. Yayın yanlılığını azaltmak için bireysel etki büyüklüğü yayın yanlılığı oluşturan çalışmalar analiz dışı bırakılmıştır. Bu durumda analize 18 çalışma verisi ile devam edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; analize dahil edilen çalışmaların çok büyük bir kısmı huni grafiğinin iç kısmında toplanmış ve ortak etkiye katkısının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonuçları yaratıcı drama yönteminin akademik başarıyı artırmada etkili olduğunu göstermektedir. Bu nedenle akademik başarıyı artırmak amacıyla öğretim programlarında yaratıcı drama etkinliklerine daha fazla yer verilebilir.

Anahtar Kelimeler: İlkokul, başarı, yaratıcı drama, meta analiz.



Atf:

Yılmaz, M., Yüksel, R., Kurt, M., & Toy, M. (2023). İlkokul düzeyinde yaratıcı drama uygulamalarının akademik başarıya etkisi: Bir meta analiz çalışması. *International Journal of Education and New Approaches*, 6(1), 78-95. <https://doi.org/10.52974/jena.1258938>

¹Amasya Üniversitesi, Türkiye. Orcid ID: 0000-0002-7285-7121

²Amasya Üniversitesi, Türkiye. Orcid ID: 0000-0002-6157-2622

³Amasya Üniversitesi, Türkiye. Orcid ID: 0000-0003-1155-9339

⁴Amasya Üniversitesi, Türkiye. Orcid ID: 0000-0002-5137-2416

*Corresponding Author: muhammetinpostasi@gmail.com

Abstract:

Meta-analysis means an analysis performed to draw a general conclusion by combining the results obtained in different studies. In this study, the effect of creative drama on academic achievement was examined. The aim of the study was determined as to reveal the effect of creative drama activities applied at primary school level on academic achievement. The research sample consists of 26 post-graduate thesis (23 master's degree and 3 doctoral thesis) conducted in Turkey between 2005-2022 in accordance with the inclusion criteria. The post-graduate thesis studies included in the research were accessed from the Higher Education Council Presidency Thesis Center database. During the scanning, the keywords "elementary school", "drama", "creative drama", "experimental", "success" and "elementary school, success, drama" were used. The coding form was used to group the studies to be included in the research and to easily access the desired data. Comprehensive Meta-Analysis (CMA) software was used in the calculation of publication bias, effect size and heterogeneity tests. According to the results of Begg and Mazumdar rank correlation statistics, in the analyses starting with 26 studies; the fact that the p value ($p=0.000$) was less than 0.05 indicated publication bias. In this case, the levels of influence of individual studies on the overall effect were re-examined. In order to reduce publication bias, studies that create individual effect size publication bias have been excluded from the analysis. In this case, the analysis was continued with 18 study data. According to the research results, a very large part of the studies included in the analysis were collected in the inner part of the funnel chart and it was found that their contribution to the common effect was high. The research results show that the creative drama method is effective in increasing academic achievement. For this reason, creative drama activities can be given more space in the curriculum in order to increase academic achievement.

Keywords: Elementary school, success, creative drama, meta-analysis.

GİRİŞ

Bilimsel ve teknolojik gelişmeler eğitim sistemini etkisi altına almakta buna bağlı olarak eğitim anlayışı da zaman göre değişim göstermektedir. Günümüzde eğitim ortamlarında öğretmenin aktif olduğu geleneksel yaklaşım öğrenciyi merkeze alan bir anlayışa evrilmek durumunda kalmıştır. Ünal (2021, s. 231) da öğrencinin öğrenme sürecinde aktif olması ve sorumluluk alması gerektiğine vurgu yapmaktadır. Tek düze ders işlenmesi yerine farklı strateji, yöntem ve teknikler kullanılması etkili öğretim için gerekli görülmektedir (Dunne & Wragg, 1997). Ünal (2021, s. 230) ders içerikleri ve konuların farklılık göstermesi sebebiyle derslerin özelliklerine göre strateji, yöntem veya tekniğin belirlenmesinin uygun olduğunu ifade etmektedir. Yeşilyurt (2020) ise derste kullanılacak yöntemin belirlenmesinde amaç, konu, öğrenci, ekonomiklik, süre, öğrenme aracı, öğretim modeli, öğretmen ve kademe gibi faktörlerin etkili olduğuna vurgu yapmaktadır.

İlkokul kademesindeki çocukların gelişim özellikleri düşünüldüğünde bilgiyi somutlaştırıcı yöntem ve tekniklerin seçilmesi, kalıcı öğrenmenin sağlanması adına daha faydalı olabilir. Bu kademe öğretmenler tarafından tercih edilen yöntemlerden bir tanesi yaratıcı drama yöntemidir. Akoğuz ve Akoğuz (2019, s.12) yaratıcı drama yönteminde eğitim sürecine oyunun dahil edilmesi, çocukta yaparak ve yaşayarak öğrenme deneyimi yaşamasına imkân tanıdığını ifade etmektedirler.

Yaratıcı drama ile ilgili çeşitli tanımlamalar yapılmaktadır. San (2018, s.75) rol oynama, doğaçlama, tiyatro ya da drama tekniklerinden faydalanılarak bir grup çalışması halinde bireylerin bir olay, yaşantı, fikir, soyut bir yaşantı veya kavramı, eski zihinsel örüntülerin yeniden düzenlenmesi yoluyla deneyim, gözlem, duygu ve yaşantıların gözden geçildiği oyunsu süreçlerle canlandırması şeklinde yaratıcı drama tanımı yapmaktadır. Adıgüzel (2019, s. 73) bir grubu oluşturan bireylerin kendi yaşam deneyimlerinden yola çıkarak bir amaç, düşünce veya olayın doğaçlama, rol oynama vb. teknikler kullanılarak canlandırılması şeklinde yaratıcı dramayı tanımlamaktadır. Üstündağ (2020) ise öğrenme merkezine öğrencinin

konumlandırıldığı, çocukluktan itibaren bireyi yetiştirmeye çalışan çevresinde yer alanları taklit etmeye dayanarak bu şekilde yeni durumlara uyumunu kolaylaştıran oynusu bir süreç şeklinde yaratıcı drama tanımı yapmaktadır.

Yaratıcı dramanın birden fazla duyuya hitap eden ve yaşantı temelli bir etkinlik olduğu (Uygungül Yılmaz & Kaf, 2019), çocuklara kendileri ve çevreleri hakkında bilgi, beceri ve tutum kazandırma yönünde fırsatlar sunduğu (Szececi, 2012), öğrenciler arasında aktif ve dinamik etkileşim gerektiren, öğrenciyi merkeze alan, doğaçlama ve süreç odaklı öğrenme etkinliği olduğu (Mccaslin, 2005), öğrencinin soyut ve zor kavramları keşfetmesine izin verdiği (Braund, 1999; Kamen, 1991; Osmond, 2007) yönünde faydalarından bahsedilmektedir. Bunların yanı sıra çoklu zekaya uygun bir yöntem olduğu (Arieli, 2007, s. 133), öğrencilerin cesaret, sosyal beceriler, yaratıcılık, takım çalışması, sunum yapma, eleştirel düşünme ve problem çözme gibi becerilerinin gelişmesine katkı sağladığı (Ong, Chou, Yang & Lin, 2020), benlik saygısı ve psikolojik sağlığa olumlu etkileri olduğu (Bani Hashemi, 2022) da söylenmektedir. Bir öğretim yöntemi olarak kullanıldığında ise öğrencilerin derse yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediğine dair çalışmalar bulunmaktadır (Erdem Zengin, 2014; Günaydın, 2008; Kraemer, 2002; McNaughton, 2004; Uygungül Yılmaz & Kaf, 2019; Üstündağ, 1997; Yassa, 1999).

Yaratıcı drama ilkökul öğretmenleri tarafından akademik başarının arttırılmasına yönelik bir yöntem olarak da tercih edilmektedir. Bu konu Türkiye’de yapılan lisansüstü tez çalışmalarında (Açıl, 2012; Akkuş, 2013; Altındal, 2019; Atalay, 2010; Aykaç, 2008; Bakkaloğlu, 2017; Bilek, 2009; Bingöl, 2015; Ceylan, 2016; Çakır, 2012; Erdoğan, 2016; Karacil, 2009; Karataş, 2011; Konaklı, 2022; Malbeği, 2011; Nayci, 2011; Salur, 2009; Sarı, 2017; Selanik Ay, 2005; Selmanoğlu, 2009; Soylu Makas, 2017; Sözer, 2006; Şentürk, 2020; Uygungöl, 2016; Üçel, 2022; Ütkür, 2012; Yılmaz, 2020), ulusal veya uluslararası akademik yayınlarda (Akdemir & Karakuş, 2016; Brouillette, 2012; Dobson & Stephenson, 2020; Freeman, Sullivan & Fulton, 2003; Hendrix, Eick & Shannon, 2012; Ulubey & Toraman, 2015;) çalışılmaktadır. Yaratıcı drama yöntemi uygulanarak yapılan çalışmaların akademik başarıya etkisinin ortaya konulduğu araştırma sonuçlarının sentezinin yapılması ve özetlenmesinin önemli olduğu, bunun meta analiz ile yapılabileceği belirtilmektedir (Ulubey & Toraman, 2015).

Meta analiz farklı çalışmalarda ulaşılmış sonuçların birleştirilmesi suretiyle genel bir sonuç çıkarmak için yapılan analiz anlamına gelmektedir (Dinçer, 2022). Durlak (1998) meta analizi, tekrar tekrar çalışma sonuçlarının incelenmesi yoluyla objektif bir şekilde ulaşılan etki büyüklüklerini bütünleştirerek analiz etmek için kullanılan bir yöntem olarak ifade etmektedir. Sağlam ve Yüksel (2007) çok sayıda çalışmanın incelenmesinin alanyazına tek çalışma incelenmesinden daha fazla katkı sağlayacağını ifade etmektedirler. Rudy (2001) meta analizde benzer ölçüt kullanarak araştırma sonuçlarının karşılaştırılarak etki büyüklüklerinin hesaplandığı belirtmektedir. Meta analiz kısaca; belirli bir konuda yapılmış olan çalışmalara ait sonuçların tutarlı olarak bir araya getirilmesi şeklinde ifade edilebilir.

Bu çalışmada yaratıcı dramanın akademik başarıya etkisi ele alınmıştır. Araştırmacılar tarafından çalışmanın amacı; ilkökul düzeyinde uygulanan yaratıcı drama etkinliklerinin akademik başarıya etkisini ortaya koymak olarak belirlenmiştir. Araştırma amacına uygun olarak “İlkokul düzeyinde yaratıcı drama uygulamalarının akademik başarıya etkisi ne düzeydedir?” sorusuna cevap aranmıştır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nicel yaklaşımı desenleri arasında yer alan meta analiz yöntemi kullanılmıştır. Meta analiz verilerin toplanması anlamına gelmektedir. Meta analiz, farklı çalışmaların bulgularının birleştirilerek daha geniş bir sonuç elde edilmesidir (Özbey, 2017). Meta analiz için yapılan bir başka tanım; bir konu, tema ya da çalışma alanı hakkında benzer çalışmaların belirlenmiş olan kriterler altında gruplandırılıp, bu çalışmaların ortaya koyduğu nicel bulguların birleştirilerek yorumlanması şeklindedir (Dinçer, 2022).

Araştırmanın Örnekleme

Bu araştırmada lisansüstü tez çalışmaları örneklem grubuna alınmıştır. Bu kapsamda 2005-2022 yılları arasında Türkiye’de yapılmış olan ve dâhil edilme ölçütlerini karşılayan 26 lisansüstü tez (23 yüksek lisans ve 3 doktora tezi) örneklem grubunu oluşturmaktadır. Örneklem belirlenirken; anahtar kelimeler, zaman aralığı, okul düzeyi, araştırma deseni ve kullanılan öğretim yöntemi kullanılan dâhil edilme kriterleri kullanılmıştır. Literatür taraması sonrası, ulaşılan 815 çalışmadan yukarıda belirtilen dâhil edilme kriterlerine uygun 26 adet çalışma araştırma kapsamına alınmıştır. Yaratıcı dramının başarıya etkisini inceleyen lisansüstü tezlerin yayın türüne göre dağılımına ait bulgular Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Lisansüstü Tezlerinin Yayın Türüne Dağılımı

Yayın Türü	Frekans (f)	Yüzde (%)
Yüksek Lisans Tezi	23	88
Doktora Tezi	3	12
Toplam	26	100

Tablo 1’de yer alan veriler incelendiğinde; araştırmaya dâhil edilen lisansüstü tez çalışmalarının çoğunluğunu yüksek lisans tezlerinin (%88) oluşturduğu görülmektedir. Araştırma kapsamına alınan lisansüstü tezlerin çalışma grubu özellikleri ile ilgili sonuçlar Tablo 2’de yer almaktadır. Bazı çalışmaların birden fazla sınıf seviyesinde gerçekleştirilmesi sebebiyle örneklem grubu sayısı çalışma sayısından fazla olarak ortaya çıkmıştır.

Tablo 2. Çalışmaların Örnekleme Grubuna Göre Dağılımı

Örneklem Grubu	Frekans (f)	Yüzde (%)
İkinci sınıf	1	3,6
Üçüncü sınıf	7	25
Dördüncü sınıf	15	53,6
Beşinci sınıf	5	17,8
Toplam	28	100

Tablo 2’de yer alan verilere göre, ilkokulda yaratıcı drama yöntemi ile yapılan tezlerde örneklem grubu olarak en fazla 4. sınıf öğrencileri, en az ise 2. sınıf öğrencileri ile çalışıldığı görülmektedir. Güncel uygulamalarda beşinci sınıf ortaokul kademesinde yer almaktadır. Ancak 2012 yılı öncesinde beşinci sınıf ilkokul kademesinde bulunması sebebiyle 2012 yılından önce beşinci sınıf düzeyinde yapılan çalışmalar da araştırma kapsamına alınmıştır. Bu kapsamda beşinci sınıf düzeyinde yapılmış olan çalışmalardan beş adet veri, analize dahil edilmiştir. Yaratıcı dramının başarıya etkisinin incelendiği lisansüstü tezlerin konu alanına göre dağılımına ilişkin yüzde ve frekans değerleri Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Çalışmaların Konu Alanına Göre Dağılımı

Örneklem Grubu	Frekans (f)	Yüzde (%)
Hayat Bilgisi	3	11
Sosyal Bilgiler	7	27
Matematik	4	15
Türkçe	7	27
Fen Bilimleri	1	4
Müzik	2	8
İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi	1	4
Bilişim Teknolojileri	1	4
Toplam	26	100

Tablo 3’te sunulan veriler incelendiğinde, araştırmacıların en fazla çalıştıkları konu alanlarının Sosyal Bilgiler ve Türkçe dersleri ile ilgili olduğu, en az ise Fen Bilimleri, Bilişim Teknolojileri ve İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersleri ile ilgili konu alanları olduğu görülmektedir. Araştırma kapsamına alınan çalışmalara ait dahil etme kriterleri aşağıda maddeler halinde detaylı olarak açıklanmıştır.

1. Meta analize dâhil edilecek çalışmalar için başlangıç zamanı olarak 2005 yılı belirlenmiş olup 2005-2022 yılları arasında yapılan çalışmalar ele alınmıştır. 2005 yılının başlangıç olarak belirlenmesinde, belirtilen yılda öğretim programlarının tamamen yenilenmesi ve eğitim anlayışında ciddi değişikliklerin yapılmış olması etkili olmuştur.
2. Meta analize dâhil edilecek çalışmaların Türkiye’de yapılmış olmasına dikkat edilmiştir.
3. Çalışmaların meta analiz yapılabilmesi için yeterli verilere sahip olması (Aritmetik ortalama, standart sapma, deney ve kontrol grubu örnekleme) kriteri belirlenmiştir. Tek gruplu çalışmalar ve belirlenen betimsel istatistiklerin yer almadığı çalışmalar analiz dışı bırakılmıştır.
4. Meta analize dâhil edilecek çalışmaların deneysel yöntem ile gerçekleştirilmesine önem verilmiştir.
5. Meta analiz çalışmasına dâhil edilecek çalışmaların drama veya yaratıcı drama yöntemleri ile yapılmış olmasına dikkat edilmiştir.
6. Meta analiz için belirlenen çalışmaların ilkökul düzeyinde yapılmış olması kriteri aranmıştır.

Verilerin Toplanması ve Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada lisansüstü düzeyde gerçekleştirilmiş olan tezler araştırmaya dâhil edilmiştir. Araştırma kapsamına alınan tezlere Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı (YÖK) Ulusal Tez Merkezi veri tabanından ulaşılmıştır. Tezlere ulaşmak için "ilkokul", "drama", "yaratıcı drama", "deneysel", "başarı" ve "ilkokul, başarı, drama" anahtar kelimeleri kullanılmıştır. Erişilen 815 adet lisansüstü tez içerisinden; deneysel çalışmalar belirlendikten sonra ön test-son test uygulanan, deney ve kontrol gruplarının yer aldığı, gruplar arasında ortalama, standart sapma değerlerinin hesaplandığı çalışmalar seçilmiştir. Tek gurupla yapılan ve kontrol grubu olmayan çalışmalar dikkate alınmamıştır. Meta analiz için gerekli değişkenlere sahip olmayan lisansüstü tezler kapsam dışı bırakılmıştır. Nihai olarak 26 lisansüstü tez çalışması meta analize dahil edilmiştir.

Araştırma verilerini sistemli bir şekilde toplamak, analize dahil edilecek çalışmaların gruplanması ve verilere kolayca ulaşılabilmesi amacıyla araştırmacılar tarafından kodlama formu oluşturulmuştur. Kodlama formu bölümlerden oluşmaktadır. İlk bölümde “Çalışma Künyesi” ikinci bölümde “Çalışma Verileri” yer almaktadır. Çalışma künyesinde; çalışmanın adı, yayın yılı, çalışma konusu, sınıf düzeyi ve ders alanı başlıkları yer almaktadır. Çalışma verileri ise son test deney ve kontrol grubunun aritmetik ortalaması, standart sapması ve örneklem büyüklüğünü içermektedir. Kodlama formlarının inceleme yapan araştırmacı dışındaki araştırmacılar tarafından kontrol edilmesi sağlanarak verilerin doğruluğu ve kayıtların güvenilirliği sağlanmıştır.

Verilerin Analizi

Analizler araştırma kapsamına alınan çalışmaların; standart sapma, aritmetik ortalama ve çalışma grubu büyüklükleri verileri kullanılarak yapılmıştır. Etki büyüklüğü hesaplanması, yayın yanlılığının belirlenmesi, heterojenlik testleri ve kullanılacak model seçiminin karar verilmesinde Comprehensive Meta-Analysis (CMA) yazılımı kullanılmıştır. CMA yazılımı aracılığıyla etki büyüklükleri hesaplanmıştır. Etki büyüklüklerinin belirlenmesinde “Hedges’s g” istatistiği kullanılmıştır. Çalışmanın heterojen olup olmadığı ile ilgili test yapıldıktan sonra yapıların heterojen ($p < 0,05$) yapıda olduğu görülmüş ve analizler "Rastgele Etkiler Modeli" altında yapılmıştır. Yayın yanlılığının belirlenmesinde üç farklı analiz kullanılmıştır. Bunlar; istatistiksel olmayan huni saçılım grafiği, hata koruma sayısı şeklinde belirtilen Classic Fail-Safe N analizi ve Begg ve Mazumdar rank correlation istatistiğidir. İlk analizler sonrasında bireysel etki büyüklüğü genel etkiyi yüksek düzeyde etkileyen ve yayın yanlılığı oluşturan çalışmalar analiz dışı bırakılarak analizler tekrar yapılmıştır. Yayın yanlılığı oluşturan çalışmaların analiz dışı bırakılmasından sonra analizler yeniden yapılmış olup son durumda yayın yanlılığı olmadığına karar verilmiştir.

BULGULAR VE YORUM

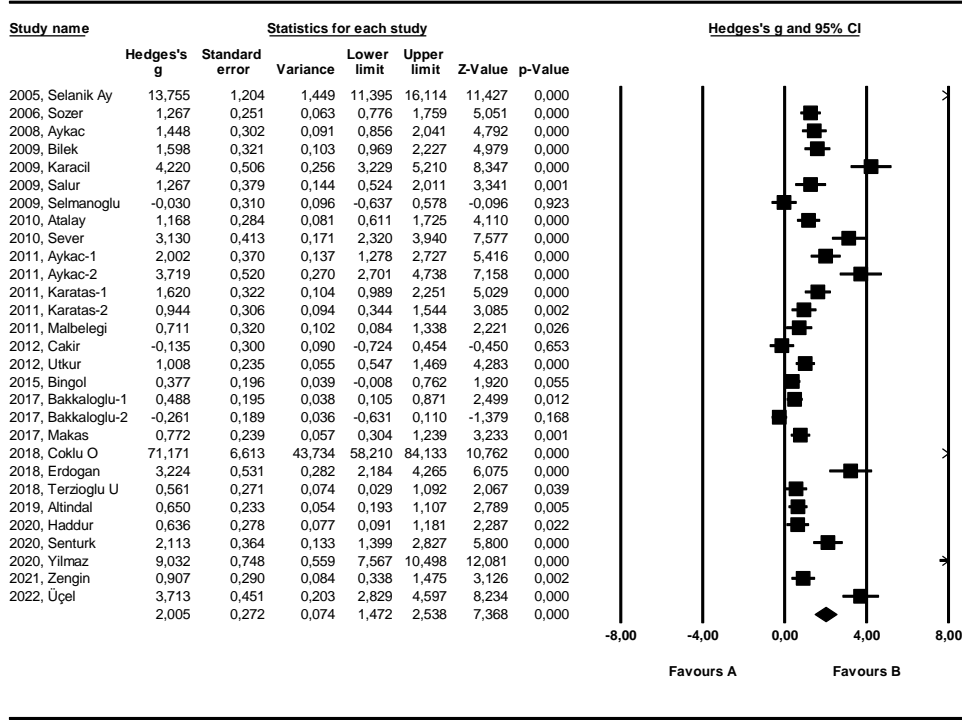
Drama ve yaratıcı drama çalışmalarının başarıya etkisinin belirlenmesine yönelik yapılan bu meta analiz çalışmasında; ilk olarak 2005 yılı sonrasında yaratıcı drama ve drama alanında başarıyı konu alan Türkiye’de yapılmış 26 lisansüstü tez çalışmasından toplam 29 veri analize dahil edilmiştir. Analizler Hedges’s g modeli üzerinden gerçekleştirilmiş olup analizlerde hangi model kullanılacağına belirlenmesi için heterojenlik testi yapılmıştır. Heterojenlik testine ait istatistiksel veriler Şekil 1’de sunulmuştur.

Model	Effect size and 95% confidence interval					Test of null (2-Tail)		Heterogeneity				
	Number Studies	Point estimate	Standard error	Variance	Lower limit	Upper limit	Z-value	P-value	Q-value	df (Q)	P-value	I-squared
Fixed	29	1,826	0,096	0,003	0,916	1,126	18,323	0,000	611,604	28	0,000	95,422
Random	29	2,005	0,272	0,074	1,472	2,538	7,368	0,000				

Şekil 1. Heterojenlik Testi Sonuçları

Şekil 1’de yer alan heterojenlik testi sonuçlarına göre p değeri ($p=0,000$) 0.05’ten küçük olması sebebiyle çalışmalar arasında anlamlı bir fark olduğuna karar verilmiştir. Ayrıca X^2 tablosunda $df=28$ ve $p=0.05$ değerleri için Q değeri 41,337’dir. Analiz sonucu elde edilen Q değeri ise 611,604 olarak bulunmuştur. Bu değer X^2 tablosundaki değerden oldukça büyük olması sebebiyle çalışmaların heterojen bir yapıda olduğuna karar verilmiştir. Bu şartlar altında

analizlerin Rastgele Etkiler Modeli altında yapılmasına karar verilmiştir. Rastgele Etkiler Modeli altında yapılan analiz sonuçları Şekil 2’de sunulmuştur.

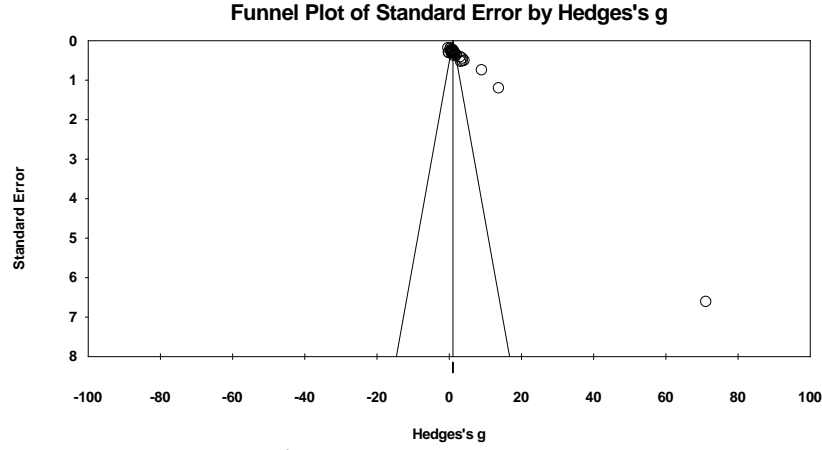


Meta Analysis

Şekil 2. Rastgele Etkiler Modeli Altında Yapılan Analiz Sonuçları

Şekil 2’de yer alan analizler incelendiğinde Rastgele Etkiler Modeline göre genel etki 2,005 olarak hesaplanmıştır. Bireysel etki büyüklüklerine göre etki büyüklüğü en yüksek olan beş çalışma: Çöklü Özkan, 2018 (EB: 71,171); Selanik Ay, 2005 (EB: 13,755); Yılmaz, 2020 (EB: 9,032); Karacil, 2009 (EB: 4,220) ve Aykaç, 2011-2 (EB: 3,719); şeklinde sıralanmaktadır. Etki büyüklüğü en düşük beş çalışma ise; Bakkaloğlu, 2017-2 (EB: -0,261); Çakır, 2012 (EB: -0,135); Selmanoğlu, 2009 (EB: -0,030); Bingöl, 2015 (EB: 0,377) ve Bakkaloğlu, 2017-1 (EB: 0,488) şeklinde bulunmuştur. Analizlerde genel olarak sonuçlar deney grubu lehine olmakla birlikte 3 [(Bakkaloğlu, 2017-2 (EB: -0,261); Çakır, 2012 (EB: -0,135); Selmanoğlu, 2009 (EB: -0,030)] çalışmada kontrol grubu lehine sonuçlara ulaşılmıştır.

Analize dahil edilen çalışmaların yayın yanlılığı olup olmadığını belirlemek için ilk olarak huni grafiği saçılmına bakılmıştır. Huni grafiği saçılmı Şekil 3’te sunulmuştur.



Şekil 3. İlk Analizler Sonrası Huni Grafiği

Şekil 3'te yer alan Huni grafiği incelendiğinde çalışmaların çoğunluğunun huninin üst tarafında dizilmiş olup bazı çalışmaların huni dışarısında kaldığı görülmektedir. Bu sonuçlardan yayın yanlılığının tam olarak belirlenememesi sebebiyle Begg and Mazumdar rank correlation istatistiği sonuçlarına bakılmıştır. Begg and Mazumdar rank correlation istatistiği sonuçları Şekil 4'te sunulmuştur.

Begg and Mazumdar rank correlation

Kendall's S statistic (P-Q) 286,00000

Kendall's tau without continuity correction

Tau 0,70443
z-value for tau 5,36481
P-value (1-tailed) 0,00000
P-value (2-tailed) 0,00000

Kendall's tau with continuity correction

Tau 0,70197
z-value for tau 5,34605
P-value (1-tailed) 0,00000
P-value (2-tailed) 0,00000

Şekil 4. Begg and Mazumdar Rank Correlation İstatistiği Sonuçları

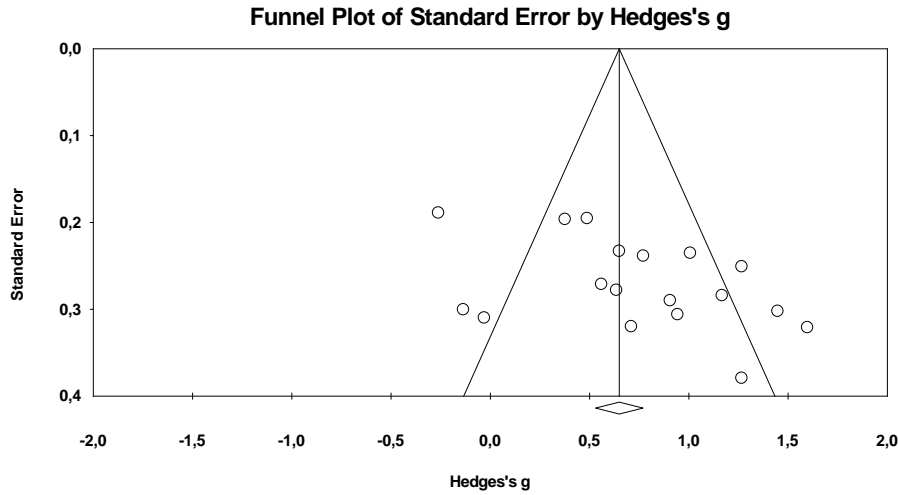
Şekil 4'te yer alan Begg and Mazumdar rank correlation istatistiği sonuçlarına göre Tau katsayısının 1.00'a yakın, iki kuyruklu p- değerinin anlamlı bir fark yaratmaması yani 0.005'ten büyük olması beklenmektedir (Dinçer, 2022). Bu çalışmadaki analiz sonuçlarında p değerinin ($p=0.000$) 0,05'ten küçük olması yayın yanlılığına işaret etmektedir. Bu durumda bireysel çalışmaların genel etkiyi etkileme düzeyleri tekrar incelenmiştir. Yayın yanlılığını azaltmak için bireysel etki büyüklüğü 1,620 ve üzeri olan çalışmalar (Aykaç, 2011; Çöklü Özkan, 2018; Erdoğan, 2018; Karacıl, 2009; Karataş, 2011; Selanik Ay, 2005; Sever, 2010; Şentürk, 2020; Üçel, 2022; Yılmaz, 2020) analiz dışı bırakılmıştır. Bu durumda analize 18 çalışma verisi ile devam edilmiştir. Analiz dışı bırakılan veriler sonrasında hangi modelin seçileceğini belirlemek amacıyla tekrar heterojenlik testi yapılmış olup heterojenlik testi sonuçları Şekil 5'te yer almaktadır.

Model	Effect size and 95% confidence interval					Test of null (2-Tail)		Heterogeneity				
	Number Studies	Point estimate	Standard error	Variance	Lower limit	Upper limit	Z-value	P-value	Q-value	df (Q)	P-value	I-squared
Fixed	18	0,650	0,061	0,004	0,530	0,769	10,679	0,000	69,616	17	0,000	75,580
Random	18	0,723	0,125	0,016	0,478	0,969	5,777	0,000				

Şekil 5. Analiz Dışı Bırakılan Araştırmalar Sonrası Heterojenlik Sonuçları

Şekil 5'te yer alan analiz dışı bırakılan çalışmalar sonrası yapılan heterojenlik testi sonuçlarına göre p değeri ($p=0,000$) $0,05$ 'ten küçük olduğu için çalışmalar arasında anlamlı fark olduğuna karar verilmiştir. Ayrıca X^2 tablosunda $df=17$ ve $p=0,05$ değerleri için Q değeri $27,857$ 'dir. Analiz sonucu elde edilen Q değeri ise $69,616$ olarak bulunmuştur. Bu değer X^2 tablosundaki değerden büyük olması sebebiyle çalışmaların heterojen bir yapıda olduğuna karar verilmiştir. Bu şartlar altında analizler Rastgele Etkiler Modeli altında yapılmıştır.

Analiz dışı bırakılan çalışmalar sonrası bireysel çalışmalara ait yayın yanlılığı olup olmadığını belirlemek amacıyla huni grafiği yeniden oluşturulmuş olup Şekil 6'da sunulmuştur.



Şekil 6. Analiz Dışı Bırakılan Araştırmalar Sonrası Huni Grafiği

Şekil 6'da yer alan huni grafiği incelendiğinde çoğu çalışmanın huni içerisinde yer aldığı görülmektedir. Huninin sağ ve sol tarafında üçer çalışmanın dışarıda olduğu görülmektedir. Yayın yanlılığını belirlemek amacıyla yapılan bir diğer analiz Classic fail-safe N istatistiğidir. Classic fail-safe N sonuçları Şekil 7'de sunulmuştur.

Classic fail-safe N

Z-value for observed studies	11,28026
P-value for observed studies	0,00000
Alpha	0,05000
Tails	2,00000
Z for alpha	1,95996
Number of observed studies	18,00000
Number of missing studies that would bring p-value to > alpha	579,00000

Orwin's fail-safe N

Hedges's g in observed studies	0,64957
Criterion for a 'trivial' hedges's g	0,00000
Mean hedges's g in missing studies	0,00000
Criterion must fall between other values	

Şekil 7. Analiz Dışı Bırakılan Araştırmalar Sonrası Classic Fail-Safe N Sonuçları

Şekil 7’de yer alan Classic fail-safe N sonuçlarına göre alfa 0.05 değeri için 579 çalışmaya daha ihtiyaç olduğu görülmektedir. Yayın yanlılığını belirlemek amacıyla yapılan bir diğer analiz Begg and Mazumdar rank correlation istatistiğidir. Begg and Mazumdar rank correlation istatistiği sonuçları Şekil 8’de sunulmuştur.

Begg and Mazumdar rank correlation

Kendall's S statistic (P-Q) 51,00000

Kendall's tau without continuity correction

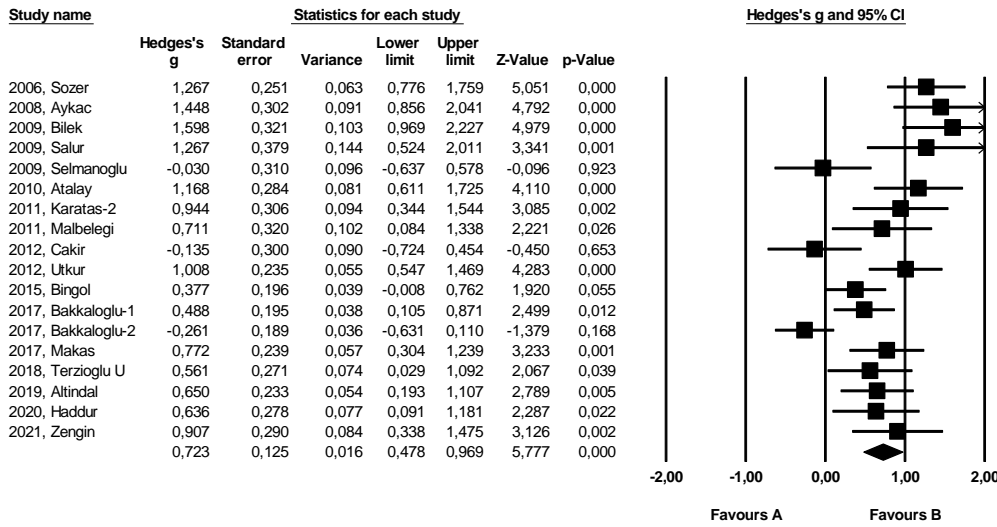
Tau	0,33333
z-value for tau	1,93176
P-value (1-tailed)	0,02669
P-value (2-tailed)	0,05339

Kendall's tau with continuity correction

Tau	0,32680
z-value for tau	1,89389
P-value (1-tailed)	0,02912
P-value (2-tailed)	0,05824

Şekil 8. Analiz Dışı Bırakılan Araştırmalar Sonrası Begg and Mazumdar Rank Correlation İstatistiği

Şekil 8’de yer alan Begg and Mazumdar rank correlation istatistiği sonuçlarına göre iki kuyruklu p- değerinin anlamlı bir fark yaratmaması yani 0.005’ten büyük olması beklenmektedir (Dinçer, 2022). Elde edilen analiz sonuçlarında p değeri (p=0.053) 0,05’ten büyük olması sebebiyle yanlılığının olmadığına karar verilmiştir. Son durumda Rastgele Etkiler Modeline göre oluşan bireysel etki büyüklükleri ve genel etki büyüklüğü Şekil 9’da yer almaktadır.



Meta Analysis

Şekil 9. Analiz Dışı Bırakılan Araştırmalar Sonrası Rastgele Etkiler Modeli Altında Yapılan Analiz Sonuçları

Şekil 9'da paylaşılan analiz dışı bırakılan çalışmalar sonrası yapılan tekrar analizlerde Rastgele Etkiler Modeline göre genel etki büyüklüğü 0.723 olarak hesaplanmış olup deney grubu lehinedir. Bireysel etki büyüklükleri açısından değerlendirildiğinde etki büyüklüğü en yüksek olan beş çalışma Bilek, 2009 (EB: 1,598); Aykaç, 2008 (EB: 1,448); Sözer, 2006 (EB: 1,267); Salur, 2009 (EB: 1,267) ve Ütkür, 2012 (EB: 1,008) şeklinde sıralanmakta olup deney grubu lehine olarak bulunmuştur. Araştırmada üç çalışmada [(Bakkaloğlu, 2017-2 (EB: -0,261); Çakır, 2012 (EB: -0,135); Selmanoğlu, 2009 (EB: -0,030)] kontrol grubu lehine sonuçlara ulaşılmıştır. Bireysel etki büyüklükleri açısından değerlendirildiğinde; analize dahil edilen 18 çalışmadan 15 tanesi deney, 3 tanesi kontrol grubu lehine sonuçlanmıştır. Bu durum; yaratıcı drama ve drama çalışmalarının genel olarak akademik başarıyı artırdığını, bazı konularda ise mevcut programın daha etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışma kapsamında, 2005-2022 yılları arasında Türkiye'de lisansüstü düzeyde yaratıcı drama ve drama yönteminin akademik başarı üzerindeki etkisini konu alan araştırmalar meta analizle incelenmiştir. Analizlere deneysel çalışmalardan deney ve kontrol grubunun bir arada bulunduğu çalışmalar dahil edilmiştir. Akademik başarı değişkeni için analize dahil edilen araştırmaların bireysel etki büyüklükleri ve tüm çalışmaların genel etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Cohen (1988) tarafından yapılan sınıflandırmaya göre, Şekil 2'de yer alan 20 çalışmanın akademik başarıyı geniş düzeyde etkilediği görülürken, Şekil 9'da yer alan 8 çalışmada büyük etki büyüklüğü olduğu tespit edilmiştir. Analize dahil edilen çalışmalarda kullanılacak modelin belirlenmesi için heterojenlik testi yapılmıştır. Test sonuçlarına göre çalışmalara ait etki büyüklüğü dağılımının heterojen bir yapıda olduğu görülmüş olup Rastgele Etkiler Modeli tercih edilmiştir. Rastgele Etkiler Modeli altında yapılan analizler sonucuna göre, meta analiz içerisinde yer alan çalışmaların akademik başarıya olan etki büyüklükleri ortalaması 0.723 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç, Cohen (1988)'in sınıflandırmasına göre yaratıcı drama ve drama çalışmalarının akademik başarıya etkisinin pozitif yönde ve orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgunun doğruluğunun kanıtlanabilmesi adına

Classic Fail-Safe N analizi kullanılmıştır. Yapılan bu analize göre yaratıcı dramanın başarıyı pozitif yönde etkisini kanıtlar bir şekilde sonuçlar vermiştir.

Araştırma sonuçlara göre ilkokul düzeyinde Türkiye’de drama ve yaratıcı drama yöntemiyle yapılan uygulamaların akademik başarının artmasına yüksek oranda katkı sağladığı söylenebilir. Akademik başarı değişkeni için drama yöntemi etkisini meta analiz yoluyla inceleyen diğer çalışmalarda (Aydın, Kaşarcı & Yurt, 2012; Ulubey & Toraman, 2015) da yaratıcı dramanın başarıya pozitif yönde etki sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Akdemir ve Karakuş (2016) tarafından yapılan çalışmada ise drama çalışmalarının akademik başarıya en yüksek etki düzeyi ilkokul kademesinde bulunmuştur. Bu çalışmanın ilkokul düzeyini ele aldığı düşünüldüğünde ve sonucun akademik başarıyı pozitif yönde etkilediği değerlendirildiğinde Akdemir ve Karakuş (2016)’un çalışmasını destekler niteliktedir.

Meta analizde yer alan araştırmaların büyük bir kısmının huni grafiği iç kısmında toplanmış olduğu ve ortak etkiye katkısının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte çalışmalar huni grafiğinin iki tarafına simetrik olarak dağılmamıştır. Araştırmada kullanılan çalışmalar yapılan meta analizde elde edilen p değeri (p=0.00), drama yönteminin başarıyı arttırdığını ve derslerde kullanılabileceği sonucunu ifade etmektedir. Araştırma sonuçları yaratıcı drama yöntemi kullanılarak yapılan öğretim uygulamalarının akademik başarıyı artırmada etkili olduğunu göstermektedir. Buna istinaden, akademik başarıyı artırmak amacıyla öğretim programlarında yaratıcı drama etkinliklerine daha fazla yer verilebileceği söylenebilir. Araştırma sonuçlarından hareketle geliştirilen öneriler aşağıda maddeler halinde sunulmuştur.

- Bu çalışma lisansüstü düzeyde tez konusu olarak yaratıcı drama ve drama yöntemi kullanılarak Türkiye’de yapılan deneysel çalışmaların akademik başarı üzerindeki etkisini ele almıştır. Aynı konuda yurt dışında yapılmış çalışmaların meta analizi yapılabilir.
- Çalışmanın güvenilirliğini arttırmak için farklı türdeki çalışmalar (Makale, bildiri vs.) eklenerek çalışma sayısı artırılabilir.
- Araştırma konusunun diğer kademelerdeki etkisi incelenebilir.
- Lisansüstü düzeyde yaratıcı drama yöntemi ile yapılmış ve ilkokul kademesinde gerçekleştirilmiş Fen Bilimleri ve Hayat Bilgisi ile ilişkili çalışmaların az olduğu dikkat çekmektedir. Bu nedenle özellikle Fen Bilimleri ve Hayat Bilgisi alanlarında yaratıcı drama uygulamalarını konu alan ve öğrencilerin akademik başarısına katkısını araştıran çalışmalar artırılabilir.

Etik Metin

Bu makalede araştırma ve yayın etiği kuralları takip edilmektedir. Makale ile ilgili her türlü ihlalin sorumluluğu yazar/yazarlara aittir.

KAYNAKÇA

* Meta analize dahil edilen çalışmaları gösterir.

Açıl, E. (2012). *Fen eğitiminde yaratıcı drama yönteminin ilköğretim öğrencilerinin bilimsel yaratıcılıklarına ve akademik başarılarına etkisi*, [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ege Üniversitesi, İzmir, Türkiye.

Adıgüzel, Ö. (2019). *Eğitimde yaratıcı drama*. Yapı Kredi Yayınları.

- Akdemir, H. & Karakuş, M. (2016). Yaratıcı drama yönteminin akademik başarı üzerine etkisi: bir meta-analiz çalışması. *International Journal of Active Learning (IJAL)*, 1(2), 55-67. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ijal/issue/24461/259237>
- Akkuş, Ç. (2013). *İlköğretim birinci sınıf hayat bilgisi dersindeki fen kavramlarının drama yöntemiyle öğretiminin öğrenmedeki başarı ve kalıcılığa etkisi*, [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Akoğuz, A. & Akoğuz, M. (2019). *Yaratıcı drama etkinlikleri* (Gözden geçirilmiş beşinci baskı). Final Kültür Sanat Yayınları.
- *Altındal, G. (2019). *İlkokul 3. sınıf matematik dersinde yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin başarılarına, tutumlarına ve bilgilerinin kalıcılığına etkisi*, [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Aksaray Üniversitesi, Aksaray, Türkiye.
- Arieli, B. (2007). *The integration of creative drama into science teaching*, [Unpublished doctoral dissertation]. Kansas State University, Kansas, United States.
- *Atalay, O. (2010). *İlköğretim 5.sınıf bilişim teknolojileri dersinin öğretiminde drama yönteminin öğrenci başarısına etkisi*, [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Aydın, M., Kaşaracı, İ. & Yurt, E. (2012, Eylül 27-29). *Drama yönteminin başarıya etkisi: bir meta analiz çalışması* [Sözlü bildiri]. II. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi. Bolu: Türkiye.
- *Aykaç, M. (2008). *Sosyal bilgiler dersinde yaratıcı dramanın yöntem olarak kullanılmasının öğrenci başarısına etkisi*, [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- *Aykaç, M. (2011). *Türkçe öğretiminde çocuk edebiyatı metinleriyle kurgulanan yaratıcı drama etkinliklerinin anlatma becerilerine etkisi*, [Yayınlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- *Bakkaloğlu, N. (2017). *İlkokul çevre konularında uygulanan yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin başarılarına, kalıcılığa ve ilgilerine etkisi*, [Yayınlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Bani Hashemi, S. A. (2022). The effectiveness of creative drama on mental health and self-esteem in aggressive gifted students. *Archives of Hygiene Sciences*, 11(1), 45-52. <https://jhygiene.muq.ac.ir/article-1-517-fa.pdf>
- *Bilek, E. (2009). *İlköğretim üçüncü sınıf hayat bilgisi dersinde dramatisasyon yönteminin öğrencilerin sosyal-duygusal uyumlarına ve akademik başarılarına etkisi*, [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Celal Bayar Üniversitesi, Manisa, Türkiye.
- *Bingöl, K. T. (2015). *İlköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler dersinin drama tekniğiyle işlenmesinin akademik başarı, tutum ve kalıcılığa etkisi*, [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Erzincan Üniversitesi, Erzincan, Türkiye.
- Braund, M. (1999). Electric drama to improve understanding in science. *School Science Review*, 81(294), 35-41. <https://eric.ed.gov/?id=EJ608750>
- Brouillette, L. (2012). Advancing the speaking and listening skills of K-2 English language learners through creative drama. *TESOL Journal*, 3(1), 138-145. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1010378>
- Ceylan, T. (2016). *Hayat bilgisi dersinde senaryo tabanlı öğrenme yöntemi ile kavram öğretiminin öğrencilerin başarı, tutum ve öğrenme kalıcılığına etkisi*, [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize, Türkiye.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral*. Lawrence Erlbaum Associates.
- *Çakır, B. E. (2012). *Geleneksel öğretim yöntemleri ile dramatisasyon yönteminin ilköğretim 2. sınıf matematik dersinde, öğrencilerin akademik başarı ve kavramların kalıcılık düzeylerine etkisinin karşılaştırılması*, [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, Türkiye.
- *Çöklü Özkan, E. (2018). *Türkçe dersinde yaratıcı dramanın okuduğunu anlamaya etkisi*, [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Diñcer, S. (2022). *Eğitim bilimlerinde uygulamalı meta-analiz*. Pegem Yayınları.

- Dobson, T. & Stephenson, L. (2020). Challenging boundaries to cross: primary teachers exploring drama pedagogy for creative writing with theatre educators in the land scape of performativity. *Professional Development in Education*, 46(2), 245-255. <https://doi.org/10.1080/19415257.2018.1557240>
- Dunne, R. & Wragg, T. (1997). *Effective teaching*. Routledge.
- Durlak, J. (1998) Understanding meta-analysis. In L. G. Grimm & P. R. Yarnold (Eds.), *Reading and Understanding Multivariate Statistics*. American Psychological Association.
- Erdem Zengin, E. (2014). *Yöntem olarak yaratıcı dramanın ilkokul 4. sınıf sosyal bilgiler öğretim programındaki değerlere etkisi*, [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Niğde Üniversitesi, Niğde, Türkiye.
- Erdoğan, C. (2016). *Yaratıcı drama yönteminin ilkokul ikinci sınıf ingilizce dersi meyveler (fruits) ünitesindeki sözcük öğrenme başarısına etkisi*, [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- *Erdoğan, M. (2018). *Yaratıcı drama yönteminin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerine etkisi*, [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Bartın Üniversitesi, Bartın, Türkiye.
- Freeman, G. D., Sullivan, K., & Fulton, C. R. (2003). Effects of creative drama on self-concept, social skills, and problem behavior. *The Journal of Educational Research*, 96(3), 131-138. <https://www.jstor.org/stable/27542424>
- Günaydın, G. (2008). *İlköğretim 6. Sınıf sosyal bilgiler öğretiminde drama yönteminin erishi ve tutum üzerindeki etkisi*, [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, Türkiye.
- Hendrix, R., Eick, C., & Shannon, D. (2012). The integration of creative drama in an inquiry-based elementary program: The effect on student attitude and conceptual learning. *Journal of Science Teacher Education*, 23(7), 823-846. <https://doi.org/10.1007/s10972-012-9292-1>
- *Haddur, Ç. (2022). *Yazma öncesi hazırlık aşamasında kullanılan yaratıcı drama yönteminin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma başarısına ve yazmaya yönelik tutumuna etkisi*, [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Kamen, M. (1991). Use of creative drama to evaluate elementary school students' understanding of science concepts. In G. Kulm & S. Malcom (Eds.), *Science assessment in the service of reform*. AAAS Publication.
- *Karacil, M. (2009). *İlköğretim 1.kademede yaratıcı drama yönteminin öğrencinin akademik başarısına etkisi*, [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Kafkas Üniversitesi, Kars, Türkiye.
- *Karataş, O. (2011). *İlköğretim 1.kademe sosyal bilgiler dersi doğal afet eğitiminde drama tekniğinin öğrencilerin başarılarına etkisi (deneysel çalışma)*, [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Kafkas Üniversitesi, Kars, Türkiye.
- Konaklı, H. N. (2022). *Yüzdeler konusunun yaratıcı drama etkinlikleriyle öğretiminin beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarı, tutum ve inançlarına etkisi*, [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Niğde, Türkiye.
- Kraemer, K. A. (2002). *Creative dramatics: understanding teachers' perspectives* [Unpublished master's dissertation]. San Jose State University, California, United States.
- *Malbeği, F. (2011). *Drama yönteminin sosyal bilgiler dersi başarısına ve bilinçli tüketicilik düzeyine etkisi*, [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi, Sakarya, Türkiye.
- Mccaslin, N. (2005). Seeking the aesthetic in creative drama and theatre for young audiences. *The Journal of Aesthetic Education*, 39(4), 12-19. <https://www.jstor.org/stable/3527388>
- McNaughton, M. J. (2004). Educational drama in the teaching of education for sustainability. *Environmental Education Research*, 10(2), 139-155. <https://doi.org/10.1080/13504620242000198140>
- Nayci, Ö. (2011). *İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde yaratıcı drama'nın bir yöntem olarak kullanılmasının öğrenci başarısına etkisi (Şırnak ili örneği)*, [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Ong, K. J., Chou, Y. C., Yang, D. Y. & Lin, C. C. (2020). Creative drama in science education: The effects on situational interest, career interest, and science-related attitudes of science major and non-science majors. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 16(4), 1-18.

<https://www.ejmste.com/article/creative-drama-in-science-education-the-effects-on-situational-interest-career-interest-and-7788>

- Osmond, C. R. (2007). Drama education and the body: I am therefore I think. In L. Bresler (Ed.). *International handbook of research in arts education*. Springer.
- Özbey, Ö. F. (2017). *Türkiye’de drama yöntemi ile yapılan çalışmaların etkililiğinin incelenmesi: bir meta analiz çalışması*, [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Rudy, A. C. (2001). *A meta-analysis of the treatment of anorexia nervosa: A proposal*. Ithaca College.
- Sağlam, M. & Yüksel, İ. (2015). Program değerlendirmede meta-analiz ve meta-değerlendirme. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (18). Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/dpusbe/issue/4760/65397>
- *Salur, N. (2009). *Sosyal bilgiler dersinde rol yapma yöntemini kullanmanın ilköğretim 5.sınıf öğrencilerinin sosyal zekâ gelişim düzeylerine ve akademik başarılarına etkisi*, [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, Türkiye.
- San, İ. (2018). *Eğitimde yaratıcı drama ve müze*. Yeni İnsan Yayınevi.
- Sarı, D. (2017). *İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde yaratıcı drama yöntemi kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına, tutumlarına ve öğretimin kalıcılığına etkisi*, [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Ordu Üniversitesi, Ordu, Türkiye.
- *Selanik Ay, T. (2005). *İlköğretim hayat bilgisi öğretiminde yaratıcı drama ve geleneksel öğretim yöntemlerinin öğrenci başarıları ve hatırd tutma düzeyi üzerindeki etkileri*, [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi, Denizli, Türkiye.
- *Selmanoğlu, E. (2009). *İlköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde yaratıcı dramanın öğrenci başarısına etkisi*, [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu, Türkiye.
- *Sever, Ö. (2010). *İlköğretim 3. Sınıf müzik dersi müziksel yaratıcılık öğrenme alanı kazanımlarının edinilmesinde yaratıcı dramanın etkisi*, [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu, Türkiye.
- *Soylu Makas, F. (2017). *Yaratıcı drama yönteminin dördüncü sınıf matematik dersinde başarı, tutum ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi*, [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Uludağ Üniversitesi, Bursa, Türkiye.
- *Sözer, N. (2006). *İlköğretim 4. sınıf matematik dersinde drama yönteminin öğrencilerin başarılarına tutumlarına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi*, [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Szecszi, T. (2012). *Teaching strategies: Creative drama in preschool curriculum: Teaching strategies implemented in Hungary*. Childhood Education: Routledge.
- *Şentürk, A. (2020). *4. sınıf sosyal bilgiler dersinde yaratıcı drama yönteminin öğrenci başarısına ve tutumuna etkisinin incelenmesi*, [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- *Terzioğlu Ünveren, İ. (2018). *Dramanın yazma becerisi üzerindeki etkisi (Temel eğitim I. Kademe 3. sınıf örneği)*, [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Ulubey, Ö. & Toraman, Ç. (2015). Yaratıcı drama yönteminin akademik başarıya etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(32), 195-220. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkusbed/issue/19578/209027>
- Uyungül, Ö. (2016). *Yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin öğrenme stillerine göre sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarına, akademik başarılarına ve kalıcılığa etkisi*, [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi, Adana, Türkiye.
- Uyungül Yılmaz, Ö. & Kaf, Ö. (2019). The effects of creative drama method on students’ altitude towards social studies with respect to learning styles. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 48(2), 1340-1366. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/838741>
- *Üçel, Z. (2022). *İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersinde web 2.0 araçları ile desteklenen yaratıcı drama yönteminin akademik başarı ve tutuma etkisi*, [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Yozgat Bozok Üniversitesi, Yozgat, Türkiye.

- Ünal, M. (2021). Etkili öğretim yöntem ve teknikleri. H. Ünsal (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Nobel Akademi Yayıncılık.
- Üstündağ, T. (1997). *Vatandaşlık ve insan hakları öğretiminde yaratıcı dramanın erişiyeye ve derse yönelik öğrenci tutumlarına etkisi*, [Yayınlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Üstündağ, T. (2020). *Yaratıcı drama öğretmeninin günlüğü* (15. baskı). Pegem Akademi.
- *Ütkür, N. (2012). *Yaratıcı drama yönteminin hayat bilgisi derslerinde kullanılmasının öğrencilerin başarı ve tutumlarına etkisinin incelenmesi*, [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Yassa, N. A. (1999). High school involvement in creative drama. *Research in Drama Education*, 4(1), 37- 49. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1356978990040104>
- Yeşilyurt, E. (2020). Öğretmenin pusulası: Genel öğretim ilkeleri. *EKEV Akademi Dergisi*, 24(83), 263-288. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sosekev/issue/71902/1156432>
- *Yılmaz, H. (2020). *Yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin başarı ve tutumları üzerine etkisi*, [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun, Türkiye.
- *Zengin, E. (2021). *Drama etkinliklerinin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersindeki motivasyonuna, akademik başarısına, tutumuna ve bilgilerin kalıcılığına etkisinin incelenmesi*, [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi, Erzurum, Türkiye.

EXTENDED ABSTRACT

The Effect of Creative Drama Applications on Achievement at Elementary School Level: A Meta-Analysis Study

Introduction

Meta-analysis means an analysis performed to draw a general conclusion by combining the results obtained in different studies. It can be said that the examination of a large number of studies will contribute more to the literature than the examination of a single study. In this study, the effect of creative drama on academic achievement was examined. The aim of the study was determined as to reveal the effect of creative drama activities applied at primary school level on academic achievement. In accordance with the research purpose, "What is the effect of creative drama method on academic achievement?" the answer to the question has been sought.

Methods

The research sample consists of 26 post-graduate thesis (23 master's degree and 3 doctoral thesis) conducted in Turkey between 2005-2022 in accordance with the inclusion criteria. The inclusion criteria used when selecting the sample are keyword, time period, school level, research pattern used and teaching method used. As a result of the literature search conducted in this context, 26 studies in accordance with the above-mentioned criteria were reached out of the 815 studies that were reached. The post-graduate thesis studies included in the research were accessed from the Higher Education Council Presidency Thesis Center database. During the scanning, the keywords "elementary school", "drama", "creative drama", "experimental", "success" and "elementary school, success, drama" were used. The coding form was used to group the studies to be included in the research and to easily access the desired data. A meta-analysis was performed using arithmetic mean, standard deviation and sample size data obtained from the studies included in the study. Comprehensive Meta-Analysis (CMA) software was used in the calculation of publication bias, effect size and heterogeneity tests. The "Hedges'g" statistic was used to determine the effect sizes. It was found that the studies were heterogeneous ($p < 0.05$) and the analyses were performed under the "Random Effects Model". Three different methods have been used to determine the publication bias. These are; Funnel scattering graph, Classic Fail-Safe N analysis, Begg and Mazumdar rank correlation statistics.

Results

According to the results of Begg and Mazumdar rank correlation statistics, in the analyses starting with 26 studies; the fact that the p value ($p = 0.000$) was less than 0.05 indicated publication bias. In this case, the levels of influence of individual studies on the overall effect were re-examined. In order to reduce publication bias, studies with an individual effect size of 1,620 and above were excluded from the analysis. In this case, the analysis was continued with 18 study data. According to the heterogeneity test results performed after the studies that were excluded from the analysis, it was decided that there was a significant difference between the studies, since the p value ($p = 0.000$) was less than 0.05. In addition, in the X^2 table, the Q value for the values $df = 17$ and $p = 0.05$ is 27.857. The Q value obtained as a result of the analysis was found to be 69.616. Due to the fact that this value is greater than the value in the X^2 table, it has been decided that the studies are in a heterogeneous structure. Under these conditions, the analyses were continued under the Random Effects Model. When the funnel graph was

examined, it was determined that the majority of the studies were located in the funnel. . Three studies remained outside on the right and left side of the funnel. According to the Classic Fail-Safe N results, it has been revealed that 579 more studies are needed for the alpha value of 0.05. Another analysis conducted to determine publication bias is Begg and Mazumdar rank correlation statistics. According to the results of Begg and Mazumdar rank correlation statistics, it is expected that the two-tailed p-value does not make a significant difference, that is, it is greater than 0.005. Since the p value ($p=0.053$) was greater than 0.05 in the obtained analysis results, it was decided that there was no bias. In the re-analyses performed after the studies that were excluded from the analysis, the overall effect size was calculated as 0.723 according to the Random Effects Model and was in favor of the experimental group. When evaluated in terms of individual effect sizes, 15 of the 18 studies included in the analysis resulted in favor of the experiment and 3 in favor of the control group. In this case, it can be mentioned that although creative drama and drama studies contribute positively to increasing success in general, there are studies that cannot be effective in increasing success.

Discussion

It has been determined that a very large part of the studies included in the scope of the research are collected in the inner part of the funnel chart and their contribution to the common effect is at a high level. The research results show that the creative drama method is effective in increasing academic achievement. For this reason; creative drama activities can be given more space in the curriculum in order to increase academic achievement.



"Journal of Education and New Approaches - JENA" is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Sınıf Öğretmenlerin Eğitici Çizgi Romanlar ile İlgili Görüşleri*

Dila LEYLAK^{1**}  & Serkan SAY² 

Gönderilme Tarihi: 23 Mart 2023 Kabul Tarihi: 04 Mayıs 2023
DOI: 10.52974/jena.1268284

Öz:

Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin eğitici çizgi romanlar ile ilgili görüşlerini incelemektir. Bu amaçla, çizgi roman ile ilgili alan yazın taraması yapılmıştır. Bu doğrultuda; çizgi romanların ne olduğu, çizgi romanların temel özellikleri, çizgi romanların dünyadaki ve ülkemizdeki tarihsel gelişimi ile ilgili bilgiler verilmiş ve eğitici çizgi romanların çeşitli değişkenler üzerindeki etkisini araştıran yurtiçi ve yurtdışında yapılan araştırmalar incelenmiştir. Yapılan çalışmalar, çizgi romanların daha çok ortaokul ve lise öğrencileri ile sosyal bilgiler, fen bilimleri, tarih dersleri ve dil öğretimi süreçlerinde kullanıldığını göstermektedir. İlkokul düzeyinde eğitici çizgi roman kullanımı ve bu alanda gerçekleştirilen çalışmalar sınırlıdır. Bu nedenle çalışmada sınıf öğretmenlerinin, ilkokul düzeyinde eğitici çizgi romanlar ile ilgili görüşleri araştırılmıştır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden olgubilimsel desen ile yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak 8 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veriler içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre sınıf öğretmenlerinin eğitici çizgi romanları ilkokul düzeyinde kullanımını eğitim öğretim açısından faydalı buldukları ve eğitici çizgi romanların ilkokul düzeyinde kullanılmasına ve eğitici çizgi romanlar ile ilgili eğitim almaya yönelik olumlu bir bakış açısına sahip oldukları görülmektedir. Araştırmanın sonucunda, sınıf öğretmenlerinin ve okul müdürlerinin eğitici çizgi romanları eğitim öğretim sürecine daha çok dahil etmesi için eğitici çizgi romanlar ile ilgili hizmet içi eğitimler alması, sınıf öğretmenlerinin teknolojiye yönelik hizmet içi eğitimler alması, eğitici çizgi romanlara müfredatta yer verilmesi, eğitici çizgi romanlar ile ilgili daha büyük örneklerle nicel çalışmalar gerçekleştirilmesi önerileri sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Eğitici çizgi roman, sınıf öğretmeni, ilkokul.

Abstract:

The aim of this research is to examine the opinions of classroom teachers about educational comics. For this purpose, a review of the literature related to comics was conducted. In this direction; information about what comics is, the main characteristics of comics, the historical development of comics, the historical development of comics in

Atf:

Leylak, D., & Say, S. (2023). Sınıf öğretmenlerin eğitici çizgi romanlar ile ilgili görüşleri. *International Journal of Education and New Approaches*, 6(1), 96-127. <https://doi.org/10.52974/jena.1268284>

¹Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye. Orcid ID: 0000-0002-5597-2048

²Mersin Üniversitesi, Türkiye. Orcid ID: 0000-0002-0917-8660

*Bu çalışma birinci yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

**Corresponding Author: dilaleylak@gmail.com

our country has been given. Studies conducted at home and abroad investigating the impact of educational comics on various variables have been examined. Studies have shown that comics are mostly used by middle and high school students in social studies, science, history lessons and language teaching processes. The use of educational comics at the primary school level and the studies carried out in this area are limited. For this reason, in the study, the opinions of classroom teachers about educational comics at the primary school level were investigated. The research was conducted with a phenomenological pattern in qualitative research methods. Semi-structured interview questions consisting of 8 questions were used as a data collection tool. The data were analyzed by content analysis method. According to the results obtained from the research, it is seen that classroom teachers find the use of educational comics at the primary school level useful in terms of education and that they have a positive outlook on the use of educational comics at the primary school level and on receiving education related to educational comics. As a result of the research, classroom teachers and school principals to be more involved in the educational process of educational comic books comic books related to educational in-service training, classroom teacher technology-oriented in-service training, educational comic books to be included in the curriculum, educational comic books related to a quantitative study with a larger sample is suggested to be performed.

Keywords: Educational comics, classroom teacher, elementary school.

GİRİŞ

Teknolojinin gelişmesi dünyada bilimin ilerlemesini sağlamış ve bu durum insanların yaşam tarzlarını da etkilenmiştir. Günlük yaşam problemleri değişmeye başlamıştır. Bireylerin gerçek hayat problemlerine çözüm geliştirme becerisini kazanabilmesi kuşkusuz eğitim ile mümkündür (Alkan, 1982). Dolayısı ile bu yeni gelişmeler ve yeni problemler eğitim sistemlerinde de değişikliklere yol açmıştır. Eğitimde yeni yaklaşımlar benimseme yoluna gidilmiş, geleneksel eğitim anlayışı yerine çağdaş eğitim yaklaşımları gündeme gelmiştir. Bu doğrultuda eğitim öğretim programları ve politikaları çağdaş eğitim yaklaşımlarına göre düzenlenmeye başlamıştır (Köçer & Koçoğlu, 2020).

Bu çağdaş yaklaşımlardan bir tanesi de yapılandırmacı yaklaşımdır. Matthews (2002) yapılandırmacı yaklaşımı bir öğrenme kuramı olarak tanımlamıştır. Ülkemizde 2005-2006 eğitim-öğretim yılı itibari ile tüm okullarda uygulanmaya başlayan yapılandırmacı yaklaşım; öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin bilgiyi kendi zihinlerinde yapılandırmasını ve bu sayede bilginin öğrenciler için kalıcı olmasını amaçlamaktadır. Öğrenciler kendi öğrenmelerinden sorumlu olarak kendileri için en uygun öğrenme yolunun bilicinde, bilgiyi önceki öğrenmelerinin üzerine inşa eden ve öğrendiklerini hayata aktarabilen bireyler olarak yetişmektedir. (Abbott, 1999).

Yapılandırmacı yaklaşım ile düzenlenen öğrenme ortamlarında öğrenciler sürece aktif olarak katılmaktadır. Öğretmenler ise öğrenciye rehber olmakta ve öğrencileri teşvik etmektedir. Sürece aktif katılım gösteren öğrenciler bilgiyi doğrudan kabul etmemekte, bunun yerine görüşlerini ifade etme ve tartışma, varsayımda bulunma, araştırma, sorgulama becerilerini geliştirmektedir. Süreçte öğrenciler birbirleri ile de iletişim halindedir. Bütün bu amaçların gerçekleşmesinde ilk adım ise sürece öğrencilerin dikkatini çekebilmek ile başlamaktır (Perkins, 1999; Vermette & Foote, 2001). Öğrencilerin sürece aktif katılım göstermelerinde öğrencilerin derse dikkatini çekebilmek önemli bir noktadır. Öğretim materyalleri, öğrencilerin derse karşı ilgisini çekmek ile birlikte aynı zamanda bilişsel, duyuşsal ve devinişsel olarak öğrencilerin çok yönlü gelişimini de desteklemektedir.

Yazı ve resimlerin bir denge içerisinde verildiği çizgi romanlar, öğrencilerin dikkatini çekme, öğrencilerin bilgiyi anlamlandırabilmesi, bilgilerin öğrenciler için kalıcı olması konusunda

faydalı bir öğretim materyali olarak görülmektedir (Cantek, 2014). Çizgi romanlar öğrencilerin öğretim sürecinde eğlenmesini ve keyif almasını sağlamaktadır. Bu sayede öğrencilerin sürece katılması konusunda teşvik edicidir. Çizgi romanlar, öğrencilerin, gerçek hayat problemlerini keşfetmelerine ve bu problemlere geçmişten ders çıkararak kalıcı çözümler getirmelerine yardımcı olmaktadır. Bununla birlikte çizgi romanlar, öğrencileri akademik başarı ve karakter gelişimi yönünde olumlu etkileyen bir öğretim materyalidir (Pustz, 2012; Williams, 2008).

Eğitim yolu ile bireyler hayata hazırlanmakta, ülkeler ihtiyaç duydukları araştıran, sorgulayan, problemlere yeni bakış açıları geliştiren bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir. İlkokul eğitimi bu amaçların gerçekleşmesinde önemli bir yer tutmaktadır. Eğitim-öğretim sürecine bütüncül bir bakış açısı ile yaklaşan ilkokul derslerinin temelinde araştırma ve sorgulama bulunmaktadır. Nitelikli bir ilkokul için en önemli noktalardan biri, öğrenilen konuların gerçek hayat ile bağdaştırılabilmesidir (Duru & Gürdal, 2002; Harlen, 1985).

Piaget'in bilişsel gelişim kuramına göre 7-12 yaş aralığı somut işlemler dönemine girmektedir. İlkokul öğrencileri de yaşları gereği somut işlemler döneminde bulunmaktadır. Bundan dolayı soyut konular içeren dersler öğrenciler için anlaşılması zor ve karmaşık olabilmektedir (Çökelez, 2015). Bu nedenle geleneksel yöntemler ile yürütülen dersler, öğrencileri ezberle yöneltebilmekte ve öğrencilerde kavram yanılgılarının oluşmasına sebep olabilmektedir. Bunun önüne geçebilmek için ilkokul derslerinde olabildiğince öğrencilerin dikkatini çekici, öğrencileri süreçte aktif kılan öğrenci merkezli etkinliklere ve soyut konuların zihinde yapılandırılmasına yardımcı olacak konu içeriğine uygun öğretim materyallerine yer vermek gerekmektedir (Gürdal vd., 2005; Sarıkaya vd., 2004).

Yaşar (2004); eğitimde kullanılacak görsel materyallerin sahip olması gereken nitelikleri şöyle sıralamıştır;

1. Dersin içeriğine uygun olmalıdır.
2. Öğrencilere öğrendiklerini uygulama ve alıştırmaya fırsatı tanımalıdır.
3. Günlük hayat ile bağlantılı ve güncel olmalıdır.
4. Konuları kolaydan zora ilkesine göre sıralamalı ve soyut konuların somutlaştırılmasına imkân vermelidir.
5. Öğrencilerin gelişim seviyesine uygun olmalıdır.
6. Hazırlanan görseller, ilgili konuların önemli kısımlarına dikkat çekmelidir.

Çizgi romanlar, konuya ve öğrenci seviyesine uygun hazırlandıkları takdirde yukarıda ifade edilen özelliklerin hepsini sağlamaktadır. Konuya uygun, görsel ve metin dengesi başarı ile yaratılmış bir çizgi roman serisi öğrencilerin konuları anlamlandırmasında kolaylık sağlayacaktır. Öğrencilerin çizgi romanda yaratılan boşlukları kendileri tamamlamaları onların soyut düşünme becerisini geliştirmekte, onları sürece aktif olarak dahil etmekte ve öğrenmeyi desteklemektedir (Rota & Izquierdo, 2003; Tatalovic, 2010).

Alan yazın incelendiğinde çizgi romanların ilkokul düzeyinde kullanılmasına yönelik yapılan çalışmaların sınırlı olduğu gözlemlenmiştir. Yapılan çalışmaların daha çok tarih, sosyal bilgiler, fen bilimleri ve dil eğitimi alanlarında olduğu saptanmıştır (Chessman, 2006; Freeman & Freeman, 2000; İlhan, 2016; İlhan & Oruç, 2019; Kılıçkaya & Krajika, 2012; Olson 2008). İlkokul öğrencileri ile eğitici çizgi romanlara yönelik yapılan çalışmalar sınırlıdır. Ülkemizde ilkokul kademesinin, eğitimin temeli için önemli bir kademe olduğu bilinmektedir. İlkokul düzeyinde bulunan bazı soyut konular kavram yanılgısı yaratabilmektedir. Çizgi romanlar

sayesinde öğrencilerin kavram yanılgıları da giderilebilir. Böylece çizgi romanların öğrencilerin başarısını ve öğrenmeye yönelik motivasyonlarını da yükseltmelerine yardımcı olduğu söylenebilmektedir (Hosler & Boomer, 2011; Phoon vd., 2020; Rota & Izquierdo, 2003; Tatalovic, 2010). Eğitici çizgi roman kullanımının ilkökul düzeyindeki öğrenciler üzerinde fayda sağlayacağı düşünülmekte ve sınıf öğretmenlerinin bu konudaki görüşlerinin araştırılmasının bu konu ile ilgili yapılacak çalışmaları destekleyecek nitelikte olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle çalışmada, eğitici çizgi roman kullanımı ile ilgili sınıf öğretmenlerinin görüşleri araştırılmıştır.

Araştırmanın Amacı

Alan yazında yapılan çalışmaların daha çok ortaokul ve lise öğrencileri üzerinde eğitici çizgi romanların etkisinin araştırıldığı nicel çalışmalar olduğu saptanmıştır. Söz konusu çalışmalara yönelik bilgiler alan yazın başlığında verilmiştir. İlkokul düzeyinde eğitici çizgi romanlar ile yapılmış çalışmalar sınırlıdır. Sınıf öğretmenlerinin eğitici çizgi romanlar ile ilgili düşünceleri ve eğitici çizgi roman hazırlama ve kullanma ile ilgili bilgilerinin araştırılmasının, konu ile ilgili yapılacak çalışmalara ışık tutacağı ön görülmektedir. Bu bağlamda bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin eğitici çizgi romanlar ile ilgili görüşleri araştırılmıştır.

Araştırmanın Problemi

Araştırmanın problemi “İlkokul eğitiminde eğitici çizgi romanların kullanılmasına yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri nasıldır?”

YÖNTEM

Araştırmanın Yöntemi

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin eğitici çizgi romanlara ilişkin görüşlerini almak için nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalar kişilerin bir olay ya da duruma yönelik fikirlerinin, algılarının çeşitli yöntemler ile ortaya çıkarılması ile gerçekleştirilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Nitel araştırmalar, ilgili örneklemin bir problem durumuna yönelik algı durumlarını ortaya koymak ve detaylı bir biçimde incelemek amacı ile görece küçük örneklem grupları ile yürütülmektedir (Creswell, 2013). Araştırmada sınıf öğretmenlerinin eğitici çizgi romanlara yönelik görüşlerini almak için görüşme formu kullanılmıştır. Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilimsel (fenomenolojik) desenle tasarlanmıştır. Olgubilimsel desen, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Olgubilimsel desen ile bireylerin bir olguya ilişkin deneyimleri, algıları ve olguya dair zihinlerinde oluşturdukları anlamlar keşfedilmeye çalışılmaktadır (Onat Kocabıyık, 2016).

Araştırmanın Çalışma Grubu

Nitel araştırmalarda araştırılan durum ile alakalı faydalı veri elde edilebilecek bir çalışma grubunun belirlenmesi, katılımcıların ulaşılabilir olması ve çalışmaya katılmak için gönüllü bulunması, sorulan sorulara net ve anlaşılır bir biçimde cevap verebilecek olmalarının istenmesi nedeni ile bu çalışmanın örneklem grubu amaçsal örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Bu yöntemle göre örneklem seçerken dikkate alınan kriterler aşağıda belirtilmiştir.

Tablo 1. Sınıf öğretmenlerinin kişisel bilgileri ve eğitici çizgi roman kullanım durumları

Öğretmen Numarası	Eğitici Çizgi Roman Kullanma Durumu	Cinsiyeti	Mesleki Kıdemi	Eğitim Durumu
SÖ1	Kullanmıyor	Kadın	10-15	Yüksek Lisans
SÖ2	Kullanıyor	Erkek	5-10	Yüksek Lisans
SÖ3	Kullanıyor	Kadın	15-20	Lisans
SÖ4	Kullanmıyor	Kadın	10-15	Lisans
SÖ5	Kullanıyor	Erkek	5-10	Lisans
SÖ6	Kullanıyor	Erkek	10-15	Yüksek Lisans
SÖ7	Kullanmıyor	Erkek	1-5	Lisans
SÖ8	Kullanmıyor	Kadın	5-10	Lisans
SÖ9	Kullanıyor	Erkek	10-15	Lisans
SÖ10	Kullanıyor	Erkek	5-10	Yüksek Lisans
SÖ11	Kullanıyor	Kadın	10-15	Lisans
SÖ12	Kullanıyor	Erkek	5-10	Lisans
SÖ13	Kullanmıyor	Kadın	5-10	Yüksek Lisans
SÖ14	Kullanıyor	Kadın	15-20	Yüksek Lisans
SÖ15	Kullanmıyor	Kadın	1-5	Lisans
SÖ16	Kullanıyor	Kadın	1-5	Lisans
SÖ17	Kullanıyor	Erkek	15-20	Lisans
SÖ18	Kullanıyor	Kadın	1-5	Lisans
SÖ19	Kullanmıyor	Kadın	10-15	Yüksek Lisans
SÖ20	Kullanıyor	Erkek	1-5	Lisans

Çalışma, örneklem belirleme standartlarına uygun şekilde seçilen ve Hatay ilinde görev yapmakta olan 20 sınıf öğretmeni ile yürütülmüştür. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinden 11 tanesi kadın 9 tanesi ise erkektir. Mesleki kıdem yönünden bakıldığında 1-5 yıl arasında görevde olan öğretmen sayısı 5, 5-10 yıl arasında görevde olan öğretmen sayısı 6, 10-15 yıl arasında görevde olan öğretmen sayısı 6, 15-20 yıla arası görevde olan öğretmen sayısı ise 3'tür. Çalışmaya katılan öğretmenlerden 13 tanesi lisans mezunu iken 7 sınıf öğretmeni yüksek lisans mezunudur.

Araştırmanın Etiği

Araştırmanın etik kısmı, 13/12/2021-232 tarih ve sayılı Mersin Üniversitesi etik kurul onay formu ve Hatay Milli Eğitim Müdürlüğü'nün 08/02/2022 tarih ve E-32889839-605.01-42933435 sayılı araştırma izin belgesi ile yürütülmüştür. Araştırmacı, çalışmada yer alan öğretmenlerden görüşme öncesi randevu almış ve görüşmeden önce araştırmanın içeriği ile ilgili bilgilendirme yapmıştır. Randevular öğretmenler ve araştırmacının ortak olarak uygun gördüğü zamanlarda bazen yüz yüze bazen ise pandemi koşulları nedeniyle çevrimiçi ortamda gerçekleştirilmiştir. Ayrıca katılımcılara gönüllü onam formu dağıtılarak gönüllülük esaslı katılım sağlanmasına özen gösterilmiştir.

Görüşme saatleri öğretmenlerin ders saatlerinin dışında olacak şekilde ayarlanmış, okulda gerçekleştirilen görüşmelerde görüşme yeri olarak öğretmenler odası kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlere araştırma öncesinde eğitici çizgi romanlar ile ilgili kısa bir bilgilendirme yapılmıştır. Araştırmacı, görüşme esnasında ses kayıtlarını almak için öğretmenlerden izin istemiştir. Araştırmaya katılan bütün öğretmenler ses kaydı için izin vermişlerdir. Araştırmacı ses kayıtlarının yanı sıra görüşme süresi boyunca geçen diyaloglar içerisinden kendi çıkardığı notların da kaydını tutmuştur.

Araştırmanın gönüllülük esasına bağlı olduğu ve istedikleri zaman araştırmadan ayrılacakları belirtilmiştir. Katılımcılara, kişisel bilgilerinin gizli kalacağı ve kendilerinden izinsiz hiçbir yerde paylaşılmayacağı bildirilmiştir. Araştırmacı, görüşmenin başından sonuna kadar katılımcıların kendilerini rahat hissedip ifade edebilecekleri rahat bir ortam yaratmaya çalışmıştır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri SÖ1, SÖ2, SÖ3 şeklinde kodlanarak numaralandırılmıştır. Bu bilgiler ışığında araştırmanın etik açıdan uygun olduğu söylenebilir.

Veri Toplama Araçları

Görüşme: Görüşme, belirli bir konu ile ilgili amaçlı bir biçimde soru cevap şeklinde gerçekleştirilmektedir. Görüşmelerde araştırmacı sorduğu sorular ile katılımcının ilgili konuya yönelik fikirlerini belirlemeye çalışmaktadır. Araştırmacı, soruları ile katılımcının zihninin derindeki düşünceleri ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır (Metin, 2014; Karataş, 2015). Görüşmeler 2021-2022 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde yapılmıştır. Görüşme sorularının hazırlanması sürecinde öncelikle alan yazın taraması gerçekleştirilmiştir. İlk etapta taslak sorular hazırlanmış ve nitel araştırma konusunda deneyimli iki uzman tarafından incelenmiştir. İki uzmanın görüşleri doğrultusunda düzenlenen görüşme formunun geliştirilmesi için alanında uzman 10 kişiden görüşler alınmıştır. Görüşme formunu inceleyip görüşlerini bildiren uzmanlardan 2 tanesi Milli Eğitim Bakanlığında görev yapan ve aynı zamanda yüksek lisans eğitimini sürdüren sınıf öğretmenleridir. Diğer uzmanlardan 1 tanesi sınıf eğitimi alanında 1 tanesi sosyal bilgiler eğitimi alanında 1 tanesi okul öncesi eğitimi alanında 4 tanesi ise fen bilgisi eğitimi alanlarında doktora derecesine sahip akademisyenlerden oluşmaktadır. Görüşme formunda kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla Lawshe (1975) tekniği kullanılmış ve maddelerin Kapsam Geçerlilik Oranları elde edilmiştir. Kullanılan Lawshe (1975) tekniğinde 10 uzman görüşü için belirlenen Kapsam Geçerlilik Ölçütü alpha değeri $.543$ olarak elde edilmiştir. Araştırma için hesaplanmış olan Kapsam Geçerlilik İndeksi $= ,84 > ,543$ olduğu için görüşme formunun araştırmada kullanılabilecek geçerlilik düzeyinde olduğu söylenebilmektedir. Hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme soruları araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın asıl verilerinin toplanmasından önce, veri toplama araçlarının niteliği, araştırmacının yapacağı araştırmayı yürütebilme becerisi, yapılacak görüşmenin süresi, çevrimiçi gerçekleştirilecek olan görüşmeler için görüşme kanalının uygunluğu gibi etkenleri test edebilmek amacıyla biri yüz yüze biri çevrimiçi ortamda olmak üzere iki sınıf öğretmeni ile pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama sonucu bir soruda birden fazla cevap beklediği düşünülen, diğer sorular ile benzer cevapları olduğuna karar verilen ve görüşmeyi gereksiz uzatacağı düşünülen üç soru iptal edilmiştir. Görüşmeler 2022 yılı Şubat ve Mayıs aylarında yüz yüze ve çevrimiçi ortamlarda gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşmeler ortalama 20 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmacı, görüşmelere başlamadan önce katılımcılardan izin alarak seslerini kayıt altına almıştır. Katılımcıların ses kayıtları yazılarak transkriptlere dönüştürülmüştür. Bu süreçte araştırmacı bir hataya sebebiyet vermemek için kayıtları birkaç kez dinlemiştir. Verilerin karışmaması için elde edilen 20 görüşmeye ait transkript numaralandırılarak kaydedilmiştir. İlk olarak veriler kodlanmıştır. Transkriptlerin her biri araştırmacı ve daha önce nitel araştırma deneyimi bulunan uzman tarafından incelenmiş ve kodlar oluşturulmuştur.

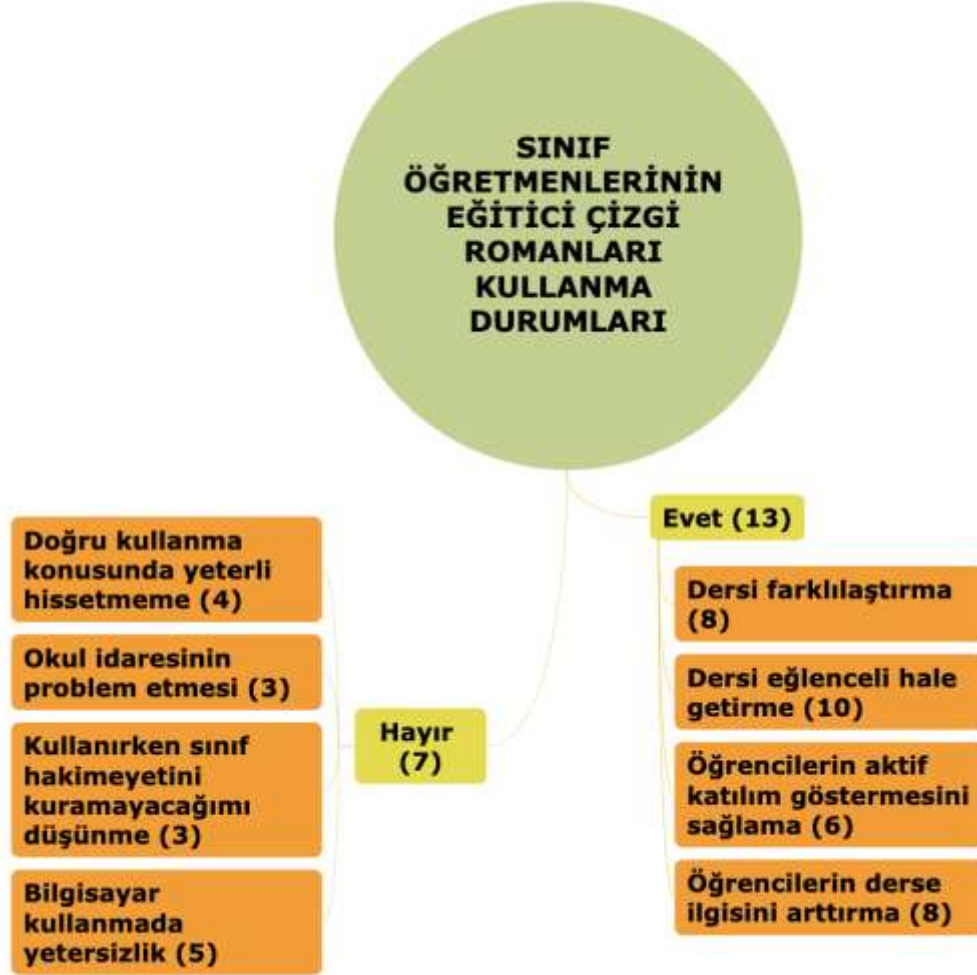
Elde edilen kodlar farklılık gösterdiğinde ise tekrar incelenerek ortak bir fikre ulaşılmaya çalışılmıştır. Ortak fikre ulaşılamayan durumlarda ise farklı bir uzmandan görüş alınmıştır. Görüş birliğine varmak için Miles ve Huberman'ın (1994) Güvenirlik = Görüş Birliği/(Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı) güvenirlik formülü kullanılmıştır. Araştırmacıların analizindeki uyum yüzdesi .80 olarak hesaplanmıştır. Bu yüzdenin 0.70 olması alan yazında yeterli bulunmaktadır (Miles & Huberman, 1994). Bu şekilde çalışılarak kodlar tamamlanmıştır. Ardından temalara ulaşılmaya çalışılmıştır. Temalar kodların bir araya getirilmesi ve kodları daha genel bir şekilde ifade edilmesi ile oluşturulmaktadır. Elde edilen verilerin en genel haliyle temalaştırılmasına özen gösterilmiştir. Daha sonra veriler kodlar ve temalara göre açık ve anlaşılır biçimde yeniden düzenlenmiştir. Kavram haritalarına dönüştürülen bu veriler araştırmanın bulgular bölümünde sunulmuştur. Bu bulgulara yönelik yorumlamalar ise tartışma ve sonuç bölümünde verilmiştir.

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde görüşme formu ile elde edilen bulgular ortaya konulmuştur. Bulguların sunumu kavram haritaları ile gösterilmiştir. Alt problemler ile ilgili frekanslar verilmiştir. Katılımcılara yöneltilmiş olan sorular açık uçlu olduğu için katılımcıların bazı ifadeleri aynen aktarılmıştır.

1. Sınıf Öğretmenlerinin Eğitici Çizgi Romanları Kullanma Durumlarına Yönelik Bulgular
Sınıf öğretmenlerine eğitim öğretim süreçlerinde eğitici çizgi roman kullanıp kullanmadıkları ve nedeni sorulmuştur. Buna yönelik bulgular Model 2’de gösterilmiştir.

Araştırmada ilk olarak sınıf öğretmenlerinin eğitici çizgi romanları eğitim öğretim süreçlerinde kullanıp kullanmadıkları belirlenmeye çalışılmıştır.



Model 2. Sınıf Öğretmenlerinin Eğitici Çizgi Romanları Kullanma Durumları ve Nedenleri

Araştırmaya katılan 20 sınıf öğretmeninden 13 tanesi eğitici çizgi romanları eğitim öğretim süreçlerinde aktif olarak kullanıyor olduklarını belirtirken 7 sınıf öğretmeni eğitici çizgi romanlar ile ilgili genel düzeyde bilgi sahibi olduklarını ancak eğitim öğretim faaliyetlerinde yer vermediklerini belirtmişlerdir. Eğitici çizgi romanları eğitim öğretim faaliyetlerinde kullanmayan 7 öğretmene neden kullanmadıkları sorulmuştur. Sınıf öğretmenlerinden 4 tanesi eğitici çizgi romanlar hakkında bilgi sahibi olsalar da kendilerini çizgi romanları eğitim öğretim faaliyetlerine entegre etme konusunda yeterli görmediklerini ifade etmişlerdir. Katılımcılardan bazılarının görüşleri aşağıdaki gibidir.

SÖ8: Henüz yeni sayılabilecek bir öğretmenim eğitici çizgi roman ile ders işleme konusunda yeterli bilgim ve tecrübem yok bu nedenle şu an derslerimde tercih etmiyorum. Fakat yeterli

bilgim olsa kullanmak isterim. Çünkü ilgimi çeken bir eğitim materyali. Buna yönelik bir eğitimim olsaydı kullanırdım.

SÖ13: *Eğitici çizgi romanlar çok güzel ve eğlenceli materyaller fakat ben hazırlanıp kullanılabilir miyim bilmiyorum. Açıkçası daha önce hazırlamak aklıma gelmedi. Fakat neden olmasın? Aslında bilgin olan ve dikkatimi çeken bir konu. Fakat süreçte kullanabilmem için kendimi bu anlamda geliştirmem gerekir.*

Sınıf öğretmenlerinden 3 tanesi ise okul idaresinin eğitim öğretimde eğitici çizgi roman kullanımını konusunda problem çıkarttığını belirtmiştir. Katılımcılardan SÖ4 bu durumu şu şekilde ifade etmiştir.

SÖ4: *Eğitici çizgi roman hazırlayıp kullanmayı daha önce bildiğim kadarı ile denemiştım. Fakat okul idaresi bu duruma sıcak bakmadı. Müdür bey “Sınıfta oyun mu oynattıyorsunuz hocam?” şeklinde hesap sordu. Sonrasında benim de sürece dair hevesim biraz kırıldı. Yenilikçi şeyler yapmak istediğim halde idarenin tavrı yüzünden ben de biraz soğudum ve kullanmaya devam etmedim.*

Sınıf öğretmenlerinden 3 tanesi eğitici çizgi roman kullanmama nedenini sınıf hakimiyetini sağlamayacağı düşüncesi olarak belirtirken, 5 tanesi bilgisayar kullanmada kendisini yetersiz hissettiği için tercih etmediğini belirtmiştir.

Araştırmaya katılan 13 sınıf öğretmeni, eğitici çizgi romanları derslerinde aktif olarak kullandıklarını belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinden 10 tanesi eğitici çizgi romanları, dersi eğlenceli hale getirdiği için kullandığını belirtirken 8 tanesi, eğitici çizgi romanları süreci farklılaştırmayı sevdiğini için kullandıklarını belirtmiştir. Sınıf öğretmenlerinden 8 tanesi eğitici çizgi romanları öğrencilerin derse olan ilgisini arttırdığı için tercih ettiklerini belirtirken 6 tanesi eğitici çizgi romanları öğrencilerin derse aktif katılımını sağladığı için tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Bu durum ile ilgili bazı öğretmen görüşleri aşağıda sunulmuştur.

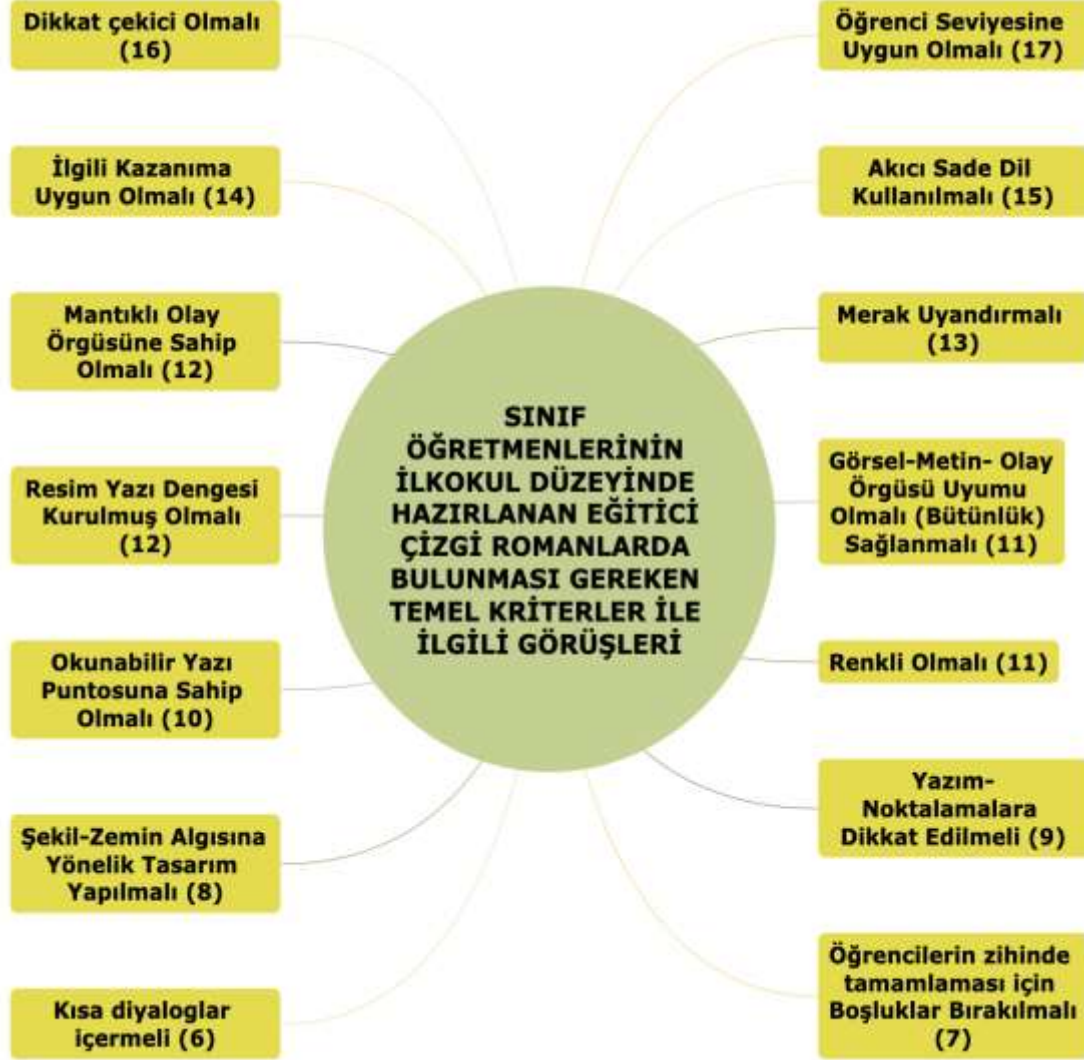
SÖ3: *Kullanıyorum öğrencilerin derse yönelik ilgilerini arttırdığını düşünüyorum. Öğrenciler derslerden daha fazla keyif alıyorlar. Konuyu öğrenme düzeyleri de buna bağlı olarak artıyor.*

SÖ12: *Eğitici çizgi romanları sürece dahil ettiğimde dersin öğrenciler için çok daha ilgi çekici olduğunu gördüm. Ben bir öğretmen olarak her zaman farklılık ve yenilikten yanayım. Farklı materyal kullanımının öğrenciler için oldukça faydalı olacağına inanıyorum. Elimden geldiğince de kullanmak istiyorum. Öğrencilerimi süreçte daha aktif kılan bir materyal. Bu tarz materyallerin benim sınıfımda her zaman yeri vardır.*

S18: *Kullanıyorum. Mesleğe başladığımdan beri hedefim dersimi çeşitlendirmek, farklılaştırmak, öğrencilerimin sıkılmadan ders dinlemesini sağlamak. Bununla beraber öğrencileri derse katmaya çabalıyorum. Eğitici çizgi romanlar bu bağlamda çok faydalı materyaller. Bulabildiğim ölçüde hazır bulamadığım zamanda kendi yapabildiğim ölçüde eğitici çizgi roman hazırlayarak derslerimde kullanmaya çalışıyorum.*

2.Sınıf Öğretmenlerinin İlkokul Düzeyinde Hazırlanan Eğitici Çizgi Romanlarda Bulunması Gereken Temel Kriterler ile İlgili Görüşlerine Yönelik Bulgular

Sınıf öğretmenlerine ilkökul düzeyinde hazırlanan eğitici çizgi romanlarda bulunması gereken temel kriterler ile ilgili görüşleri sorulmuştur. Buna yönelik bulgular Model 3'te gösterilmiştir.



Model 3. eğitici çizgi romanlarda bulunması gereken temel kriterler

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinden 17 tanesi ilkökul düzeyinde hazırlanan eğitici çizgi romanların öğrenci seviyesini uygun olması gerektiğini ifade ederken 16 sınıf öğretmeni dikkat çekici özelliğinin bulunması gerektiğini belirtmiştir.

Sınıf öğretmenlerinden bu temel kriterlere yönelik olarak gelen diğer yanıtlar ise eğitici çizgi romanların öğrencinin anlayabileceği akıcı ve sade bir dil (15) kullanarak hazırlanması ve hazırlandığı kazanıma uygun olması, öğrencinin merakını cezbetmesi (13), çizgi romandaki resim-yazı dengesinin iyi kurulmuş olması (12), şekil zemin algısına göre tasarlanması (8), yazı puntosunun okunabilir düzeyde tasarlanması (10), renkli olarak tasarlanması (11), yazım noktalama işaretlerine uygun olarak yazılması (9), konuşma diyaloglarının çok uzun tutulmaması (6) yönünde olmuştur.

Bununla beraber ilkokul düzeyinde hazırlanan eğitici çizgi romanların görsel-metin-olay örgüsünün bir bütünlük içermesi (11), mantıklı bir olay örgüsüne sahip olması (12) ve öğrencilere zihinlerinde tamamlayabileceği boşluklar bırakması (7) da sınıf öğretmenlerinden gelen yanıtlar arasındadır. Bu duruma yönelik olarak gelen öğretmen ifadelerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

SÖ5: *Her şeyden önce en başta kazanımın ulaşmak istediği hedefi vermeli. Yoksa bir anlamı olmaz. Kazanıma uygun olarak hazırlanmalı. Bu bütün materyallerde olduğu gibi eğitici çizgi romanlarda da geçerli. İçerdiği renk uyumu ile öğrencinin dikkatini çekerek derse odaklanmasına da yardımcı olmalı.*

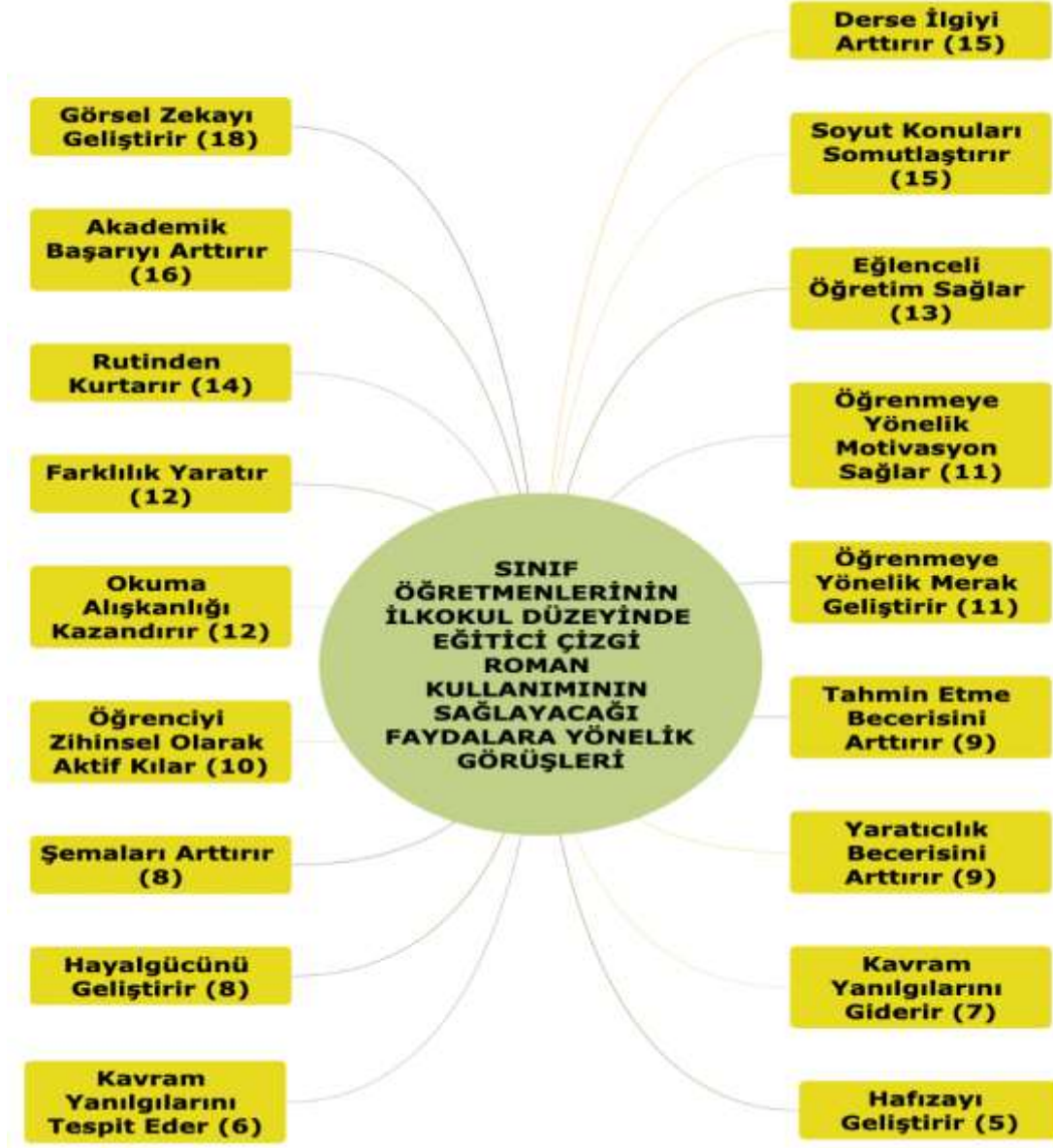
SÖ2: *İlkokul düzeyinde çocuklarımız henüz çok küçükler. Bu nedenle derse olan dikkatleri çok kısa sürede dağılabiliyor hatta bazı konularda hiç odaklanamadıkları bile oluyor. Materyal kullanımının önemi aslında bu noktada devreye giriyor. Çocukların dikkatini çekme konusunda eğitici çizgi romanlar önemli materyaller. Resim ve yazı arasında denge kurulduğu zaman çok daha faydalı oluyor.*

SÖ11: *Çocuklarda kafa karışıklığı yaratmaması ve kolay anlaşılabilir olması için ilkokul düzeyinde hazırlanan eğitici çizgi romanlarda sade ve anlaşılır bir dil kullanılmalı. Konu akıcı bir şekilde işlenmeli ve kahramanlar arasındaki diyaloglar öğrencileri sıkmayacak şekilde kısa bir şekilde verilmeli. Bununla birlikte çocukların rahat okuması için yazı puntolarına da dikkat edilmeli.*

SÖ17: *Görseller, yazılar ve çizgi romanın olay örgüsü birbirini destekler nitelikte olmalı ve olay örgüsü bir mantık çerçevesinde kurulmalı. Resimler verilirken şekil-zemin ilkesine uyularak tasarımlar yapılırsa öğrencilerin zihninde daha kalıcı yer bırakacağını düşünüyorum.*

3.Sınıf Öğretmenlerinin İlkokul Düzeyinde Eğitici Çizgi Roman Kullanımının Sağlayacağı Faydalar ile İlgili Görüşlerine Yönelik Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin ilkokul düzeyinde hazırlanan eğitici çizgi romanların öğrencilere sağlayabileceği faydalar ile ilgili görüşleri Model 4'te sunulmuştur.



Model 4. Eğitici çizgi romanların öğrencilere sağlayacağı faydalar

Araştırmada sınıf öğretmenlerine eğitici çizgi romanların ilkököl düzeyinde öğrencilere hangi yönde faydalı olabileceğine dair soru yöneltilmiştir. Bu soruya yönelik olarak 20 öğretmenin 18 tanesi eğitici çizgi romanların ilkököl düzeyindeki öğrencilerin görsel zekalarını geliştireceğini ifade etmişlerdir. 16 öğretmen eğitici çizgi romanların akademik başarıyı arttırabileceğini söylerken 15 öğretmen eğitici çizgi romanların derse ilgiyi arttırabileceğini belirtmiştir. Eğitici çizgi romanların ilkököl düzeyindeki öğrenciler üzerinde sağlayacağı faydalara yönelik olarak gelen diğer yanıtlar ise; rutinden kurtarması (14), konuyu eğlenceli hale getirmesi (13), soyut ve anlaşılması zor konuları somutlaştırması (15), öğretim sürecinde farklılık yaratması (12) olmuştur. Bununla birlikte öğrencilerin öğrenmeye yönelik merakını arttırması (11), öğrencilerin süreçte zihnini aktif tutması (10), tahmin etme becerisini arttırması (9), öğrencinin sahip olduğu şemaları arttırması (8), öğrencilerin yaratıcılık becerisini (9), hafızasını (5) ve hayal gücünü (8) geliştirmesi gibi noktalarda da öğretmenler eğitici çizgi romanların faydalı olabileceğini düşünmektedir. Ayrıca öğrencilerin sahip olduğu kavram

yanılgılarını tespit etme (6) ve giderme (7) konularında da bazı sınıf öğretmenleri eğitici çizgi romanların fayda sağlayabileceğini düşünmektedir.

SÖ8: *Kazanımdan haberdar etmek için bir kahramanın gözünden çizgi roman şeklinde hazırlanmış görsel ile başlamak dikkat çekici olacaktır. Öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler ve özellikle dikkati dağınık ya da hareketli öğrencilerin dikkatlerini, çekmek motive etmek için tercih edilebilir. Kendini ifade etmekte zorlanan, toplum önünde konuşmada güçlük yaşayan öğrenciler. Seçtiği çizgi romanı kahramanın gözünden anlatabilir ya da kendine verilen resimler yardımıyla hazırladığı çizgi romanı arkadaşlarına anlatabilir. Okuma alışkanlığı kazanmada çizgi romanların rolü gerçekten önemli.*

SÖ9: *Çizgi romanlar yeteri kadar ve doğru kullanımında öğrencilere akademik yönde başarı sağlar. Çünkü çizgi romanlar öğrencilere ilgi çekici gelir. Çizgi romanları okumaya başlamadan sadece resimlerine bakarak bile anlamaya çalışan bir öğrenci görsel hafızası gelişir. Görsel okuması da gelişir. Olaylara bakış açısı ve çözüm anlayışı gelişir. Çizgi romandan edinilen bilgi kesinlikle uzun süreli ve kalıcı hale gelir. Anısal bellekte daha uzun halde saklanır. Hayal dünyası gelişen bir öğrencinin akademik başarısı da olumlu yönde gelişir.*

S16: *Eğitici çizgi romanların ilkökul öğrencilerinin görsel zekasına faydası var. Bununla beraber çocukların zihninde yeni şemalar açabiliriz. Öğrencilerin kavram yanılgılarının tespit edilmesi ve giderilmesi konusunda kavram karikatürlerinden yararlanılıyor. Eğitici çizgi romanlardan da faydalanılabilir.*

S12: *Öğrencilerin derslere yönelik motivasyonunu, ilgisini ve dikkatini artırır. Bu durum zaten akademik başarıyı da beraberinde getirir. Öğrencilerin öğrenmekte zorlandığı soyut konuları somutlaştırma konusunda da faydası oluyor. Eğlenirken aynı zamanda öğreniyorlar.*

4.Sınıf Öğretmenlerinin Eğitici Çizgi Romanların İlkokul Öğrencilerinde Yaratabileceği Olumsuz Etkiler ile İlgili Görüşlerine Yönelik Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin ilkökul düzeyinde hazırlanan eğitici çizgi romanların öğrencilerde neden olabileceği olumsuz etkilere yönelik görüşlerini içeren bulgular Model 5'te sunulmuştur.



Model 5. Eğitici Çizgi Romanların Öğrencilerde Yaratabileceği Olumsuz Etkiler

Sınıf öğretmenlerine eğitici çizgi romanların ilkökul öğrencileri üzerinde olumsuz bir etki yaratıp yaratamayacağına dair görüşleri sorulmuştur. Bu soruya yönelik olarak 14 sınıf öğretmeni öğrencilerin eğitici çizgi romanlardaki görsellere fazla odaklanma yaşayabileceğini belirtirken 12 sınıf öğretmeni çocukların konuyu kavrama problemi yaşayabileceğini belirtmiştir. 11 sınıf öğretmeni ise öğrencilerde kavram yanılgısı yaratabileceğini düşünmektedir.

Öğretmenlerden gelen diğer yanıtlar; bilgileri karıştırma (10), karakterlerin sahip olduğu doğaüstü güçlere özenme (9), bilgiyi hazırlanan çizgi romandan hazır olarak elde etme (7), öğrencinin var olan şemalarında dengesizlik oluşması (8), dil ve üslupta bozulma (7), olayların oluş sırasını karıştırma (4) ve karakterlerin yanlış davranışlarının benimsenmesi (5) şeklindedir. Bu konuya yönelik bazı öğretmen görüşleri aşağıda sunulmuştur.

SÖ2: Öğrencilerin çizgi romanlardaki görsellere çok fazla yoğunlaşması nedeni ile konuyu anlamasına engel olabilir. Bu noktada hedefe ulaşma konusu sıkıntıya düşer. Bunun için eğitici çizgi romanların çok iyi temellendirilmesi gerekir.

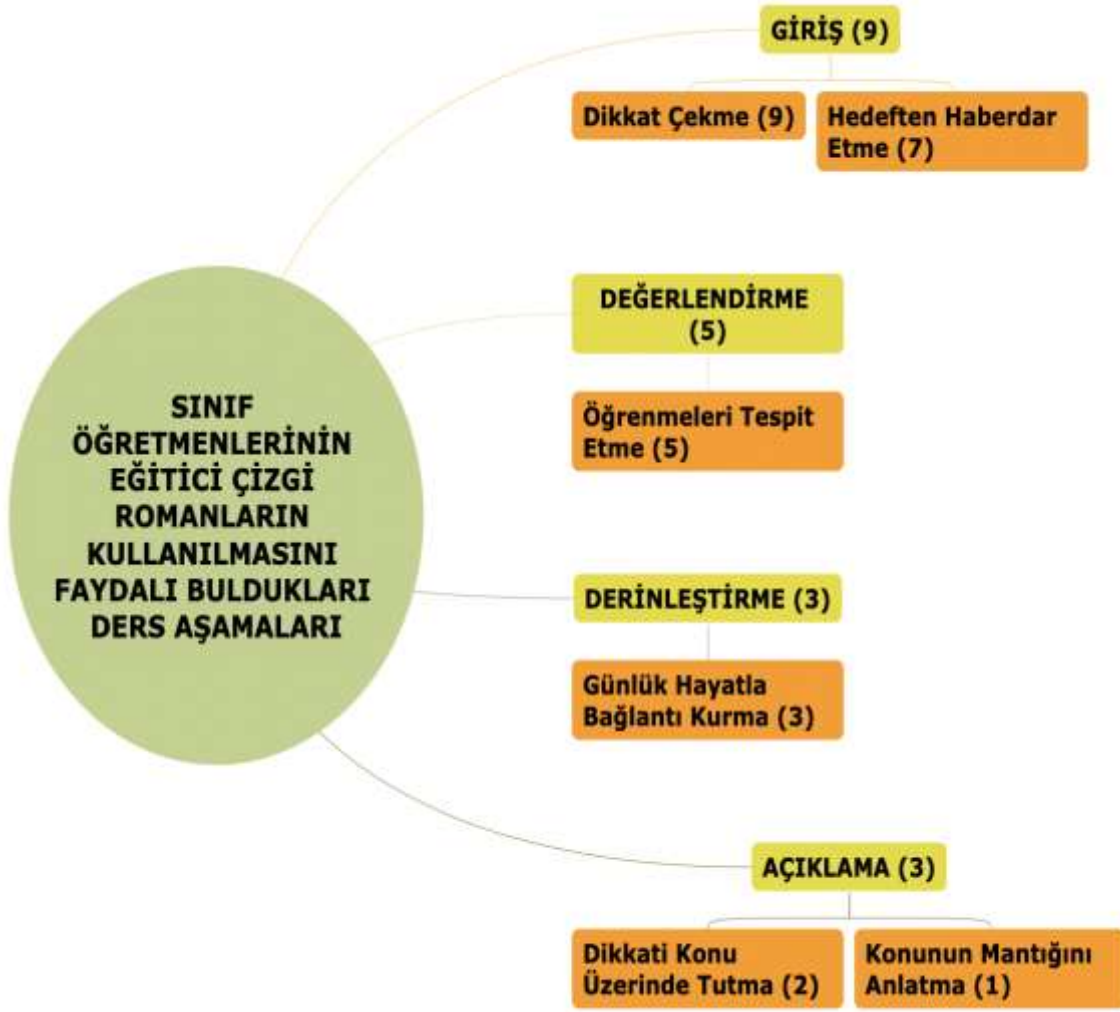
SÖ9: Kısa anlatımlar konunun derinliği sağlamayabilir. Çizgi romanlarda kullanılan dil-üslup günlük hayatta olumsuz yansıyabilir. Aynı şekilde olumsuz bazı davranışlar öğrenciye doğru ve cazip gelebilir. Bu davranışları günlük hayatta kullanabilir.

SÖ10: Eğitici çizgi romanlarda iyi karakterler olduğu gibi kötü karakterler de olacaktır. Öğrenci onun davranışlarını benimseyebilir. Örnek alabilir. Bu da süreçte istemediğimiz bir sonuç olacaktır.

S18: Doğüstü güçlere sahip kahramanlara özenabilir, onlar gibi davranabilir ya da kendini yetersiz hissedebilir.

5.Sınıf Öğretmenlerinin Eğitici Çizgi Romanların Kullanılmasını Faydalı Buldukları Ders Aşamaları ile İlgili Görüşlerine Yönelik Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin eğitici çizgi romanların dersin hangi aşamasında kullanılmasını daha faydalı gördüklerine yönelik görüşleri Model 6'da sunulmuştur.



Model 6. Eğitici çizgi romanların kullanılmasının faydalı görüldüğü ders aşamaları

Sınıf öğretmenlerine eğitici çizgi romanları derslerin hangi aşamasında kullanmayı daha faydalı bulduklarına yönelik olarak sorulan soruya 9 sınıf öğretmeni giriş kısmı olarak yanıt vermiştir. Öğrencilerin derse olan dikkatini çekmek (9) ve ilgili kazanımdan ve hedeften haberdar etmek (7) amacıyla eğitici çizgi romanların faydalı olabileceğini belirtmişlerdir. Bazı öğretmen görüşleri aşağıda sunulmuştur.

SÖ16: Eğitici çizgi romanların dersin giriş aşamasında kullanılmasını öğrencilerin derse yönelik dikkatini çekmek konusunda faydalı olacağını düşünüyorum. Öğrencinin derse yönelik ilgi ve merakını artırıyor.

SÖ9: Giriş aşamasında konudan, kazanımdan haberdar etmek için faydalı. Konuyu daha ilgi çekici hale ve öğrenci seviyesinde anlaşılır kılmak için kullanıyorum ve yararlı buluyorum.

Sınıf öğretmenlerinden 5 tanesi eğitici çizgi romanları değerlendirme aşamasında kullanmanın daha faydalı olacağını düşündüklerini ifade etmişlerdir. Eğitici çizgi romanlar ile bir değerlendirme çalışması hazırlayarak öğrencilerin öğrendiklerini tespit edebileceklerini belirtmişlerdir. Bazı öğretmen görüşleri aşağıda sunulmuştur.

SÖ6: Eğitici çizgi romanlarda diyaloglar arası boşluklar bırakılarak öğrencilerden tamamlamaları istenebilir. Bu şekilde dersin sonunda öğrenci konuyu öğrenmiş mi anlayabilirim. Aynı zamanda öğrenci de kendini test edebilmiş olur, sürece de aktif katılım sağlar.

SÖ17: Değerlendirme aşamasında daha faydalı olacağını düşünüyorum. Kimin neyi ne kadar anlamış olduğunu eğitici çizgi roman üzerinden öğrenciyi konuşturarak anlayabilirim.

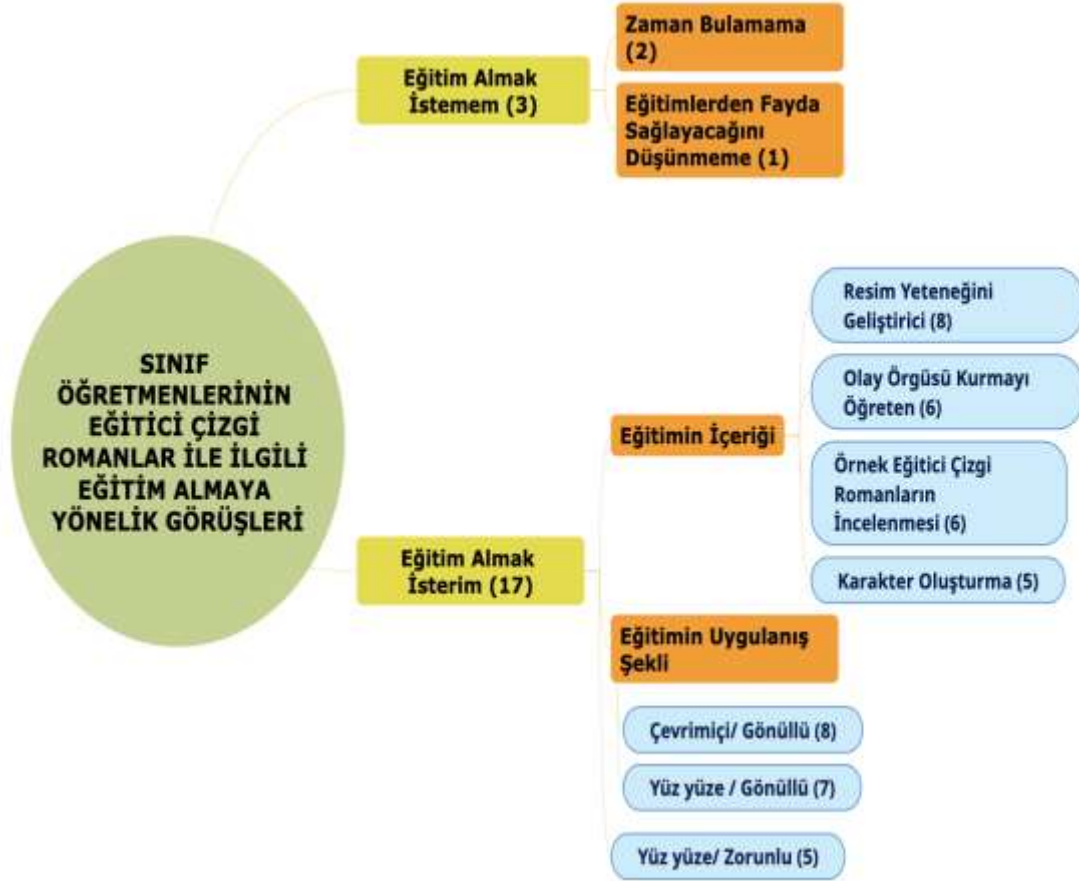
Öğretmenlerden 3 tanesi açıklama kısmında, öğrencilerin dikkatini konu üzerinde tutma (2) ve konunun mantığını kavratma (1) kısmında eğitici çizgi romanların daha faydalı olacağını düşündüğünü belirtirken yine 3 öğretmen eğitici çizgi romanların dersin derinleştirme aşamasında günlük hayat ile bağlantı kurma konusunda faydalı olacağını düşündüklerini belirtmişlerdir. Bazı öğretmen görüşleri aşağıda sunulmuştur.

SÖ10: Dersin açıklama kısmında öğrenciye yararı olur. Anlatılmak istenen konunun temel mantığını eğitici çizgi romanlar yardımı ile öğrenciye verebiliriz.

SÖ20: Eğitici çizgi romanlarda öğrencilerin kendileri ile yakın hissedeceği karakterler kullandığımızda öğrencinin onun üzerinden konuyu gerçek hayat ile ilişkilendirmesi mümkün bu yüzden dersin derinleştirme aşamasında kullanılması öğrenciye yarar sağlar.

6.Sınıf Öğretmenlerinin Eğitici Çizgi Romanlar ile İlgili Eğitim Almaya Karşı Görüşlerine Yönelik Bulgular

Sınıf öğretmenlerine eğitici çizgi romanlar ile ilgili eğitim almaya nasıl baktıkları ve bu eğitimin içeriğinin nasıl olması gerektiğini düşündükleri ile ilgili soru yöneltilmiştir. Buna yönelik bulgular Model 7’de gösterilmiştir.



Model 7. Eğitici Çizgi Roman ile İlgili Eğitim Almaya Yönelik Görüşler

Sınıf öğretmenlerine eğitici çizgi romanlara yönelik eğitim almak isteyip istemediklerine dair yöneltilen soruya 20 sınıf öğretmeninden 3 tanesi eğitim almak istemediğini belirtmiştir. Buna yönelik olarak SÖ5 ve SÖ14'ün ifadeleri şu şekildedir:

SÖ5: *Almak istemem çünkü ayırabilecek bir zamanım yok. Pandemi döneminde çevrimiçi çalışmaktan çok yoruldum. Yüz yüze bir eğitim için de zaman yaratacak enerjide hissetmiyorum.*

SÖ14: *Eğitim almak istemem. Çünkü daha önce aldığım mesleki eğitimlerin benim için çok verimli geçtiğini düşünmüyorum.*

Sınıf öğretmenlerinden 17 tanesi eğitim almak istediğini belirtirken 3 sınıf öğretmeni eğitim almayı istemeyeceğini belirtmiştir. Eğitim almayı isteyen sınıf öğretmenlere eğitimin içeriği ve uygulanış şeklinin nasıl olmasını tercih edeceklerine dair soru yöneltilmiştir. Sınıf öğretmenlerinden 8 tanesi eğitimin içeriğinde resim yeteneğini geliştirici dersler, 6 tanesi olay örgüsü kurmayı öğreten dersler 6 tanesi eğitici çizgi roman örneklerinin incelendiği dersler ve 5 tanesi karakter oluşturmanın öğretildiği dersler bulunmasını isteyeceklerini belirtmişlerdir.

Eğitimin uygulanış şekline yönelik tercihleri sorulduğunda ise 8 sınıf öğretmeni eğitimin çevrimiçi ve gönüllülük esasına dayalı 7 sınıf öğretmeni eğitimin yüz yüze ve gönüllülük esasına dayalı ve 5 sınıf öğretmeni eğitimin yüz yüze ve zorunlu olmasının uygun olacağını belirtmişlerdir. Buna yönelik öğretmen görüşleri aşağıda sunulmuştur.

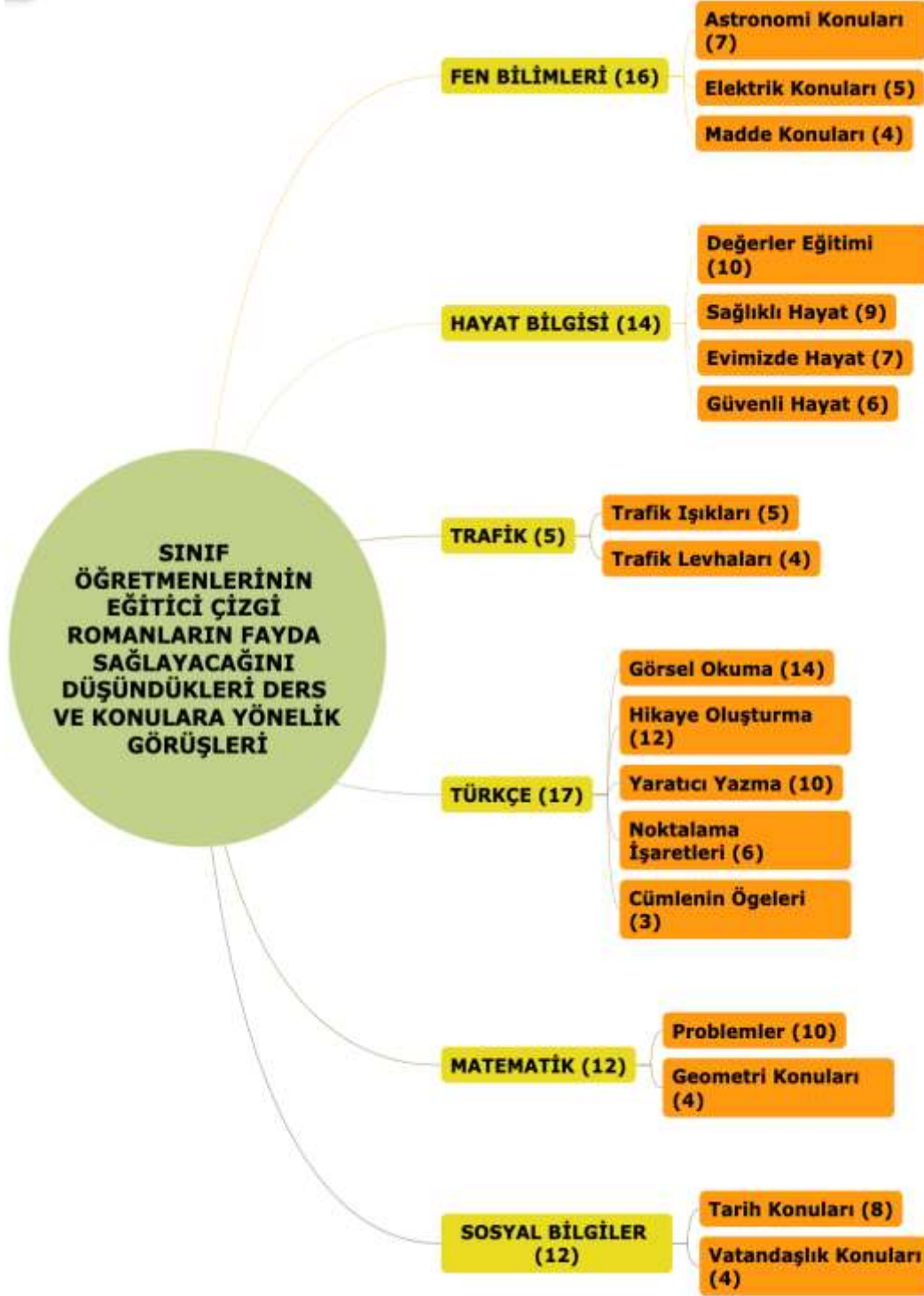
SÖ3: *Evet isterim. Kendimi geliştirecek her türlü mesleki faaliyette bulunmayı tercih ederim. Bu eğitimde eğitici çizgi romanda mantıklı olay örgüsünü nasıl kurarım buna yönelik bir içerik olabilir. Uygulanış şekli olarak ise zorunlu ve yüz yüze eğitim isterim. Diğer türlü devamlılık sağlamakta sıkıntı yaşayabilirim.*

SÖ9: *Tabii ki isterim. Daha çok resim yeteneğimin gelişmesi için içeriklere olmalı. Çizim yeteneğimi geliştirici içerikler olabilir. Hayal gücünü sınırlandırmamak şartıyla daha önce yapılan çizgi roman örnekleri olmalı. Daha özgün, farklı karakter ve olaylar nasıl oluşturabileceğim yönünde içerikler olmalı. Öğretmenler çizgi roman oluşturmalı diye düşünüyorum. Hazır çizgi romanlar sınıfımızdaki tüm öğrencilere hitap etmeyebilir. Çevrimiçi ve gönüllü bir eğitim olabilir.*

SÖ11: *Almak isterim. Çevrimiçi bir eğitim olması çok daha iyi olur. Bu eğitimde daha önceden hazırlanmış olan eğitici çizgi roman örnekleri inceleyebiliriz. Eğitimin uygulanış şeklinin ise gönüllü olması gerektiğini düşünüyorum. Çünkü zorunluluk esası ile yapılan uygulamaların faydalı olacağını düşünmüyorum. Amacımız bir eğitim vermek iste elde edilecek en başarılı sonuçların gönüllülük esası ile katılım sağlanan eğitimlerden alınacağını düşünüyorum.*

7. Sınıf Öğretmenlerinin Eğitici Çizgi Roman Kullanımının Faydalı Olacağını Düşündükleri Dersler ve Konular

Sınıf öğretmenlerine eğitici çizgi roman hazırlayıp kullanmayı hangi ders konularında tercih edilmesinin daha faydalı olacağına yönelik görüşleri sorulmuştur. Buna yönelik bulgular Model 8'de sunulmuştur.



Model 8. Eğitici çizgi roman kullanımının fayda sağlayacağı ders ve konular

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinden 17 tanesi eğitici çizgi romanların Türkçe dersine fayda sağlayabileceğini düşünmektedir. Öğretmenlerden eğitici çizgi romanların Türkçe dersinde kullanılabileceği konulara ilişkin ise görsel okuma (14), hikâye oluşturma (12), yaratıcı yazma (10), noktalama işaretleri (6) ve cümlelerin öğeleri (3) konuları cevapları gelmiştir. Buna yönelik öğretmen görüşleri aşağıdaki gibidir.

SÖ11: Türkçe dersinde yararlı oluyor. Görsel okuma derslerinde kullanılabilir.

SÖ12: Cümlelerin öğeleri ve noktalama işaretleri gibi karıştırılan Türkçe konularında fayda sağlayabilir.

SÖ17: Öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini desteklemek için derslerde yer verilebilir. Çizgi romanlardaki konuşma balonlarında boşluk bırakıp öğrencilerin tamamlamasını isteyebiliriz. Böylece öğrencileri zihinsel olarak da derste aktif tutmuş oluruz.

Öğretmenlerden 16 tanesi Fen Bilimleri dersinde kullanılmasının faydalı olabileceği görüşündedir. Sınıf öğretmenlerinden eğitici çizgi romanların Fen Bilimleri dersinde kullanılabileceği konulara ilişkin olarak ise astronomi konuları (7), elektrik konuları (5), madde konuları (4) gibi öğrenilmesi öğrenciler için daha karmaşık olan konulardan yana cevaplar gelmiştir. Buna yönelik öğretmen görüşleri aşağıdaki gibidir.

SÖ1: Fen kavramlarının öğretiminde bazen zorlanabiliyoruz. Özellikle astronomi konularının öğretiminde eğitici çizgi romanların faydalı olabileceğini düşünüyorum. Soyut bir konu ve öğrencilerimiz somut işlemler dönemindedir. Soyut konuların öğretiminde etkili olur diye düşünüyorum.

SÖ14: Fen Bilimleri dersinde elektrik konularında kullanılabilir. Öğrencilerin konuyu kavramasına yardımcı olur. Elektrik devresinin çalışma düzenini anlatan bir eğitici çizgi roman serisi hazırlanabilir.

SÖ18: Madde konusunu öğretirken Fen Bilimlerinde kullanılabilir. Madde konusu ve maddenin değişimi zor bir konu. Öğrencilerin anlaması konusunda yararlı olur diye düşünüyorum.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinden 14 tanesi eğitici çizgi romanları Hayat Bilgisi dersinde kullanmanın faydalı olabileceği görüşündedir. Öğretmenler değerler eğitimi konularının (10), Sağlıklı Hayat (9), Evimizde Hayat (7), Güvenli Hayat (6) konularının eğitici çizgi roman serisi hazırlamak için uygun konular olduğu görüşündedir. Buna yönelik öğretmen görüşleri aşağıda sunulmuştur.

SÖ3: Hayat Bilgisi öğrencilerin davranışlarına yönelik eğitim verme konusunda çok önemli bir ders. Öğrencilere bu kapsamda kazandırılması gereken belli kök değerler var. Bu değerlerin eğitiminde eğitici çizgi romanlar kullanabiliriz.

SÖ7: Öğrencilere kişisel bakımlarını yapma konusunda biraz fazla tekrar yapmak zorunda kalabiliyoruz. Sağlıklı Hayat ünitesindeki kişisel bakımını düzenli yapma ile ilgili olan kazanımlarda eğitici çizgi roman serisi hazırlamanın bu alışkanlığın kazanılmasına yardımcı olabileceğini düşünüyorum.

SÖ11: Hayat Bilgisi dersinde öğrencilerin güvenlik kurallarını öğrenmesi konusunda yararlı olur. Öğrencilerimiz henüz küçükler ve güvenli hayat kurallarını okulda öğreniyorlar. Onlara kendilerini yapabilecekleri ölçüde nasıl korumaları gerektiğini eğitici çizgi roman serileri ile anlatabiliriz.

SÖ17: Aile hayatı ve aile bireylerinin hayatlarındaki yerini anlatırken eğitici çizgi roman kullanabiliriz. Çocukların hayatının içinden öğeleri eğlenceli bir şekilde verilebilir.

Sınıf öğretmenlerinden 12 tanesini eğitici çizgi romanları Matematik dersinde kullanmanın faydalı olacağını düşündüğünü belirtmiştir. Problemler (10) ve geometri (4) konularının öğretiminde eğitici çizgi roman kullanılabileceğini ifade eden öğretmenlerden bazılarının konuya yönelik görüşleri aşağıda sunulmuştur.

SÖ4: Matematikte problem kurarken kullanılabilir. Öğrenciler kurulan problemleri anlamadığında, karıştırdığında ya da kendileri problem kurmakta zorlandığında bazen bu konunun işlenmesi zamana yayılabiliyor. Eğitici çizgi romanlar ile problem kurmanın mantığını öğrencilerin dikkatini konuya çekerek öğretebiliriz.

SÖ9: Matematik dersinde problem oluşturma ve çözümede faydalı buluyorum. Problemler daha anlaşılır hale geliyor. Geometrik cisimler konusu da çizgi roman şeklide yazmak anlaşılır ve somut oluyor.

Sınıf öğretmenlerinden 12 tanesi eğitici çizgi romanları Sosyal Bilgiler dersinde kullanmanın faydalı olacağını düşündüğünü belirtmiştir. Öğretmenle Sosyal Bilgiler dersindeki tarihi konular (8) ve vatandaşlık konularında (4) eğitici çizgi roman kullanımının fayda sağlayacağı görüşündedir. Buna yönelik öğretmen görüşleri aşağıdaki gibidir.

SÖ1: Özellikle 4. sınıfta tarihi konular çok yoğun. Öğrencilere Atatürk ve milli mücadele ile ilgili birçok konu anlatıyoruz. Bunlar ister istemez birbirine karışabiliyor. Öğrenciler bu konuları sıkıcı da bulabiliyor. Eğitici çizgi roman kullanarak öğrencilerin bu konulardan daha fazla keyif alarak ve zihinlerinde daha iyi oturarak öğrenmelerine yardımcı olabiliriz.

SÖ14: Etkin vatandaşlık ile ilgili bilgilerin verilmesinde Sosyal Bilgiler dersinde kullanılabilir. Öğrenciler hak, özgürlük, demokrasi gibi soyut kavramları eğitici çizgi romanlar sayesinde daha kolay öğrenebilirler.

Sınıf öğretmenlerinden 5 tanesi eğitici çizgi romanları Trafik dersinde kullanmanın faydalı olacağını düşündüğünü belirtmiştir. Öğretmenler Trafik dersinde bulunan trafik ışıkları (5) ve trafik levhaları (4) konularının öğretiminde eğitici çizgi roman kullanılabileceğini belirtmiştir. Buna yönelik öğretmen görüşleri aşağıdaki gibidir.

SÖ9: Trafik eğitimi için kullanılabilir. Trafik ışıkları ve trafik levhalarının öğretiminde ışıkları ve levhaları karakterize edebiliriz. Daha somut ve kalıcı olur. Öğrenciler, çizgi romanları animasyon çizgi filme göre öğrenci daha uzun süre incelediği resmi ve konuşma balonlarını daha fazla benimsiyor. Kuralları uyguluyor.

8.Sınıf Öğretmenlerinin Eğitici Çizgi Romanda Oluşturacağı Karakter ile İlgili Görüşlerine Yönelik Bulgular

Sınıf öğretmenlerine eğitici çizgi roman serisi hazırladıkları takdirde oluşturacakları karaktere yönelik sorular sorulmuştur. Buna yönelik bulgular Model 9'da gösterilmiştir.



Model 9. Eğitici çizgi romanda oluşturulacak karakterler

Sınıf öğretmenlerine eğitici çizgi roman serisi oluştururken hangi karakterlere yer vermeyi tercih edecekleri sorulmuştur. Öğretmenlerden 16 tanesi bir çocuk karaktere öğrencilerin kendini daha yakın hissedeceğini düşünerek çocuk karakter yaratacağını ifade etmiştir. 15 öğretmen ise anlatılan konulardaki nesnelere kahraman olarak kullanacaklarını belirtmişlerdir. 12 öğretmen eğitici çizgi romanlarda hayvan karakter kullanacağını belirtmiştir. 9 öğretmen tarihte yer alan karakterleri tarihi konuların öğretiminde kullanabileceğini söylerken öğretmenlerden gelen diğer yanıtlar süper kahraman (7) ve bitki (6) olmuştur. Buna yönelik bazı öğretmen görüşleri aşağıda sunulmuştur.

SÖ1: Süperkahramanların öğrenciler üzerinde daha dikkat çekici ve etkili olacağını düşünüyorum. Bu nedenle süperkahraman temalı bir eğitici çizgi roman hazırlayabilirdim.

SÖ8: Çocuklar kendilerini çocuk kahramanlar ile daha kolay özdeşleştiriyor. Özellikle değerler eğitimi gibi öğrencilere belli değer ve davranışları kazandırmak istediğimiz konuları bir çocuk karakter üzerine hazırlanmış eğitici çizgi romanlar sayesinde kazandırabiliriz.

SÖ9: Ben daha çok çöp adam, hayvanlar, bitkilere yer vermenin daha iyi olacağını düşünüyorum. Öğrencilerin özenmelerini önlemek ve onlardan aldıkları bilgileri anısal

belleklerinde daha kalıcı, uzun saklamalarına neden olacağına inanıyorum. Bunun dışında kahramanların konularda yer alan öğeler olarak kullanılabilir. Metinlerde olayın kahramanı, matematik problemindeki kişinin nesnenin kendisi, silindir, kare gibi cisimlerin kendilerini kullanabiliriz.

SÖ16: Tarihi konuların öğretiminde tarihi kahramanları kullanmak çok faydalı olurdu. Örneğin Kurtuluş Savaşı'nı Atatürk ve silah arkadaşlarının yer aldığı bir çizgi roman serisi ile anlatabiliriz.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlara, bu sonuçların konu ile ilgili yapılan diğer araştırmalarla karşılaştırılarak tartışılmasına ve önerilere yer verilmiştir

Elde edilen bulgulara göre çalışmaya katılan 20 sınıf öğretmenin 13 tanesi eğitici çizgi romanları kullanırken 7 sınıf öğretmeni eğitim öğretim süreçlerinde eğitici çizgi romanları kullanmadığını belirtmiştir. Eğitici çizgi roman kullanan 13 sınıf öğretmeni, eğitici çizgi romanları kullanma nedenlerini dersi farklılaştırması, dersi eğlenceli hale getirmesi, öğrencilerin derse aktif katılımını sağlaması ve öğrencilerin derse yönelik ilgisini artırması olarak ifade etmiştir. Sınıf öğretmenlerinin bu görüşlerini destekleyecek şekilde; Akcanca (2020) da çalışmasında eğitici çizgi romanların eğitim öğretimi eğlenceli hale getirdiğini belirtmiştir. Cheesman (2006) eğitici çizgi romanların öğrencilerin derse yönelik ilgisini çekmek konusunda faydalı bir materyal olduğunu belirtmiştir. Williams (2008) eğitici çizgi romanların sınıf içi etkileşimi arttırdığı ve öğrencilerin eğitim öğretim sürecine aktif olarak katılım sağlamalarına yardımcı oldukları sonucuna ulaşmıştır. Bu bağlamda eğitici çizgi romanların klasik eğitim anlayışı yerine yenilikçi bir öğretim tarzı benimseyen öğretmenler için eğitim öğretim sürecini zenginleştirdiği ve öğrenci merkezli bir eğitim açısından uygun bir materyal olarak görüldüğü yorumu yapılabilir.

Eğitici çizgi romanları eğitim öğretim süreçlerinde kullanmadığını belirten 7 öğretmen ise bunun nedenlerini eğitici çizgi romanı derste kullanma konusunda kendisini yeterli hissetmemesi, okul idaresinin eğitici çizgi romanın materyal olarak kullanımını problem etmesi, eğitici çizgi roman ile ders işlerken sınıf kontrolünü sağlayamama kaygısı ve bilgisayar kullanmada yetersiz hissetme olarak açıklamışlardır. Bu durumda sınıf öğretmenlerinin ilkökul düzeyindeki kazanımlara yönelik eğitici çizgi roman hazırlama ve kullanmada bilgi eksikliklerinin olduğu ve bu konuda düzenlenecek bir eğitimin sınıf öğretmenleri adına faydalı olacağı yorumu yapılabilir. Okul idarecilerinin eğitici çizgi romanı derste oyun oynatmak olarak yorumladığı gelen öğretmen ifadeleri arasındadır. Bu noktada okul idarecilerinin de yenilikçi öğretim materyalleri hakkında bilgilendirilmesinin fayda sağlayabileceği çıkarımı yapılabilir.

Sınıf öğretmenlerine ilkökul düzeyinde hazırlanan eğitici çizgi romanlarda bulunması gereken temel kriterlere yönelik görüşleri sorulmuştur. Öğretmenler eğitici çizgi romanların dikkat çekici, öğrenci seviyesine ve ilgili kazanıma uygun olarak hazırlanması gerektiği görüşündedir. Bir materyal hazırlanırken dikkat edilmesi gereken en önemli noktalardan biri hazırlanan materyalin hitap ettiği öğrenci kitlesinin hazırbulunuşluk düzeyine uygun olması, onların ilgi ve ihtiyaçlarına cevap verebilmesi ve hedeflenen kazanımın anlamlı ve kalıcı bir şekilde öğretimine yardımcı olabilmesidir (McLoughlin, 1989). Öğretmenler ilkökul düzeyinde hazırlanan eğitici çizgi romanların akıcı ve sade bir dille hazırlanması, öğrenciler açısından

merak uyandıran bir içeriğe sahip olması ve bu içeriğin mantıklı bir olay örgüsü ile desteklenmesi gerektiğini belirtmiştir. Olay örgüsü ve bu olay örgüsünün zaman mekân ve kişi unsurları ile bağlantılı olarak mantıklı bir biçimde, açık ve anlaşılır bir dil ile sunulması çizgi romanların niteliği açısından oldukça önemli bir unsurdur (Arroio, 2011; Zimmerman, 2018). Öğretmenlerin görüşlerini destekleyecek şekilde Megawati & Anugerahwati (2012) çalışmalarında çizgi romanların olay örgüsü ve dil anlatım becerilerinin öğretiminde kullanılabileceği önerisinde bulunmaktadır.

Çizgi romanların en önemli unsurlarından biri yazı-görsel dengesidir (Cantek, 2014). İlkokul düzeyinde hazırlanan eğitici çizgi romanlarda bulunması gereken temel kriterlerden birinin yazı-görsel dengesi olduğu da öğretmenlerden gelen görüşler arasındadır. Yazı puntosu da İlkokul düzeyinde öğrenciler için hazırlanan eğitim materyallerinde dikkat edilmesi gereken bir durumdur. İlkokul öğrencileri için hazırlanan eğitici çizgi romanlarda yazı puntosunun öğrenciler için okunabilecek boyutta olması gerektiği gelen öğretmen görüşleri arasındadır. Yıldırım'ın (2016) çalışmasında da eğitici çizgi romanlar ile ilgili görüşleri alınan sınıf öğretmeni adayları inceledikleri eğitici çizgi romanlarda yazı puntosunun küçük olmasını negatif bir durum olarak yorumlamaktadır.

Sınıf öğretmenlerine eğitici çizgi romanların ilkökul öğrencilerine sağlayabileceği faydalar ile ilgili görüşleri sorulmuştur. Öğretmenler eğitici çizgi roman kullanımının akademik başarı, derse yönelik ilgi, merak ve motivasyonu arttıracığı görüşündedir. Eğitici çizgi romanın akademik başarıyı artırdığı sonucunu elde eden çalışmalar alan yazında mevcuttur (Hosler & Boomer, 2011; İlhan, 2016; İlhan & Oruç, 2016; Özdemir 2010; Topkaya, 2014; Topkaya & Şimşek, 2016; Ünal, 2018). Ishikura (2013), Popa & Trabuzan (2015) ve Şentürk (2020) çalışmalarında eğitici çizgi romanların öğrencilerin derse yönelik motivasyonuna olumlu etkide bulunduğunu saptamışlardır. Eğitici çizgi romanların öğrencilerin derse olan ilgilerini arttırdığı sonucuna ulaşan bazı çalışmalar da yine alan yazında mevcuttur (Haugard, 1973, Spiegel, 2013). Lin vd. (2015) ve Topkaya ve Yılar (2015), eğitici çizgi romanların öğrencilerin derse yönelik merakını artırdığını tespit eden çalışmalar gerçekleştirmişlerdir. Hutcihson (1949) eğitici çizgi roman kullanan öğretmenler ile gerçekleştirdiği çalışmasında eğitici çizgi romanların akademik başarısı düşük ve öğrenme hızı yavaş öğrenciler üzerinde olumlu bir etki yarattığı ve eğitici çizgi romanların öğrencilerin derse yönelik ilgi ve motivasyon durumlarını arttırdığı sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenler eğitici çizgi romanların görsel zekayı, hayal gücünü ve yaratıcılığı geliştireceği görüşündedirler. Akcanca (2020) çalışmasında öğretmenlerin görüşünü destekleyecek şekilde eğitici çizgi romanların görsel zekayı, yaratıcılık ve hayal gücünü geliştirdiğini belirtmiştir. Öğretmenler eğitici çizgi romanları soyut konuları somutlaştırma amacıyla kullanmayı faydalı bulmaktadır. Yıldırım'ın (2016) çalışmasında sınıf öğretmeni adayları eğitici çizgi romanların soyut konuların öğretiminde kullanılabileceğini belirtmiştir. Kurt (2019)'un çalışmasında da yine öğretmen adayları eğitici çizgi romanların bilgileri somutlaştırdığını ifade etmiştir. Akcanca (2020) çalışmasında eğitici çizgi romanların soyut ve zor kavramların öğretiminde kullanılabileceğini belirtmiştir. Sınıf öğretmenleri eğitici çizgi romanların öğrenciler açısından rutinden kurtarıcı, farklı ve eğlenceli bir eğitim sağlayacağını ifade etmiştir. McVicker (2007), çalışmasında eğitici çizgi romanların öğretimi farklılaştırdığını belirtmiştir. Olson (2008) çalışmasında eğitici çizgi romanların eğlenceli bir eğitim sağladığını ifade etmiştir. Sınıf öğretmenleri eğitici çizgi romanların öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırdığı görüşündedir. Cary (2004) de çalışmasında eğitici çizgi romanların öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırdığını belirtmiştir. Bununla birlikte öğretmenler eğitici çizgi romanların zihinsel olarak

aktif olma, şemalarını arttırma, tahmin etme becerisini geliştirme, kavram yanlışlarını tespit etme ve giderme gibi birçok konuda faydalı olacağı görüşündelerdir. İlkokul eğitiminin öğrencilerin temeli olduğu göz önünde bulundurulursa eğitici çizgi roman kullanımının ilkokul öğrencilerinin eğitim hayatı açısından çok yönlü faydaları olacağı söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerine eğitici çizgi romanların öğrenciler üzerinde yaratabileceği olumsuz etkilere yönelik görüşleri sorulmuştur. Öğretmenler, öğrencilerin çizgi romanlarda bulunan görsellere fazla odaklanarak konunun mantığını kaçırabileceği görüşündedirler. Şentürk (2020)'nin çalışmasında öğrencilerle yaptığı görüşmelerde öğrencilerin görsellere fazla odaklanma problemi yaşadıklarını belirterek eğitici çizgi romanın yarattığı olumsuzluğu dile getirmiştir. Öğretmenler, öğrencilerin eğitici çizgi romanlardaki doğaüstü özelliklere veya yanlış davranışlara sahip karakterlerin örnek alınmasının öğrenciler üzerinde olumsuz etki yaratabileceğini ifade etmişlerdir. Mutlu (2019) da çalışmasında eğitici çizgi romanların olumsuz örnek yaratabileceğini belirtmiştir. Bu durumun önüne geçmek için eğitici çizgi romanların iyi temellendirilmiş bir biçimde hazırlanması ve uygulanması gerektiği yorumu yapılabilir.

Sınıf öğretmenlerine eğitici çizgi romanları kullanmayı faydalı buldukları ders aşamalarına yönelik görüşleri sorulmuştur. Öğretmenler; derse yönelik dikkat çekme ve öğrencileri hedeften haberdar etme, açıklama, derinleştirme aşamasında bilgileri günlük hayat ile bağdaştırma ve değerlendirme olmak üzere birçok ders aşamasında eğitici çizgi romanların faydalı olabileceği görüşündedir. Öğretmenler araştırmanın ikinci bulgusunda eğitici çizgi romanın dikkat çekici özelliği olduğu ifade etmişlerdir. Bu görüşlerine paralel olarak öğretmenler, eğitici çizgi romanların bu özelliğinin dersin giriş kısmında öğrencilerin dikkatini derse çekmek için faydalı olacağını belirtmişlerdir. Eğitici çizgi romanların dikkat çekici olduğu sonucuna ulaşan çalışmalar alan yazında mevcuttur (Chessman, 2006; Hutchinson, 1949; Popa & Trabuzan, 2015; Yıldırım, 2016). Öğretmenlerin bu görüşlerini destekleyecek şekilde Song ve diğerleri (2008) çalışmalarında eğitici çizgi romanların öğrenilen bilgilerin günlük hayata aktarılmasında ve derste öğrenilenleri değerlendirme aşamasında faydalı olacağı sonucuna ulaşmışlardır. Bu durumda eğitici çizgi romanların öğretmenler açısından dersin birçok aşamasında kullanıma uygun görüldüğü yorumu yapılabilir.

Sınıf öğretmenlerine eğitici çizgi romanlar ile ilgili eğitim almak isteyip istemedikleri sorulmuştur. Araştırmaya katılan 20 sınıf öğretmeninden 17 tanesi eğitici çizgi roman hazırlamaya yönelik eğitim almak istediğini belirtirken 3 sınıf öğretmeni eğitim almak istemediğini ifade etmiştir. Eğitim almak istemeyen sınıf öğretmenlerine bu durumun nedenleri sorulduğunda zaman bulamama ve eğitimleri faydalı görmeme cevapları alınmıştır. Bu durumun nedeni öğretmenlerin iş yoğunluğu, çalıştığı okulun olumsuz şartları ve daha önce katılmış oldukları eğitimlerin niteliğinden kaynaklanıyor olabilir. Eğitim almak istediklerini belirten 17 öğretmene alacakları eğitimin içeriği ve uygulanış şekli ile ilgili sorular yöneltilmiştir. Öğretmenler eğitici çizgi romanlar ile ilgili alacakları eğitimde resim yeteneklerini geliştiren, eğitici çizgi romanın en önemli öğelerinden olan olay örgüsü ve karakter öğelerini oluşturmayı öğreten ve örnek eğitici çizgi romanları detaylı bir şekilde incelemeye yönelik bir eğitim içeriğinin kendileri için fayda sağlayacağını düşündüklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler eksik oldukları bu noktalarda kendilerini geliştirdiklerinde eğitici çizgi romanları hazırlama ve kullanma konusunda kendilerini daha yeterli hissedeceklerini ve eğitici çizgi romanlara eğitim öğretim süreçlerinde daha fazla yer vereceklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlere alacakları eğitimin uygulanış şekli konusundaki görüşleri sorulduğunda ise çevrimiçi gönüllü eğitim, yüz yüze ve zorunlu eğitim, yüz yüze ve gönüllü

eğitim gibi farklı yanıtlar elde edilmiştir. Bu durumda sınıf öğretmenlerine yönelik olarak eğitici çizgi romanlar ile ilgili içeriği iyi tasarlanmış yüz yüze veya çevrimiçi eğitimler düzenlenmesinin ilkökul düzeyinde eğitici çizgi roman kullanımını arttıracığı yorumu yapılabilir.

Sınıf öğretmenlerine eğitici çizgi roman hazırlayıp kullanmayı hangi ders konularında tercih edilmesinin daha faydalı olacağına yönelik görüşleri sorulmuştur. Sınıf öğretmenleri eğitici çizgi roman kullanımını Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler, Hayat Bilgisi ve Trafik gibi birçok derste hazırlayıp kullanmanın faydalı ve uygun olacağını düşünmektedir. Eğitici çizgi romanlarla yapılmış bazı çalışmaların sonuçları öğretmenlerin görüşlerini destekleyecek niteliktedir. Türkçe dersinde ilkökul düzeyinde verilmek istenen en temel becerilerden biri okuma ve okuduğunu anlama becerisidir. Tilley (2008) eğitici çizgi romanların öğrencilerde okuma becerilerini geliştirdiğini ifade etmektedir. Caruso ve Feritas (2009) eğitici çizgi romanların öğrencilerde matematik öğrenmeye yönelik motivasyon sağladığı sonucuna ulaşmışlardır. Topkaya & Şimşek (2015) eğitici çizgi romanları vatandaşlık konularının öğretiminde kullanmıştır. İlhan (2016), Topkaya ve Şimşek (2019), Ünal (2018), eğitici çizgi romanların Sosyal Bilgiler dersinde kullanımına yönelik çalışmalar gerçekleştirmiştir. Bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin eğitici çizgi romanları ilkökul düzeyinde birçok ders ve kazanımda kullanımını uygun ve faydalı bulduğu yorumu yapılabilir.

Sınıf öğretmenlerine eğitici çizgi roman dizisi hazırlasalar nasıl kahramanlara yer vereceklerine yönelik görüşleri sorulmuştur. Sınıf öğretmenleri kahramanın işlenen konuya göre belirlenmesi gerektiğini belirterek çocuk, hayvan, bitki, çöp adam, süper kahraman gibi yanıtların yanı sıra tarihi konuların öğretiminde tarihte yer alan karakterlerin çizgi romanda işlenebileceğini ya da eğitici çizgi romanın bir nesnenin öğretiminde kullanıldığı takdirde olay kahramanının nesnenin kendisi olabileceğini belirtmişlerdir. Eğitici çizgi romanlarda öğrencilerin karakterler üzerinden gerçek hayat ile bağlantı kurması da önemli bir durumdur (Zimmerman, 2018). Öğretmen görüşlerinde ifade edilen çocuk, hayvan ve bitki karakterleri çocuğun dünyasına hitap eden karakterlerdir. Eğitici çizgi romanlar konuları daha açık ve anlaşılır hale getirmektedir (Park vd., 2010). Karakter ögesinin de eğitici çizgi romanda tıpkı diğer unsurlar gibi iyi temellendirilmesi anlamlı bir öğretim için gereklidir.

Bu bağlamda eğitici çizgi romanın hazırlanma ve uygulanma süreci büyük önem taşımaktadır. Bir eğitici çizgi romanı öğrencilerde olumsuz etkiye sebep vermeden faydalı bir biçimde hazırlamak ve kullanabilmek bu konuda bilgi sahibi olmayı ve yaratıcı düşünebilmeyi gerektirmektedir. Doğru kullanıldığında öğretimin niteliğini arttırabilecek olan eğitici çizgi romanların, olumsuz sonuçlara sebebiyet vermemek için öğretmenlerin eğitici çizgi romanları hazırlamak ile ilgili bilgi sahibi olması mühimdir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda;

- Eğitici çizgi roman hazırlama ve kullanmaya yönelik araştırmalarda bulunmaları, eğitim öğretim faaliyetlerine yönelik eğitici çizgi romanları dahil etmeleri önerilebilir.
- Eğitici çizgi roman hazırlama ve kullanmaya yönelik olarak öğretmenlere çeşitli uygulanış biçimlerinde (yüz yüze/online) hizmet içi eğitimler verilmesi,
- Öğretmenlerin bilgisayar kullanımı, eğitim öğretimlerini çeşitlendirecek çevrimiçi uygulamaları ve bu uygulamalarda materyal tasarlamayı öğrenebilecekleri teknoloji tabanlı çeşitli uygulanış biçimlerinde (yüz yüze/online) eğitimler verilmesi,

- Okul müdürlerine yeni öğretim yaklaşımları ile alakalı bilgilendirmeler içeren seminerler düzenlenmesi,
- Araştırmanın bulgularında sınıf öğretmenlerinin eğitici çizgi roman kullanımını faydalı buldukları ders ve konulara yönelik olarak ders kitaplarında eğitici çizgi roman kullanılması önerilebilir.
- Öğretmenlerin eğitici çizgi romanlara yönelik tutumunu inceleyen ölçekler geliştirilmesi ve daha büyük örneklemeler ile öğretmenlerin eğitici çizgi roman kullanımına yönelik tutumunu inceleyen nicel çalışmalar yürütülmesi,
- Eğitici çizgi romanların ilkökul öğrencilerinin akademik başarılarına yönelik etkisini inceleyen deneysel çalışmalar gerçekleştirilmesi önerilebilir.

Etik Metin

Bu makalede araştırma ve yayım etiği kuralları takip edilmektedir. Makale ile ilgili her türlü ihlalin sorumluluğu yazar/yazarlara aittir.

KAYNAKÇA

- Abbott, J., & Ryan, T. (1999). "Consstructing knowledge, reconstructing schooling" *Educational Leadership*, November, 57(3), 66-69.
- Akcanca, N. (2020). An alternative teaching tool in science education: Educational comics. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 7(4). 1550-1570.
- Alkan, C. (1982). Eğitim teknolojisi ve öğretmen eğitimi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 377-379.
- Arroio, A. (2011). Comics as a narrative in natural science education. *Western Anatolia Journal of Educational Sciences, Special issue*, 93-98.
- Cantek, L. (2014). *Türkiye 'de çizgi roman*. İletişim.
- Cary, S. (2004). Going graphic: comics at work in the multilingual clasroom. *Heinemann*, 10(1), 1-4.
- Caruso, F., & Freitas, N. D. (2009). Física moderna no ensino médio: o espaço-tempo de Einstein em tirinhas. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, 26 (2), 355-366.
- Cheesman, K. (2006). Using comics in the science classroom. *Journal of College Science Teaching*, 35 (4), 48-51.
- Creswell, J. W. (2013). Steps in conducting a scholarly mixed methods study. *DBER Speaker series. University of Nebraska Discipline-Based Education Research Group (Online) Retrieved*. 11-14.
- Çökelez, A. (2015). Models and modeling in science education, teachers, prospective teacahers and students: literature review. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(15), 255-272.
- Duru, K., & Gürdal, A. (2002). İlköğretim fen ve teknoloji dersinde kavram haritasıyla ve gruplara kavram haritası çizdirilerek öğretimin öğrenci başarısına etkisi. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Bildiriler Kitabı*, 1, 310-316.
- Freeman, D. ve Freeman, Y. (2000). *Teaching reading in multilingual classrooms*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Gürdal, A., Bakioğlu A., & Öztuna A. (2005). Fen bilgisi eğitimi lisansüstü tezlerinin incelenmesi, *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 53-58.
- Harlen, W. (1985). *Teaching and learning primary science*. Teachers College.
- Haugaard, K. (1973). Comic books: conduits to culture? *Reading Teacher*, 27, 54-55.
- Hosler, J., & Boomer, K. B. (2011). Are comic books an effective way to engage nonmajors in learning and appreciating science? *CBE-Life Sciences Education*, 10(3), 309-317.

- Hutchinson, K. (1949) An experiment in the use of comics as instructional material. *Journal of Educational Sociology*, 23, 236-245.
- Ishikura, N. (2013). *The impact of Japanese popular culture and motivation on language learning: exploring the use of manga for teaching Japanese culture and reading*, [Unpublished master's thesis]. Purdue University, Indiana, USA.
- İlhan, G. O. (2016). *Sosyal bilgiler öğretiminde çizgi romanların kullanımı*, [Yayımlanmamış doktora tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar, Türkiye.
- İlhan, G. O., & Oruç, Ş. (2019). Sosyal bilgiler dersinde çizgi roman kullanımı: Teksas tarihi. *Eğitim ve Bilim*, 44(198), 327-341.
- Kılıçkaya, F., & Krajka, J. (2012). Can the use of web-based comic strip creation tool facilitate efl learners ' grammar and sentence writing? *British Journal of Educational Technology*, 43(6), 161-165.
- Köçer, M., & Koçoğlu, E. (2020). *Eğitim tarihi*. Pegem Akademi.
- Kurt, S. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının sosyal bilgiler dersinde eğitici çizgi roman kullanımına yönelik görüşlerinin incelenmesi*, [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Olson, J. C. (2008). *The comic strip as a medium for promoting science literacy*, [Unpublished master's thesis]. California State University, California, USA.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28(4), 563-575.
- Lin, S. F., Lin, H., Lee, L. & Yore, D. L. (2015). Are science comics a good medium for science communication? The case for public learning of nanotechnology. *International Journal of Science Education*, 5(3), 276-294.
- McLoughlin, T. O. (1989). Zimbabwe çizgi romanlarını okumak. *Afrika Edebiyatlarında Araştırma*, 20(2), 217-241.
- McVicker, C. (2007). Comic strips as a text structure for learning to read. *The Reading Teacher* 61(1), 85-88.
- Megawati, F., & Anugerahwati, M. (2012). Comic strips: a study on the teaching of writing narrative texts to Indonesian efl students. *TEFLIN Journal*, 23(2), 183-205
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. (2nd ed). Sage
- Mutlu, Z. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretimi sürecinde eğitici çizgi roman kullanımına ilişkin görüşleri*, [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla, Türkiye.
- Onat Kocabıyık, O. (2015). Olgubilim ve gömülü kuram: bazı özellikler açısından karşılaştırma. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 55-66.
- Özdemir, E. (2010). *The effect of instructional comics on sixth grade students' achievement in heat transfer*, [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Park, J. S., Kim, D. H., & Chung, M. S. (2011). Anatomy comic strips. *Anatomical Sciences Education*, 4(5), 275-179.
- Perkins, D. N. (1999). The many faces of constructivism. *Educational Leadership*, 199, 6-11.
- Phoon, H. Y., Roslan, R., Shahrill, M., & Said, H. (2020). The role of comics in elementary school science education. *Formatif: Jurnal Ilmiah Pendidikan MIPA*, 10(2), 67-76.
- Popa, N. L., & Tarabuzan, E. O. (2015). Using comic strips in teaching and learning French as foreign language: changes in motivational beliefs. *Review of Artistic Education*, 9(10), 273-278.
- Pustz, M. (2012). *Comic cooks and American cultural history*. Continuum International Publishing Group.
- Rota, G., & Izquierdo, J. (2003). "Comics" as a tool for teaching biotechnology in primary schools. *Electronic Journal of Biotechnology*, 6(2), 85-89.
- Sarıkaya, R., Selvi, M., & Doğan Bora, N. (2004). Mitoz ve mayoz bölünme konularının öğretiminde model kullanımının önemi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12(1), 85-88.

- Song, Y., Heo, M., Krumenaker, L., & Tippins, D. (2008). Cartoons-an alternative learning assessment. *Science Scope*, 32(1), 16-21.
- Spiegel, A. N., McQuillan, J., Halpin, P., Matuk, C., & Diamond, J. (2013). Engaging teenagers with science through comics. *Research In Science Education*, 43(6), 2309-2326.
- Şentürk, M. (2020). *Sosyal bilgiler dersinde eğitici çizgi roman ve eğitici çizgi film kullanımının öğrencilerin tutum, motivasyon ve akademik başarısına etkileri*, [Yayımlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi, Erzurum, Türkiye.
- Şentürk Ö. Ç. (2020). *Argümantasyon destekli eğitici çizgi romanların öğrencilerin çevreye yönelik ilgi, motivasyon ve akademik başarılarına etkisi ile öğrenci deneyimleri*, [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Tilley, C. L. (2008). Reading comics. *School Library Media Activities Monthly*, 24(9), 23-26.
- Tatalovic, M. (2009). Science comics as tools for science education and communication: a brief, exploratory study. *Journal of Science Communication*, 8(4), 1-17.
- Topkaya, Y. (2014). *Vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersinde eğitici çizgi roman kullanımının bilişsel ve duyuşsal öğrenmelere etkisi*, [Yayımlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi, Erzurum, Türkiye.
- Topkaya, Y., & Şimşek, U. (2015). Vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersine yönelik tutum üzerinde eğitici çizgi romanların etkisi. *Journal of Computer and Education Research*, 3(6), 152-167.
- Topkaya, Y., & Şimşek, U. (2016). The effect of educational comics on the academic achievement and attitude towards earthquake. *International Online Journal of Educational Sciences*, 8(3), 46-54.
- Topkaya, Y., & Yılar, B. (2015). Analysis student views related to educative comics. *Route Educational and Social Science Journal*, 2(3), 106-117.
- Ünal, O. (2018). *Sosyal Bilgiler dersinde eğitici çizgi roman kullanımının öğrenci başarısı ve tutumuna etkisi*, [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi, Antalya, Türkiye.
- Vermette, P., & Foote, C. (2001). Constructivist philosophy and cooperative learning practice: toward integration and reconciliation in secondary classrooms. *American Secondary Education*. 30(1). 26-37.
- Yaşar, O. (2004). İlköğretim sosyal bilgiler derslerinde görsel materyal kullanımı ile coğrafya konularının eğitim ve öğretimi. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı, 163, 104-120.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınları
- Yıldırım, E. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının eğitici çizgi roman hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(11), 52-70.
- Zimmerman, B. (2008). Creating comics fosters reading, writing and creativity, *Education Digest*, 74(4), 55-57.
- Williams, R. (2008). Image, text, and story: comics and graphic novels in the classroom. *Art Education*, 61(6), 13-19.

EXTENDED ABSTRACT

Opinions of Classroom Teachers About Educational Comics

The aim of this research is to examine the opinions of classroom teachers about educational comics. For this purpose, the field related to comic books has been scanned in the summer. In this direction; information about what comics are, the main characteristics of comics, the historical development of comics in the world and in our country was given, and domestic and international studies investigating the impact of educational comics on various variables were examined. Studies show that comics are mostly used by middle and high school students in social studies, science, history classes and language teaching processes. The use of educational comics at the elementary school level and the studies carried out in this field are limited. For this reason, the opinions of classroom teachers about educational comics at the elementary school level were investigated in the study.

The research was conducted using one of the qualitative research methods with a phenomenological design. A semi-structured interview form consisting of 8 questions was used as a data collection tool. The data were analyzed by content analysis method. According to the results obtained from the research, it is seen that classroom teachers find the use of educational comics at the elementary school level useful from an educational point of view and have a positive point of view towards the use of educational comics at the elementary school level and receiving education about educational comics.

As a result of the research, 13 of the 20 classroom teachers participating in the study used educational comics, while 7 classroom teachers stated that they did not use educational comics in their educational processes. 13 Classroom teachers who use educational comics stated their reasons for using educational comics as differentiating the lesson, making the lesson fun, ensuring active participation of students in the lesson and increasing students' interest in the lesson. 7 Teachers who stated that they do not use educational comics in educational processes explained the reasons for this as not feeling sufficient to use educational comics in class, the school administration problems with the use of educational comics as materials, anxiety about not being able to control the classroom while studying with educational comics, and feeling inadequate in using computers. Teachers are of the opinion that educational comics should be prepared in accordance with the attention-getting, student level and relevant attainment. Teachers are of the opinion that the use of educational comics will increase academic achievement, interest, curiosity and motivation for the lesson. Teachers use the visual intelligence and imagination of educational comics. He believes that it will improve reading skills and creativity. However, teachers believe that educational comics will be useful in many subjects, such as being mentally active, increasing their schemas, developing prediction skills, detecting and eliminating misconceptions. Classroom teachers were asked their views on the negative effects that educational comics can have on students. Teachers are of the opinion that students may miss the logic of the subject by focusing too much on the visuals found in comic books. Teachers believe that educational comic books can be useful at many lesson stages, including drawing attention to the lesson and informing students about the goal, explaining, linking information with daily life at the deepening stage, and evaluating it. 17 of the 20 classroom teachers participating in the study stated that they wanted to receive training for preparing educational comics, while 3 classroom teachers expressed that they did not want to receive training. Classroom teachers think that it would be useful and appropriate to prepare and use the use of educational comics in many courses such as Turkish, Mathematics, Science,

Social Studies, Life Science and Traffic. Classroom teachers stated that the hero should be determined according to the subject being processed, stating that in addition to answers such as children, animals, plants, garbage men, superheroes, characters involved in history in the teaching of historical subjects can be processed in comics, or if an educational comic book is used in the teaching of an object, the hero of the event can be the object itself.

According to the results obtained from the research, classroom teachers; it may be recommended that they conduct research on preparing and using educational comics, and include educational comics for educational activities. It may be recommended to the Ministry of National Education to provide in-service trainings in various forms of application (face-to-face / online) to teachers in order to prepare and use educational comics. It may be recommended to provide technology-based (face-to-face/online) trainings in which teachers can learn about computer use, online applications that will diversify their educational training, and material design in these applications.

It may be recommended to organize seminars containing information about new teaching approaches to school principals. In the findings of the research, it may be recommended to use educational comics in textbooks for courses and topics where classroom teachers find the use of educational comics useful. To the Researchers; it may be recommended to develop scales that examine teachers' attitudes towards educational comics and to conduct quantitative studies that examine teachers' attitudes towards the use of educational comics with larger samples. It may be suggested to carry out experimental studies examining the effect of educational comics on the academic achievement of primary school students.



"Journal of Education and New Approaches - JENA" is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Özel Öğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin ve Devlet Okullarındaki Ücretli Öğretmenlerin Karşılaştıkları Sorunlarla İlgili Görüşleri: Twitter Analizi*

Gökhan CANTÜRK^{1**} 

Gönderilme Tarihi: 13 Mart 2023 Kabul Tarihi: 16 Mayıs 2023
DOI: 10.52974/jena.1264278

Öz:

Eğitim sistemimizde öğretmen yetiştirme, öğretmen istihdamı ve özlük hakları gibi konular ilgili mevzuatlarda yapılan değişiklikler sonrasında sık sık tartışma konusu olarak gündeme gelmektedir. Türkiye’de öğretmen yetiştirme, atama ve istihdamına ilişkin planlamaların ihtiyaç analizi yapılmadan gerçekleştirildiği düşünüldüğünde bu durumun eğitim ile ilgili iyileştirilmesi gereken alanlardan biri olduğu söylenebilir. Kamuda öğretmen olarak çalışabilmek için eğitim fakültelerinden mezun olmak veya alan dışı fakültelerden mezun olduktan sonra pedagojik formasyon eğitimi almak gerekmektedir. Bu şartları sağlayan adaylar KPSS sınavından yeterli puanı aldıktan sonra gerçekleştirilen mülakatlarda başarılı oldukları takdirde sözleşmeli öğretmen olarak atanabilmektedir. Kamuda kadrolu olarak çalışma imkânı bulamayan öğretmenler özel okullarda, etüt merkezlerinde, dershanelerde veya devlet okullarında ücretli öğretmen olarak çalışmaktadırlar. Günümüzde eğitim alanında meydana gelen olaylara tepki aracı olarak sosyal medyanın (twitter, facebook, instagram) kullanımı önemli hale gelmiştir. Dünya’da ve Türkiye’de sosyal medyanın kullanımının artışı göz önünde bulundurulduğunda eğitim alanında meydana gelen olaylarla ilgili yansımaların twitter gibi platformlarda gündeme gelmesinin kaçınılmaz olduğu söylenebilir. Bu çalışmanın amacı, özel öğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin ve devlet okullarındaki ücretli öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlarla ilgili görüşlerini belirlemektir. Bu amaç çerçevesinde sosyal medya platformu twitteri kullanarak paylaştıkları 6011 tweet incelenmiştir. Araştırma verileri 02 Aralık 2021-06 Aralık 2021 arasında açılan #BizDeÖğretmeniz etiketi üzerinden Maxqda programı ile elde edilmiştir. Çalışmada Maxqda programında bulunan görsel özellikler kullanılarak hazırlanan öğeler araştırmaya ait bulgular olarak sunulmuştur. Tweetler incelenip kodlandığında katılımcıların etkinliğe olumlu anlamda destek olduğu görülmektedir. Bu tweetler analiz edildiğinde; atanma sorunu, çalışma şartları, değer verilmeli, devlet öğretmenleriyle karşılaştırma, eşitlik, mobbing, öğretmen meslek kanunu, özlük hakları vurgusu, siyasilerden destek talebi, MEB’den destek talebi, sendika vurgusu kodları ortaya çıkmıştır.

Atf:

Cantürk, G. (2023). Özel öğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin ve devlet okullarındaki ücretli öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlarla ilgili görüşleri: Twitter analizi. *International Journal of Education and New Approaches*, 6(1), 128-149. <https://doi.org/10.52974/jena.1264278>

¹Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye. Orcid ID: 0000-0002-5110-7639

*Bu çalışma, 4. Uluslararası Türk Dünyası Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimler Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

**Corresponding Author: gcanturk2000@hotmail.com

Anahtar Kelimeler: Öğretmen istihdamı, öğretmen ataması, özel okul öğretmenleri, kamudaki ücretli öğretmenler.

Abstract:

In our education system, issues such as teacher training, teacher employment and personal rights often come to the fore as a topic of discussion with the changes made in the legislation. Considering that the plans for teacher training, appointment and employment in Turkey are carried out without a needs analysis, it can be said that this is one of the areas that needs improvement in the field of education. In order to work as a teacher in the public schools, it is necessary to graduate from education faculties or to receive pedagogical formation training after graduating from non-field faculties. Candidates who fulfill these conditions can be appointed as a contracted teacher if they are successful in the interviews held after obtaining sufficient points from the KPSS exam. Teachers who cannot find the opportunity to work as tenured staff in the public institutions work in private schools, training centers, private teaching institutions or public schools as paid teachers so that they can practice their profession. Today, the usage of social media (twitter, facebook, instagram) as a means of reaction to events in the field of education has become important. Considering the increase in the use of social media in the world and in Turkey, it can be said that it is inevitable that the reflections about the events taking place in the field of education come up on platforms such as Twitter. The aim of this study is to determine the opinions of teachers working in private education institutions and paid teachers in public schools about the problems they encounter. For this purpose, 6011 tweets shared by using the social media platform Twitter were examined. The research data were obtained through the Maxqda program through the #BizDeöğretmeniz (we are teachers too) tag, which was opened between December 02, 2021 and December 06, 2021. In the study, document analysis, which is one of the qualitative research methods, was carried out and social network analysis was carried out on the data obtained. Findings of the research are presented by using the visual options of the Maxqda program. When the tweets are analyzed and coded, it is seen that the participants positively support the event. When these tweets are analyzed; the problems of appointment, working conditions, should be esteemed, comparison with state teachers, equality, mobbing, teacher professional law, emphasis on personal rights, support request from politicians, support request from Ministry of National Education, union emphasis codes emerged

Keywords: Teacher employment, teacher appointment, private school teachers, paid-teachers in public.

GİRİŞ

Ülkemizde üniversiteden mezun olup iş bulamayan gençlerin sayısı giderek artmaktadır. Mezuniyet alanlarında veya diğer alanlarda çalışma imkânı olmayan bireyler iş bulma konusunda umutsuzluğa kapıldıklarından dolayı uzmanlık gerektirmeyen vasıfsız işlere talip olup, hak ettikleri ücretlerin çok altında çalışmak zorunda kalmaktadır (Kiraz, 2014). TUIK'in 2010-2020 yıllarında Türkiye'de bir yükseköğretim programından lisans ve ön lisans düzeyinde mezun olan ve referans yılda Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi'nde yer alan bireylerin kayıtlı istihdam oranları verilerine göre lisans mezunlarında ortalama iş bulma süresi 13,6 ay olarak gerçekleşirken, bu süre ön lisans mezunları için 14,8 ay olarak hesaplanmıştır (TUIK, 2022). Bu süre düşünüldüğünde Türkiye'de aldığımız eğitim ile iş bulma arasındaki ilişki giderek azaldığı için üniversite mezunu gençlerin istihdam sorunu giderek artmaktadır. Bu durum eğitimin toplumun alt tabakasında yer alan bireylerin dikey yönde sınıf değiştirmesine engel olmakla birlikte aynı zamanda insanların gözünde de eğitimin değerini giderek azaltmaktadır (Bora & Erdoğan, 2011). Öğretmen olmak için üniversite bitirmiş gençler de iş bulma ve işsizlik konusunda sorun yaşamaktadır. Bu durum öğretmen olmak isteyen nitelikli ve başarılı bireyleri farklı meslekleri tercih etme noktasına götürmektedir. Öğretmen istihdamı kısa, orta ve uzun vadede arz-talep dengesi içinde planlanması gereken bir olgudur (Guarino, Santibanez & Daley, 2006). Kamuda nitelikli öğretmenlerin çalıştırılabilmesi için, yirmi birinci yüzyıl öğretmen yeterliliklerine dayanan, birden fazla ölçme yönetimini kapsayan, aşamalı, nesnel ve liyakata dayalı bir atama sisteminin oluşturulması gerektiği söylenebilir (Berliner, 2005). Bu çerçevede, kamuda öğretmen olarak çalışmak isteyen eğitim fakültesi mezunları ve diğer fakültelerden mezun olup pedagojik formasyon eğitimi alan lisans mezunlarının 2002 yılından

beri Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS)'na girmeleri gerekmektedir (ÖSYM, 2007). Uygulanmakta olan sınav sisteminin öğretmenlik mesleği için gerekli yeterlilikleri ve alan bilgisini ne kadar ölçebildiği ayrı bir tartışma konusu olmakla birlikte başvuru sayısının ilan edilen kadro sayısının çok üzerinde olmasından dolayı adaylar arasından eleme yapmayı odağa almış bir yapıya dönüşmüştür. Aynı zamanda öğretmen açığı olan bazı alanlarda çok düşük puanla atamalar gerçekleşirken, öğretmen fazlası olan alanlarda çok yüksek puanlı öğretmenler istihdam edilememektedir. Bu durum, sınavın amacı olan öğretmenlik yeterliliklerini sağlayan nitelikteki bireyleri belirlemede sorun yaratmaktadır (Kılıçkaya & Krajka, 2013).

Fransa, Almanya, Kore ve Japonya gibi gelişmiş ülkelerde de öğretmen olarak görev yapabilmek için sınavlara girilmesi gerekmektedir. Öğretmen yeterliliklerinin ve bilgilerinin ölçüldüğü bu sınavlarda başarılı olan öğretmenlerin atamaları gerçekleştirilmektedir (Özdoğan, Özbal & Gökçe, 2018). Öğretmen istihdam politikaları belirlenirken sadece nicelik boyutuyla sınırlı kalınmamalı, okulların ihtiyaç duyduğu nitelikte en iyi öğretmenlerin seçilmesine de odaklanılmalıdır (OECD, 2020).

Öğretmen istihdamı

Ülkemizde öğretmen yetiştirme, atama ve istihdamı politikaları tarihsel süreçte tartışılan bir konu olmasına rağmen bugün bile bu konularda sorun yaşandığı söylenebilir. Bu sorunlara sebep olarak plansız, sistematik olmayan, bilimsellikten uzak ve sürekli değişen eğitim politikaları gösterilebilir (Çınkır & Kurum, 2017). Bir ülkenin geleceğe yönelik bakış açısının geliştirilmesinde insan gücü planlanmasının önemli olduğu söylenebilir. Böyle bir planlamayla birlikte hangi alanlarda ne nitelikte ve ne kadar personele ihtiyaç duyulduğu belirlenebilir. Aynı zamanda bu planlama çerçevesinde insan gücünün yetiştirilmesi, istihdam edilmesi ve gelişim düzeylerinin izlenerek değerlendirilmesi süreçleri daha etkin bir şekilde gerçekleştirilebilir. Eğitim alanında çalışan personel sayısı göz önüne alındığı zaman uygulanabilir ve sürdürülebilir planlamanın yapılmasının önemli olduğu yorumu yapılabilir (Uygun, 2010). Eğitim fakültelerine öğrenci seçimi ve yetiştirilmesi süreçlerinde ülkenin öğretmen ihtiyacındaki arz talep dengesi yeterli düzeyde kurulamadığı için bazı alanlarda fazla mezun verilirken bazı alanlarda ihtiyaç karşılanamamaktadır. Bu durum eğitim politikalarını belirleyen Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) ve Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) arasında eşgüdüm sorunu olduğu, ayrıca bu kurumların bilimsel veriye dayalı planlamalar gerçekleştiremediği şeklinde yorumlanabilir. Bu durum giderek içinden çıkılmaz bir hale gelmekte ve işsiz nitelikli bir öğretmen grubunun oluşmasına neden olmaktadır. Öğretmen ihtiyaç analizi ve planlaması yapılmadan, eğitim fakültesi sayısını arttırmak kaliteyi arttırmayacağı gibi atanamayan öğretmen sorununun ağırlaşmasına neden olmaktadır (Baştürk, 2007). Sorunun çözümü için eğitim fakültelerindeki kontenjanlar azaltılarak olumlu adımlar atılmakla birlikte eğitim fakülteleri dışındaki bölümlere pedagojik formasyon programlarıyla atama imkânı verilmesi öğretmen atamalarında başka bir sorun olarak ortaya çıkmaktadır.

Atanamayan Öğretmenlerin Çalışma Şartları

KPSS sınavı ve mülakat sonucunda kamuya atanamayan öğretmenlerin bir kısmı İŞKUR'a başvurarak iş bulmaya çalışmaktadır. Atanamayan öğretmenler özel sektörde kendi alanlarında iş bulmaya çalıştıkları gibi alan dışı sektörlerde de iş aramaktadırlar. Eğitim fakülteleri her sene yeni mezunlar verdiği ve atanamayan öğretmenlerin sayısı buna bağlı olarak arttığı için iş arama sürecine giren öğretmen sayısına yenileri eklenmektedir. Atama bekleyen öğretmenlerin büyük bir bölümü sınava tekrar hazırlanma yoluna giderken, bazıları da hayatlarını idame ettirebilmek için ücretli öğretmenlik, özel okul ve etüt merkezlerinde iş bulmaya çalışmaktadırlar. Bunların

dışında ise kendi meslekleri dışındaki işlerde çalışmak zorunda kalmaktadırlar (Demirer, 2012; Kiraz & Kurul, 2018; Toker Gökçe, 2014). Bu durum, atanamayan öğretmen sorunuyla birlikte aldığı eğitim düzeyine uygun nitelikte işte istihdam edilememe sorununu da beraberinde getirmektedir. Atanamayan öğretmenlerin sayıları artıkça psikolojik anlamda ciddi sorunlar meydana gelmeye başlamıştır (Şahin, 2011). Atanamayan Öğretmenler Platformu anketine göre atanamayan öğretmenlerin %38,33'ü intihar etmeyi düşünmektedir (İnce, 2014). Ayrıca 2006 yılından bu yana 40'ı aşkın atanamayan öğretmen intihar etmiştir (Erten, 2017). Türkiye'de öğretmen istihdamı büyük oranda kamuda gerçekleşmekte olup MEB her yıl birçok branşta atama gerçekleştirmektedir (Bahar, 2006). Bu çerçevede devletin gerçekleştirdiği öğretmen atamaları mesleğin sürdürülebilirliği ve öğretmenliğin toplumsal statüsünde önemli bir rol oynamaktadır (Güven, 2010; Özoğlu, 2010). Ancak atanmak için bekleyen öğretmen sayısı bu alandaki kadro sayısının oldukça üstünde olduğu için kamuya sınırlı sayıda öğretmen atanabilmektedir (Karataş & Güleş, 2013).

Kamudaki Öğretmenlerin İstihdam Şekilleri

Türkiye'de kamu hizmetlerinde çalışanlar 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'na göre, 4. maddenin a bendinde "memur", b bendinde "sözleşmeli personel", c bendinde "geçici personel" ve d bendinde ise "işçi" olarak tanımlanmıştır. Kamuda sözleşmeli olarak çalışan öğretmenlerin durumu, ücretli öğretmenlere göre daha iyi olmakla birlikte, kadrolu öğretmenlerin yer değiştirme hakları gibi bazı özlük haklarına sahip değildir. İlgili kanun çerçevesinde değerlendirildiğinde ücretli öğretmenlerin daha sınırlı haklara sahip olduğu söylenebilir. Geçici personel statüsünde çalışan ücretli öğretmenler işçi olarak görülmekle birlikte özlük bakımından daha az haklara sahip durumdadırlar. Ücretli ve sözleşmeli öğretmenler ile kadrolu öğretmenler arasında özlük hakları açısından ek ders ücreti, kıdem ve kademe ilerlemesi gibi farklılıklar bulunmaktadır (Hacettepe Üniversitesi, 2017). Gelişmekte olan bölgelerdeki öğretmen ihtiyacının karşılanabilmesi ve personel giderlerinin azaltılması amacıyla başlatılan sözleşmeli veya ücretli öğretmenlik uygulaması öğretmenleri olumsuz şekilde etkilemektedir. Bu durum öğretmenlerde gerginlik, endişe, stres, motivasyon düşüklüğü, verim kaybı gibi olumsuz sonuçlar oluşturabilmektedir (Gürbey, vd., 2021; Toker Gökçe, 2014).

Ücretli Öğretmen

Ülkemizde öğretmen açığının karşılanmasında geçici bir çözüm olarak getirilen ücretli öğretmenlik istihdam şekli (Palavan, 2012; Turan & Bozkurt, 2010) uygulanmaya başlandığından beri ücretli öğretmenlerin sayısının artmasına ve çeşitli sorunların ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bu uygulama nedeniyle sözleşmeli öğretmenler iş güvencesinden uzak, düşük ücretlerle görev yapmaktadırlar (Küçükler & Gürbüz, 2012; Öztaş, 2010). Öğretmenlerin kurumlarına ait bağlılıklarını azaltan bu uygulama ücretli öğretmenler ile okul yönetimleri ve kadrolu öğretmenler arasında sorunlara yol açmaktadır (Özer, 2008; Zembat, 2012). Ayrıca, ücretli öğretmenlerin mesleklerine olan aidiyet duygularını azaltan bu uygulamanın görevlerine yeterince kendilerini verememelerine dolayısıyla öğrencilerin süreçten olumsuz etkilenmesine neden olduğu birçok çalışmayla ortaya koyulmuştur. Örneğin, Yalçın (2017) yaptığı çalışmada ücretli öğretmenlik nedeniyle sık sık öğretmen değiştiren öğrencilerin matematik dersine olan ilgisinin ve motivasyonunun olumsuz yönde etkilendiği sonucuna ulaşmıştır.

Türkiye'de Türk Eğitim Sen'in valiliklerden talep edip elde ettiği verilere göre hazırladığı raporda 2021-2022 eğitim-öğretim yılında 79 ilde (Hakkâri ve Bolu İl Valilikleri ücretli öğretmen sayısı bilgi talebine cevap vermemiştir.) ücretli öğretmen sayısı 85 bin 513'e ulaşmıştır. Bir önceki eğitim-öğretim yılında aynı sendikanın araştırmasına göre; 81 ilden

gelen veriler doğrultusunda ülkemizdeki ücretli öğretmen sayısı 69326'dır. Aradan geçen bir yılda ücretli öğretmen sayısında 16 bin 187 artış olması dikkat çekici bir durum olarak yorumlanabilir. Aynı araştırmada valiliklerden norm kadro ihtiyaçları da talep edilmiş Hakkâri, Bolu, Bayburt ve Giresun hariç 77 il valiliğinden gelen verilere göre ise ülkemizde norm kadro açığı 115 bin 93'tür. Bu veriler değerlendirildiğinde 85 bin 513 ücretli öğretmen görevlendirmesine rağmen ücretli öğretmen sayısı norm kadro ihtiyacını karşılamamaktadır (TES, 2022).

Özel Okul Öğretmenleri

Kamuda kadrolu, sözleşmeli ve ücretli öğretmenlik statülerinde çalışmak isteyip buna imkân bulamayan öğretmenler mesleklerini yapabilmek için özel sektörde iş bulma yoluna gitmektedirler. Devlet okulları ve özel öğretim kurumları MEB çatısı altında faaliyetlerini yürüten kurumlardır. Bu kurumların sayısı son yıllarda artarak gelişim göstermiştir. Özel öğretim kurumları yeni olmakla birlikte kendi özel çalışma koşullarını ve dinamiklerini kısa sürede oluşturmuştur. Kamuda görev yapan öğretmenler ve diğer personeller ilgili yasal mevzuat kapsamında çalışırken, özel okullarda ve eğitim kurumlarında çalışan öğretmenler hem bu yasal mevzuata hem de İş Kanunu ve kurumlarının özel kurallarına göre çalışmaktadırlar (Uğurlu & Özdemir, 2021). Kamuda atanma imkânı bulamayan yeni mezun öğretmenler, düşük ücretlerle günde sekiz saatten fazla çalışılan ve ticari kazancı merkeze alan özel dershanelerde öğretmenlik kültürünü almakta ve bu kurumlarda çalışmak zorunda kalmaktadır (Ünal, 2011). Özel okul, dersane veya etüt merkezlerinde çalışan öğretmenlerin, devlet okullarında kadrolu olarak görev yapan öğretmenler ile karşılaştırıldıklarında iş güvencesinden yoksun, düşük ücretle ve tanımsız mesai saatleriyle çalıştıkları söylenebilir (Kiraz & Kurul, 2018). Dershanelerde çalışan öğretmenler günlük rutin olarak girdikleri derslerinin yanında öğrencileriyle bire bir veya toplu şekilde etütler yapmakta, iş dışı saatlerde soru hazırlama ve çözüme gibi ücretini alamadığı angarya işler yapmaktadır. Öğretmenlik mesleği içinde oluşturulan farklı statü ve tanımlar eğitim sürecinin en önemli bileşeni olan öğretmenler için sıkıntılı bir iklim ve ortam yaratmaktadır. Kamuda sözleşmeli olarak çalışan öğretmen daimî kadrolu olmak için, ücretli öğretmen de sözleşmeli olabilmek için meslektaşlarıyla rekabet içine girmektedir. Özel sektörde ise stajyer öğretmenler, stajyerliklerinin kaldırılıp kadrolu özel okul öğretmeni olmak için çabalarken, devlete atanamayan işsiz öğretmen ise dershanede veya özel okulda iş bulma mücadelesi vermektedir (Kiraz, 2014).

Özel öğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin özlük hakları ve çalışma koşulları yapılan yasal değişikliklerle geriye gitmiştir. 625 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu içerisindeki; "Öğretmen ücret ve ek ödemelerinin kamuda çalışan öğretmenlerden daha az olamayacağı", "geciktirilen ödemelerin gün başına yüzde 1 zamlı ödenmesi", "öğretmenin haftalık ders saatinin 30'u geçemeyeceği" ve "personel kadrosunda ders saat ücretli öğretmen sayısının sınırlanması" gibi maddeler yürürlükten kaldırılmıştır. 6528 sayılı Kanun ile özel okul öğretmenlerinin kamuda çalışan öğretmenlerden daha az ücret alamayacağına ilişkin düzenleme de yürürlükten kaldırılmıştır. Kaldırılan bu yükümlülükler ücret ve çalışma hakkına ilişkin özel öğretim kurumları öğretmenlerinin emeklerini koruyan düzenlemelerdir. Yine aynı kanun içerisinde yer alan ve özel öğretim kurumları için bazı sınırlamalar getiren "özel öğretim kurumu açmak isteyenlerden önceden ödenmiş sermaye ve en az bir yıllık giderleri karşılayacak mali teminat göstermesi", "Sınıflarda öğrenci sayısının artırılmasının Bakanlık iznine tabi tutulması" gibi maddeler de kaldırılmıştır. Ayrıca özel öğretim kurumlarının denetim süreçleriyle ilgili; "faaliyetlerinin sadece kazanç sağlamak için düzenlenemeyeceği, ancak eğitimin kalitesini yükseltmek, gelişmelerine fırsat ve imkân verecek yatırımlar ve hizmetler

yapmak üzere gelir sağlayabilecekleri” gibi maddeler de yürürlükten kaldırılmıştır. 5580 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu’nda yer alan özel okul öğretmenlerinin en az devlet okullarındaki öğretmenler kadar ücret alma hakkı ve geciken ücretlerin zamlı ödenmesi düzenlemeleri de zaman içinde kaldırılmıştır. Ayrıca özel kurum öğretmenlerin haftalık ders saat sınırını 40 saate çıkartılmıştır. Özel okul öğretmenleri 2018 yılına kadar 4857 sayılı İş Kanunu’na dayanarak ihbar tazminat ve işe iade davası açma hakkından faydalanmıştır. Bu durum Yargıtay İçtihadı Birleştirme Genel Kurulunun kararıyla değişmiştir. Kurulun, özel okul öğretmenlerinin sözleşmelerinin 5580 sayılı Kanun’da en az bir yıllık olarak belirli süreli düzenlendiğine işaret ederek, bu sözleşmelerin zincirleme yapılmasının belirli süreli niteliği değiştirmeyeceğine karar vermesiyle birlikte özel okul öğretmenlerinin ihbar tazminat ile işe iade hakları ortadan kalkmıştır (BirlikSendikası, 2021).

Özel sektörde çalışan öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar başlıklar altında aşağıdaki şekilde özetlenebilir.

YASAL BOŞLUKTAN KAYNAKLI SORUNLAR	GÖREV DIŞI İŞLER, ANGARYA ve MOBBİNG SORUNLARI	EKONOMİK SORUNLAR	İSTİHDAM SORUNLARI
<ul style="list-style-type: none"> • Süreli İş Sözleşmesi • Özlük Hakları • Statü Sorunları • Yasal Çelişkiler • Haksız Fesih <p>Konusunda Koruyucu Kanunların Eksikliği</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Kurumlarda Sözleşme Yenilemesi Tehdidi ile Yaptırılan İşler • Angarya Sorunları • Mobbing Sorunları • Sözleşme ve Ders Programı Sorunları 	<ul style="list-style-type: none"> • “Öğretmenlik Taban Ücretinin” eksikliğiyle ilgili sorunlar • Ek ders ödemelerinin yapılmaması • Nöbet ücretlerinin ödenmemesi • mesai dışında yapılarak fazla mesai ücretlerinin ödenmemesi • Eksik sigorta primi yatırılması • Kıdem tazminatı ve ihbar tazminatı haklarından mahrum bırakılması 	<ul style="list-style-type: none"> • Öğretmen arzının piyasa talebinin çok üzerinde olması • MEB bünyesinde çalışan öğretmenlerin ek ders hakkını özel sektörde kullanması • Özel Öğretim Kurslarında çok rağbet görmeyen branşların açılmaması • Özel sektördeki sağlıksız koşullar nedeniyle kapanan kurumlardaki işsiz kalan öğretmenler

Şekil 1. Özel sektörde çalışan öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar (ÖSÖB-DER, 2021)

Alan yazında öğretmenlerin atama ve istihdam sorunlarını ele alan araştırmalar bulunmaktadır. Doğan ve Şahin, (2009) mezun olan öğretmenlerin ilköğretim okullarına atanmalarını çeşitli değişkenler açısından incelerken, Keskin (2012) ve Oktay (2012) Türkiye’de öğretmen istihdam sorununu genel anlamda araştırmıştır. Ülkemizde atanamayan öğretmen sorunu genel işsizlik sorunu içerisinde tartışılmaktadır. Bu sorun öğretmenlerin aldıkları eğitimle uyumsuz nitelikte ve şartlarda mesleklerinin dışında işlerde de çalıştıkları için daha geniş boyutta ele alınması gereken bir konu olarak ortaya çıkmaktadır (Gürbey, 2021).

Araştırmanın Amacı

Öğretmen istihdamı planlanırken; öğretmen yetiştirme, seçme, görev başında yetiştirme, kariyer basamakları, değerlendirme ve örgütlenme süreçlerine kadar birçok boyutun göz önünde bulundurulması gerekir. Bu kadar çok boyutta düşünülmesi gereken öğretmen istihdamı sorununun çözülmesi öğretmenlik mesleğinin değerini ve anlamını toplumun gözünde

artıracaktır (Soydan, 2012). Bu araştırmada özel öğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin ve devlet okullarındaki ücretli öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlarla ilgili görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu bağlamda çalışmada, önemli bir ağ toplumu örneği olarak kabul edilen Twitter platformunda, kullanıcıların *#BizDeÖğretmeniz* başlığında attıkları mesajlar, bu ortamda kurdukları etkileşim ve bu tür bir etkileşimi gerçekleştirirken dile getirdikleri düşünceleri analiz edilmiştir. Böylelikle kurulan etkileşimin hangi duygular ve kavramlar üzerinden gerçekleştiği anlaşılabilir. Ayrıca kamuda çalışan ücretli öğretmenlerin ve özel sektörde çalışan öğretmenlerin özlük haklarının ve çalışma şartlarının tartışılması; istihdam politikalarının planlanmasında ve öğretmenlerin yaşadıkları sorunlara çözümler üretilmesinde yardımcı olacaktır. Bu çerçevede çalışma, öğretmen istihdamıyla ilgili sorunların çözümüne ve bilimsel eğitim politikalarının oluşturulmasına katkı sağlayacağı düşüncesi yönünden önemlidir.

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, araştırmanın modeli, çalışma grubu, geçerlik-güvenirlilik çalışmaları, veri toplama süreci ve verilerin analiziyle ilgili bilgiler sunulmuştur. Tweetlerin metinsel ifadeler şeklinde olmasından ve çalışmayla ilgili elektronik mesaj içerikli çok fazla araştırmanın bulunmamasından dolayı konu incelenmiştir. Araştırma nitel yöntem ile tasarlanmış, atılan tweetlerin doküman analizi gerçekleştirilmiş ve sistematik analiz yaklaşımı kullanılmıştır.

Veri Kaynağı

Einspänner, Dang-Anh ve Thimm (2014), sosyal medyada analiz yapmak için izlenmesi gereken adımları; örnekleme, karar verme, veri toplama, veri analizi ve yorumlama olarak sıralamaktadır. Yazarlar örneklem seçiminde, kelime temelli kriter ve kullanıcı temelli kriter kullanılabileceğini belirtmektedir. Kelime temelli kriter; tweetlerin araştırma amacına göre başlık etiketleri (hashtag) ya da anahtar kelimelerin aranması yoluyla örneklem belirlenmesi anlamına gelmektedir. Kullanıcı temelli kriter ise araştırma amacına göre seçilen belirli hesaplardan veri toplanması anlamına gelmektedir. Araştırmada çeşitliliğin sağlanabilmesi adına belirli hesaplar seçilmemiş, *#BizDeÖğretmeniz* adlı başlık etiketi ile arama yapılmış ve kelime temelli kriter kullanılarak veri toplanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, kelime temelli kriter seçimi doğrultusunda 3124 tweetten oluşmaktadır.

Geçerlik-Güvenirlilik Çalışmaları

Araştırmanın geçerliği için:

- Genelde öğretmen istihdamı, özelde de özel öğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler ve devlet okullarındaki ücretli öğretmenlerle ilgili literatürdeki araştırmalar incelenmiş, kodlama aşamasında incelenen çalışmalara ait sonuçlardan yararlanılmıştır.
- Veriler elde edilirken, iki gün boyunca *#BizDeÖğretmeniz* başlığı altında atılan tweetler araştırmacı tarafından izlenmiş ve konuyla ilgili gerekli notlar alınarak dikkatli bir süreç yönetimi gerçekleştirilmeye çalışılmıştır.
- İletişim içerikleri tüm ayrıntıları ile raporlanmaya çalışılmıştır.
- Verilerin toplanması araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir (Sevilmiş, 2020).

Kodlayıcılar arası güvenirlilik değerlendirilmesiyle araştırmanın güvenirliliği artırılmaya çalışılmıştır. Aynı 500 tweet, iki uzman tarafından kodlanmış ve iki kodlayıcının kodlama

uyuşmaları çıkartılmıştır. Sonuçlar Uzlaşma / (Uzlaşma + Uzlaşmama) * 100 formülü ile hesaplanmıştır. $360 / (360 + 120) * 100 = \%72$ olarak uzlaşma yüzdesi tespit edilmiştir. 00 – .10 arası değer çok zayıf uzlaşmayı, .10 – .30 arası değer zayıf düzey uzlaşmayı, .30 – .50 arası değer orta düzey uzlaşmayı, .50 – .80 arası değer güçlü düzey uzlaşmayı ve .80’ den büyük değerler ise çok güçlü düzeyde uzlaşma olarak değerlendirilmektedir. Bu sonuç değerlendirildiğinde kodlayıcılar arası uzlaşma düzeyinin yeterli seviyede olduğu söylenebilir (Kuckartz and Rädiker, 2019).

Veri Toplama Yöntemleri

Veri analizine başlamadan önce #BizDeÖğretmeniz Hashtag’i iki gün boyunca konuyla ilgili atılan tweetler araştırmacı tarafından takip edilerek veri toplama sürecine başlanmış ve notlar alınmıştır. İki gün sonra konuyla ilgili Twitter verileri MAXQDA programına aktarılmış ve tweetler tekrar okunmuştur. Bu doğrultuda veri temizleme süreci; #BizDeÖğretmeniz Hashtag’inin aynı paragrafta geçtiği ancak bu başlıklarla ilgili olmayan ya da konu dışı olan tweetler (beğeni almak için atılan, hakaret, suç unsuru teşkil edebilecek vb.) analiz dışı bırakılarak gerçekleştirilmiştir.

Veri temizleme süreci sonrasında, çalışma gurubu üzerinden kullanıcıların analiz edilen ifadeleri tasnif edilmiştir. Analiz için atılan mesajlarla ilgili görüşlerin belirlenmesi ile ilgili tweetlerin atıldığı #BizDeÖğretmeniz adlı başlık etiketi örneklem olarak belirlenmiş ve araştırmacının verisi bu başlık etiketi üzerinden toplanmıştır. 4211 tweetin çekildiği veri seti arasından yapılan ayıklama sonucunda toplam 3124 tweet belirlenmiş ve bu veri üzerinden 3752 kodlama yapılmıştır. Tweetler 02 Aralık 2021 ile 06 Aralık 2021 tarihleri arasında atılmıştır. Veri çekme esnasındaki temel sınırlılık, programın sadece son yedi gün içerisinde atılmış tweetleri indirebilmesidir.

Tweetlerin kodlanmasında birbirleriyle ilişkili kodlar sınıflandırılarak başlığın doğru olduğuna inananlar ve başlığın doğru olduğuna inanmayanlar temaları oluşturulmuştur. Bulgularda kullanılan alıntılar hem en çok retweet edilen tweetlerden hem de konuyla ilgili zengin bilgi birikimini yansıtabilecek tweetlerden seçilerek, doğrudan alıntılar kullanılarak sunulmuştur. Sonuç olarak atılan 4211 tweet araştırmacı tarafından veri temizleme sürecine tabi tutulmuş ve kodlamalar yapılmıştır. Kodlanan verilerin görsel analizinin yapıldığı incelemede kodların, Kod-Alt-Kod Bölümler Modeli, Kelime Bulutu ve Yüzde-Frekans analizleri yapılmıştır. Böylelikle dile getirilen düşünceler, duygular, inançlar vb. durumlar, temel kavram ve ifadeler ekseninde kodlanmış ve görselleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada veriler incelenirken betimsel analiz ve içerik analizi tekniklerinden birlikte faydalanılmıştır. Betimsel analiz yapılırken ilk aşamada çalışmanın kavramsal içeriğinden ve çalışma sorularından hareketle bir çerçeve oluşturulmuştur. Bunun yanında kişilerin görüşlerine doğrudan yer verilerek araştırmada kullanılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2011). İçerik analizi ve tweet temalaştırması sosyal bilimlerde kullanılan yöntemlerden biridir (Sobaci & Karkin, 2013). İçerik analizi, metinlerden veya diğer anlamlı verilerden, kullanım bağlamları doğrultusunda tekrarlanabilir ve geçerli çıkarımlar yapmak için belirli kodlara içeriklerin yerleştirilmesi şeklinde kullanılan bir araştırma tekniğidir (Krippendorff, 2004). İçerik analizi genellikle çok sayıdaki metin içeriklerinin ortak yönlerini ortaya çıkarmak amacıyla, önemli olan anlamların yapılandırılmasını ve sınıflandırılmasını sağlayan bir yorum biçimidir (Gökçe, 2006; Karadağ, 2015). Çalışmada verilerin teker teker okunması yoluyla kodlara dayalı olarak araştırma bulguları oluşturulmuştur (Merriam, 1998).

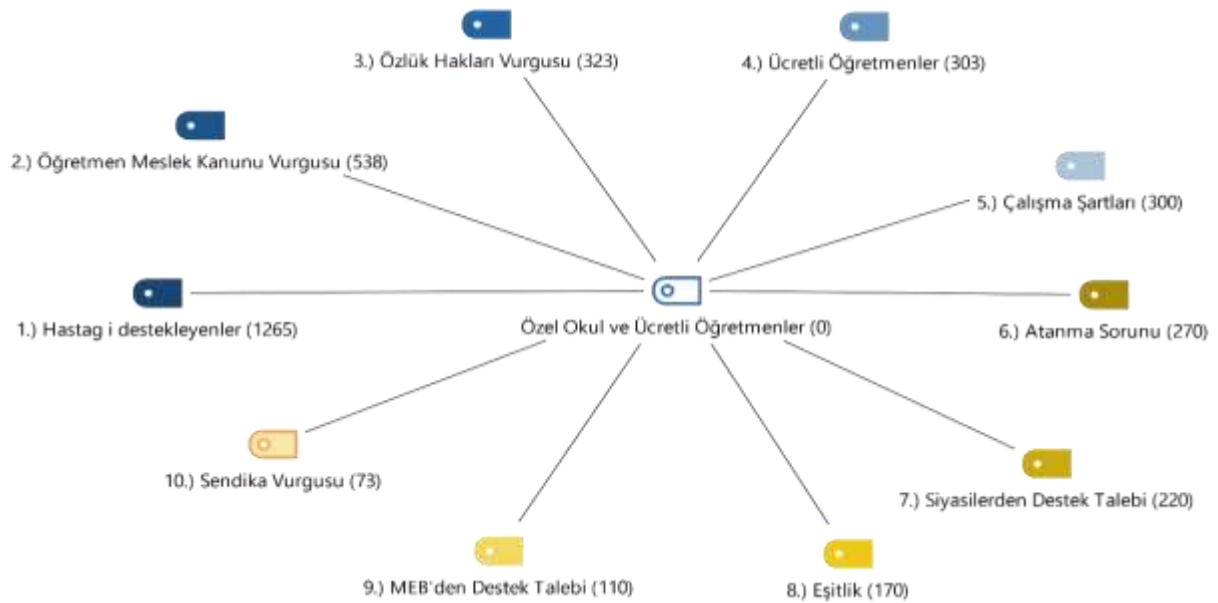
BULGULAR, YORUM VE TARTIŞMA

Bu bölümde araştırmada elde edilen verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular kapsamlı bir şekilde ele alınmıştır. Çalışma grubu üzerinden analiz edilen ifadeler aşağıdaki şekilde kodlanarak tablo olarak verilmiştir. Tablo 1’de yer alan kodların yüzde değerleri, ilgili temadaki oranlarını ifade etmektedir.

Tablo 1. Kodlara ait frekans ve yüzde bilgileri

Kodlar	f	%
Hashtag’ i destekleyenler	1265	33,72
Öğretmen meslek kanunu vurgusu	538	14,34
Özlük hakları vurgusu	323	8,68
Ücretli öğretmenler	303	8,14
Çalışma şartları	300	8
Atanma sorunu	270	7,20
Siyasilerden destek talebi	220	5,86
Eşitlik	150	4
MEB'den destek talebi	110	3
Sendika vurgusu	73	1,95
Devlet öğretmenleriyle karşılaştırma	74	1,97
Değer verilmeli	48	1,28
Mobbing	35	0,93
Birlikten kuvvet doğar	24	0,64
Hashtag’ i köstekleyenler	11	0,29
Diğer meslek gruplarıyla karşılaştırma	8	0,21
TOPLAM	3752	

Aşağıda, çalışmada ortaya çıkan kod-alt-kodlara ait model şekli verilmiştir. Şekilde kodlamalar sol başta en yüksek frekans değerine sahip kod olmak üzere sırayla verilmiştir.



Şekil 2. Kod-Alt-Kod Bölümler Modeli

Tablo1 ve Şekil 2 incelendiğinde, konu ile ilgili atılan tweetlerden Hashtag'i destekleyenler şeklinde kodlanan başlık %33,72 oranıyla ilk sırada çıkmıştır. Katılımcıların konuyla ilgili görüşleri şunlardır.

“Sözleşmeli, ücretli, usta öğretici, dersane öğretmeni, kadrolu ve daha bir sürü eğitim çalışanın tek derdi verdiği hizmetin biraz da olsa karşılığını almak, derdinin dinlenmesi, insanca onurluca yaşama isteği...çok zor değil insan yetiştirene biraz destek #BizDeÖğretmeniz”

“DİKKAT!!! Atanamadım değil, ATAMADILAR! Özel okulda çalışmak zorunda bıraktılar! Özel okulda da hakkımı KORUMUYORLAR! #öğretmenmeslekanunu #özelokulöğretmenleri #BizDeÖğretmeniz”

“Öğretmenler intihar etti dikkat çekmek için dediniz, öğretmenler inşaatta çalışıp can verdi görmediniz daha ne kadar bedel ödeyecek bu öğretmenler. #BizDeÖğretmeniz”

“Özel okullarda eğitim daha kaliteli diye konuşuyorsunuz ya hani...O kalite bizim işte..Kaliteli gelecek yetiştiren ama hakkı ödenmeyen kişileriz bizler #BizDeÖğretmeniz”

“Özel kolejde çalışıp sonrasında istifa eden biri olarak, ülkenin gidişatına yön veren meslektaşlarımızın ne zor şartlar altında çalıştığını iyi biliyorum. Bu sektörde çalışan tüm meslektaşlarımızın her türlü özlük hakları devlet güvencesi altına alınmalıdır...🙏 #BizDeÖğretmeniz”

Öğretmen meslek kanunu vurgulayanlara ait kod %14,34 oranla ikinci sırada gelmiştir. Konuyla ilgili paylaşım yapanların ifadeleri şunlardır.

“Cem KARACA ne demişti. "İşçisin sen işçi kal!!!" Patronların her gün özel sektör öğretmenine söylediği nakarat ve şu anda görüşülen öğretmen meslek kanunda özel sektör öğretmenlerinin adı dahi geçmiyor!!! #BizDeÖğretmeniz”

“Özelde çalışan öğretmenleri kapsamayan bir Öğretmenlik Meslek Kanunu baştan kördür, sağırdır, dilsizdir! #bizdevarız #BizDeÖğretmeniz”

“Özel kolejlerde, özel kurs merkezlerinde gençlerin ve ülkemizin geleceği için çalışıp, birçok haksızlığa maruz kalan bizler de emek veriyoruz, acilen meslek kanunu istiyoruz. #BizDeÖğretmeniz @ösobder @RTErdogan @tcmeb @dbdevletbahceli @kilicdarogluk”

“Meslek kanunu çıkıyorsa özel sektördeki meslektaşlarımızın da hakları korunmalı. Mesela devlet tarafından bir maaş belirlenip onun altında maaş veren iş veren öğretmeni sömürmemeli. Eğer bir kanun çıkıyorsa da kamusu, özeli ayrımı yapılmamalı. #BizDeÖğretmeniz”

Özlük haklarının vurgulandığı kodla ilgili katılımcıların kullandıkları ifadeler %8,68 oranıyla üçüncü sırada yer almaktadır. Katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Özel okul öğretmeni: Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda çalışıp hiçbir özlük hakkına sahip olmayan bir topluluktur. #BizDeÖğretmeniz”

“#BizDeÖğretmeniz ama, 🚫Ara tatilimiz yok. 🚫Sömestr tatilimiz yok. 🚫YAZ tatilimiz yok. 🚫Yıllık iznimiz çalıştığımız yıla göre hak ettiğimiz kadar kullanılmıyor. 🚫Yıllık iznimizin tarihini bile istediğimiz zaman belirleyemeyecek kadar SAHİPSİZİZ! @tcmeb ama #BizDeÖğretmeniz”

“Yılın ortasında asgari ücretin altında kalan maaşlarımızla kurumların yatırdığını elden geri almak istedikleri, resmi tatillerde, hafta sonlarında çalışmak zorunda bırakıldığımız, özlük hakları olmayan bu ülkenin Öğretmenleriyiz. #bizdeöğretmeniz #bizdevarız @osob_turkiye”

“Özel okulda çalışmak yerine markette ve fabrikalarda çalışmayı tercih eden on binlerce öğretmen var. Çünkü bu sektörlerde özlük hakları özel eğitim kurumlarından kat kat daha iyi. Haklarının ödenemeyeceğini söylüyorsunuz, haklarını gerçekten de ödemiyorsunuz. #BizDeÖğretmeniz”

“Yapılan sözleşme bakanlığa gidiyor, yönetmelik olarak bakanlığa bağlıyız, atamayı bakanlık yapıyor, ceza ve yükümlülüklerimizden bakanlık sorumlu, ücret ve özlük hakları bakımından ise iş kanununa bağlıyız. Bu düzen değişecek! #BizDeÖğretmeniz”

Ücretli öğretmenler kodu %8,14 oranla Hashtag'in doğru olduğuna inananlar temasında dördüncü sırada çıkmıştır. Bu konudaki katılımcı görüşlerine aşağıda doğrudan atıfta bulunulmuştur.

“#BizDeÖğretmeniz. Yıllarca ulaşamayan yerlerde eğitim veren, asgari ücret dahi alamayan, 1200 TL maaş ve yarım sigorta ile çalışan, ülkemizin eğitim yükünü çekmiş, emektar ücretli öğretmenlerimize 2021 yılında hep birlikte atama müjdesi verelim.@RTErdogan @dbdevletbahceli”

“#BizDeÖğretmeniz LİYAKATLI 10-20 yıl çalışmış ücretli öğretmenler, yıllarca çalıştı. Yaşları 35-50 oldu. Emekli olamıyor KPSS'de yeni gençlerle yarışamıyor.10-20yıl çalışan ücretli öğretmene MEB'in kendi bünyesinde yapacağı LİYAKAT SINAVI ile KADRO. @RehaDenemec @fehmirasimcelik”

“Biz kim miyiz? Yüz binlerce Özel sektör öğretmeni ve ücretli öğretmeniz. Ücretli öğretmenlik sistemine tamamen son verilmesini ve özel sektör öğretmenlerinin de kadrolu öğretmen gibi eşit haklara sahip olmasını talep ediyoruz. #BizDeÖğretmeniz”

“İngilizce öğretmeni deyip geçmeyin, haftada 32 saat derse 3250 lira para alıyorum. Asgari ücrete bir ay içinde zam gelince benim para belki de altında kalacak. Yıllık sözleşmemin bitmesine daha 10 ay var... #BizDeÖğretmeniz”

Çalışma şartları koduyla paylaşım yapanlar %8 oranla beşinci sırada gelmektedir. Konuyla ilgili paylaşım yapanların ifadeleri şunlardır.

“#BizDeÖğretmeniz öğretmenin kadrolusu, özelde çalışanı yoktur. Öğretmen her yerde öğretmendir. Şartlarda iyileştirme şart, maaş ödemelerinde bir alt limit olmalı, emeklerimiz sömürülüyor en önemlisi bizler de insanız!”

“#BizDeÖğretmeniz Özel sektör öğretmenleri olarak ağır çalışma koşullarını, güvencesizliği, gelecek kaygısını ve dayattığınız asgari ücret koşullarını artık kabullenmiyoruz @murattaylan72”

“#BizDeÖğretmeniz özel okul, derslane öğretmenleri çok zor şartlarda çalışıyoruz haftalık 45 saat olan yasal çalışma süresi kimsenin umurunda değil, çalışma saati sabah 8 akşam 19 maaşlar asgari ücret üzerinden yatıyor, Sigorta desen yok. Kurum sahipleri köle gibi kullanıyor öğretmenleri”

“Hamile kalınca işten çıkartılır mıyız diye korkarak yaşamak istemiyoruz #meh #BizDeÖğretmeniz”

“Özel okul öğretmenleri bir resmi ders programına bir de gayri resmi ders programına sahiptir.

Özel okul öğretmenlerini dinlemeden arka planda dönen dolapları anlayamazsınız. İlk bakışta her şey kanuni ama uygulama da büyük sıkıntılar var. #BizDeÖğretmeniz”

Atanma sorunu %7,2 kodu oranıyla altıncı sırada yer almıştır. Katılımcıların konuyla ilgili görüşleri şunlardır.

“Fakülteyi bitirdim hayallerim için. Atanma gibi bir durumumda söz konusu değil. Ben öğretmen değil miyim? Bilsen okumazdım hiç diyecek kadar ümitsizim. #BizDeOEğretmeniz”

“#BizDeÖğretmeniz DERSHANE öğretmenleri kpss şartsız kadro aldı. MEB personeli ücretli ÖĞRETMENE de kadro almalıdır @MahmutOzerDr @Mustafa_Destici @Desticikurumsal

Biz özel sektörde çalışan atanamayan değil sizin ATAMADIĞINIZ öğretmenleriz.

@ogretmensendika #BizDeÖğretmeniz”

“#BizDeÖğretmeniz Neden kpss çalışmadınız diye soruyorlar, çünkü bizler çalışmak zorundaydık. Bu yüzden de en iyi bildiğimiz iş olan öğretmenliği yaptık. Bu yaştan sonra da başka işte çalışamayız. Bizi kadroya alın. #BizDeÖğretmeniz”

“Okullarda öğretmen eksliği çok fazla ve bu eksik ücretli öğretmenler vasıtasıyla gideriliyor. Öğretmenin ücretlisi olmaz. Bunun yerine atama sayısı arttırılarak bu ihtiyaç giderilmeli. Yüzlerce atama bekleyen öğretmen var. #BizDeÖğretmeniz”

Siyasilerden destek talebi kodu %5,86 oranla yedinci sırada çıkmıştır. Katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“@RTErdogan #DevletiminYanındayım #BizDeÖğretmeniz Sayın Cumhurbaşkanım, Özel sektörde çalışan öğretmenler, ek ders almadan, düşük ücretle ve ağır bir işçilikle çalışmaktadır. Meslek Kanunu, bizi de korumalıdır. #BizDeÖğretmeniz”

“Bugün bizi görmeyen yarın oy için kapımıza gelmesin.! @kilicdarogluk @RTErdogan @meral_aksener @tcmeb @Akpatri @herkesicinCHP @iyiparti @dbdevletbahceli @MHP_Bilgi #BizDeÖğretmeniz #BizdeVarız #ÖzelSektörÖğretmenleri”

“Cumhurbaşkanım bu desteği bu reformu ancak siz yaparsınız! Lütfen gündeminize alınız! Bizi de görün lütfen artık dayanma gücümüz kalmadı #rte @RTErdogan #BizDeÖğretmeniz”

Eşitlik kodu %4 oranla sekizinci sırada gelmektedir. Katılımcıların konuyla ilgili görüşleri şunlardır.

“Eşit haklar istiyoruz. Atanmış, atanamamış, sözleşmeli, ücretli ayrımlarının kalkmasını istiyoruz.

Maddi olanakları iyileştirilmiş, entelektüel birikimine yatırım yapabilecek koşullarda çalışmak istiyoruz. #BizDeÖğretmeniz”

“Öğretmenlik lisansı tamamlayan herkes öğretmendir. Bu kariyer mesleğinin özel sektörü, devlet kadrosu, sözleşmeli olmamalı. Bütün öğretmenlere eşit haklar verilmeli... @tcmeb #BizDeÖğretmeniz”

“#BizDeÖğretmeniz Dersanede çalışan, özel okulda çalışan, ücretli öğretmenlik yapan kısaca öğretmenlik yapan herkese eşit davranılmalıdır.”

“Eşit iş eşit ücret, Eşit iş eşit mesai, Eşit iş eşit SGK primi Kısaca: Eşit iş kanunla belirlenmiş eşit haklar #BizDeOEğretmeniz #Özelsektördeöğretmen”

MEB'den destek talebi %3 oranla dokuzuncu sıradadır. Konuyla ilgili paylaşım yapanların ifadeleri şunlardır.

“Bu mesajla bitmiyor hiçbir şey Sayın Bakanım. Değerliyse, görmek isteriz değerimizi. Bizler bu ülkenin gelecek nesillerinin imzasıyız. Özel sektör öğretmenlerinin tüm özlük hakları sağlanmalıdır. @tcmeb #BizDeÖğretmeniz #ogretmenlikmeslekanunu <https://t.co/tUVXWsmSvH>”

“Yıllarca asgari ücretten sigorta göstermelerine göz yumdunuz. Acilen özel sektör öğretmenlerini görmelisiniz. @tcmeb”

“Çocukken saklambaç oynardık, sevdiğim daha çok eğlensin diye onları görmezden gelirdim @tcmeb biz artık oynamak istemiyoruz. #BizDeÖğretmeniz @tcmeb bu taleplerimizi dikkate alır”

“Ya biz her Haziran ayında işten çıkartılıp yaz dönemini iş arayarak geçirdikten sonra Eylül'de asgari ücrete imza atmak zorunda mıyız? @tcmeb patronların değil öğretmenin yanında tavır alın #BizDeÖğretmeniz”

Devlet öğretmenleriyle karşılaştırma %1,97 oranla onuncu sırada çıkmıştır. Bu konudaki katılımcı görüşlerine aşağıda doğrudan atıfta bulunulmuştur.

“En az kamu da ki eğitimci kadar hizmet veriyoruz. Karşılığını bir patrone dan değil devletten bekliyoruz. #BizDeÖğretmeniz”

“Özel sektörde çalışan yüzbinler var. Ama maalesef hep kamudakine öncelik! #BizDeÖğretmeniz

Kamuda çalışan ile özelde çalışan arasındaki makas o kadar açıldı ki özelde öğretmenlik hobi olarak düşünülecek hale geldi. Her sene özel okullar çamaşır değiştirir gibi öğretmen değiştiriyor. Öğretmenler ayrıldığı kurumdan hiçbir şey talep edemiyor! #BizDeÖğretmeniz”

“Devletteki öğretmenler haftada 15 saat karşılığı 5 bin TL maaş alırken biz özel okul öğretmenleri neredeyse asgari ücretle baş başa maaşlarla haftada 40-50 saat derse girmekteyiz. Şartlarımızın eşitlenmesini istiyoruz. #BizDeÖğretmeniz”

“Devletteki öğretmenlerin 2 katı çalışıp işçi statüsünden emekli olup bizi itibarsızlaştırmayın #BizDeÖğretmeniz”

“Aynı şeyi yapan iki farklı kişi biri 6 bin alıyor diğeri bin lira. Sigorta desen yok. Çalışma saati sabah 8 akşam 19. Bir düzen gelsin artık bu işe. Daha önce özelde çalışan birisi olarak hocalarım haklı #BizDeÖğretmeniz”

Sendika vurgusu %1,95 oranla on birinci sırada yer almıştır. Katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Bugün iyi bir maaşla çalışıyor olabilirsiniz ancak yarın hak gasplarına sizler de maruz kalabilirsiniz. Emeginizin patronlar tarafından sömürülmemesi ve haklarınızı savunmak için @ogretmensendikalı olun. #BizDeÖğretmeniz”

“Emeklerinin karşılığı yıllardır gasp edilen, mobbinge uğrayan, gece endişeyle uyuyan, sabah mutsuz uyanan tüm öğretmenler bu geceden itibaren artık daha rahat uyuyun. Bilin ki artık sendikanız burada. Uyuyun ve karanlıktan korkmayın! 😊 @ogretmensendika #BizDeÖğretmeniz”

“Yapılacak en iyi iş sendika ile sesimizi duyurmak bu minvalde yol almış bir sendika varsa dahil olmak #BizDeÖğretmeniz”

“Taleplerimiz için örgütlenebilir, koşullarımızı değiştirmek için de mücadele edebiliriz. Şura'da toplananlar bir salona sığabilirler. Fakat öğretmen örgütlenirse... İşte tüm korkuları bu. Onun için 🙏 @ogretmensendika #BizDeÖğretmeniz”

“Yıllarca emegimizi sömüren bu sisteme karşı sendikamız var artık! Bizleri yok sayamazsınız! #BizDeÖğretmeniz”

Değer verilmeli kodu %1,28 oranla on ikinci sırada gelmektedir. Bu konudaki katılımcı görüşlerine aşağıda doğrudan atıfta bulunulmuştur.

“Özel okul öğretmenleri hak ettiği değeri görmelidir. Yeter haksızlıklar, yeter kanunları bizim aleyhimize yapılandırmalar. #BizDeÖğretmeniz”

“Lise katında nöbetteyim, katın sakini olmayan 5. Sınıf Berke öksürdüğüm için bana su getirmiş, bahçede koşup oynaması gereken zamanda.. Sizin vermediğiniz değeri çocuklar her gün hissettiriyor öğretmenlerine 🙏 #BizDeÖğretmeniz @osob_turkiye”

“Öğretmen değiliz ki, köle görülüyoruz, değerimiz yok. En ufak şeyde işten çıkarma tehdidi. Az parayla devletteki kadrolu öğretmenlerden daha çok çalışma, azarlanma, velilerden değer görmeme. Yaşadıklarımızı anlatsak da kimin umurunda... #BizDeÖğretmeniz”

“Eğitim de reform nasıl yapılır? Özel veya devlet fark etmez hepsine aynı özlük hakkını vererek! Sözde değer değil davranışta değer vererek! Öğretmenini mağdur etmeyerek, çalıştığı kurumun başındakilere ezdirmeyerek!!! #BizDeÖğretmeniz”

Mobbing kodu %0,93 oranla on üçüncü sıradadır. Konuyla ilgili paylaşım yapanların ifadeleri şunlardır.

“Özel okullarda mobbinge, gereksiz mesailere ve baskılara maruz kalıyoruz. Her yıl sizinle anlaşamayacağız baskısıyla karşı karşıyayız. Atama yapılmıyor mecburen çalışıyoruz. #BizDeÖğretmeniz”

“Sınıfların içinde öğretmenler odasında bile kamerayla bizi izliyorlar ve mobbing yapıyorlar. Denetleme sıfır #meslekkanunu #BizDeÖğretmeniz”

“#bizdeöğretmeniz. Özel sektörde bizleri ezip mobbing yapıyorsunuz saatlerce çalışmaya maruz bırakıp düşük ücretlere tabi tutuyorsunuz. 3.üniversitem bitecek neredeyse hala hak ettiğim yerde değilim ve değiliz maalesef. Umarım sesimiz duyulur. Görülürüz. #BizDeÖğretmeniz bu böyle bilinsin. 🙏”

“Bildiğimiz doğruları bile işsiz kalma korkusuyla diyemiyoruz. Deyince de sene sonu sözleşme imzalamıyorlar. Haklarımızın korunmasını istiyoruz #BizDeÖğretmeniz”

“3 yıl çalıştığım kurumda yapılan komik zammı beğenmediğim için ihtar yoluyla erken istifaya zorlandım #BizDeÖğretmeniz”

“Belki bu tweetleri gören bazı patronlar öğretmeni işten çıkaracak. O kadar kaygılıyız, gelecek kaygısıyla değil, gönül bağıyla ve huzurla işimizi yapmak istiyoruz #BizDeÖğretmeniz”

Birlikten kuvvet doğar kodu %0,64 oranla on dördüncü sırada çıkmıştır. Katılımcıların konuyla ilgili görüşleri şunlardır.

“Birlikten kuvvet doğar!Kamuda ya da özel sektörde çalışan tüm öğretmenler haklarını istiyor!

#BizDeÖğretmeniz #ÖğretmeneŞartsızZam @tcmeb @egitimsen @egitimis @kilicdarogluk @meral_aksener @halktvcomtr @degirmencirfan”

“ATANAMAYAN DEĞİL ATANMAYAN ÖĞRETMEN DİYECEKSİNİZ. Aynı çabayı gösterip aynı unvanı alan öğretmenler, yok sayılmaz. Maalesef senelerdir bozuk düzen içerisinde debelenmek zorunda bırakıldık. Birlik olursak sesimiz duyulur, umut edelim. #BizDeÖğretmeniz”

“Yoksulluk, sömürü, yolsuzluk, adaletsizlik, cinsiyet eşitsizliği, şiddet ancak eğitim ile son bulacak.

Eğitim, değişimdir. Birlikte güçlüyüz! Birlikte değiştirelim! #BizDeÖğretmeniz @ogretmensendika <https://t.co/Dvdhj12fma>”

Hashtag’ i köstekleyenler kodu %0,29 oranla on besinci yer almıştır. Konuyla ilgili paylaşım yapanların ifadeleri şunlardır.

“#BizDeÖğretmeniz öğretmenseniz sadece okul içinde öğretmenlik yapılmaz dışarda halka öğretmenlik yapabilirsiniz”

“#BizDeÖğretmeniz Sınıfınıza farklı bir öğrenci geldiğinde ben ilgilenemem diyorsunuz sonra #BizDeÖğretmeniz güzel ya valla 🙌🙌🙌🙌”

“#BizDeÖğretmeniz 6 ay tatil yapan öğretmenler de zam istiyormuş asgari ücreti hallettik bir siz kaldınız”

Son sırada %0,21 oranla diğer meslek gruplarıyla karşılaştırma kodu gelmiştir. Bu konudaki katılımcı görüşlerine aşağıda doğrudan atıfta bulunulmuştur.

“Siz hiç özel sektörde çalışıyor diye mühendis denmeyen mühendis veya özel hastanede çalışıyor diye doktor denmeyen doktor gördünüz mü? #BizDeÖğretmeniz @osob_turkiye”

“Sömürülüyoruz. A101 de çalışanın sahip olduğu kadar bile sosyal haklarımız yok. İsteddiğimiz sadece insanca yaşamak. #BizDeÖğretmeniz”

“#BizDeÖğretmeniz Doktorları özel/devlet diye ayırdınız mı? ÖĞRETMENLERİ NEDEN AYIRIYORSUNUZ?”

Kelime Bulutu



Şekil 3: Kodlu bölümlerde geçen kelimelerin sıklığını gösteren kelime bulutu

Kodlu bölümlerde kullanıcıların en çok hangi ifadeleri kullandığı da analiz edilmiştir. Bu analiz türünün önemi bir olay, gündem ya da konuyu takip eden kullanıcıların amacını, eğilimini, istem ve arzularını, inanç ve tahminlerini anlamlandırmaya yarayacak sonuçlar vermesidir. Kelime bulutu şekillenirken kullanıcıların en çok yinelediği sözcük bulutun merkezinde konumlanmıştır. Puntolarının büyüklüğüne göre en sık yinelenen kelimeler en büyük olacak şekilde büyükten küçüğe doğru sıralanmaktadır (Bulut, 2020). Şekil 3 incelendiğinde, öğretmen meslek kanunu, özlük, ücretli öğretmenler, çalışma şartları, atanma, siyasilerden destek talebi, eşitlik, MEB'den destek talebi ve sendika kelimeleri araştırma bulgularında yer alan tema-kod sonuçlarıyla örtüşmektedir.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Araştırma sonunda; Hashtag' i destekleyenler, öğretmen meslek kanunu vurgusu, özlük hakları vurgusu, ücretli öğretmenler, çalışma şartları, atanma sorunu, siyasilerden destek talebi, eşitlik, MEB' den destek talebi, sendika vurgusu, devlet öğretmenleriyle karşılaştırma, değer verilmeli, mobbing, birlikten kuvvet doğar, Hashtag' i köstekleyenler ve diğer meslek gruplarıyla karşılaştırma kodlarının ortaya çıktığı görülmektedir. Bu sonuçlar genel olarak yorumlandığında kamuda ücretli olarak çalışan öğretmenler ve özel okul öğretmenlerin devlet okullarında çalışan kadrolu öğretmenlere göre özlük hakları çalışma şartları ve ücret alanlarında çok geride kaldıkları söylenebilir. Bir uzmanlık mesleği olan öğretmenliği icra eden kişilerin kamuda “ücretli” unvanıyla çalıştırılması hem meslek değeri açısından hem de mali ve özlük haklar çerçevesinde doğru değildir. Bu konuda MEB öğretmen açığının karşılanması için görevlendirilen bu öğretmenleri 657 Sayılı DMK'ya dayalı olarak ‘Vekil Öğretmen’ unvanıyla çalıştırmalıdır ve bu öğretmenlerin haftalık ders saati 15'ten az olmamalıdır. Ayrıca MEB'de ücretli öğretmenlik kavramının kaldırılmasının daha doğru bir yaklaşım olacağı söylenebilir. Konu özel öğretim kurumlarında çalışan öğretmenler çerçevesinde değerlendirildiğinde; 2014 yılında 5580 Sayılı Kanun'da yapılan değişiklikle özel okul öğretmenlerinin en az kamuda çalışan öğretmenler kadar maaş alacağı şeklindeki düzenleme ortadan kaldırılmış ve özel kurumlarda çalışan öğretmenlerin aldıkları ücretler çoğu kurumda devlet öğretmenlerinin aldığı

ücretlerin ve insanca yaşam düzeyinin gerisine düşmüştür. Özel okullarda, dershanelerde ve etüt merkezlerinde çalışan öğretmenler asgari ücrete yakın maaş almakta, hatta bazı kurumlar asgari ücretin de altında öğretmen çalıştırıp verdikleri ücretlerin bir kısmını elden geri alma gibi hukuk ve insanlık dışı uygulamalara gitmektedir. Özel okulda ve kurumlarda çalışan öğretmenler için de devletin gerekli yasal düzenlemeler yaparak düşük ücretle öğretmen çalıştırılmasının önüne geçmesi gerekmektedir. Bu çerçevede, 625 sayılı Eski Özel Öğretim Kurumları Kanunu 33. Maddesi'nde yer alan "Özel okullarda yöneticilik ve eğitim- öğretim hizmeti yapanlara, kıdemlerine göre (emekliler hariç) dengi resmi okullarda ödenen aylık ile sosyal yardım kapsamındaki ek ödeme tutarlarından az ücret verilemez." maddesinin tekrar getirilmesi gerektiği söylenebilir. Öğretmenlerin iş güvencesi hakkını yok eden zorunlu "Belirli Süreli İş Sözleşmesi" düzenlemesini kaldırarak, yerine "Belirsiz Süreli İş Sözleşmesi" uygulaması için gerekli yasal düzenleme yapılmalıdır. Bu değişiklikte özel okul öğretmenleri ihbar tazminat ve işe iade talebi haklarını tekrar kazanmış olacaklardır. Öğretmenler sözleşmelerinde yalnızca ders ücretine tâbi tutulurken; kurumları tarafından mesai saatleri dışında yaptırılan veli görüşmeleri, zümre toplantıları ve etütler gibi ücret karşılığı olmayan her iş mesai kapsamına alınmalıdır. Çalışma koşulları benzer nitelikte olan ücretli ve sözleşmeli öğretmenler ile özel okul öğretmenleri arasında geçişkenlik de yüksektir. Her ne kadar kamu okullarında görev yapsalar da süreli sözleşme ile güvencesiz şekilde çalıştırılan ücretli öğretmenler ve sözleşmeli öğretmenlerin sendikal katılımı için gerekli yasal düzenlemeler yapılmalıdır. Öğretmenlik Meslek Kanunu 3 Şubat 2022 tarihinde yayınlanarak yürürlüğe girmiştir. Kanun incelendiğinde özel kurum ve okullarda çalışan öğretmenlerin özlük hakları ve çalışma şartlarıyla ilgili herhangi bir düzenleme yer almamaktadır. Kanunun genişletilerek bu öğretmenlerin haklarını da kapsayıcı şekilde düzenlenmesinin yararlı olacağı söylenebilir.

Etik Metin

Bu makalede araştırma ve yayın etiği kuralları takip edilmektedir. Makale ile ilgili her türlü ihlalin sorumluluğu yazar/yazarlara aittir.

KAYNAKÇA

- 625 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu. (1965, 18 Haziran). Resmi Gazete (Sayı: 12026). <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/12026.pdf>
- 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu. (1965, 23 Temmuz). Resmi Gazete (Sayı: 12056). <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/12056.pdf>
- 4857 sayılı İş Kanunu. (2003, 10 Haziran). Resmi Gazete (Sayı: 25134). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2003/06/20030610.htm>
- 5580 Sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu. (2007, 14 Şubat). Resmi Gazete (Sayı: 26434). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2007/02/20070214-1.htm>
- Bahar, H.H. (2006). KPSS puanlarının akademik başarı ve cinsiyet açısından değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 31(140), 68-74.
- Baştürk, R. (2007). Kamu personeli seçme sınavına hazırlanan öğretmen adaylarının sınav kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(2), 163-176.
- Berliner, D. C. (2005). The near impossibility of testing for teacher quality. *Journal of Teacher Education*, 56(3), 205-213.
- BirlikSendikası. (2021). 2021-2022 Eğitim öğretim yılı başında özel okullar ve özel okul öğretmenlerinin durumu. Birlik Sendikası.
- Bora, T. & Erdoğan, N. (2011). *Cüppenin, kılıcın ve kalemin ve mahcup yoksulları. Yeni kapitalizm yeni işsizlik ve beyaz yakalılar. Boşuna mı okuduk? Türkiye 'de beyaz yakalı işsizliği*. İletişim.

- Çınkır, Ş., & Kurum, G. (2017). Atanmak ya da atanmamak: Ücretli öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 5(3), 9-35.
- Demirer, D.K. (2012). Eğitimde piyasalaşma ve öğretmen emeğinde dönüşüm. *Çalışma ve Toplum*, 1, 167-186.
- Doğan, N., & Şahin, A.E. (2009). Öğretmen adaylarının ilköğretim okullarına atanma durumunu yordayan değişkenler. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 183-199.
- Erten, F. (2017, 18 Nisan). Atanamayan 42 öğretmen intihar etti. Öğretmenlersitesi <http://www.ogretmenlersitesi.com/haber/atanamayan-42-ogretmen-intihar-etti-h38281.html>
- Einspänner, J., Dang-Anh, M. & Thimm, C. (2014). Computer-Assisted content analysis of twitter data. In Weller, K., Bruns, A., Burgess, J., Mahrt, M. & Puschmann, C. (Eds.), *Twitter and society* (s.97-108). Peterlung.
- Gökçe, O. (2006). *İçerik analizi: Kuramsal ve pratik bilgiler*. Siyasal Kitabevi.
- Guarino, C. M., Santibanez, L., & Daley, G. A. (2006). Teacher recruitment and retention: A review of the recent empirical literature. *Review of Educational Research*, 76(2), 173-208.
- Gürbey, S. K., Saraçoğlu, S., Büyük, U., & Şahin, A. Atanamayan fen bilimleri öğretmenlerinin Türkiye’de öğretmen istihdamına bakışı: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Maarif Mektepleri Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 167-201.
- Güven, D. (2010). Profesyonel bir meslek olarak Türkiye’de öğretmenlik. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 27(1), 13-21.
- Hacettepe Üniversitesi, (2017). *Türkiye’de öğretmen eğitimi ve istihdamı: Mevcut durum ve öneriler*, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- İnce, E. (2014, 1 Mart). Atanamayan bir öğretmenin vedası (A farewell of non-appointed teacher). *Radikal Gazetesi*. http://www.radikal.com.tr/turkiye/atanamayan_bir_ogretmenin_vedasi-1178984
- Karadağ, R. (2015). Okuma ilgisi, tutumları ve alışkanlığı konusunda yapılmış çalışmaların lisansüstü tezlere dayalı analizi: YÖK ve ProQuest veri tabanları örnekleme, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(1), 1-17.
- Karataş, S., & Güleş H. (2013). Öğretmen atamalarında esas alınan merkezi sınavın (KPSS) öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 6(1), 102-119.
- Keskin Demirer, D. (2012). Eğitimde piyasalaşma ve öğretmen emeğinde dönüşüm, *Çalışma ve Toplum*, 1, 167-186.
- Kılıçkaya, F. & Krajka, J. (2013). A review of language teacher selection examination and recruitment in Turkey and Poland, *International Journal of Research Studies in Language Learning*, 2(5), 93-104.
- Kiraz, Z. (2014). *Türkiye’de öğretmenlerin işsizliği ve ataması yapılmayan öğretmenler hareketinin çözümlemesi*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Kiraz, Z., & Kurul, N. (2018). Türkiye’de öğretmen işsizliği ve ataması yapılmayan öğretmenler hareketi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 270-302. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.344474>
- Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2019). *Analysing qualitative data with MAXQDA*. Springer International.
- Küçükler, E. & Gürbüz, A. (2012). Türkiye’de uygulanan dış kaynaklı eğitim projeleri nasıl bir toplumsal dönüşümü hedefliyor? *Milli Eğitim Dergisi*, 42(194), 51-71.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education. Revised and expanded from case study research in education*. Jossey-Bass.
- OECD, (2017). *Education at a glance 2017: OECD indicators*. OECD Publishing.
- Oktay, H. (2012). *Türkiye’de öğretmen istihdamında yaşanan sorunlar*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi], Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, Türkiye.
- ÖSÖB-DER, (2021, 1 Mart). *Özel sektör öğretmenleri sorun analizi özet raporu*. Özel Sektör Öğretmenleri Birlikteliği Derneği. https://www.osobder.org/uploads/osobder.org/files/OSOB-DER_Egitim_Ozet_Raporu.pdf
- ÖSYM, (2007). *Kamu personeli seçme sınavı (KPSS) – 2007 kılavuzu*. Meteksan.

- Özdoğan Özbal, E., & Gökçe, E. (2018). An examination of teacher employment policies in Turkey and different countries. *Journal of Education and Future*, 14, 169-180. <https://doi.org/10.30786/jef.463771>
- Özer, E. (2008). *Kadroolu ve kadrosuz ilköğretim öğretmenlerinin birbirleri ve meslekleri hakkındaki görüşleri*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi], Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Özoğlu, M. (2010). *Türkiye’de öğretmen yetiştirme sisteminin sorunları*. Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı.
- Öztaş S. (2010). *İlköğretim okullarında görevli kadrolu, sözleşmeli ve ücretli öğretmenlerin mesleki aidiyet duygularının değerlendirilmesi (Antalya ili, Alanya ilçesi ilköğretim okulları örneği)*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi], Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Palavan, Ö. (2012). İlköğretimde birleştirilmiş sınıflardaki 4. Sınıf öğrencilerinin, sosyal bilgiler dersinin kazanımlarına erişim düzeyleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 281-294.
- Sevilmiş A. (2020, 7-9 Kasım). *Türk futbolunda bir deprem Ünal Karaman krizinin spor siyaset ilişkisi bakımından değerlendirilmesi: Twitter analizi* [Sözlü özet bildirisi]. 18. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi, Konya, Türkiye.
- Sobacı, M. Z. & Karkin, N. (2013). The use of Twitter by mayors in Turkey: Tweets for better public services? *Government Information Quarterly*, 30, 417-425.
- Soydan, T. (2012). Eğitimin yapısal dönüşümü bağlamında öğretmenlerin istihdamı: İstihdam biçimi farklılıkları üzerine öğretmen ve yönetici görüşlerine dayalı bir araştırma. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 1-13.
- Şahin, İ. (2011). Öğretmen adaylarının öğretmen istihdamı ve mesleki geleceklere ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(3), 1167-1184.
- TES, (2022, 22 Ocak). *Ücretli öğretmen sayısı zirve yaptı*, Türk Eğitim Sen. <https://turkegitimsen.org.tr/ucretli-ogretmen-sayisi-zirve-yapti/#:~:text=Buna%20g%C3%B6re%20%C3%BClkemizde%202021%2D2022,85%20bin%20513'e%20Oula%C5%9Ft%C4%B1>.
- Toker-Gökçe, A. (2014). Atanamama nedeniyle farklı bir mesleğe yönelen işsiz aday öğretmenler üzerine bir çalışma. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 191-208.
- TUIK, (2022, 1 Ağustos). Türkiye İstatistik Kurumu. [https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Yuksekogretim-Istihdam-Gostergeleri-2021-45865#:~:text=Lisans%20seviyesinde%20en%20y%C3%BCksek%20kay%C4%B1tl%C4%B1,\(%94%2C3\)%20oldu](https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Yuksekogretim-Istihdam-Gostergeleri-2021-45865#:~:text=Lisans%20seviyesinde%20en%20y%C3%BCksek%20kay%C4%B1tl%C4%B1,(%94%2C3)%20oldu).
- Turan, M. & Bozkurt, E. (2010). Ücretli öğretmenlik sistemine ilişkin öğretmen görüşleri. *Education Sciences*, 5(4), 1543-1557.
- Uğurlu, C. T., & Özdemir, Ö. S., 2021. Özel okulda mutlu bir öğretmen olmak. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(1), 64-84.
- Uygun, S. (2010). Türkiye’de öğretmen adaylarının seçimi ile ilgili bazı uygulamaların tarihsel analizi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3), 707-730.
- Ünal, L. I (2011). Türkiye’de öğretmen yetiştirme kitabı. İçinde A. S. Kilimci, (Ed.), *Öğretmenliğe ve öğretmen yetiştirmeye ilişkin ekonomi politik bir çözümleme*. Pegem Akademi.
- Yalçın, D. (2017). Ücretli öğretmenlik uygulamasının öğrencilerin matematik dersine karşı tutumuna etkisinin incelenmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 1-11.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınevi.
- Zembat, R. (2012). Okul öncesi öğretmenlerinin okul yöneticisi, meslektaşları ve aileler bağlamında algıladıkları çatışma durumlarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37 (163), 203-215.

EXTENDED ABSTRACT

Opinions of Teachers Working in Private Education Institutions and Paid Teachers in Public Schools About the Problems They Encounter: Twitter Analysis

Introduction

Young people who have graduated from university to become a teacher have problems in finding a job and unemployment. This situation leads qualified and successful individuals who want to be teachers to prefer different professions. Teacher employment is a phenomenon that should be planned in the short-, medium- and long-term supply-demand balance (Guarino, Santibanez & Daley, 2006). In order to employ qualified teachers in the public sector, it can be said that a gradual, objective and merit-based appointment system should be established, based on twenty-first century teacher qualifications, covering more than one assessment method (Berliner, 2005). Some of the teachers who could not be appointed as a result of the KPSS exam and interview try to find a job by applying to İŞKUR. Teachers who cannot be appointed try to find jobs in their own fields in the private sector as well as in sectors outside the field. Since education faculties give new graduates every year and the number of teachers who cannot be appointed increases accordingly, new ones are added to the number of teachers who enter the job search process. While most of the teachers who are waiting for appointment go to the way of preparing for the exam again, some of them try to find jobs in paid teaching, private schools and study centers in order to maintain their lives. Apart from these, they have to work in jobs other than their own profession (Demirer, 2012; Kiraz & Kurul, 2018; Toker Gökçe, 2014).

Method

The research was designed with a qualitative method, a document analysis of the tweets was carried out and a systematic analysis approach was used. In the study, on the Twitter platform, which is considered an important example of network society, the messages that users send under the #Weareteacherstoo title, the interaction they have in this environment and the thoughts they express while performing such an interaction were analyzed. The study group of the research consists of 3124 tweets in line with the choice of word-based criteria. Twitter data on the subject were transferred to the MAXQDA program and tweets were read. In the examination where the visual analysis of the coded data was made, Code-Sub-Code Section Model, Word Cloud and Percent-Frequency analyzes of the codes were made. Thus, the expressed thoughts, feelings, beliefs, situations, coded and visualized on the axis of basic concepts and expressions.

Result

Within the framework of the findings obtained at the end of the research it is seen that the codes of supporters of the hashtag, the emphasis on teacher professional law, the emphasis on personal rights, paid teachers, working conditions, assignment problem, support request from politicians, equality, support request from Ministry of Education, union emphasis, comparison with public schools' teachers, should be valued, mobbing, strength comes from unity, those who cripple the hashtag and comparison with other occupational groups have emerged.

Discussion

When the results of the research are interpreted in general, it can be said that paid teachers working in public and private school teachers are far behind in terms of personal rights, working conditions and wages compared to staffed teachers working in public schools. It is not convenient to employ people who perform teaching, which is a specialist profession, with the title of "paid" in the public sector, both in terms of professional value and within the framework of financial and personal rights. In this regard, the Ministry of National Education should employ these teachers, who are appointed to meet the teacher shortage, with the title of 'Deputy Teacher' based on the DMK No. 657, and the weekly lesson hours of these teachers should not be less than 15. In addition, it can be said that abolishing the concept of paid teaching in the Ministry of National Education would be a more correct approach. When the subject is evaluated within the framework of teachers working in private schools; With the amendment made in Law No. 5580 in 2014, the regulation that private school teachers would receive a salary at least as much as public teachers was abolished, and the wages of teachers working in private institutions fell behind the wages and humane living standards of public teachers in most institutions. Teachers working in private schools, private teaching institutions and study centers receive salaries close to the minimum wage, and some institutions even employ illegal and inhuman practices such as employing teachers below the minimum wage and taking back some of their wages. For teachers working in private schools and institutions, the government should make the necessary legal arrangements to prevent the employment of teachers with low wages. In this context, in the article 33 of the Former Private Education Institutions Law No. 625, "Those who provide management and education-training services in private schools cannot be paid less than the salary paid in equivalent public schools and the additional payment within the scope of social assistance, according to their seniority (except for pensioners)." can be said that the article should be reintroduced. Necessary legal arrangements should be made for the implementation of an "Indefinite Term Employment Contract" by removing the mandatory "Definite Term Employment Contract" arrangement, which destroys the right of teachers to profession security. With this change, private school teachers will regain their right to claim compensation and reemployment. While teachers are only subject to tuition fees in their contracts; every work that is not paid for, such as parent meetings, group meetings and studies, which are done by the institutions outside of working hours, should be included in the scope of overtime. The pass-through is also high between paid and contracted teachers and private school teachers, whose working conditions are similar. Even though they work in public schools, necessary legal arrangements should be made for the union participation of paid teachers and contracted teachers who work without security with a termed contract. The Teaching Profession Law was published on February 3, 2022 and came into force. When the law is examined, there is no regulation regarding the personnel and working conditions of teachers working in private institutions and schools. It can be said that it would be beneficial to enlarge the law and regulate the rights of these teachers in an inclusive way.



"Journal of Education and New Approaches - JENA" is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Metin Türleri Açısından Ortaokul Türkçe Ders Kitapları

Çilem TARAKCI*¹  & Nuray KAYADİBİ² 

Gönderilme Tarihi: **25 Mayıs 2023** Kabul Tarihi: **06 Haziran 2023**
DOI: 10.52974/jena.1302420

Öz:

Türkçe derslerinin temel amacı öğrencilerin dinleme/izleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerini geliştirmektir. Öğrencilerin temel dil becerilerinin geliştirilmesinde en sık kullanılan materyal Türkçe ders kitapları ve bu kitaplarda yer alan metinlerdir. Türkçe ders kitaplarına seçilecek metinlerin belirlenmesinde önemli ölçütlerden biri metin türleridir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019), Türkçe ders kitaplarında yer alması gereken metin türleri ve bunların dağılımının nasıl olması gerektiği belirtilmiştir. Buradan hareketle bu araştırmanın amacı ortaokul Türkçe ders kitaplarının metin türleri açısından durumunu ortaya koymaktır. Araştırma, nitel araştırma olarak planlanmıştır. Türkçe ders kitaplarındaki metin türleri ve bunların ders kitaplarındaki sıklığı incelendiğinden dolayı araştırmada doküman analizi kullanılmıştır. Araştırmanın inceleme nesnesini 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Türkiye genelinde okutulan sekiz ortaokul Türkçe ders kitabı oluşturmaktadır. İncelenen her bir ders kitabında 32 metin olmak üzere sekiz ders kitabında toplamda 256 metin incelenmiştir. Metinlerin türleri tespit edilmiş ve bunlar bulgularda tablolar hâlinde frekans verilerle sunulmuştur. Araştırma sonucunda metin biçimlerinin ders kitaplarında dengeli bir şekilde dağıtılmadığı; kitaplarda bilgilendirici metinlerin hikâye edici metinlerden daha fazla yer bulduğu, şiirlere ise oldukça az yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca metin türlerinin ders kitaplarında dengeli bir şekilde dağıtılmadığı; blog, dilekçe, e-posta, özlü sözler, sosyal medya mesajları ve karikatür türlerinin kitapların hiçbirinde ana metin olarak yer almadığı; günlük, haber metni/reklam, kılavuzlar, mizahi fıkra, roman ve şarkı/türkü türlerinin ise nadiren yer aldığı tespit edilmiştir. Bazı Türkçe ders kitaplarının Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) yer bulmamasına rağmen film, çizgi film ve belgesel gibi türlere ana metin olarak yer verdiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada, elde edilen sonuçlardan hareketle bazı önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Metin türü, metin biçimleri, ortaokul Türkçe ders kitapları, Türkçe eğitimi.

Abstract:

The main purpose of Turkish lessons is to improve students' listening/watching, reading, speaking and writing skills. The most frequently used material in the development of students' basic language skills are Turkish textbooks and the texts in these books. One of the important criteria in determining the texts to be selected for Turkish textbooks is

Atf:

Tarakçı, Ç., & Kayadibi, N. (2023). Metin türleri açısından ortaokul Türkçe ders kitapları. *International Journal of Education and New Approaches*, 6(1), 150-166. <https://doi.org/10.52974/jena.1302420>

¹Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye. Orcid ID: 0000-0003-2600-036X

²Kırıkkale Üniversitesi, Türkiye. Orcid ID: 0000-0001-9644-1449

*Corresponding Author: tarakcicilem4@gmail.com

the text types. In the Turkish Course Curriculum (2019), the types of texts that should be included in Turkish textbooks and how their distribution should be are specified. From this point of view, the aim of this research is to reveal the situation of secondary school Turkish textbooks in terms of text types. The research was planned as qualitative research. Since the text types in Turkish textbooks and their frequency in textbooks are examined, document analysis was used in the research. The study object of the research consists of eight secondary school Turkish textbooks taught throughout Turkey in the 2021-2022 academic year. A total of 256 texts were analyzed in eight textbooks, 32 texts in each textbook. The types of texts have been determined and these are presented in tables in the findings by giving frequency. As a result of the research, it was found that the text formats were not evenly distributed in the textbooks; It has been concluded that informative texts have more place in the books than narrative texts, and poems are given very little place. In addition, text types are not evenly distributed in textbooks; blogs, petitions, e-mails, quotes, social media messages and cartoons are not included as the main text in any of the books; diary, news text/advertisement, guides, humorous anecdotes, novels and songs/folk songs are rarely included. It has been concluded that although some Turkish textbooks are not included in the Turkish Language Curriculum (2019), they include genres such as movies, cartoons and documentaries as the main text. In the research, some suggestions were made based on the results obtained.

Keywords: Text type, text formats, middle school Turkish textbooks, Turkish education.

GİRİŞ

Ortaokullardaki Türkçe derslerinin en temel görevi öğrencilerin temel dil becerilerini (dinleme/izleme, okuma, konuşma ve yazma) geliştirmektir. Öğrencilerin temel dil becerilerini geliştirmek amacıyla Türkçe derslerinde en sık kullanılan materyal ise ders kitaplarıdır. Ders kitaplarında yer alan metinler ve metinlere yönelik olarak hazırlanan etkinlikler aracılığıyla öğrencilerin Türkçeyi daha iyi kullanmaları hedeflenir. Bu sebeple ders kitaplarında yer alan metinler önem taşımaktadır. Türkçe ders kitaplarına alınan metinler rastgele seçilmez. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) ders kitaplarına alınacak metinlerle ilgili çeşitli kriterler oluşturulmuştur. Bu kriterlerden biri de metin türleridir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) her sınıf düzeyinde yer alması ve öğrencilere öğretilmesi beklenen metin türleri belirlenmiştir. Ders kitaplarındaki metin türü çeşitliliğinin fazla olmasının öğrencilerin dilin farklı özelliklerini keşfetmesine katkıda bulunacağı düşünülmüştür. Bu sebeple Türkçe ders kitaplarında yer alan metin türlerinin ders kitaplarındaki durumunu tespit etmek ve mevcut durumu ortaya koymak önemlidir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2019) temel dil becerilerini geliştirmek için nasıl yapılandırıldığı şöyle açıklanmıştır: “Türkçe Dersi Öğretim Programı, öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma ile ilgili dil becerilerini ve zihinsel becerileri kazanmaları, bu becerileri kullanarak kendilerini bireysel ve sosyal yönden geliştirmeleri, etkili iletişim kurmaları, Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma ve yazma alışkanlığı edinmelerini sağlayacak şekilde bilgi, beceri ve değerleri içeren bir bütünlük içinde yapılandırılmıştır.” (MEB, 2019, s. 8). Öğrencilerin dil becerilerinin programda bahsedilen şekilde geliştirilmesinde kullanılan en önemli araç ise Türkçe ders kitabıdır. Çakır (1997) ders kitaplarının; ülkenin eğitim ve öğretim programına uygun olarak, ders konularının sıralı ve doğru bir şekilde aktarıldığı ve öğrencilerin birçok bilgiyi öğrenmelerini ve becerilerini geliştirmelerini sağlayan yazılı gereçler şeklinde tanımlanabileceğini belirtmektedir. Şahin ve Yıldırım (1999) ders kitaplarının eğitim ve öğretimi düzenli sürdürmek, öğretim programlarında yer alan amaç, içerik, etkinlik ve değerlendirmeleri uygun bir şekilde işlemek ve kullanışlı bir şekilde içerik aktarmak için tercih edildiğini belirtmektedir. Özellikle Türkçe ders kitaplarında yer alan metinler ve bunlara yönelik hazırlanan etkinlikler vasıtasıyla öğrencilerin dil becerilerinin geliştirilmesi hedeflenir.

Türkçe öğretiminde temel araçlar edebî ve öğretici metinler olup bunlar Türkçenin akıcılığını, güzelliğini, ifade zenginliğini, yalınlığını öğrencilere aktarmaya ve onlara bir çeşit yaşantı zenginliği sunmaya yarar (Sever, 2004). Yani ders kitaplarındaki metinler öğrencilerin dil becerilerini geliştirmekte oldukça değerlidir. Bu sebeple kitaplarda yer alan metinlerin de özenle seçilmesi, öğrencilerin bu metinlerden en üst seviyede yararlanması sağlanmalıdır. Ders kitaplarına metin seçimi bu kadar önemli olduğu için Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) da ders kitaplarına seçilecek metinlerle ilgili çeşitli kriterler oluşturulmuştur. Bu kriterlerden biri metin türleridir. Aytaş'a göre (2013, s. 293) "edebiyat eserlerinin biçimlerine, konularına ve teknik özelliklerine göre ayrılmış çeşitlerine tür denir." Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) metin türleri üç ana biçim altında sıralanır: Bilgilendirici metinler, hikâye edici metinler ve şiir. Bilgilendirici metinler başlığı altında anı, biyografi, otobiyografi, blog, dilekçe, efemera ve broşür, e-posta, günlük, haber metni, kartpostal, kılavuzlar, gezi yazısı, makale, fıkra, söyleşi, deneme, mektup, özlü sözler ve sosyal medya mesajları; hikâye edici metinler başlığı altında çizgi roman, fabl, hikâye, karikatür, masal, efsane, destan, mizahi fıkra, roman ve tiyatro; şiir başlığı altında ise mani, ninni, şarkı, türkü, şiir, tekerleme, sayışmaca ve bilmece türleri yer almaktadır. Programda bu türlerin hangi sınıf düzeylerinde öğrencilere sunulması gerektiği de işaretlenmiştir.

Literatür incelendiğinde, metin türlerinin ders kitaplarındaki durumunu ortaya koyan birçok araştırma tespit edilmiştir (Aytaş, 2006; Baş, 2003; Ceylan, Ercan & Akpınar, 2017; Çeçen & Çiftçi, 2007; Göçer, 2010; Keklik, 2008; Kolaç, 2009; Özbay & Çeçen, 2012; Pilav & Oğuz, 2013; Solak & Yaylı, 2009; Sulak, 2009; Temizyürek & Delican, 2016; Üründü, 2011; Yılmaz & Korkmaz, 2016). Bu araştırmalardan elde edilen sonuçlar ders kitaplarında metin türleri ile ilgili aşağıdaki sorunlara işaret etmektedir:

- Ders kitaplarındaki metin türlerinin dağılımı dengesizdir.
- Ders kitaplarındaki metin biçimlerinin dağılımı dengesizdir.
- Türkçe öğretim programlarında yer alan bazı türlere ders kitaplarında yer verilmemiştir.
- Türkçe öğretim programlarında yer bulmamasına rağmen bazı metin türlerine ders kitaplarında yer verilmiştir.
- Metin türlerinden bazılarının ders kitaplarındaki adlandırmalarında hatalar vardır.

Bahsedilen sorunlar ders kitaplarında metin türlerinin durumuyla ilgili çeşitli sıkıntılar olduğunu göstermektedir. Bu sıkıntılar öğrencilerin metin türlerini öğrenmelerinin önünde engel oluşturabilir. Bu sebeple Türkçe ders kitaplarında yer alan metin türleri üzerine yapılacak araştırmalara ihtiyaç vardır.

Bu araştırmanın amacı ortaokul Türkçe ders kitaplarının metin türleri açısından durumunu ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda daha ayrıntılı bulgulara ulaşmak için araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Beşinci sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metin türleri ve bunların kullanım sıklığı nedir?
2. Altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metin türleri ve bunların kullanım sıklığı nedir?
3. Yedinci sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metin türleri ve bunların kullanım sıklığı nedir?

4. Sekizinci sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metin türleri ve bunların kullanım sıklığı nedir?
5. Metin biçimlerinin Türkçe ders kitaplarındaki dağılımı nasıldır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırma, nitel araştırma olarak planlanmıştır. “Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel bilgi toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır” (Yıldırım, 1999, s. 10). Bu araştırmada ortaokul Türkçe ders kitapları metin türleri açısından incelendiğinden araştırmada doküman analizi kullanılmıştır. Doküman analizi, araştırmada kullanılacak olan dokümanların elde edilerek bunların sistemli bir şekilde incelenmesine dayanır (Karasar, 2008; Yıldırım & Şimşek, 2008).

İnceleme Nesnesi

Araştırmanın inceleme nesnesini 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Türkiye genelinde okutulan ortaokul Türkçe ders kitapları oluşturmaktadır. Söz konusu ders kitapları ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeylerinde okutulmaktadır ve bu sekiz kitap MEB Yayınevi, Anıttepe Yayıncılık, Ata Yayıncılık ve Özgün Yayıncılık tarafından basılmıştır. 6 ve 7. sınıf düzeylerinde MEB Yayınları tarafından basılan ikişer ders kitabı bulunduğu için, çalışma boyunca bu kitaplar MEB Yayınları-1 (MEB-1) ve MEB Yayınları-2 (MEB-2) isimleriyle anılarak birbirinden ayrılmıştır. İncelenen ders kitaplarına dair bilgiler aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 1. İnceleme nesnesi olarak kullanılan kitaplar

Kitabın Adı	Yayınevi
Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 5. Sınıf Ders Kitabı	Anıttepe Yayıncılık
Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 6. Sınıf Ders Kitabı	MEB Yayınları-1
Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 6. Sınıf Ders Kitabı	MEB Yayınları-2
Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 6. Sınıf Ders Kitabı	Ata Yayıncılık
Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 7. Sınıf Ders Kitabı	MEB Yayınları-1
Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 7. Sınıf Ders Kitabı	MEB Yayınları-2
Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 7. Sınıf Ders Kitabı	Özgün Yayıncılık
Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 8. Sınıf Ders Kitabı	MEB Yayınları

Veri Toplama Yöntemi ve Verilerin Analizi

Araştırmada inceleme nesnesi olarak kullanılan Türkçe ders kitapları okunarak içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Özetlenen ve yorumlanan veriler, içerik analizinde derin bir işleme tabi tutulur, kavram ve temalar bu analiz sonucunda keşfedilebilir. Kavramlar araştırmacıyı temalara götürür ve temalar sayesinde olgular daha iyi düzenlenebilir ve daha anlaşılır hâle getirilebilir (Yıldırım & Şimşek, 2008).

Araştırmada öncelikle Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (2019) yer alan “Sınıf Düzeylerine Göre Metin Türlerinin Dağılımı” tablosu incelenmiş, bu tabloda yer alan metin türlerinin “bilgilendirici metinler”, “hikâye edici metinler” ve “şiir” biçimleri altında gruplandırıldığı görülmüştür. Bu sebeple çalışmada da türler bu şekilde kategori edilerek incelenmiştir. Ders kitaplarında öğretim amacı gütmeyen “serbest okuma metinleri” haricindeki metinler (ana metinler) incelenmiş ve ayrıca zaman zaman etkinliklerin içinde kullanılan metinler de incelemeye dâhil edilmemiştir. Buna göre her bir ders kitabında 32 metin olmak üzere sekiz

ders kitabında toplamda 256 metin incelenmiştir. Metinlerin türleri tespit edilmiş ve bunlar bulgularda tablolar hâlinde frekans verilerek sunulmuştur.

BULGULAR

1. Beşinci Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Metin Türlerinin Kullanım Sıklığı

Tablo 2. Beşinci sınıf Türkçe ders kitabındaki metin türlerinin kullanım sıklığı

Metin Biçimleri	Metin Türleri	Anıttepe (f)
Bilgilendirici Metinler	Anı	4
	Biyografiler, Otobiyografiler	2
	Blog	-
	Dilekçe	-
	Efemera ve Broşür (liste, diyagram, tablo, grafik, kroki, harita, afiş vb. karma içerikli metinler)	-
	e-posta	-
	Günlük	-
	Haber Metni, Reklam	1
	Kılavuzlar (kullanım kılavuzları, tarifname, talimatnameler vb.)	-
	Gezi Yazısı	1
	Makale	3
	Fıkra	-
	Söyleşi	1
	Deneme	2
	Mektup	1
	Özlü Sözler (vecize, atasözü, deyim, aforizma, duvar yazıları, motto, döviz vb.)	-
	Sosyal Medya Mesajları	-
Hikâye Edici Metinler	Çizgi Roman	1
	Fabl	2
	Hikâye	5
	Karikatür	-
	Masal / Efsane / Destan	1
	Mizahi Fıkra	-
	Roman	-
	Tiyatro	2
Şiir	Şarkı / Türkü	-
	Şiir	6

Tablo 2’de “5. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Metin Türlerinin Kullanım Sıklığı” ele alınmıştır. Buna göre bilgilendirici metinlerden “anı” (f=4), “biyografiler ve otobiyografiler” (f=2), “haber metni ve reklam” (f=1), “gezi yazısı” (f=1), “makale” (f=3), “söyleşi” (f=1), “deneme” (f=2) ve “mektup” (f=1) türleri 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki ana metinlerde yer bulurken “blog”, “dilekçe”, “efemera ve broşür”, “e-posta”, “günlük”, “kılavuzlar”, “fıkra”, “özlü sözler” ve “sosyal medya mesajları” ise ana metinlerde yer bulamamıştır. Hikâye edici metinlerden “çizgi roman” (f=1), “fabl” (f=2), “hikâye” (f=5), “masal/efsane/destan” (f=1), “tiyatro” (f=2) türleri ana metin olarak yer bulurken, “karikatür”, “mizahi fıkra” ve “roman” türleri ana metin olarak yer bulamamıştır. “Şiir” biçimi altında yer alan “şiir” türü 6 defa ana metin olarak yer bulurken “şarkı/türkü” türü ise ana metin olarak yer bulamamıştır.

2. Altıncı Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metin Türlerinin Kullanım Sıklığı

Tablo 3. 6. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metin türlerinin kullanım sıklığı

Metin Biçimleri	Metin Türleri	MEB-1 (f)	MEB-2 (f)	Ata (f)
Bilgilendirici	Anı	5	3	6
Metinler	Biyografiler, Otobiyografiler	2	1	-
	Blog	-	-	-
	Dilekçe	-	-	-
	Efemera ve Broşür (liste, diyagram, tablo, grafik, kroki, harita, afiş vb. karma içerikli metinler)	1	4	3
	e-posta	-	-	-
	Günlük	-	-	-
	Haber Metni, Reklam	-	1	-
	Kılavuzlar (kullanım kılavuzları, tarifname, talimatnameler vb.)	-	1	-
	Gezi Yazısı	1	1	1
	Makale	4	3	1
	Fıkra	1	-	-
	Söyleşi	2	4	1
	Deneme	-	-	1
	Mektup	1	-	1
	Özlü Sözler (vecize, atasözü, deyim, aforizma, duvar yazıları, motto, döviz vb.)	-	-	-
Sosyal Medya Mesajları	-	-	-	
Hikâye Edici	Çizgi Roman	-	1	1
	Fabl	1	1	1
	Hikâye	8	4	7
	Karikatür	-	-	-
	Masal / Efsane / Destan	-	1	2
	Mizahi Fıkra	-	-	1
	Roman	1	-	-
	Tiyatro	1	1	1
Şiir	Şarkı / Türkü	-	1	-
	Şiir	3	4	5
Film	Film	1	1	-

Tablo 3'te "6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metin Türlerinin Kullanım Sıklığı" ele alınmıştır. Buna göre MEB tarafından yayımlanan 6. sınıf Türkçe ders kitabında (MEB-1) bilgilendirici metinlerden "anı" (f=5), "biyografiler ve otobiyografiler" (f=2), "efemera ve broşür" (f=1), "gezi yazısı" (f=1), "makale" (f=4), "fıkra" (f=1), "söyleşi" (f=2), "mektup" (f=1) türleri ana metin olarak yer bulurken "blog", "dilekçe", "e-posta", "günlük", "haber metni/reklam", "kılavuzlar", "deneme", "özlü sözler" ve "sosyal medya mesajları" türleri ise ana metin olarak yer bulamamıştır. Hikâye edici metinlerden "fabl" (f=1), "hikâye" (f=8), "roman" (f=1), "tiyatro" (f=1) türleri ana metin olarak yer bulurken "çizgi roman", "karikatür", "masal/efsane/destan" ve "mizahi fıkra" türleri ana metin olarak yer bulamamıştır. "Şiir" biçimi altında yer alan "şiir" türü 3 defa ana metin olarak yer bulurken "şarkı/türkü" türü ise ana metin olarak yer bulamamıştır. Ayrıca Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) Türkçe ders kitaplarında yer alması gereken türlerden biri olmadığı hâlde "film" türü de kitapta 1 defa yer bulmuştur.

MEB tarafından yayımlanan 6. sınıf Türkçe ders kitabında (MEB-2) bilgilendirici metinlerden "anı" (f=3), "biyografiler ve otobiyografiler" (f=1), "efemera ve broşür" (f=4), "haber metni/reklam" (f=1), "kılavuzlar" (f=1), "gezi yazısı" (f=1), "makale" (f=3) ve "söyleşi" (f=4)

türleri ana metin olarak yer bulurken “blog”, “dilekçe”, “e-posta”, “günlük”, “fıkra”, “deneme”, “mektup”, “özlü sözler” ve “sosyal medya mesajları” türleri ise ana metin olarak yer bulamamıştır. Hikâye edici metinlerden “çizgi roman” (f=1), “fabl” (f=1), “hikâye” (f=4), “masal/efsane/destan” (f=1), “tiyatro” (f=1) türleri ana metin olarak yer bulurken “karikatür”, “mizahi fıkra” ve “roman” türleri ana metin olarak yer bulamamıştır. Şiir biçimi altında yer alan “şarkı/türkü” türü 1 defa, “şiir” türü ise 4 defa ana metin olarak yer bulmuştur. Ayrıca Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (2019) Türkçe ders kitaplarında yer alması gereken türlerden biri olmadığı hâlde “film” türü de kitapta 1 defa yer bulmuştur.

Ata Yayıncılık tarafından yayımlanan 6. sınıf Türkçe ders kitabında bilgilendirici metinlerden “anı” (f=6), “efemera ve broşür” (f=3), “gezi yazısı” (f=1), “makale” (f=1), “söyleşi” (f=1), “deneme” (f=1) ve “mektup” (f=1) türleri ana metin olarak yer bulurken “biyografiler ve otobiyografiler”, “blog”, “dilekçe”, “e-posta”, “günlük”, “haber metni/reklam”, “kılavuzlar”, “fıkra”, “özlü sözler” ve “sosyal medya mesajları” türleri ise ana metin olarak yer bulamamıştır. Hikâye edici metinlerden “çizgi roman” (f=1), “fabl” (f=1), “hikâye” (f=7), “masal/efsane/destan” (f=2), “mizahi fıkra” (f=1) ve “tiyatro” (f=1) türleri ana metin olarak yer bulurken “karikatür” ve “roman” türleri ana metin olarak yer bulamamıştır. Şiir biçimi altında yer alan “şiir” türü 5 defa ana metin olarak yer bulmuş ancak “şarkı/türkü” türü ana metin olarak yer bulamamıştır.

3. Yedinci Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metin Türlerinin Kullanım Sıklığı

Tablo 4. Yedinci sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metin türlerinin kullanım sıklığı

Metin Biçimleri	Metin Türleri	MEB-1 (f)	MEB-2 (f)	Özgün (f)
Bilgilendirici Metinler	Anı	5	3	4
	Biyografiler, Otobiyografiler	4	4	2
	Blog	-	-	-
	Dilekçe	-	-	-
	Efemera ve Broşür (liste, diyagram, tablo, grafik, kroki, harita, afiş vb. karma içerikli metinler)	3	4	5
	e-posta	-	-	-
	Günlük	1	1	-
	Haber Metni, Reklam	-	-	-
	Kılavuzlar (kullanım kılavuzları, tarifname, talimatnameler vb.)	-	-	-
	Gezi Yazısı	-	1	-
	Makale	-	1	1
	Fıkra	-	1	-
	Söyleşi	5	2	1
	Deneme	2	1	1
	Mektup	1	-	-
	Özlü Sözler (vecize, atasözü, deyim, aforizma, duvar yazıları, motto, döviz vb.)	-	-	-
Sosyal Medya Mesajları	-	-	-	
Hikâye Edici Metinler	Çizgi Roman	-	1	-
	Fabl	1	-	1
	Hikâye	5	1	9
	Karikatür	-	-	-
	Masal / Efsane / Destan	2	2	1
	Mizahi Fıkra	-	1	-
	Roman	-	1	-
	Tiyatro	-	2	1
Şiir	Şarkı / Türkü	-	-	-
	Şiir	3	5	6
Çizgi Film	Çizgi Film	-	1	-

Tablo 4’te “7. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metin Türlerinin Kullanım Sıklığı” ele alınmıştır. Buna göre MEB tarafından yayımlanan 7. sınıf Türkçe ders kitabında (MEB-1) bilgilendirici metinlerden “anı” (f=5), “biyografiler ve otobiyografiler” (f=4), “efemera ve broşür” (f=3), “günlük” (f=1), “söyleşi” (f=5), “deneme” (f=2) ve mektup “(f=1) türleri ana metin olarak yer bulurken “blog”, “dilekçe”, “e-posta”, “haber metni/reklam”, “kılavuzlar”, “gezi yazısı” “makale”, “fıkra”, “özlü sözler” ve “sosyal medya mesajları” türleri ise ana metin olarak yer bulamamıştır. Hikâye edici metinlerden “fabl” (f=1), “hikâye” (f=5) ve “masal/efsane/destan” (f=1) türleri ana metin olarak yer bulurken “çizgi roman”, “karikatür”, “mizahi fıkra”, “roman” ve “tiyatro” türleri ana metin olarak yer bulamamıştır. Şiir biçimi altında yer alan “şiir” türü 3 defa ana metin olarak yer bulmuş ancak “şarkı/türkü” türü ana metin olarak yer bulamamıştır.

MEB tarafından yayımlanan 7. sınıf Türkçe ders kitabında (MEB-2) bilgilendirici metinlerden “anı” (f=3), “biyografiler ve otobiyografiler” (f=4), “efemera ve broşür” (f=4), “günlük” (f=1), “gezi yazısı” (f=1), “makale” (f=1), “fıkra” (f=1), “söyleşi” (f=2) ve “deneme” (f=1) türleri ana

metin olarak yer bulurken “blog”, “dilekçe”, “e-posta”, “haber metni/reklam”, “kılavuzlar”, “mektup”, “özlü sözler” ve “sosyal medya mesajları” türleri ise ana metin olarak yer bulamamıştır. Hikâye edici metinlerden “çizgi roman” (f=1), “hikâye” (f=1), “masal/efsane/destan” (f=2), “mizahi fıkra” (f=1), “roman” (f=1), “tiyatro” (f=2) türleri ana metin olarak yer bulurken “fabl” ve “karikatür” türleri ana metin olarak yer bulamamıştır. Şiir biçimi altında yer alan “şiir” türü 5 defa ana metin olarak yer bulmuş ancak “şarkı/türkü” türü ana metin olarak yer bulamamıştır. Ayrıca Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (2019) Türkçe ders kitaplarında yer alması gereken türlerden biri olmadığı hâlde “çizgi film” türü de kitapta 1 defa yer bulmuştur.

Özgün Yayıncılık tarafından yayımlanan 7. sınıf Türkçe ders kitabında bilgilendirici metinlerden “anı” (f=4), “biyografiler ve otobiyografiler” (f=2), “efemera ve broşür” (f=5), “makale” (f=1), “söyleşi” (f=1) ve “deneme” (f=1) türleri ana metin olarak yer bulurken “blog”, “dilekçe”, “e-posta”, “günlük”, “haber metni/reklam”, “kılavuzlar”, “gezi yazısı”, “fıkra”, “mektup”, “özlü sözler” ve “sosyal medya mesajları” türleri ise ana metin olarak yer bulamamıştır. Hikâye edici metinlerden “fabl” (f=1), “hikâye” (f=9), “masal/efsane/destan” (f=1) ve “tiyatro” (f=1) türleri ana metin olarak yer bulurken “çizgi roman”, “karikatür”, “mizahi fıkra” ve “roman” türleri ana metin olarak yer bulamamıştır. Şiir biçimi altında yer alan “şiir” türü 6 defa ana metin olarak yer bulmuş ancak “şarkı/türkü” türü ana metin olarak yer bulamamıştır.

4. Sekizinci Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Metin Türlerinin Kullanım Sıklığı

Tablo 5. 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki metin türlerinin kullanım sıklığı

Metin Biçimleri	Metin Türleri	MEB (f)
Bilgilendirici	Anı	4
Metinler	Biyografiler, Otobiyografiler	1
	Blog	-
	Dilekçe	-
	Efemera ve Broşür (liste, diyagram, tablo, grafik, kroki, harita, afiş vb)	-
	e-posta	-
	Günlük	-
	Haber Metni, Reklam	-
	Kılavuzlar (kullanım kılavuzları, tarifname, talimatnameler vb.)	-
	Gezi Yazısı	1
	Makale	2
	Fıkra	2
	Söyleşi	1
	Deneme	1
	Mektup	1
	Özlü Sözler (vecize, atasözü, deyim, aforizma, duvar yazıları, motto, döviz vb.)	-
	Sosyal Medya Mesajları	-
Hikâye Edici	Çizgi Roman	1
Metinler	Fabl	1
	Hikâye	4
	Karikatür	-
	Masal / Efsane / Destan	2
	Mizahi Fıkra	-
	Roman	3
	Tiyatro	-
Şiir	Şarkı / Türkü	-
	Şiir	6
Belgesel	Belgesel	2

Tablo 5’te “8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metin Türlerinin Kullanım Sıklığı” ele alınmıştır. Buna göre MEB tarafından yayımlanan 8. sınıf Türkçe ders kitabında bilgilendirici metinlerden “anı” (f=4), “biyografiler ve otobiyografiler” (f=1), “gezi yazısı” (f=1), “makale” (f=2), “fıkra” (f=2), “söyleşi” (f=1), “deneme” (f=1) ve “mektup” (f=1) türleri ana metin olarak yer bulurken “blog”, “dilekçe”, “efemera ve broşür”, “e-posta”, “günlük”, “haber metni/reklam”, “kılavuzlar”, “özlü sözler” ve “sosyal medya mesajları” türleri ise ana metin olarak yer bulamamıştır. Hikâye edici metinlerden “çizgi roman” (f=1), “fabl” (f=1), “hikâye” (f=4), “masal/efsane/destan” (f=2) ve “roman” (f=3) türleri ana metin olarak yer bulurken “karikatür”, “mizahi fıkra” ve “tiyatro” türleri ana metin olarak yer bulamamıştır. Şiir biçimi altında yer alan “şiir” türü 6 defa ana metin olarak yer bulmuş ancak “şarkı/türkü” türü ana metin olarak yer bulamamıştır. Ayrıca Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (2019) Türkçe ders kitaplarında yer alması gereken türlerden biri olmadığı hâlde “belgesel” türü de kitapta 1 defa yer bulmuştur.

5. Metin Biçimlerinin Türkçe Ders Kitaplarındaki Dağılımı

Tablo 6. Metin Biçimlerinin Türkçe Ders Kitaplarındaki Dağılımı

Metin Türleri	Ders Kitapları ve Sınıf Düzeyleri								Toplam	
	5. sınıf Anıttepe Yayıncılık	6.sınıf MEB (1)	6.sınıf MEB (2)	6.sınıf Ata Yayıncılık	7.sınıf MEB (1)	7.sınıf MEB (2)	7.sınıf Özgün Yayıncılık	8.sınıf MEB	f	%
Hikâye Edici Metinler	11	11	8	13	8	8	12	11	82	32,6
Bilgilendirici Metinler	15	17	18	14	21	18	14	13	130	51,8
Şiirler	6	3	5	5	3	5	6	6	39	15,6
Toplam	32	31	31	32	32	31	32	30	251	100,0

Tablo 6’da “Metin Biçimlerinin Türkçe Ders Kitaplarındaki Dağılımı” ele alınmıştır. Buna göre Anıttepe Yayıncılık tarafından yayımlanan 5. sınıf Türkçe ders kitabında 11 hikâye edici metin, 15 bilgilendirici metin ve 6 şiir olmak üzere toplamda 32 metin; 6. sınıf Türkçe MEB(1) kitabında 11 hikâye edici metin, 17 bilgilendirici metin ve 3 şiir olmak üzere toplamda 31 metin; 6. sınıf Türkçe MEB(2) kitabında 8 hikâye edici metin, 18 bilgilendirici metin ve 5 şiir olmak üzere toplamda 31 metin; Ata Yayıncılık tarafından yayımlanan 6. sınıf Türkçe ders kitabında 13 hikâye edici metin, 14 bilgilendirici metin ve 5 şiir olmak üzere toplamda 32 metin; 7. sınıf Türkçe MEB(1) kitabında 8 hikâye edici metin, 21 bilgilendirici metin ve 3 şiir olmak üzere toplamda 32 metin; 7. sınıf Türkçe MEB(2) kitabında 8 hikâye edici metin, 18 bilgilendirici metin ve 5 şiir olmak üzere toplamda 31 metin; Özgün Yayıncılık tarafından yayımlanan 7. sınıf Türkçe ders kitabında 12 hikâye edici metin, 14 bilgilendirici metin ve 6 şiir olmak üzere toplamda 32 metin ve 8. sınıf Türkçe MEB kitabında 11 hikâye edici metin, 13 bilgilendirici metin ve 6 şiir olmak üzere toplamda 30 metin bulunmaktadır. Tüm ders kitaplarında toplamda 251 metin bulunmaktadır. Bu metinlerin 82’sinin hikâye edici metin (%32,6), 130’unun bilgilendirici metin (%51,8) ve 39’unun şiir (%15,6) olduğu görülmektedir.

SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

“Ortaokul Türkçe 5. Sınıf Ders Kitabı”nda 11 hikâye edici metin, 15 bilgilendirici metin ve 6 şiir yer almaktadır. Bu kitapta, Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (2019) yer verilen 17 farklı bilgilendirici metin türünden 8’i ana metin olarak yer bulmuş; blog, dilekçe, efemera ve broşür, e-posta, günlük, kılavuzlar, fıkra, özlü sözler ve sosyal medya mesajlarına ise ana metin olarak

yer verilmemiştir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) yer verilen 8 hikâye edici metin türünden 5'i ana metin olarak yer bulmuş; karikatür, mizahi fıkra ve roman türlerine ana metin olarak yer verilmemiştir. Kitapta 6 şiir yer alırken “Şiir” biçimi altında yer alan “Şarkı/Türkü” türlerine ise ana metin olarak yer verilmemiştir. Buna göre “Ortaokul Türkçe 5. Sınıf Ders Kitabı”nın programda yer alan gerek bilgilendirici gerekse hikâye edici metin türlerinden birçoğuna ana metin olarak yer vermediği görülmektedir.

“Ortaokul Türkçe 6. Sınıf Ders Kitabı (MEB Yayınları 1)” nda 11 hikâye edici metin, 17 bilgilendirici metin, 3 şiir ve 1 film yer almaktadır. Kitapta, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) yer verilen 17 farklı bilgilendirici metin türünden 8'i ana metin olarak yer bulmuş; blog, dilekçe, e-posta, günlük, haber metni/reklam, kılavuzlar, deneme, özlü sözler ve sosyal medya mesajlarına ise ana metin olarak yer verilmemiştir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) yer verilen 8 hikâye edici metin türünden 4'ü ana metin olarak yer bulmuş; çizgi roman, karikatür, masal/efsane/destan ve mizahi fıkra türlerine ana metin olarak yer verilmemiştir. Kitapta 6 şiir yer alırken “Şiir” biçimi altında yer alan “Şarkı/Türkü” türlerine ise ana metin olarak yer verilmemiştir. Buna göre “Ortaokul Türkçe 6. Sınıf Ders Kitabı (MEB Yayınları 1)”nın programda yer alan birçok bilgilendirici ve hikâye edici metin türüne ana metin olarak yer vermediği, programda yer almamasına rağmen 1 film metnine yer verdiği ve şiirlere çok az yer verdiği sonucuna ulaşılmıştır.

“Ortaokul Türkçe 6. Sınıf Ders Kitabı (MEB Yayınları 2)” nda 8 hikâye edici metin, 18 bilgilendirici metin, 5 şiir ve 1 film yer almaktadır. Kitapta, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) yer verilen 17 farklı bilgilendirici metin türünden 8'i ana metin olarak yer bulmuş; blog, dilekçe, e-posta, günlük, fıkra, deneme, mektup, özlü sözler ve sosyal medya mesajlarına ise ana metin olarak yer verilmemiştir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) yer verilen 8 hikâye edici metin türünden 5'i ana metin olarak yer bulmuş; karikatür, mizahi fıkra ve roman türlerine ana metin olarak yer verilmemiştir. Kitapta 5 şiir ve programda yer almamasına rağmen 1 film yer almaktadır. Görüldüğü üzere “Ortaokul Türkçe 6. Sınıf Ders Kitabı (MEB Yayınları 2)” nda programda yer alan birçok bilgilendirici ve hikâye edici tür ana metin olarak yer verilmemiştir. Yer verilen türlerin biçimlere dağılımında da sorun olduğu görülmektedir.

“Ortaokul Türkçe 6. Sınıf Ders Kitabı (Ata Yayıncılık)” nda 13 hikâye edici metin, 14 bilgilendirici metin, 5 şiir yer almaktadır. Kitapta, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) yer verilen 17 farklı bilgilendirici metin türünden 7'si ana metin olarak yer bulmuş; biyografiler/otobiyografiler, blog, dilekçe, e-posta, günlük, haber metni/reklam, kılavuzlar, fıkra, özlü sözler, sosyal medya mesajlarına ise ana metin olarak yer verilmemiştir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) yer verilen 8 hikâye edici metin türünden 6'sı ana metin olarak yer bulmuş; karikatür ve roman türlerine ise ana metin olarak yer verilmemiştir. Kitapta 5 şiir yer alırken “Şiir” biçimi altında yer alan “Şarkı/Türkü” türlerine ise ana metin olarak yer verilmemiştir. Buna göre “Ortaokul Türkçe 6. Sınıf Ders Kitabı (Ata Yayıncılık)” nda programda yer alan birçok bilgilendirici ve hikâye edici tür ana metin olarak yer verilmemiştir. Ancak kitapta bilgilendirici ve hikâye edici metin türlerinin dengeli sayılarda yer aldığı görülmektedir.

“Ortaokul Türkçe 7. Sınıf Ders Kitabı (MEB Yayınları 1)” nda 8 hikâye edici metin, 21 bilgilendirici metin, 3 şiir yer almaktadır. Kitapta, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) yer verilen 17 farklı bilgilendirici metin türünden 7'si ana metin olarak yer bulmuş; blog, dilekçe, e-posta, haber metni/reklam, kılavuzlar, gezi yazısı, makale, fıkra, özlü sözler ve sosyal

medya mesajlarına ise ana metin olarak yer verilmemiştir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) yer verilen 8 hikâye edici metin türünden 3'ü ana metin olarak yer bulmuş; çizgi roman, karikatür, mizahi fıkra, roman ve tiyatro türlerine ise ana metin olarak yer verilmemiştir. Kitapta 3 şiir yer alırken “Şiir” biçimi altında yer alan “Şarkı/Türkü” türlerine ise ana metin olarak yer verilmemiştir. “Ortaokul Türkçe 7. Sınıf Ders Kitabı (MEB Yayınları 1)” nda görüldüğü üzere bilgilendirici ve hikâye edici birçok metin türüne ana metin olarak yer verilmemiştir. Kitapta belirli türlerin sıkça işlendiği buna rağmen birçok türün ise ihmal edildiği görülmektedir. Özellikle hikâye edici metin türlerindeki dağılımın oldukça dengesiz yapıldığı görülmektedir.

“Ortaokul Türkçe 7. Sınıf Ders Kitabı (MEB Yayınları 2)” nda 8 hikâye edici metin, 18 bilgilendirici metin, 5 şiir ve 1 çizgi film yer almaktadır. Kitapta, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) yer verilen 17 farklı bilgilendirici metin türünden 9'u ana metin olarak yer bulmuş; blog, dilekçe, e-posta, haber metni/reklam, kılavuzlar, mektup, özlü sözler ve sosyal medya mesajlarına ana metin olarak yer verilmemiştir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) yer verilen 8 hikâye edici metin türünden 6'sı ana metin olarak yer bulmuş; fabl ve karikatür türlerine ise ana metin olarak yer verilmemiştir. Kitapta 5 şiir yer alırken “Şiir” biçimi altında yer alan “Şarkı/Türkü” türlerine ise ana metin olarak yer verilmemiştir. Bunun yanında programda yer almamasına rağmen kitapta 1 çizgi film bulunmaktadır. “Ortaokul Türkçe 7. Sınıf Ders Kitabı (MEB Yayınları 2)” nda görüldüğü üzere bilgilendirici metinlerden hikâye edici metinlere göre daha fazla yararlanıldığı, metin türlerinin ise dengeli dağıtılmadığı tespit edilmiştir.

“Ortaokul Türkçe 7. Sınıf Ders Kitabı (Özgün Yayıncılık)” nda 12 hikâye edici metin, 14 bilgilendirici metin, 6 şiir yer almaktadır. Kitapta, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) yer verilen 17 farklı bilgilendirici metin türünden 6'sı ana metin olarak yer bulmuş; blog, dilekçe, e-posta, günlük, haber metni/reklam, kılavuzlar, gezi yazısı, fıkra, mektup, özlü sözler ve sosyal medya mesajlarına ana metin olarak yer verilmemiştir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) yer verilen 8 hikâye edici metin türünden 4'ü ana metin olarak yer bulmuş; çizgi roman, karikatür, mizahi fıkra ve roman türlerine ise ana metin olarak yer verilmemiştir. Kitapta 6 şiir yer alırken “Şiir” biçimi altında yer alan “Şarkı/Türkü” türlerine ise ana metin olarak yer verilmemiştir. “Ortaokul Türkçe 7. Sınıf Ders Kitabı (Özgün Yayıncılık)” nda bilgilendirici ve hikâye edici metinlerin dağılımının dengeli olduğu, ancak birçok hikâye edici ve bilgilendirici türün kitapta yer bulmadığı görülmektedir.

“Ortaokul Türkçe 8. Sınıf Ders Kitabı”nda 11 hikâye edici metin, 13 bilgilendirici metin, 6 şiir ve 2 belgesel yer almaktadır. Kitapta, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) yer verilen 17 farklı bilgilendirici metin türünden 8'i ana metin olarak yer bulmuş; blog, dilekçe, efemera ve broşür, e-posta, günlük, haber metni/reklam, kılavuzlar, özlü sözler ve sosyal medya mesajlarına ana metin olarak yer verilmemiştir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) yer verilen 8 hikâye edici metin türünden 5'i ana metin olarak yer bulmuş; karikatür, mizahi fıkra ve tiyatro türlerine ise ana metin olarak yer verilmemiştir. Kitapta 6 şiir yer alırken “Şiir” biçimi altında yer alan “Şarkı/Türkü” türlerine ise ana metin olarak yer verilmemiştir. Bunun yanında programda yer almamasına rağmen 2 belgesel de kitapta yer bulmuştur. Görüldüğü üzere “Ortaokul Türkçe 8. Sınıf Ders Kitabı”nda birçok bilgilendirici ve hikâye edici türün yer bulmadığı göze çarpmaktadır. Türlerin dağılımında bir dengenin gözetilmediği görülmektedir.

İncelenen tüm ders kitapları göz önüne alınarak bir değerlendirme yapıldığında blog, dilekçe, e-posta, özlü sözler, sosyal medya mesajları ve karikatür türlerinin kitapların hiçbirinde ana metin olarak yer almadığı; günlük, haber metni/reklam, kılavuzlar, mizahi fıkra, roman ve

şarkı/türkü türlerinin ise nadiren yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde daha önce yapılan benzer çalışmalarda da bazı metin türlerinin programda yer almasına rağmen ders kitaplarında yer bulmadığı belirtilmiştir (Baş, 2003; Civan, 2019; Özbay & Çeçen, 2012; Türkben, 2018). Bu durum ders kitaplarının hazırlanma süreçlerinde yazarların metin türlerini ders kitaplarına yerleştirmeleri hususunda sorunlar yaşadıklarını düşündürmektedir. Programda yer alan türlerin ders kitaplarında en az bir defa ana metin olarak yer bulması ve öğrencilerin bu türleri tanıması metin türü öğretimi açısından oldukça önem arz etmektedir.

Metin biçimleri ders kitaplarında dengeli bir şekilde dağıtılmamıştır. Bilgilendirici metinler, hikâye edici metinlere oranla daha fazla kullanılmıştır. Şiirlere ise oldukça az yer verilmiştir. Literatür incelendiğinde metin biçimlerinin ders kitaplarındaki oranıyla ilgili düzensizliklerin bu çalışmadakine benzer şekilde tespit edildiği görülmüştür. Baş (2003) bilgilendirici metinlerin ders kitaplarında hikâye edici metinlere göre çok az kullanıldığını, Temizyürek ve Delican (2016) inceledikleri Türkçe ders kitaplarındaki hikâye edici metinlerin oranının %50, bilgilendirici metinlerin oranının %20, şiir oranının ise %30 olduğunu, Çakıt (2018) hikâye edici ve bilgilendirici metinlerin çok fazla kullanılırken şiirlerin ise çok az kullanıldığını tespit etmiştir. Oysa Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) metin biçimlerinin ve metin türlerinin kitabın bütününe dengeli olarak dağılımının sağlanması gerektiği vurgulanmıştır. Keklik (2008) de ortaokul Türkçe ders kitaplarında hikâye edici metinlerin, bilgilendirici metinlerin ve şiirlerin aşağı yukarı eşit sayılarda kullanılması gerektiğini belirtmektedir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) yer alan metin türleri de metin biçimlerinde olduğu gibi ders kitaplarına dengeli bir şekilde dağıtılmamıştır. Öğrenciler bazı metin türlerini oldukça sık görmekteyken bazı metin türlerini ise nadiren görmekte hatta bazı metin türlerini ise hiç görmemektedir. Aynı sınıf düzeyinde farklı yayınevleri tarafından yazılmış ders kitaplarında yer alan metin türlerinin farklı olması, Türkiye genelindeki farklı bölgelerde eğitim alan öğrencilerin farklı türleri öğrenmelerine, tür öğretimi konusunda ortaklığın oluşmamasına sebep olmaktadır. Literatürdeki benzer araştırmalar (Baş, 2003; Civan, 2019; Ceylan, Ercan & Akpınar, 2017; Keklik, 2008; Sulak, 2009) Türkçe ders kitaplarındaki metin türü dağılımlarının dengesiz olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca Türkben (2018) aynı sınıf düzeyi için hazırlanan Türkçe ders kitaplarında metin türü ve sayılarının birbirinden farklı olduğunu tespit etmiştir. Bu sorunların giderilmesi tür öğretiminin daha iyi yapılabilmesini sağlayacaktır.

Bazı kitapların Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) yer bulmamasına rağmen film, çizgi film ve belgesel gibi türlere ana metin olarak yer verdiği sonucuna ulaşılmıştır. Oysa programda belirtilmeyen türlerin ders kitaplarına ana metin olarak koyulmaması gerekir. Ancak Türkben'in (2018) de belirttiği gibi dijital çağda bu türlerin ders kitaplarında yer alması oldukça önemlidir. Çünkü öğrencilerin özellikle de dinleme/izleme becerilerinin geliştirilmesi için bu türlerden yararlanmak gerekir. Öyleyse bu türlerin Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) yapılacak bir revizyonda programa eklenmesinde fayda vardır.

Araştırmanın sonuçlarından yola çıkılarak aşağıdaki önerilere yer verilmiştir:

- Türkçe ders kitaplarının yazarları metin biçimlerini (hikâye edici, bilgilendirici, şiir) kitabın bütününe dengeli olarak dağıtmaya özen göstermelidir.
- Türkçe ders kitaplarının yazarları Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) yer alan metin türlerini ders kitaplarında ana metin olarak kullanmalı, metin türlerine mümkün olduğunca eşit sayılarda yer vermeye çalışmalıdır.

- Aynı sınıf düzeyinde farklı yayınevleri tarafından yazılmış Türkçe ders kitaplarında yer alan metin türlerinin farklılığı ortadan kaldırılmalı, aynı sınıf düzeyindeki öğrenciler Türkiye genelinde metin türleri bakımından birbirine benzer kitaplarla eğitim-öğretim görmelidir.
- Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) yer almayan film, çizgi film, belgesel gibi dijital çağın gerektirdiği türler programa alınmalı, bu türlerin öğrencilerin dinleme/izleme becerisini geliştirmedeki faydaları gözden kaçırılmamalıdır.

Etik Metin

Bu makalede araştırma ve yayın etiği kuralları takip edilmektedir. Makale ile ilgili her türlü ihlalin sorumluluğu yazar/yazarlara aittir.

KAYNAKÇA

- Akgül, A., Demirer, N., Gürcan, E., Karadaş, D., Karahan, İ., & Uysal A. (2021). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 7. sınıf ders kitabı*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Aytaş, G. (2006). Edebî türlerden yararlanma. *Millî Eğitim Dergisi*, 34(169), 261–274.
- Aytaş, G. (2013). Edebiyatta türler. İçinde G. Aytaş (Ed.). *Edebiyat bilgi ve kuramları* (s. 293-314). İldem.
- Baş, B. (2003). Altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metin türleri üzerine bir inceleme. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13, 257-265.
- Ceylan S., Duru, K., Erkek, G., & Pastutmaz M. (2021). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 6 ders kitabı*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Ceylan, Z., Ercan, A. N., & Akpınar, Ş. (2017). 5-8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki bilgi verici metinlerin tema ve tür açısından incelenmesi. *International Journal of Language Academy*, 5(6), 296-306.
- Civan, M. (2019). *6 ve 7. sınıf Türkçe ders kitaplarının tema ve metin türü açısından incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi, Antalya, Türkiye.
- Çakır, F. (1997). *İlkokul Türkçe ders kitaplarının eğitim öğretime uygunluğunun değerlendirilmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Çakıt, C. (2018). 2018 Türkçe dersi öğretim programı çerçevesinde hazırlanan 8. sınıf Türkçe ders kitabının değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(71), 1368-1376.
- Çapraz Baran, Ş., & Diren, E. (2020). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 5. sınıf ders kitabı*. Anıttepe.
- Çeçen, M. A., & Çiftçi, Ö. (2007). İlköğretim 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin tür ve tema açısından incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 173, 39–43.
- Erkal, H., & Erkal, M. (2021). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe ders kitabı 7. sınıf*. Özgün.
- Ertürk, N., Keleş, S., & Külünk, D. (2021). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 6 ders kitabı*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Eselioğlu, H., Set, S., & Yücel, A. (2021). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 8 ders kitabı*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde çok uyaranlı bir öğrenme ortamı oluşturmak için seçkin edebî ürünlerden yararlanma. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 341-367.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel.
- Keklik, S. (2008, Mayıs). *1–8. sınıf Türkçe dersi ders kitaplarının metin türleri ve özellikleri açısından incelenmesi*. [Bildiri sözlü sunumu], Türkçe Öğretimi Kongresi, İstanbul, Türkiye.
- Kır, T., Kırman, E., & Yağız, S. (2021). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe ders kitabı 7*. Millî Eğitim Bakanlığı.

- Kolaç, E. (2009). İlköğretim Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin tür açısından değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(1), 594-626.
- MEB (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Özbay, M., & Çeçen, M. A. (2012). Türkçe ders kitaplarında (6-8. sınıflar) yer alan metinlerin tür ve tema açısından incelenmesi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(1), 67-76.
- Pilav, S., & Oğuz, M. M. (2013). Türkçe ders kitaplarında yer alan metin türleri üzerine bir araştırma. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 16-30.
- Sarıboyacı, M. O. (2021). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 6 ders kitabı*. Ata.
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Anı.
- Solak, M., & Yaylı, D. (2009). İlköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarının türler açısından incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(9), 441-453.
- Sulak, S. E. (2009). *1-5. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin türlerine göre yapılarının değerlendirilmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi, Konya, Türkiye.
- Şahin, T. Y., & Yıldırım, S. (1999). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Anı.
- Temizyürek, F., & Delican, B. (2016). İlkokul Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin tür ve tema açısından incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(3), 842-856.
- Türkben, T. (2018). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin tür ve tema açısından incelenmesi. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(3), 2152-2166.
- Üründü, V. (2011). *6-8. sınıf Türkçe ders kitaplarının tema ve metin türü yönünden incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi, Malatya, Türkiye.
- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, 23, 7-17.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Yılmaz, M., & Korkmaz, C. (2016). İlköğretim 1-5. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin tür ve tema açısından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(36), 33-46.

EXTENDED ABSTRACT

Secondary School Turkish Textbooks in Terms of Text Types

Introduction

The most basic task of Turkish lessons in secondary schools is to develop students' basic language skills (listening/watching, reading, speaking and writing). The most frequently used material in Turkish lessons in order to develop students' basic language skills is textbooks. It is aimed that students use Turkish better through the texts in the textbooks and the activities prepared for the texts. For this reason, the texts in the textbooks are important. The texts included in Turkish textbooks are not chosen randomly. Various criteria have been established regarding the texts to be included in the textbooks in the Turkish Language Curriculum (2019). One of these criteria is text types. The text types that are expected to be included in each grade level and to be taught to students in the Turkish Language Curriculum (2019) have been determined. It is thought that the diversity of text types in the textbooks will contribute to the students' discovery of different features of the language. For this reason, it is important to determine the status of the text types in the Turkish textbooks and to reveal the current situation.

The aim of this research is to reveal the situation of secondary school Turkish textbooks in terms of text types. In line with this purpose, answers to the following questions were sought in the study in order to reach more detailed findings:

1. What are the text types in the fifth-grade Turkish textbook and what is the frequency of their use?
2. What are the text types in the sixth-grade Turkish textbooks and the frequency of their use?
3. What are the text types in the seventh-grade Turkish textbooks and the frequency of their use?
4. What are the text types in the eighth-grade Turkish textbook and what is the frequency of their use?
5. What is the distribution of text formats in Turkish textbooks?

Method

The research was planned a qualitative study. In this study, since the frequency of use of text types in secondary school Turkish textbooks was evaluated in the light of the information included in the Turkish Lesson Curriculum (2019). The study object of the research consists of secondary school Turkish textbooks taught throughout Turkey in the 2021-2022 academic year. The textbooks in question are taught at the 5th, 6th, 7th and 8th grades of secondary school and these eight books were published by MEB Publishing, Anıttepe Publishing, Ata Publishing and Özgün Publishing. In qualitative research, interviews, observations and documents are used as data collection methods. In this study, document analysis was used because the text types in the secondary school Turkish textbooks and their frequency in the textbooks were examined. Accordingly, a total of 256 texts were analyzed in eight textbooks, 32 texts in each textbook. The types of texts have been determined and these are presented in tables in the findings by giving frequency.

Result And Discussion

When an evaluation is made considering all the examined textbooks; diary, news text/advertisement, guides, humorous anecdotes, novels and songs/ folk songs are rarely included. In previous similar studies in the literature, it was stated that although some text types were included in the curriculum, they were not included in the textbooks (Baş, 2003; Civan, 2019; Özbay & Çeçen, 2012; Türkben, 2018). This situation makes us think that during the preparation process of the textbooks, the authors have problems in placing the text types in the textbooks. Text formats are not evenly distributed in textbooks. Informative texts were used more than narrative texts. Poems are given very little space. When the literature was examined, it was seen that the irregularities related to the ratio of text formats in the textbooks were detected similar to the ones in this study. Baş (2003, p. 264) stated that informative texts are used very little in textbooks compared to narrative texts, Temizyürek and Delican (2016, p. 852) stated that the ratio of narrative texts in the Turkish textbooks they examined was 50%, the ratio of informative texts was 20%, and the ratio of poetry. Çakıt (2018, p. 1375) determined that while narrative and informative texts are used too much, poems are used very little.

The text types in the Turkish Language Curriculum (2019) were not evenly distributed in the textbooks, as in the text formats. While students see some text types quite frequently, they rarely see some text types and even do not see some text types at all. The fact that the types of texts in the textbooks written by different publishers at the same grade level are different, causes the students studying in different regions of Turkey to learn different genres and the lack of partnership in genre teaching. Similar studies in the literature (Baş, 2003; Civan, 2019; Ercan, 2017; Keklik, 2008; Sulak, 2009) reveal that the distribution of text types in Turkish textbooks is uneven.

Although some books are not included in the Turkish Language Curriculum (2019), it has been concluded that genres such as movies, cartoons and documentaries are included as main texts. However, genres that are not specified in the program should not be included in the textbooks as the main text. However, as Türkben (2018, p. 2163) states, it is very important to include these genres in textbooks in the digital age. Because it is necessary to benefit from these types in order to develop students' listening/watching skills. So, it would be beneficial to add these genres to the curriculum in a revision to be made in the Turkish Language Curriculum (2019).



"Journal of Education and New Approaches - JENA" is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Göçmen Öğrencilerin Eğitim-Öğretim Sürecine, Göçmen /Gönüllü Eğitimcilerin Katkılarına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Değerlendirmeleri

Mehmet GÜNGÖR*¹ , Çiğdem BAKAR²  & Nihat ÇALIMLI³ 

Gönderilme Tarihi: **05 Haziran 2023** Kabul Tarihi: **19 Haziran 2023**
DOI: 10.52974/jena.1309804

Öz:

Uluslararası göçmenler tüm ülkelerde olduğu gibi son yıllarda Türkiye'de de önemli uluslararası problemler arasında görülmektedir. Türkiye, düzensiz göçmen akımının yaratmış olduğu bu problemle 19. yy dan bu yana karşı karşıya kalmaktadır. Bu sorunun çözümüne yönelik ülke politikası bağlamında bazı önlemlerde alınmasına rağmen göç dalgası engellenememiştir. Göçmenlere yönelik önlemler denildiği zaman akla ilk gelen önlemler genellikle güvenlik, barınma ve sağlıktır. Sosyal çatışmalar, çocuk işçiliği ve eğitimsiz bir topluma evrilme, göç sonrası karşılaşılan problemler arasındadır. Misafir/göçmen ya da mülteci olarak gelenlere ev sahibi ülkenin resmi dilinin öğretilmesi ve formel eğitime erişimleri ortaya çıkabilecek olumsuzluklara yönelik fark yaratabilecek önlem ve politikalar olarak değerlendirilmektedir. Bu bağlamda yürütülen çalışmanın amacı, yoğun göç almış Mersin ilindeki göçmen çocukların eğitimi ile ilgili olarak, Türkiye'nin yaşamakta olduğu göçmen sorununun içerisinde toplumsal kurumlarındaki sınıf öğretmenlerinin göçmen gönüllü eğitimcilerle ilişkili değerlendirilmelerinin irdelenmesidir. Dolayısıyla araştırma eğitim politikasının incelenmesi üzerinedir. Türkiye'nin göç olgusuyla birlikte ortaya çıkan yeni ihtiyaçlarına yönelik güçlü şekilde karşılık verebilecek potansiyele sahip güncel ve etkili eğitim politikaları geliştirmesinin önemli bir gereksinim olduğu düşünülmektedir. Eğitim birliği açısından, kamu huzuru ve toplumsal barış sürekliliği bakımından ele alınan konunun özel bir önem taşıdığı söylenebilir. Çalışma, nitel araştırmaya uygun olarak nitel araştırma deseni fenomenoloji kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcıları, 2022-2023 eğitim öğretim yılında Mersin ilinin Akdeniz ilçesinde yoğun olarak Suriyeli öğrencinin bulunduğu dört ilköğretim okullarında görev yapan farklı hizmet sürelerine ve eğitim seviyelerine sahip toplam 24 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Çalışma grubunun belirlenmesinde, amaçsal örnekleme yöntemlerinden en çok çeşitliliği örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmış toplanan verilerin yorumlanmasında da betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırma bulguları içerisinde en dikkat çekici sonuçları kısaca şöyledir; sınıf öğretmenlerin çoğunluğu göçmen gönüllü eğitimcilerle birlikte çalışmanın göçmen



Atf:

Güngör, M., Bakar, Ç., & Çalımlı, N. (2023). Göçmen öğrencilerin eğitim-öğretim sürecine, göçmen /gönüllü eğitimcilerin katkılarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin değerlendirmeleri. *International Journal of Education and New Approaches*, 6(1), 167-184. <https://doi.org/10.52974/jena.1309804>

¹Mersin Üniversitesi, Türkiye. Orcid ID: 0000-0003-4997-276X

²Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye. Orcid ID: 0009-0004-9040-4814

³Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye. Orcid ID: 0000-0003-0210-5431

*Corresponding Author: megungor06@gmail.com

öğrencilerin öğrenme hızlarını artırıp, olumlu yönde etkilediklerini belirtirken; bazı sınıf öğretmenleri de öğrencilerin öğrenmelerini yavaşlattıklarını ve de olumsuz etkiledikleri gözlemlemişlerdir. Çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğu göçmen gönüllü eğitimcilerin yeterli düzeyde eğitim formasyonuna sahip olmadıklarını, bu durumun öğrencilerin eğitim öğretim süreçlerini olumsuz etkileyebileceğini vurgulamışlardır. Araştırmanın sonucunda sınıf öğretmenlerinin büyük bir kısmı göçmen gönüllü eğitimcilerin, göçmen öğrencilerin eğitim öğretim sürecinde çok yardımcı olduklarını ve kesinlikle beraber çalışmaya devam etmeleri gerektiğini düşündükleri bulgusuna ulaşmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından göçmen gönüllü eğitimcilerin Türkçe dil kursları aracılığıyla yeterli düzeyde dil eğitimi almaları ve hizmet içi eğitim seminerleriyle formasyon eğitimlerini tamamlayarak eğitim öğretim sürecinde daha fazla faydalı olmaları sağlanabilir.

Anahtar Kelimeler: Göç, göçmen gönüllü eğitici, sınıf öğretmeni, göçmen öğrenciler.

Abstract:

One of the most important sociological events that our country has faced in recent years is undoubtedly the international immigrants it has received from neighboring countries. Türkiye has been exposed to immigration flows since the 19th century. It has taken various measures according to the quality and quantity of these migration flows. When it comes to measures for immigrants, the first measures that come to mind are usually security, shelter and health. However, the relevant measures are measures for the problems encountered in the first years of migration. Problems encountered after a certain period of migration are generally social conflicts, child labor and uneducated generations. The most effective way of minimizing the long-term negative effects of migration is the schooling of immigrant children and adult immigrants learning the language of the host country. The aim of the study is to examine the evaluations of primary school teachers about immigrant volunteer educators by revealing the main problem areas of education, which is the facilitator of social cohesion in the immigrant problem Turkey is experiencing, regarding the education of immigrant children in Mersin, which has received heavy immigration. Therefore, it is the education policy that is being examined. Turkey's education policies need to be transformed into a public policy in accordance with the changing needs. The issue is of particular importance in terms of education unity, public peace and continuity of social peace. Phenomenology, one of the qualitative research designs, was used in the research. The participants of the study consisted of a total of 24 classroom teachers (12 male, 12 female) with different lengths of service and education levels working in four primary schools in the Akdeniz district of Mersin province in the 2022-2023 academic year. Maximum variation sampling method, one of the purposive sampling methods, was used to determine the study group. The data of the research were collected with a semi-structured interview form and descriptive analysis technique was used in the interpretation of the collected data. If we briefly mention the most striking ones among the research findings; While the majority of primary school teachers stated that working with immigrant volunteer instructors increased the learning speed of immigrant students and positively affected them; Some classroom teachers also observed that they slowed down students' learning and were negatively affected. Majority of the classroom teachers who participated in the study emphasized that immigrant volunteer trainers do not have sufficient educational formation, and this situation may negatively affect the education processes of the students. As a result of the research, it was found that most of the classroom teachers thought that immigrant volunteer trainers were very helpful in the education process of immigrant students and that they should definitely continue to work together. The Ministry of National Education can ensure that immigrant volunteer trainers receive sufficient language training through Turkish language courses and that they can be more useful in the education process by completing their formation training with in-service training seminars.

Keywords: Immigration, Immigrant volunteer trainer, classroom teacher, foreign students.

GİRİŞ

Göç, genel olarak birey ya da toplulukların ekonomik, siyasi, sosyal ya da kültürel nedenlerden dolayı buldukları yerleşim yerinden farklı bir yerleşim yerine gitmesi olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2019; Yardım, 2017).

Yakın zamanda Suriye’de yaşanan iç savaş nedeniyle ülke nüfuslarının neredeyse yarısı göç etmek durumunda kalarak, Türkiye, Ürdün, Lübnan, Irak ve Mısır gibi komşu ülkelere sığınarak mülteci olmuşlardır. Türkiye Suriyelilere yönelik olarak “açık kapı” politikası izlemiş ve tarihin

en büyük göçüne ev sahipliği yapmıştır. Bu süreçte yaklaşık on yıldır göç edenlerin sayısını resmi ve gayri resmi sayılardaki inanılabilirlik açısından oluşan farklılıklara rağmen 3.500.000 – 13.000.000 arasında olduğu tahmin edilmektedir. Cenevre’deki 28 Temmuz 1951 tarihinde imzalanan Mültecilerin Hukuki Durumuna Dair Sözleşmeye göre Suriyeliler önce “misafir” sonrada “geçici koruma” altına alınmış “sığınmacı” olarak kabul edilmişlerdir (Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu, 2013).

Hangi rakamı, yasayı esas olarak alırsanız alın, Türkiye ekonomik, politik, demografik ve sosyal/kültürel açıdan ciddi sorunlar yaşamaktadır. En önemli sorun olarak toplumsal uyumu kolaylaştırıcı olarak göç edilen ülkenin dilini öğrenmek gelmektedir. Uyum sağlanması gereken ülkenin toplumsal, siyasal kültürel ve ekonomik hayatına katılabilmenin en kolay/ zor yanı o ülkenin dilini, eğitim sisteminin içerisinde öğrenmektir.

Çalışmamızın amacı, Mersin ilindeki yabancı çocukların eğitimi ile ilgili olarak, Türkiye’nin yaşamakta olduğu göçmen sorununun içerisinde toplumsal uyumun kolaylaştırıcısı olarak eğitimin temel sorun alanlarını ortaya koyarak ilköğretim kurumlarındaki sınıf öğretmenlerinin göçmen gönüllü eğitimcilerle ilişkin değerlendirmelerinin irdelenmesidir. Dolayısıyla Türkiye’nin eğitim politikalarının değişen gereksinimlere uygun olarak bir kamu politikasına dönüşmesi gerekmektedir. Eğitim birliği açısından, kamu huzuru ve toplumsal barış sürekliliği açısından konu özel önem taşımaktadır.

Tekrar vurgulamamız gerekirse, çalışmamız toplumsal uyumu güçlendirici etken olarak eğitimin rolünü kolaylaştırıldığı ve uygulayıcı sınıf içi zorlukları göz önüne alınarak göçmen gönüllü öğretmenlerin katkılarına ilişkin sınıf öğretmenleri tarafından değerlendirmeleri irdelenmesi amaç edinilmiştir.

Toplumsal Uyum Kolaylaştırıcısı olarak; Eğitim

Göç edilen toplumun toplumsal yapısının yeniden şekillenmesinde, yapılanmasında etkilidir. Göçmenler ile göç edilen/ ev sahibi toplum arasındaki etkileşim, göçmenlerin kültür özelliklerini ev sahibi topluma taşıması nedeniyle kültürel değişim sürecin de “kültürleşme” kaçınılmazdır. Farklı etnik ve kültürel yapıya sahip olan göçmenlerin yerli halkla bir arada yaşamaya başlaması, bireysel ve toplumsal düzeyde önemli derecede güçlükler neden olmaktadır. Göçmenlerin ev sahibi topluma uyumu ve ev sahibi toplumun hâkim kültürel yapıdan çok kültürlülüğe geçişi sürecinde önemli sosyo-kültürel sorunların ortaya çıktığı görülmektedir (Akıncı, Nergiz & Gedik, 2015; Kağıtçıbaşı, 2014). Göçmen grupların yerleşik kültürle ilişkilerini düzenleyen, göçmenlerin ev sahibi toplumla sosyal bütünlüğünü sağlayan uyum politikalarının oluşturulması (Şeker, 2015), göçmen gruplarının temel gereksinimlerinin karşılanması ve ev sahibi toplum ile kaçınılmaz olarak yaşanabilecek kültürel çatışmaların önlenmesi açısından önemlidir. Bu kapsamda Türkiye’ye zorunlu göç eden Suriyeli sığınmacıların öz kültür özelliklerini koruyarak yaşadıkları topluma uyum sağlaması için gereken altyapının hazırlanması gereklidir. Göçmen birey ya da grupların topluma uyumu ile ilgili geliştirilen politikaların ağırlıklı olarak eğitim yolu ile uygulandığı/uygulanması gerekliliği görülmektedir. Toplumsal olarak eğitim etkinlikleri; çocuğun içinde yaşadığı çevreye uyum sağlaması, sosyo-kültürel değerlerin gelecek kuşağa aktarılması, fertlerin toplumda değişen koşullara ayak uydurması için gereken bilgi, beceri ve yetkinlikleri içermektedir (Tezcan, 2010). Göçmenlerin temel hakkı olan eğitim, aynı zamanda göçmenlerin toplumsallaşması ve kültürlenmesi açısından da önemli bir misyona sahiptir. Göçmen ve mülteci gruplara yönelik uygulanan uyum stratejilerinin sağlıklı bir biçimde uygulanmasında, eğitim süreci toplumsal uyumun sağlanmasında çok önemli ve değerli rol üstlenmektedir.

Bu nedenle toplumsal uyumla ilgili olarak pek çok çalışmada, toplumu bir arada tutan en önemli unsurun uyum olduğu bilinmektedir (Kantzara, 2011). Bunun yansısı, sosyal ilişkiler, ait olma duygusu ve ortak akıl, toplumsal uyumun önemli bileşenleridir. Toplumsal uyum içeriğinde önce sonuçlarını daha görünür olduğunu belirtmemiz gerekir. Çünkü bu uyumun görünen yüzü ve duygusunu ifade eder. Eşitlik/ eşitsizlik, yaşam kalitesi ve paylaşılan değerlerdir (Schiefer & Van Der Noll, 2017) bulunamadı. Buradan da anlaşılacağı üzere toplumsal uyum toplumun tüm kesimlerini kapsar ve sonuçlarında sorumlu tutar. Karşılıklı olarak toplumsal uyumdan göç edenler ve göç edilen ülkenin yurttaşları sorumludur. Bu karşılıklı sorumluluk sorunun çözümüne büyük katkı sağlayacağı kaçınılmazdır. Toplumsal uyumun gerçekleşmesi/ sağlanması yurttaşların yani göç olgusuna doğrudan ya da dolaylı yoldan maruz kalan insanların yanı sıra devlet erkininde çok önemli bir planlama içerisinde hareket ederek alacağı önlemlere de bağlıdır.

Göç edilen ülke, sağladığı eğitim hizmetleri ile Sığınmacı veya mülteci grupların temel hakkı olan eğitime erişimleri, topluma uyumu, hayat kalitelerini ve refah düzeyini arttırmayı amaçlamaktadır. Bu aynı zamanda hem uluslararası hukuk hem de göç edilen ülkenin sosyal yaşamındaki istenmeyen değişimleri engellemek açısından önemlidir. Ulusal ve uluslararası uyum politikalarının uygulayıcısı olan eğitim faaliyetleri, toplumsal bütünlüğün korunması, ev sahibi toplumun gelişimi ve bölgesel refahın korunması açısından da zorunluluk göstermektedir. Birleşmiş Milletler; savaş veya bölgesel çatışma nedeniyle anavatanlarından ayrılan göçmenlerin güvenli gelecek inşa etmesi, rehabilitasyon çalışmalarının planlanması ve toplumsal barışın sağlanması açısından eğitimin koruyucu ve önleyici yönüne önemle vurgu yapmaktadır (Dryden-Peterson, 2011; Sinclair, 2001; Sinclair 2007; Sommers, 1999; Sommers 2002). Savaş ve çatışma ortamlarından gelen gruplar özellikle de çocuklar için eğitim; ev sahibi toplumdaki dilin kazanılması, çocukların zihinsel ve psikolojik sağlığının korunması, ayrımcılıkla mücadele, sosyal etkileşim, ev sahibi topluma ve toplumun kültürüne uyum ve normal yaşama dönüş için gereken çerçeveyi oluşturmaktadır (Candnappa & Egharevba, 2000; Christie & Sidhu, 2002; Sinclair, 2001).Eğitim; ev sahibi toplumun eğitim sistemi içinde gerçekleştirilerek, toplumsal uyum sağlanabilmesidir. Ancak ev sahibi toplumun siyasi ve ekonomik durumu, eğitim sistemi, uyum politikaları, göçmenlerin ev sahibi toplumdaki hukuki statüsü, gelen göçmenlerin sayısı, yerleşme biçimi ve eğitim durumları gibi sebeplerle sığınmacı veya mülteci gruplara verilen eğitim farklılıklar göstermektedir (Ateşok, 2018; Dryden-Peterson, 2016).

Daha öncede vurgulandığı üzere, çatışma ve zorunlu göç sebebiyle yurtlarını terk eden göçmenlere yönelik eğitim uygulamaları ve müdahale programları bölgesel farklılıklar göstermekle birlikte, “acil eğitim ihtiyacına” yönelik eğitsel uyum politikalarının ivedilikle oluşturulması gerekmektedir.

1996 yılında yılında Graca Machel’in hazırladığı “Silahlı Çatışmanın Çocuklar Üzerindeki Etkisi Üzerine Birleşmiş Milletler Araştırması Raporu’nda” mültecilerin eğitimi konusundaki uygulamaların yetersizliğini ifade edilmektedir. Machel raporunda, anavatanlarından ayrılan çocukların göç ettikleri toplumla uyum içinde yaşaması için gereken bilgi ve becerileri kazanmasında ve göçmenlerin çatışmanın yıkıcı etkilerinden sıyrılarak normalleşmesinde eğitimin önemine dikkat çekmektedir (Machel, 1996).

Mülteci ve göçmen grupların göç edilen toplumdaki kentlere dağılması ve kalış sürelerinin uzaması nedeniyle eğitim çağındaki öğrencilerin eğitim sürecini göç ettikleri ülkede geçireceği anlamını taşımaktadır. Bu durum mülteci ve göçmen gruplarına yönelik ayrı/geçici okulların

oluşturulmasına ya da ve uzun vadede bu devlet okullarına maddi kaynak sağlanmasını gerektirmenin yanında bütçesi belli olan okullara ek yük bindirmektedir (Dryden-Peterson, 2016).

Tüm bu sorunların yansira yadsınamayacak olan bir gerçek ise, ülkemizde bulunan ve resmi rakamların dışındaki on milyondan fazla göçmenin varlığıdır. Suriye'deki iç savaşın şiddeti azalsa da halen devam etmesi nedeniyle Suriyeli sığınmacıların Türkiye'de kalıcı olacağı aşikârdır. Bu nedenle Suriyelere ilişkin yapılan yasal düzenlemelerin odak noktasını yaşam koşullarının, sağlık ve eğitim gibi temel hak ve hizmetlerden yaralanmalarının önündeki engelleri kaldıracak yasal düzenlemeler hızlanmıştır. Dil eğitimi almaları, çalışma iznine kavuşmaları, meslek edindirme eğitimlerinin yaygınlaştırılarak erişimin kolaylaştırılması, kendi mesleklerini icra edebilmelerinin önündeki engeller kaldırılarak kolaylaştırılması, eğitim ve öğretime ilişkin yasal, resmi çalışmalar ve düzenlemeler yapılmıştır (Emin, 2016; Seydi, 2014). Devlet kurum ve kuruluşları tarafından yapılan bu düzenlemelerin yansira gönüllüler ve sivil toplum kuruluşları konuya ilişkin olarak projelerle sorunun çözümüne yönelik destek vermektedirler. Meslek ve dil eğitimi konularında, Kızılay'ın Toplum Merkezleri (Göç ve Mülteci Hizmetleri.), Yerel Yönetimlerin göçmenlere yönelik açtıkları merkezler, Sivil Toplum Kuruluşlarının çeşitli kurslar, Milli Eğitim Bakanlığı ile AB Delegasyonu tarafından imzalanan” Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi “(PİCTES) projesi örnek olarak gösterilebilir.

PİKTES

Millî Eğitim Bakanlığı PİKTES projesi ile ilk olarak 26 ilde “Türkçe bilmeyen ya da Türkçe dil beceri düzeylerini geliştirmeye ihtiyacı olan yabancı uyruklu tüm öğrencilere eğitim imkânı sunmak, eğitim sonunda bu öğrencileri diğer branş derslerini içeren akademik eğitime hazır hâle getirmek amacıyla” uyum sınıfları uygulamasını başlatmıştır. MEB'in 2019/15 sayılı genelgesi ile tüm yabancı uyruklu öğrencilerde olduğu gibi yeterli derecede Türkçe bilmedikleri tespit edilen göçmen sığınmacı öğrencilerde uyum sınıflarına dâhil edilmiştir. Türkiye'deki eğitim çağındaki göçmenlere yönelik araştırmalar incelendiğinde; yapılan tüm çalışmalara karşın Türkiye'de bulunan eğitim çağındaki 400.000'i aşkın çocuğun okullaşmasının sağlanamadığı, eğitim sistemine dâhil edilen göçmen çocuklarla birlikte okullarda kapasite artışı sorunu yaşandığı, göçmen sığınmacı öğrencilerin eğitime erişim, ekonomik zorluklar, eğitim sistemi, öğretim programı, öğretmenlerin göçmen sığınmacı öğrencilere eğitime vermeye yönelik hazır bulunuşluk durumu, dil ve kültürel farklılıklardan kaynaklanan sebeplerle eğitime uyum konusunda zorluklar yaşadığı belirtilmektedir (Aktaş, 2018; Bölgesel İzleme Uygulama Araştırma Merkezi, 2014; Çelik, 2019; Erdem, 2017)

Devlet okullarında bulunan göçmen öğrenciler, Türk öğrencilerin bağlı olduğu eğitim süreci ve yönetim işleyişine tabidirler. Ayrıca Millî Eğitim Bakanlığı, göçmen öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarını karşılayabilmek amacıyla sözleşmeli öğretmenler olarak eğitim-öğretim kadrosunu nicelik ve nitelik bakımından güçlendirmiş, göçmen öğrencilerin yoğun olarak bulunduğu okullardaki öğretmenlere “Kapsayıcı Eğitim”, göçmen eğitimcilerle ise formasyon eğitimleri vermiş ve Geçici Koruma Altındaki Göçmen Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonlarının Desteklenmesi Projesi/ Promoting Integration of Syrian Children to Turkish Education System (PİCTES) ile çeşitli çalışmalar yapmıştır (Eğitim Reformu Girişimi, 2017).

Tekin ve Yüksekler (2017)'e göre Türkiye'de bulunan Suriyeli çocukların %65'i bir okula kayıtlıdır ve bu oran gün geçtikçe artmaktadır. Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü (2020) verilerine göre Suriyeli öğrencilerin eğitim kademelerine göre okullaşma oranları, %30,77,

ilkokul, %88,80, ortaokul, %70,13 ve lise ise, %32,55 şeklindedir (Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, 2020). Okullaşma oranı, ilkokul en yüksek, en düşük oranın ise, lise kademesinde olduğu görülmektedir. Lise kademesinde okullaşma oranının düşük olmasının iki sebebi vardır. Bir sebebi, Suriye’de lise eğitiminin zorunlu olmamasından dolayı katılımın diğer kademelere göre düşük olmasıyken diğer neden ise ekonomik sıkıntı yaşanan ailelerde lise çağındaki gençlerin çalışmak zorunda olmasından dolayı eğitime devam edememesidir (Taştan & Çelik, 2017).

Bu açıdan bakıldığında konunun çok boyutlu olduğu hemen fark edilebilir. Göç etmek zorunda kalan sığınmacı çocuklarının da insan hakları bağlamında eğitim hakkına kavuşmaları ve eğitim hakkının sağlanması gereklidir. Eğitim çağındaki Suriyeli sığınmacıların eğitim olanaklarından yararlanabilmesi için Türkiye’deki devlet okulları önemli bir misyon yüklenmektedir. Türkiye’nin göçmen sığınmacı öğrencilere yönelik eğitim politikaları incelendiğinde; GEM’lerin kapatılması ve öğrencilerin Türk eğitim sistemine uyumu için devlet okullarına yönlendirildikleri görülmektedir. Devlet okullarının sığınmacıların eğitiminde öncelikli bir konuma sahip olduğu ifade edilebilir. Eğitim çağındaki bulunan sığınmacıların devlet okullarına kabul edilmesi ve kayıt işlemlerinin düzenlenmesi 2014/21 sayılı “Yabancılara Yönelik Eğitim Öğretim Hizmetler Genelgesi”nde belirtilen şekilde gerçekleştirilmektedir. Genelge ile zorunlu göç ile Türkiye’ye gelen eğitim çağındaki her bireyin, yükseköğretim kurumları dışındaki eğitim kurumlarına kaydının gerçekleştirilebileceği belirtilmektedir. GEM’lerde olduğu gibi devlet okullarına kayıt yapılması için yabancı tanıtma belgesinin bulunması şartı aranmakta devlet okullarına kayıt yapılan Suriyeli sığınmacıların kayıt, devam ve devamsızlık durumu, nakil işlemleri e- okul üzerinden sağlanmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2014). Sığınmacıların devlet okullarına kaydedilmesi ile birlikte okullaşma oranlarında ciddi bir artış meydana geldiği görülmektedir.

Göçmen öğrencilerin okullaşma durumu eğitim-öğretim yıllarına göre incelendiğinde; 2014-2015 eğitim öğretim yılından itibaren okullaşma oranlarında kademeli olarak artış gözlemlendiği görülmektedir. 2014-2015 eğitim öğretim yılında %30 olarak kaydedilen okullaşma oranı 2019-2020 eğitim öğretim yılında %63’e ulaşmıştır. Sığınmacıların okullaşma durumlarında dikkat çeken diğer bir nokta ise devlet okullarında kayıtlı öğrenci sayısının yıllar içinde gösterdiği artıştır. 2014-2015 yılında 40.000 olan resmî okullara kayıtlı öğrenci sayısı 2019-2020 eğitim öğretim yılında 9 kata yakın bir artış göstererek 684.919’a ulaşmıştır. Mevcut rakamlarla Türkiye birçok Avrupa ülkesinin toplam nüfusundan fazla sayıdaki Suriyeli sığınmacı öğrenciyi eğitim sistemine dâhil etmiştir. Mülteci ve göçmen gruplara yönelik olarak verilen eğitim sonucunda öğrencilerin sosyal hayatta başarılı olmaları, yaşadıkları topluma uyumlu olarak yetişmeleri ve ev sahibi toplumun karar verme süreçlerine katılmasının sağlayan beceri ve yetkinliğe ulaşmaları beklenmektedir. Mülteci ve göçmen gruplara yönelik eğitim politikalarında toplulukların eğitime erişimi sağlansa dâhi, uygulanan öğretim programlarının kalitesi ve uygulanma sürecindeki başarı oranı bölgeler ve grupları arasında farklılıklar göstermektedir. Verilen eğitimin kalitesi, takibi ve değerlendirilmesine yönelik yaşanan sorunlar mülteci ve göçmen grupların eğitimine yönelik standartların belirlenmesini zorunlu kılmaktadır (Williams 2001’den akt. Ateşok 2018).

Bu durum; Milli eğitim politikalarının yürütülebilmesi bağlamında Türkiye’deki göçmenlerin Türkiye Cumhuriyeti devletine, temel eğitimden yüksek öğretime kadar planlandığı programlara hem ekonomik hem de sosyal-kültürel olmak üzere olağanüstü bir yük ve zorluk getirdiği yadsınamaz.

Çalışmamız Türkiye'ye göç etmek zorunda kalan göçmen/sığınmacı çocukların Türk Milli Eğitiminin amaçları doğrultusunda eğitim hakkında yararlanmaları, dil sorunun çözümünü kolaylaştırıcı kapsamda göçmen gönüllü öğretmenlerin sınıf içindeki fonksiyonlarının sınıflardaki Türk öğretmenlerden tarafından değerlendirilmesini irdelemektedir. Bir proje olarak başlayan ve bitirilen bu çift dilli ve çift öğretmenli eğitimin etkilerinin ne'liği değerlendirilmiştir.

YÖNTEM

Sınıf öğretmenlerinin, göçmen gönüllü öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim-öğretim sürecine etkileri ile ilgili görüşlerinin değerlendirildiği bu çalışmada, nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın problemine uygun olarak seçilen araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analiz edilmesi ile ilgili bilgiler aşağıda alt başlıklarla verilmiştir.

Araştırmanın Deseni (Modeli)

Sınıf öğretmenlerinin, göçmen gönüllü öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim-öğretim sürecine etkileri ile ilgili görüşlerinin değerlendirildiği bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Nitel araştırma, olgu ve olayları doğal ortamları içerisinde derinlemesine inceleme ve araştırmaya katılan kişilerin deneyimlerinden doğan anlamların sistematik olarak incelenmesi fırsatı sunmaktadır (Hatch, 2002). Fenomenoloji deseni, kişilerin belirli kavram, olgu ve olaylarla alakalı fikirlerini kapsamlı ve detaylı bir şekilde ele alma olanağı sağladığı için seçilmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2008). Araştırma verilerinin detaylı olarak elde edilmesine olanak sağlayan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Araştırma Grubu

Araştırmamıza katılanlar 2022-2023 eğitim öğretim yılında Mersin ilinde bulunan Akdeniz ilçesi içerisindeki dört ayrı okulda görev yapan t 24 sınıf öğretmenidir. Araştırma grubu, Suriyeli göçmen öğrencilerin yoğun olarak devam ettikleri dört ilkokuldan seçilmiştir.

Tablo 1. Çalışma grubunda yer alan sınıf öğretmenlerine ilişkin bilgiler

Sıra	Kod İsim	Cinsiyet	Eğitim Düzeyi	Kıdem Yılı
1	S1	Kadın	Lisans	15
2	S2	Erkek	Lisans	20
3	S3	Kadın	Y.Lisans	15
4	S4	Kadın	Lisans	18
5	S5	Kadın	Lisans	17
6	S6	Erkek	Lisans	10
7	S7	Kadın	Y.Lisans	22
8	S8	Erkek	Lisans	25
9	S9	Kadın	Lisans	23
10	S10	Kadın	Lisans	10
11	S11	Erkek	Lisans	20
12	S12	Erkek	Lisans	17
13	S13	Erkek	Lisans	25
14	S14	Kadın	Lisans	10
15	S15	Erkek	Lisans	30
16	S16	Kadın	Lisans	24
17	S17	Kadın	Lisans	23
18	S18	Erkek	Lisans	20
19	S19	Erkek	Lisans	22
20	S20	Erkek	Lisans	25
21	S21	Erkek	Lisans	30
22	S22	Erkek	Lisans	15
23	S23	Kadın	Lisans	27
24	S24	Kadın	Lisans	18

Çalışma grubundaki öğretmenlerin 12'si erkek (% 50), 12'si ise kadındır (% 50). Öğretmenlerimizden 2'si (%8,3) yüksek lisans, 22'si (% 91,7) ise lisans mezunudur. Sınıf öğretmenlerinin hizmet süreleri 10 ile 30 yıl aralığında değişmektedir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın verileri Mersin'in Akdeniz ilçesinde 4 farklı okulda görev yapan 24 sınıf öğretmeni ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşme formlarıyla elde edilmiştir.

Araştırma verilerinin toplanmasında demografik bilgiler formu ile yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Kişisel bilgilerin yer aldığı demografik bilgi formunda katılımcıların öğrenim düzeyi, cinsiyeti ve hizmet süreleri öğrenilmeye çalışılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, sınıf öğretmenlerinin konuyla ilgili görüş, yargı, varsayım, duygu ve düşüncelerini etraflıca inceleme fırsatı vermesi; ayrıca görüşme öncesinde hazırlanan sorulara, görüşme sırasında da yeni soru sorma olanağı vermesi açısından seçilmiştir (Merriam, 2013). Konu ile ilgili literatür taraması yapıldıktan sonra sınıf öğretmenlerinin fikirlerini öğrenmek amacıyla 10 soruluk yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Oluşturulan görüşme formu sosyal bilgiler eğitimi alanında bir Prof. Dr., eğitim sosyolojisi alanında bir Doç. Dr. ve ölçme değerlendirme alanında bir Doç. Dr. olmak üzere üç uzmanın görüşüne sunulmuştur. Araştırmada veriler toplanmaya başlanmadan önce çalışma grubu haricinde 4 sınıf öğretmeni ile pilot uygulama yapılmıştır. Uzman görüşleri ve pilot uygulamadan elde edilen geribildirimler sonucunda soruların anlaşılabilirliği göz önünde bulundurularak görüşme formu üzerinde gerekli düzeltmeler yapılarak 8 soruluk yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur.

Verilerin Toplanması

Sınıf öğretmenlerinin, göçmen gönüllü öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim-öğretim sürecine etkileri ile ilgili görüşlerinin değerlendirildiği yarı yapılandırılmış görüşme formu daha önceden belirlenen sınıf öğretmenleriyle yapılmıştır. Çalışma ve görüşme formu hakkında gerekli bilgilendirmeler yapılarak öğretmenlerin kendilerini rahat hissedeceği bir zemin oluşturulmuştur. Görüşmeler sırasında katılımcıların bilgisi dahilinde notlar alınmıştır. Hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile katılımcılara görüşlerini rahatlıkla ifade etmelerine fırsat verilmiştir. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerin isimleri kullanılmayıp, kod adlar S1,.....S24 kullanılmış ve bununla ilgili sınıf öğretmenleri bilgilendirilmiştir.

Verilerin Analizi

Sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmeler neticesinde toplanan verilerin yorumlamasında betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analiz; toplanan verilerin araştırmacının daha önceden belirlediği temalara göre incelendiği, katılımcıların duygu, düşünce ve fikirlerinin neden-sonuç ilişkisi çerçevesinde doğrudan alıntılar kullanılarak yorumlandığı analiz şeklidir (Yıldırım & Şimşek, 2008). Yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda elde edilen verilerden hareketle kodlamalar yapılmış, betimsel analiz tekniği ile toplanan veriler azaltılıp, gruplandırılmıştır. Öğretmenlerin sorulara verdiği cevaplardan hareketle ortak kavramlardan oluşan temalar tablolar şeklinde organize edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin bazı konular hakkındaki görüşleri, var olan durumu olduğu şekliyle ortaya koymak için üzerinde hiçbir değişiklik yapılmadan sunulmuştur.

BULGULAR

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formlarının Verileri

Araştırmanın problemi doğrultusunda yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Çalışma grubu ile yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen bulgular gruplandırılmış, gerekli durumlarda sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmelerden doğrudan alıntılar yapılarak sunulmuştur. Araştırmada yapılan görüşmelerle toplanan verilerin analiziyle elde edilen bulgular aşağıdaki tablolarda organize edilmiştir.

Tablo 2. Göçmen gönüllü öğretmenlerle birlikte sınıf içinde eğitim öğretim açısından yaşadığınız problemler nelerdir?

Temalar	Öğretmenler	Frekans (f)
Otorite sorunu	S1,S4,S5,S8,S9,S10	6
Davranış bozukluğu	S12,S15,S16,S17,S23	6
Zaman problemi	S19,S22	2
Sorumsuz ve isteksiz olmaları	S2,S3,S11,S14	4
Eğitimlerinin yetersiz olması	S20,S21,S24	3
Uyum sorunu	S6,S7,S13,S18	4

Araştırmamıza katılan sınıf öğretmenlerinin bir kısmı göçmen gönüllü öğretmenlerle birlikte eğitim öğretim sürecinde otorite kurmada sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bazı katılımcılar gönüllü göçmen öğretmenlerde davranış bozuklukları gözlemlediklerini ifade ederken, bazıları da zaman ders/ konu anlatımları için zamanın yetersizliğine dikkat çekmişlerdir. Bunun yanında katılımcıların bir kısmı da öğretmenlerin sorumsuz ve isteksiz olduklarını, eğitimlerinin/ öğretmenlik formasyonlarının yetersiz olmasını ve uyum sorunu yaşadıklarını belirtmişlerdir.

"Sınıf içerisinde göçmen gönüllü öğretmenlerle çalışırken, öğrenciler üzerinde otorite kurmakta güçlük çektim. Öğrencilerin davranışlarını şekillendirmede ve de yönlendirmede zorluklar yaşadım." (S4, görüşme, 12 Ekim 2022). Sınıf öğretmenlerinden S9 (görüşme, 17 Ekim 2022): "Göçmen öğrencilerin bu süreçte davranış bozukluğu yaşadıklarını, bunları düzeltmekle uğraşırken göçmen gönüllü öğretmenlerden dolayı zorlandım öğrencilerin bana yeteri kadar ilgi göstermediklerini gördüm." Katılımcılardan S11 (görüşme, 17 Ekim 2022): "Göçmen gönüllü öğretmenlerin bir kısmı sınıf içerisinde sorumsuz davranmakta ve verilen görevleri yapmakta isteksiz, olduklarını gördüm. Bu durum benim de çalışma performansımı olumsuz etkiledi." Ayrıca S19 (görüşme, 18 Ekim 2022): "Eğitim öğretim sürecinde göçmen gönüllü öğretmenlerle çalışırken derslerde konuların yetiştirilmesinde ve kazanımların aktarılmasında zaman problemi yaşadım, zamanı verimli kullanmakta çok zorlandım." Sınıf öğretmenlerinde S20 (görüşme, 19 Ekim 2022) ve S13 (görüşme, 18 Ekim 2022): " Göçmen gönüllü öğretmenlerin eğitim düzeylerinin yetersiz olmasından dolayı sınıf içerisinde uyum problemleri yaşamamıza neden oldu. Bu durum öğrenciler üzerinde olumsuz etkiler bıraktı." Şeklinde açıklamalarda bulunmuşlardır.

Tablo 3. Göçmen gönüllü öğretmenlerle birlikte çalışırken, göçmen öğrencilerle iletişim kurmada sorun yaşadınız mı? Yaşadıysanız ne gibi sorunlardı?

Temalar	Öğretmenler	Frekans (f)
İletişimde ikilem yaşamaları	S2,S3,S11,S14,	4
Duyarsız olmaları	S20,S21,S23	3
İkinci planda kalmak	S6,S8,S13,S18,24	5
Tercümede yetersizlik	S1,S4,S5,S7,	4
Sorun yaşamadım	S9,S10,S12,S15,S16,S17,S19,S22	8

Göçmen gönüllü öğretmenlerle birlikte çalışan bazı sınıf öğretmenleri iletişim kurmada ikinci planda kaldıklarını, iletişimde ikilem yaşadıklarını, tercümede yetersizlikler ve duyarsızlıkların olduğunu ifade etmişlerdir. Bir kısım sınıf öğretmeni ise iletişim konusunda sorun yaşamadıklarını belirtmişlerdir.

"Ders esnasında göçmen gönüllü öğretmenlerle çalışırken, sorun yaşamıyorduk. Onlar hem öğrenci hem de velilerle iletişim kurmamızda yardımcı oluyorlardı" (S19, görüşme, 18 Ekim 2022). Katılımcılardan S7(görüşme, 14 Ekim 2022): "Bazı göçmen gönüllü öğretmenlerin tercümede yetersiz oldukları ve çoğu zaman öğrencinin ne sorunu olduğunu tam olarak ifade edemediklerini gördüm." Sınıf öğretmenlerinden S24 (görüşme, 20 Ekim 2022): " iletişimde sorun oldu. Bazı öğrenciler sürekli gönüllü göçmen öğretmenleri dikkate alıyorlardı." Bazı göçmen gönüllü öğretmenler çok duyarsızdı. Gözlerinin önündeki olan olaylara bile müdahale etmiyorlardı, siz bizden çok fazla maaş alıyorsunuz" (S23, görüşme, 20 Ekim 2022). Tarzında görüş belirtmişlerdir.

Tablo 4. Göçmen gönüllü öğretmenlerle birlikte çalışmadığınız dönemde, göçmen öğrencilerle iletişim kurmada sorun yaşadınız mı? Yaşadıysanız bunlar ne gibi sorunlardı?

Temalar	Öğretmenler	Frekans (f)
Disiplin sorunu	S6,S7,S13,S18,S19,S22	6
İletişim sorunu	S5,S8,S9,S12,S15,S16	6
Bağ kurma sorunu	S20,S21,S24,S17	4
Eğitim öğretim sürecinde sorun	S2,S3,S11,S14,	4
Sorun yaşamadım	S1,S4,S20,,S23	4

Çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğu göçmen gönüllü öğretmenlerle çalışmadıkları dönemde iletişim konusunda disiplin sorunu, bağ kuramama, eğitim öğretim faaliyetlerinde sorunlar yaşadıklarını söylemişlerdir. Dört sınıf öğretmeni ise iletişimde sorun yaşamadıklarını açıklamışlardır.

"Göçmen gönüllü öğretmenlerle çalışmadığımız dönemde iletişim konusunda sorunlar yaşadım. Dil sorunu olduğu için çocukların isteklerini anlamakta zorluk yaşadım. Sınıf içerisinde yaşadıkları tartışmalara hakim olamadım. İlk zamanlarda Türkçe bilmedikleri için kendi aralarında sürekli bir tartışma halindeydiler bu konuda başlarda çok ama çok zorlandım " (S1, görüşme, 11 Ekim 2022). Sınıf öğretmenlerinden S3(görüşme, 11 Ekim 2022): "Anlama problemi yaşadık. İletişim problemleri yaşıyorduk. Fakat göçmen gönüllü öğretmenler olmadığı için öğrenmek için daha fazla çaba sarf ettiler." Katılımcılardan S5 (görüşme, 12 Ekim 2022) ve S8 (görüşme, 14 Ekim 2022): " Sınıf içi etkinliklerin uygulanmasında iletişimde sorun oldu. Veliler sınıf gruplarında yapılan görüşmelerde sorunlar yaşandı sağlıklı iletişim sağlanamadı." Ayrıca S16(görüşme, 18 Ekim 2022): Türkçe bilmeyen öğrencilerle iletişim kurulamadığı için dersler başarı düzeyi düştü ve başarısızlığın nedenleri tam olarak anlatılamadığı için de sorunların çözümü gecikti." Bazı öğretmenlerimiz bu şekilde düşüncelerini ifade etmişlerdir.

Tablo 5. Göçmen gönüllü öğretmenlerle birlikte çalışırken, sınıf yönetiminde (otorite kurmada vb) sorun yaşadınız mı? Yaşadıysanız bunlar ne gibi sorunlardı?

Temalar	Öğretmenler	Frekans (f)
Pasif duruma düşme	S2,S3,S11,S14,S20	5
Yönetimde kargaşa	S6,S7,S13,S18,S21,S24,	6
Sınıf kurallarını önemsememeleri	S12,S15,S16,S17,S19	5
Sorun yaşamadım	S1,S4,S5,S8,S9,S10,S22,S23	8

Sınıf öğretmenlerinin bir kısmı göçmen gönüllü öğretmenlerle birlikte çalışırken sınıf yönetiminde kargaşa yaşandığını, bazıları pasif duruma düştüklerini, bazıları da bu durumda öğrencilerin sınıf kurallarını önemsemediklerini ifade etmişlerdir. Sekiz sınıf öğretmeni ise sınıf yönetiminde sorun yaşamadıklarını söylemişlerdir.

"Sınıf yönetimi konusunda çok desteklerini gördüm. Öğrencilerin okula ve derse adapte olmalarında yardımcı oldular ve sınıf içinde otorite kurmada olumlu etkilerde bulundular" (S12, görüşme, 17 Ekim 2022). Sınıf öğretmenlerinden S1(görüşme, 11 Ekim 2022), S4(görüşme, 12 Ekim 2022), S8(görüşme, 14 Ekim 2022) ve S9(görüşme, 17 Ekim 2022): Sınıf yönetiminde otorite kurmada sorun yaşamadıklarını tam tersi sınıf yönetiminde öğrencilerin okul kurallarını öğrenip ona göre davranmalarında yardımcı olduklarını belirtmişlerdir." Öğretmenlerden S6(görüşme, 12 Ekim 2022): "Göçmen gönüllü öğretmenler kendi ülkelerindeki eğitim müfredatına alışık oldukları için derlerde zaman zaman sınıf yönetiminde otorite kurmada zarar verdiler. " Katılımcılardan 24(görüşme, 20 Ekim 2022): otorite kurmada ve

sınıf yönetiminde göçmen öğrenciler, göçmen gönüllü öğretmenleri otorite olarak gördükleri için zaman içerisinde sorunlar yaşadım. " Bir kısım sınıf öğretmeni bu şekilde açıklamalarda bulunmuşlardır.

Tablo 6. Göçmen gönüllü öğretmenlerle birlikte çalışmanın göçmen öğrencilerin “okuma yazma” öğrenmeleri üzerinde nasıl etkileri olduğunu düşünüyorsunuz?

Temalar	Öğretmenler	Frekans (f)
Öğrenmelerini yavaşlatıp, olumsuz etkiledi	S2,S3,S6,S7,S11,S14,S18,S20,S21,S24	10
Öğrenme hızlarını artırıp, olumlu etkiledi	S1,S4,S5,S8,S9,S10,S12,S13,S15,S16,S17,S19,S22,S23	14

Çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerin çoğunluğu göçmen gönüllü öğretmenlerle birlikte çalışmanın göçmen öğrencilerin öğrenme hızlarını artırıp, olumlu yönde etkilediklerini belirtirken bazı sınıf öğretmenleri de göçmen öğrencilerin öğrenmelerini yavaşlattıklarını ve de olumsuz etkilendikleri yönünde görüş belirtmişlerdir.

"Göçmen gönüllü öğretmenler okuma yazma konusunda öğrencilere faydalı oldular. Okuma yazma tekniklerini öğrencilere anlatmaları öğrencilerin okuma yazmaya geçmelerinde çok olumlu etkileri oldu" (S16, görüşme, 18 Ekim 2022). "Olumlu yönde etkilerinin olduğunu düşünüyorum. Göçmen öğrencilerin dil öğrenmede öğrencinin kendini okuma yazmaya yönlendirmede destek oldular ve gerekli yerlerde doğru müdahalelerde bulundular" S4(görüşme, 12 Ekim 2022). Sınıf öğretmenlerinden S3(görüşme, 11 Ekim 2022): "Olumsuz etkileri oldu. Çünkü göçmen gönüllü öğretmenlerin okuma yazma öğretme teknikleri farklı olduğu için göçmen öğrencilerin okuma yazma süreçlerine de olumsuz etkilemelerde bulduklarını düşünüyorum."

Tablo 7. Göçmen gönüllü öğretmenlerle birlikte çalışmanın, göçmen öğrencilerin entegrasyon (sınıfa uyumu, arkadaşlık ilişkileri, kendilerini ifade etme vb) süreci üzerinde nasıl etkileri olduğunu düşünüyorsunuz?

Temalar	Öğretmenler	Frekans (f)
Gruplaşmaya neden oldular	S2,S3,S6,S7,S11	5
Uyum sağlamada güçlük çektiler	S12,S13, ,S22	3
Kültürel çatışmalara neden oldular	S14,S18,S20,S21,S24	5
Birlikteliğe katkı sağlayıp, olumlu etkilediler	S1,S4,S5,S8,S9,S10,S15,S16,S17,S19,S23	11

Sınıf öğretmenlerinin bir kısmı göçmen gönüllü öğretmenlerle birlikte çalışmanın, göçmen öğrencilerin entegrasyon sürecinde gruplaşmaya, kültürel çatışmalara ve uyum sağlamada güçlükler neden olduğunu söylemişlerdir. Sınıf öğretmenlerin çoğunlu ise göçmen gönüllü öğretmenlerin birlikteliğe katkı sağlayıp entegrasyon sürecini olumlu etkilediklerini ifade etmişlerdir.

"Göçmen öğrencilerin sınıf uyumu, arkadaşlık ilişkileri, kendilerini ifade etme ve entegrasyon sürecinde göçmen gönüllü öğretmenlerin faydalı olduklarını düşünüyorum" (S10, görüşme, 17 Ekim 2022). "Olumsuz etkilerinin olduğunu düşünüyorum. Çocuklar entegre olmak yerine gruplaşmalarında rol oynadıkları fikrindeyim" S7(görüşme, 14 Ekim 2022). Araştırmaya katılan öğretmenlerden S13(görüşme, 18 Ekim 2022): "Göçmen öğrencilerin uyum sağlama ve kendilerini ifade etmelerine olumlu etkileri olduğunu düşünüyorum. Çünkü kendi dillerinden bir yetişkinin okulda olması kendilerini daha rahat ve güvende hissetmelerini sağladığı gibi uyumda, kendilerini ifade etmelerinde katkıları oldu. "katılımcılardan bazıları bu şekilde ifadelerde bulunmuşlardır.

Tablo 8. Göçmen gönüllü öğretmenler hakkındaki düşüncelerinizi ifade eder misiniz?

Temalar	Öğretmenler	Frekans (f)
Çok yardımcı oldular. Kesinlikle beraber derse girmeliyiz.	S1,S4,S5,S8,S9,S10,S12,S15,S16,S17,S19,S22,S23	13
Hiçbir yardımları olmadı. Olmaması daha iyi	S2,S3,S6,S7,S11,S14	6
Türk öğrencilere sunacağım katkıyı ve müfredatın uygulanmasını yavaşlattılar	S18,S20,S21	3
Olsalar da olur olmasalar da olur	S13,S24	2

Sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu göçmen gönüllü öğretmenlerin çok yardımcı olduklarını ve kesinlikle beraber çalışmaya devam etmeleri gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir. Bir kısım sınıf öğretmeni ise göçmen gönüllü öğretmenlerin hiçbir yardımlarının olmadığını, müfredatın uygulanmasında aksamalara neden olduklarını belirtirken bazı sınıf öğretmenleri de olsalar da olur olmasalar da olur şeklinde düşüncelerini açıklamışlardır.

Tablo 9. Suriyeli gönüllü öğrencilerin görevlerinin sonlandırılmasını nasıl değerlendiriyorsunuz?

Temalar	Öğretmenler	Frekans (f)
İyi oldu	S2,S3,S7,S11,S14,S18,S21,S24	8
Kötü oldu	S1,S4,S5,S6,S8,S9,S10,S12,S13,S15,S16,S17,S19,S20,S22,S23	16

Bu çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin bir kısmı Suriyeli gönül öğrencilerin görevlerinin sonlandırılmasının iyi olduğunu belirtirken, sınıf öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğu ise Suriyeli gönüllü öğrencilerin görevlendirmelerinin sonlandırılmasının kötü olduğu şeklinde düşüncelerini ifade etmişlerdir.

SONUÇ

Araştırmanın sonucunda sınıf öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğu, toplumsal uyumu güçlendirici bir etken olarak eğitimi-öğretim faaliyetlerinde göçmen gönüllü öğretmenlerin okullarda görev yapmalarının, yabancı uyruklu öğrencilerin iyi bir eğitim almalarına katkı sağlayacakları yönünde görüş belirtmişlerdir.

Sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu göçmen gönüllü öğretmenlerin çok yardımcı olduklarını ve kesinlikle beraber çalışmaya devam etmeleri gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir. Bir kısım sınıf öğretmeni ise göçmen gönüllü öğretmenlerin hiçbir yardımlarının olmadığını, müfredatın uygulanmasında aksamalara neden olduklarını belirtirken bazı sınıf öğretmenleri de olsalar da olur olmasalar da olur şeklinde düşüncelerini açıklamışlardır. Sınıf öğretmenlerinin bir kısmı göçmen gönüllü öğretmenlerle birlikte çalışmanın, Suriyeli öğrencilerin entegrasyon sürecinde gruplaşmaya, kültürel çatışmalara ve uyum sağlamada güçlükler neden olduğunu söylemişlerdir. Sınıf öğretmenlerin çoğunluğu ise göçmen gönüllü öğretmenlerin birlikteliğe katkı sağlayıp entegrasyon sürecini olumlu etkilediklerini ifade etmişlerdir. Çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerin çoğunluğu göçmen gönüllü öğretmenlerle birlikte çalışmanın göçmen öğrencilerin öğrenme hızlarını artırıp, olumlu yönde etkilediklerini belirtirken bazı sınıf öğretmenleri de göçmen öğrencilerin öğrenmelerini yavaşlattıklarını ve de olumsuz etkilendikleri yönünde görüş belirtmişlerdir.

Çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğu göçmen gönüllü öğretmenlerle çalışmadıkları dönemde iletişim konusunda disiplin sorunu, bağ kuramama, eğitim öğretim faaliyetlerinde sorunlar yaşadıklarını söylemişlerdir. Bazı sınıf öğretmenleri de iletişimde sorun yaşamadıklarını açıklamışlardır.

Çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinden bir kısmı Suriyeli gönüllü öğretmenlerle birlikte sınıf içinde çalışırken eğitim öğretim sürecinde otorite kurmada sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bazı katılımcılar davranış bozukluklarının yaşanmasına dikkat çekerken, bazıları da zaman problemi, sorumsuz ve isteksiz olduklarını, eğitimlerinin yetersiz olmasını ve uyum sorunu yaşadıklarını söylemişlerdir.

Sığınmacı ve mülteci eğitimine yönelik çalışmalar, göç edenlerin eğitim durumuyla ilgili verilerin azlığına ve ev sahibi toplumun mülteci eğitimine yönelik çalışmalarının uluslararası örgütlerin raporlarıyla sınırlı olduğuna dikkat çekmektedir. Bu gruplara yönelik eğitim literatürünün genişletilmesi, göç edenlere yönelik acil müdahale ve uyum programlarının geliştirilmesi amacıyla ev sahibi ülkenin göçmen gruplara sunduğu eğitim hizmetlerinin araştırılması ve mültecilere uygulanan eğitim programlarının analiz edilmesi önemlidir (DrydenPeterson 2011; Heninger 2005; Talbot, 2005).

Sığınmacı ve mülteci grupların ev sahibi toplumdaki eğitim kurumlarına kayıt oranı önemli bir başarı göstergesi olmasına karşın okula kayıt oranı, bu grupların okula devamı ve akademik başarısının sağlanacağı anlamına gelmemektedir. Dezavantajlı gruplar olarak mülteci ve sığınmacıların okula devamının sağlanmasının yanında ev sahibi toplumdaki eğitim uygulamalarının göçmen ve mülteci gruplara uyumlu ve onları da kapsayacak şekilde düzenlenmesi önemlidir (Özer, Komşuoğlu & Ateşok, 2016; Neumann, 2007). Okullaşmaları sağlanan Suriyeli sığınmacı öğrencilerin toplumsal hayata katılmaları, sosyalleşmeleri ve karşılaştıkları sosyo-kültürel uyum problemlerinin çözülerek sağlıklı bireyler olarak hayata atılmaları eğitim sürecinin önemli hedeflerindedir.

ÖNERİLER

Mülteci ve göçmen grupların eğitimi, ev sahibi toplumun eğitim sistemi içinde tasarlanıp uygulanmalıdır. Mülteci ve göçmen gruplarının eğitimin sürdürülebilirliği ve ev sahibi topluma uyumunun sağlanması için eğitim faaliyetlerinin tasarlanmasında ulusal eğitim bakanlıkları ile iş birliği sağlanmalıdır (UNHCR, 2012).

Eğitim bir kamusal hizmet olup aynı zamanda her bireyin hakkıdır ve devlet bu hakkı tüm yurttaşlarına eşit sağlamak zorundadır. Bu bağlamda Türkiye göçmen çocukların kolayca entegrasyonunu sağlayacak olan eğitimin geliştirilmesi ve yeni politikalar ve programlar oluşturarak, yeni bir bakış açısı geliştirmek zorundadır. Yeni bir kamu politikası oluşturularak, eğitime erişimin önündeki bütün engeller kaldırılmalıdır. Göçün yarattığı ve tüm toplumun yani yerli-göçmen herkesin etkilendiği sosyal, ekonomik ve kültürel sıkıntılar yine yeni eğitim ve uyum politikaları ile çözüme kavuşacaktır. Bunun için kısa ve uzun vadeli, toplumu oluşturan tüm grupları kapsayan politikalar üretilmek zorundadır. Toplumun hem kamusal hem de sivil kuruluşları arasında eşgüdüm sağlayarak sorunlar teşhis ve tedavi edilebilir.

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından özellikle göçmen gönüllü öğretmenlerin Türkçe dil kursları aracılığıyla yeterli düzeyde dil eğitimi almaları ve hizmet içi eğitim seminerleriyle öğretmenlik formasyon eğitimlerini tamamlayarak eğitim öğretim sürecinde daha fazla etkin ve faydalı olmaları sağlanabilir.

Etik Metin

Bu makalede araştırma ve yayın etiği kuralları takip edilmektedir. Makale ile ilgili her türlü ihlalin sorumluluğu yazar/yazarlara aittir.

KAYNAKÇA

- Akıncı, B., Nergiz, A., & Gedik, E. (2015). Uyum süreci üzerine bir değerlendirme: Göç ve toplumsal kabul. *Göç Araştırmaları Dergisi*, 2, 58-83.
- Aktaş, M. (2018). Türkiye'deki Suriyeliler: sorunlar ve çözüm önerileri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (42), 129-154.
- Ateşok, Z. Ö. (2018). *Karşılaştırmalı perspektiften uluslararası mülteci rejimi bağlamında mülteci eğitimi ve Türkiye örneği*, [Yayımlanmamış doktora tezi]. İstanbul Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Berry J. W. (2001) A psychology of immigration. *J Soc Issues*, 57, 615-631.
- Candnappa, M. & Egharevba, I. (2000). *Extraordinary childhoods: The social lives of refugee children*. Research Brief.
- Christie, P., & Sidhu, R. (2002). *Responding to globalisation: Refugees and the challenges facing Australian schools*. Mots Pluriels.
- Çelik, T. (2019). The Syrian students in the classes of social studies teachers from their perspective. *Sakarya University Journal of Education*, 9(2), 383-407.
- Dryden-Peterson, S. (2011). *Refugee education: A global review*, Geneva. <http://www.unhcr.org/4fe317589.html>
- Dryden-Peterson, S. (2016). Refugee education: the crossroads of globalization. *Educational Researcher*, 45(9), 473-482.
- Eğitim Reformu Girişimi, (2017). *Eğitim izleme raporu 2017-2018*. Eğitim Reformu Girişimi.
- Emin, M. N., (2016). *Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi: Temel eğitim politikaları*. Seta Yayıncılık.
- Erdem, C. (2017). Sınıfında mülteci öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları öğretimsel sorunlar ve çözüme dair önerileri. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 26-42.
- GİGM (2020). <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638>.
- Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü. (2020). *Eğitim kademelerine göre okullaşma*. https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_01/27110237_OCAK_2020internet_BulteniSunu.pdf
- Hatch, J. A. (2002). *Deciding to do a qualitative study: Doing qualitative research in education settings*. SUNY Press
- Heninger, L. (2005). Who is doing what and where? *Forced Migration Review*, 22, 7-8.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2014). Sonsöz kültürleşme ve aile ilişkileri. *Türk Psikoloji Yazıları*. 17(34), 120-127.
- Kantzara, V. (2011). The relation of education to social cohesion. *Social Cohesion and Development*, 6(1), 37-50.
- Machel, G. (1996). *The impact of war on children: A review of progress since the 1996 United Nations report on the impact of armed conflict on children*. United Nations Children's Fund.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. (Çev: Ed. Turan, S.). Nobel Akademik.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2014). *Milli eğitim istatistikleri*. Örgün Eğitim. <http://sgb.meb.gov.tr/www/milliegitim-istatistikleri-orgun-egitim-2013-2014/icerik/95>
- Neumann, U. (2007). *Eğitim ve öğretim sürecinde bir kaynak olarak çok dillilik içinde kökler ve yollar: Türkiye'de göç süreçleri*. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları
- Özer, Y. Y., Komşuoğlu, A. & Ateşok, Z. Ö. (2016). Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi: sorunlar ve çözüm önerileri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(37), 76-110.
- Schiefer, D., & Van der Noll, J. (2017). The essentials of social cohesion: A literature review. *Social Indicators Research*, 132, 579-603.
- Sinclair, M. (2001). Education in emergencies. In *Learning for a future: Refugee education in developing countries*, (p.1-84).

- Sommers, M. (1999). *Emergency education for children*. Massachusetts Institute of Technology.
- Şeker, B. D., & Aslan, Z. (2015). Eğitim sürecinde mülteci çocuklar: Sosyal psikolojik bir değerlendirme. *Economics & Sociology*, 8(1), 86-105
- Talbot, C. (2005). Recent reserach and current research gaps. *Forced Migration Review*, 22, 5-7.
- Taştan, C. & Çelik, Z. (2017). *Türkiye’de Suriyeli çocukların eğitimi: Güçlükler ve öneriler*. Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi.
- Tekin, U. & Yüksek, D. (2017). *Göç ve eğitim: Türkiye’de ve Almanya’da aile dili okul dilinden farklı olan çocukların okullaşması: Çalıştay sonuç raporu*. Heinrich Böll Stiftung Derneği ve Anadolu Kültür Derneği. <https://tr.boell.org/tr/2017/08/22/goc-ve-egitim-calistay-sonuc-raporu>
- Tezcan, M. (2010). Eğitimin toplumsal temelleri. İçinde V. Sönmez (Ed.). *Eğitim bilimine giriş* (s. 96-118). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Türkiyedeki Suriyeli Çocukların Eğitimi, (2023) *Temel eğitim politikaları*. SETA. http://file.setav.org/Files/Pdf/20160309195808_turkiyedeki-Suriyeli-çocukların-eğitimi-pdf-pdf
- UNHCR, (2012) *Asylum levels and trends in industrialized countries 2012*, UNHCR
- Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu (2013, 4 Nisan). Resmi Gazete. (Sayı:28615). <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.6458.pd>
- Yardım, M. (2017). Göç ve entegrasyon politikaları ışığında Fransa’da toplumsal kabul. *Göç Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 100-136
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

EXTENDED ABSTRACT

Classroom Teachers' Evaluations On The Educational Process Of Migrant Students And The Contributions Of Migrant/Voluntary Educators

One of the most important sociological events that our country has faced in recent years is undoubtedly the international immigrants it has received from neighboring countries. Türkiye has been exposed to immigration flows since the 19th century. It has taken various measures according to the quality and quantity of these migration flows. Especially since the majority of the migrations that took place until 2011 included those from Turkish culture and language, educational measures for immigrants were not encountered until this date. However, after the political and social turmoil that started in our neighboring country Syria in 2011, today we host a population of immigrants approaching 4 million in our country. The fact that a significant proportion of these immigrants consists of children of educational age and the uncertainty of the migration period necessitates serious measures regarding education. When it comes to measures for immigrants, the first measures that come to mind are usually security, shelter and health. However, the relevant measures are measures for the problems encountered in the first years of migration. Problems encountered after a certain period of migration are generally social conflicts, child labor, and uneducated generations. The most effective way of minimizing the long-term negative effects of migration is the schooling of immigrant children and adult immigrants learning the language of the host country. In short, education is the most important and recommended issue for the solution of every problem. Education is seen as both the problem itself and the solution to the problems. After it is understood that immigrants will be permanent in our country, education, which is a facilitator in eliminating both legal and sociological problems such as social cohesion and citizenship, which is one of the main problems, should be handled specifically. In this context, it is imperative that especially children are schooled and their integration is ensured by taking their place in the Turkish education system. It is an undeniable fact that this situation will bring along many social, economic and cultural problems.

The aim of this study is to examine the evaluations of primary school teachers about immigrant volunteer educators by revealing the main problem areas of education, which is the facilitator of social cohesion in Turkey's migrant problem, regarding the education of foreign children in Mersin. Therefore, Turkey's education policies need to be transformed into a public policy in accordance with the changing needs. The issue is of particular importance in terms of education unity, public peace and continuity of social peace. The study group consisted of a total of 24 classroom teachers (12 male, 12 female) with different seniority and education levels working in 4 different primary schools in the Akdeniz district of Mersin province in the 2022-2023 academic year. Maximum variation sampling method, one of the purposive sampling methods, was used to determine the study group. The data of the research were collected with a semi-structured interview form. Descriptive analysis technique was used in the interpretation of the data collected in the study. According to the findings obtained in the study, while the majority of classroom teachers stated that working with immigrant volunteer trainers increased the learning speed of foreign students and had a positive effect; it is seen that some classroom teachers also stated that they slow down students' learning and that they are negatively affected. Majority of the classroom teachers who participated in the study emphasized that the immigrant volunteer trainers do not have sufficient educational formation, and this situation may negatively affect the education processes of the students. As a result of the research, it was found that most of the classroom teachers thought that the immigrant volunteer trainers were

very helpful in the education process of the Syrian students and that they should definitely continue to work together. The Ministry of National Education can ensure that immigrant volunteer trainers receive sufficient language training through Turkish language courses and that they can be more useful in the education process by completing their formation training with in-service training seminars.



"Journal of Education and New Approaches - JENA" is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Sınıf Öğretmenlerinin Oyun Oynamaya Yönelik Metaforik Algılarının Belirlenmesi

Serkan AYTEKİN*¹ 

Gönderilme Tarihi: 01 Temmuz 2022 Kabul Tarihi: 21 Haziran 2023
DOI: 10.52974/jena.1137419

Öz:

Oyun oynamak, insan ömrünün her döneminde var olan ve önemi herkes tarafından kabul edilen bir süreçtir. Eğitim hayatında da kullanılan oyun, öğrenciler tarafından sevilen bir uğraştır. Bu sebeple öğretmenler ders sürecinde oyun oynamayı sıklıkla kullanırlar. Öğrencilerin eğitim hayatında onlara oyun oynama imkânı sunan ve bu süreci yürütmeye en önemli etken olan kişiler öğretmenlerdir. Hem öğrenci yaş grubu özellikleri hem de eğitim sürecindeki kritik önemi göz önüne alındığında ilkökul hayatı, oyun oynamak ve paydaşların oyun oynamaya yönelik görüşlerinin incelenmesi konusunda önemsenmesi gereken bir alandır. Bu araştırma, bilgiler göz önüne alınarak planlanmıştır. Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin oyun oynamaya yönelik metaforik algılarını ortaya koymaktır. Araştırmanın örneklemini, Denizli ilinde 2021-2022 eğitim-öğretim yılında görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırma, nitel araştırma yaklaşımlarından olgu bilim (fenomenoloji) deseni ile yürütülmüştür. Araştırmada metaforik algı formu aracılığıyla veri toplanmıştır. Toplanan veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Elde edilen bulguların analizinde sınıf öğretmenlerinin metaforik algıları, üç tema altında gruplandırılmıştır. Bu temalar; çocuğa sağladığı fayda, oyunun yapısı ve oyunun süreci şeklinde isimlendirilmiştir. Çocuğa sağladığı fayda teması altında hayata hazırlar, mutlu eder, geliştirir, öğretir alt temaları yer almaktadır. Oyunun yapısı teması altında sevilir, önemlidir, eğitim aracıdır alt temaları yer almaktadır. Oyunun Süreci teması altında ise özgürdür, kurallıdır alt temaları yer almaktadır. Elde edilen sonuçlardan hareketle sınıf öğretmenlerinin oyun oynamaya yönelik genel anlamda olumlu düşünceleri olduğunu, oyun oynamayı önemli ve faydalı gördükleri söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Sınıf öğretmeni, oyun, oyun oynamak, metafor, ilkökul.

Abstract:

Playing games is a process that exists in every period of human life, and its importance is recognized by everyone. Play, which is also used in educational life, is a favorite pastime for students. For this reason, teachers often use games in the lesson process. Teachers are the ones who offer students the opportunity to play games in their educational lives and are the most important factor in carrying out this process. Considering both the characteristics of the student age group and its critical importance

Atf:

Aytekin, S. (2023). Sınıf öğretmenlerinin oyun oynamaya yönelik metaforik algılarının belirlenmesi. *International Journal of Education and New Approaches*, 6(1), 185-197. <https://doi.org/10.52974/jena.1137419>

¹Pamukkale Üniversitesi, Türkiye. Orcid ID: 0000-0003-2750-7023

*Corresponding Author: saytekin@pau.edu.tr

in the educational process, primary school life is an area that should be given importance in terms of playing games and examining the views of stakeholders towards playing games. This research was planned with this information in mind. The aim of this study is to reveal the metaphorical perceptions of classroom teachers toward playing games. The sample of the study consists of classroom teachers working in Denizli province in the 2021–2022 academic year. The research was conducted with phenomenology design, one of the qualitative research approaches. The data were collected through a metaphorical perception form. The collected data were analyzed using the content analysis method. In the analysis of the findings, the metaphorical perceptions of classroom teachers were grouped under three themes. These themes were named benefit to the child, structure of the game and process of the game. Under the theme of benefit to the child, there are sub-themes of prepares for life, makes happy, develops, and teach. Under the theme of the structure of the game, there are sub-themes of it is loved, it is important, and it is an educational tool. Under the theme of the process of the game, there are the sub-themes of it is free and it has rules. Based on the results obtained, it can be said that classroom teachers have positive thoughts about playing games in general, and they see playing games as important and useful.

Keywords: Primary school teacher, game, play a game, metaphor, primary school.

GİRİŞ

Oyun, insan hayatının başlangıcından günümüze kadar var olmuştur. Sadece insanlarda değil, hayvanlarda da oyun oynamaya dair bulguların olduğuna yönelik çalışmalar mevcuttur (And, 1974). Ulusların tarihine baktığımızda oyunun ilk belirtileri; tapınaklarında toplanan insanların kendini müziğin ritmine bırakarak hiçbir kurala uymadan dans etmeleri, hareketlerin figürlerinde benzerlik görülmemesi ve insan topluluklarının bazen tepinme, garip sesler çıkarma, bazen de yumuşak hareketlerle kıpırdanma, sallanma şeklinde kendilerini tanrılarına yakın bulmaları şeklinde görülmektedir (Sel, 1984).

Oyun çok eski bir kavramdır. Aslında kültürden de eski olduğu söylenebilir. Ancak oyun kavramı sanki insanlarla özdeşleşen bir kelime, bir davranış şekli gibi görünmektedir. Oysaki hayvanları gözlemlediğimizde onların da kendi aralarında sürekli oynuyor olduklarını hatta insanlarla bile oynadıklarını fark ederiz. Oyun oynayarak eğlenirler ve mücadele verirler. Bu durumda oyunun tüm canlılar için vazgeçilmez derecede önemli olduğunu söyleyebiliriz. Oyun yetişkin hayatında da çok değerli ve önemlidir (Önder & Arslan Çiftçi, 2017).

Çocuklar bebeklikten itibaren içgüdüsel olarak oyun oynamaktadırlar (Sel, 1984). Çocuk oyun sürecinde dıştan bir etki ve baskı olmadan bilinçsiz ve amaçsız bir şekilde koşar, oynar, bağırır, tırmanır ve buna bağlı olarak oyun çocuklar için neşe ve mutluluk kaynağıdır (Özmen, 1999; Say & Akbulut, 2021).

Bir öğrenme aracı olarak oyun, içten gelen bir davranıştır ve isteğe bağlıdır. İsmarlama ya da zorlama oyun, oyun değildir. Oyun, oynayan kişi açısından birbirinden farklı davranışları kapsar, içinde barındırır, üstelik bu kapsam oyun oynama süreci içerisinde sürekli olarak değişebilme özelliğine de sahiptir. Oyun sadece bir sonuç değildir. Kim oynarsa oynasın oynayanı eğlendirir, mutlu eder ve oynama anında da oyun son derece ciddiye alınır. Kısacası oyun çocuğun serbest etkinliğidir. Oyunun belli başlı, doğrudan bir amacı yoktur, oyundaki konular çocuğun gelişimine, gereksinimine bağlı olarak zaman içinde biçimlenir ve farklılık gösterir (Adıgüzel, 2018).

Bu bilgilerden hareketle ilkökul çocuğunun içinde bulunduğu özellikler ve oyunun bu yönleri göz önüne alınırsa oyun süreci, eğitim süreçlerinin içerisinde kullanılarak eğitsel kazanımların bir aracı olarak kullanılabilir. Oyunun insan hayatında yer aldığı tarih ve önem göz önüne alınırsa, insanların oyuna bakış açısı da önem arz etmeye başlar. Çağdaş uygarlıklar, oyunun

önemini anlamak ve bu faaliyeti değerlendirmek için çalışmalar yürütmektedirler (Poyraz, 2011). Milli Eğitim Temel Kanunu Madde 23'te ilköğretimin amaç ve görevleri şu şekilde belirtilmiştir:

1. Her Türk çocuğuna iyi bir vatandaş olmak için gerekli temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlıkları kazandırmak; onu milli ahlak anlayışına uygun olarak yetiştirmek;
2. Her Türk çocuğunu ilgi, istidat ve kabiliyetleri yönünden yetiştirerek hayata ve üst öğrenime hazırlamaktır.
3. (Ek: 16/8/1997- 4306/4 md.) İlköğretimin son ders yılının ikinci yarısında öğrencilere, ortaöğretimde devam edilebilecek okul ve programların hangi mesleklerin yolunu açabileceği ve bu mesleklerin kendilerine sağlayacağı yaşam standardı konusunda tanıtıcı bilgiler vermek üzere rehberlik servislerince gerekli çalışmalar yapılır.

İlköğretimin genel amaç ve görevleri incelendiğinde ilkokul çocuğuna amaçlanan temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlıkların kazandırılmasına ve çocuğun ilgi ve yeteneğine yönelik olarak sürecin yürütülmesinde oyun önemli bir faktör olarak kullanılabilir. Çocuğa okulu sevdirek okul sürecinin eğlenceli hale getirilmesinin en temel yolu eğitim süreçlerinin oyun yoluyla yürütülmesidir. Bu noktada çocukların oyunlar ile hem eğitsel süreçlerde daha keyifli vakit geçirmesine hem de oyun oynayarak eğitim süreçlerini sevmesine katkı sağlamak çok önemlidir.

Eğitim sürecinin temelinde yer olan öğrenciler dışındaki paydaşlar veli, yönetici ve öğretmenlerdir. Bu paydaşların sürece ve süreçte yer alan faktörlere yönelik görüşleri, daha kaliteli bir eğitim süreci ve çıktısına ulaşma adına önem arz etmektedir. Burada ilkokul eğitim süreçlerinin yürütücüleri olan sınıf öğretmenleri en önemli paydaşlar olarak akla gelmektedir. Sınıf öğretmenleri, çocukların eğitim hayatında en kritik dönem olan ilkokuldaki eğitim sürecini yürüten kişilerdir. Buradan hareketle sınıf öğretmenlerinin oyun oynamaya yönelik görüşlerinin nasıl olduğu önemlidir. Oyun oynamanın sınıf öğretmenleri tarafından nasıl görüldüğünün ortaya çıkarılması, oyun oynamanın çocuklar üzerinde beceri ve kazanım yönünden nasıl etkiler yaratacağı ve nelerin iyileştirilmesi gerektiğinin açığa çıkarılması yönünden önemlidir.

Eğitim bilimlerinde kavramların analiz edilmesinde, duygu, düşünce ve deneyimlerin paylaşılmasında, bir nesne, kavram ya da olguya ilişkin algıların ortaya koyulmasında kullanılan araçlardan birisi de metaforlardır (Aykaç & Çelik, 2014). Algıların belirlenmesinde metaforlar önemli bir veri aracı olarak kullanılabilir (Çırak Kurt & Yıldırım, 2020). Metaforlar, herhangi bir kavramı farklı bir kavramla tanımlama, betimleme, görme ve yorumlama imkânı sağlar (Karaaslan, vd., 2018). Bu bilgiler göz önüne alındığında bu araştırmanın, sınıf öğretmenlerinin oyun oynamaya yönelik metaforik algılarını ortaya çıkarması yönleriyle alan yazına önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırma, sınıf öğretmenlerinin oyun oynamaya yönelik görüşlerini metaforlar aracılığıyla incelemeyi amaçlamaktadır. Metaforlar, bireylerin uygulamaları nasıl kavramsallaştırdıkları konusunda faydalı bilgiler sağlayabilir. Sınıf öğretmenlerinin oyun oynamaya yönelik metaforları incelenerek temel tutumlarını ve görüşlerini anlamlandırabiliriz. Sınıf öğretmenlerinin oyun oynamaya yönelik bakış açılarının ortaya koyulması; ilkokul öğrencilerinin oyun oynama zamanları, oyun kaliteleri ve daha etkili oyun uygulamaları

yapabilmeleri adına katkı sağlayacaktır. Ayrıca sınıf öğretmenlerini konuya yönelik metaforlarını ortaya koymak, ilkökul öğrencilerinin oynadıkları oyunlara yönelik planlamalara katkı sağlayacaktır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırma, araştırma nitel araştırma olarak desenlenmiştir. Nitel araştırmalar, algıların, durum ve olayların kendi doğal ortamında, derinlemesine incelenerek ortaya koyulmasına yönelik bir sürecin izlendiği araştırmalardır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin oyun oynamaya yönelik algıları ortaya çıkarılmaya çalışıldığı için nitel araştırma olarak desenlenmesi uygun görülmüştür. Araştırmanın modeli, nitel araştırma yöntemlerinden olan olgu bilim (fenomenoloji) desendir. Olgu bilim, günlük hayatta sık sık karşılaştığımız ancak hakkında ayrıntılı bilgiye sahip olmadığımız olay, durum, tecrübe, algı ve kavramların doğal ortamında ayrıntılı olarak incelendiği araştırmalardır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Daha kısa bir ifade ile olgu bilim, bireylerin kavram ve olgularla ilgili tecrübe ve bakış açılarını yorumlayarak inceleyen araştırma desendir (Creswell, 2013). Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin oyun oynamaya yönelik algıları, oluşturdukları metaforlar aracılığıyla hiçbir müdahale olmaksızın ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Bu yönüyle araştırma olgu bilim desinine uygundur.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Denizli İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı devlet okullarında görev yapan sınıf öğretmenleri arasından seçilmiştir. Katılımcılara, kolay ulaşılabilir yöntemle ulaşılmıştır. Kolay ulaşılabilir örneklem seçiminin en belirgin yönü, zaman ve olanaklar yönünden hızlıdır ve araştırma sürecinin yürütülmesi kolaydır.

Araştırma kapsamında 365 sınıf öğretmeninden veri toplanmıştır. Toplanan veriler arasından metaforun kaynağı ve metaforun konusu arasında anlamsızlık olan ya da bir metafor üretilmeyen yanıtlar elenmiş ve 328 sınıf öğretmeni araştırmaya dahil edilerek araştırmaya son hali verilmiştir. Katılımcı grubun 215'i kadın (%65.6), 113'ü erkek (%34.4) sınıf öğretmenidir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri, yarı-yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile toplanmıştır. Bu form, araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Bu formda, katılımcılara yönelik bireysel bilgilerin yer aldığı sorular ve devamında tek bir metafor sorusunun yer aldığı araştırma sorusundan oluşan bir soru yer almıştır. Bu metafor sorusu, “Oyun oynamak gibidir/benzer. Çünkü.....” şeklindedir. Veri toplama formu, anlaşılabilirlik ve amaca hizmet etmesi yönünden denenmek amacıyla 20 sınıf öğretmenine pilot çalışma olarak uygulanmıştır. Sınıf öğretmenlerinden alınan cevaplar incelendiğinde, formun amacına hizmet ettiği belirlenmiştir.

Verilerin Analizi

Çalışmada sınıf öğretmenlerinin oyun oynamaya yönelik oluşturdukları metaforlar incelenmiştir. Sınıf öğretmenleri tarafından oluşturulan metaforlar, içerik analizi yapılarak anlamlandırılmıştır. İçerik analizi, nitel metinler içerisinde tekrar eden kelimelere ve temalara yönelik tarama yapılarak içeriğin temel anlamlarının belirlenmesine yönelik ortaya çıkarma işlemi olarak ifade edilebilir (Patton, 2015). İçerik analizi öncesinde metafor konusu, metafor kaynağı ve metafor kaynağından metafor konusuna atfedildiği düşünülen durumlar

(Forceville'den akt. Saban, 2008) göz önüne alınarak metaforlarda elemeye gidilmiştir. Sınıf öğretmenleri tarafından oluşturulan 32 metaforun elenmesi sonrasında toplam 328 sınıf öğretmenine ait metafor ile içerik analizi yapılmaya başlanmıştır. İlgili süreçte analiz yapılırken kodlama yapılarak, kodlardan temalara ulaşılmıştır. Kod ve tema oluşturulması aşamasında, araştırmacı dışındaki birbirinden bağımsız iki ayrı uzman, her metaforu ayrı bir incelemeye tabi tutarak kodlama işlemini gerçekleştirmişlerdir. Ardından kod ve temalara yönelik sorgulamalara devam ederek ortak görüş birliğine varana kadar çalışmışlar ve sonuçta üç tema ve toplam dokuz alt temanın olduğu yapı ortaya koyulmuştur.

Araştırmacı ve uzmanlar tarafından yürütülen çalışmanın güvenilirliği için; Güvenirlik=Görüş birliği / (Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı) formülü (Miles & Huberman, 1994) kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucu güvenilirlik oranı %92 olarak hesaplanmıştır. Miles ve Huberman'a (1994) göre %70 ve üzerindeki değerler yeterli derecede nitelendirilirken, %90 ve üzerindeki değerler iyi derecede nitelendirilir. Buna göre ulaşılan güvenilirlik değerinin %92 olması, veri analizinin güvenilirliğinin iyi derecede olduğu söylenebilir. Sınıf öğretmenlerinin oluşturdukları metaforlar, araştırmada okuyucuya sunulurken italik olarak yazılmış ve katılımcı ifadesini temsilen "K" kısaltması kullanılarak yanında katılımcı numarası ile beraber "(K-28)" şeklinde gösterilmiştir.

BULGULAR

Oyun oynamaya ilişkin sınıf öğretmenleri tarafından oluşturulan metaforlar üç tema altında toplanmıştır. Bu temalar şunlardır: Çocuğa sağladığı fayda, oyunun yapısı, oyunun süreci. Bu temaların altlarında farklı alt temalar yer almaktadır. Oyun oynamanın *çocuğa sağladığı fayda* teması altında dört, *oyunun yapısı* teması altında üç, *oyunun süreci* teması altında ise iki alt tema yer almaktadır. Tema ve alt temalara ilişkin detaylı bilgiler aşağıda Tablo 1.'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Sınıf öğretmenlerinin oynamaya yönelik metaforlarının frekans değerlerine göre dağılımı

Tema ve Alt Temalar		f
Çocuğa Sağladığı Fayda	Hayata hazırlar	57
	Mutlu eder	39
	Geliştirir	33
	Öğretir	25
	Toplam	154
Oyunun Yapısı	Sevilir	51
	Önemlidir	48
	Eğitim aracıdır	25
	Toplam	124
Oyunun Süreci	Özgürdür	31
	Kurallıdır	19
	Toplam	50
Genel Toplam		328

Tablo 1 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin oyun oynamaya yönelik metaforlarının üç tema altında toplandığı görülmektedir. Elde edilen metaforların %46,95'inin *çocuğa sağladığı fayda*, %37,8'inin *oyunun yapısı* ve %15,25'inin ise *oyunun süreci* teması altında toplandığı görülmektedir. Söz konusu temalar altında çeşitli alt temalar yer almaktadır. Aşağıda yer alan ilgili başlıklarda ilgili temalara ve alt temalara ilişkin detaylı bilgiler okuyucuya sunulmuştur.

Çocuğa Sağladığı Fayda

Sınıf öğretmenlerinin oyun oynamaya yönelik oluşturdukları metaforlar incelendiğinde, en fazla metaforun gruplandırılarak en kalabalık olarak ortaya çıkan tema *çocuğa sağladığı fayda* şeklinde isimlendirilen temadır. Bu tema altında dört tane alt tema yer almaktadır. Bu alt temalar; *hayata hazırlar, mutlu eder, geliştirir, öğretir* şeklinde ifade edilmiştir. En fazla katılımcı metaforunun yer aldığı bu tema ve alt temaların genel olarak olumlu anlam ifade edecek şekilde isimlendirilmiş olmaları, sınıf öğretmenlerinin oyun oynamayı genellikle olumlu ve katkı sağlayıcı şekilde gördüklerini ifade edebilir.

Sınıf öğretmenleri tarafından oyun oynamaya yönelik oluşturulan metaforların bazılarını incelediğimizde, oyun oynamanın çocuklara hayatı öğrettiğine yönelik ifadelerin yer aldığı görülmektedir. Bu yargıları destekleyecek örnek ifadeler şu şekildedir:

Oyun oynamak geleceğin aynası gibidir. Çünkü çocuğa gelecekte deneyimleyeceği hayat tecrübelerini yaşatır.” (K-128)

“Oyun oynamak hayata açılan pencere gibidir. Çünkü çocuk oyun oynarken keşfetmeyi, kendini bulmayı ve beraber yaşamayı öğrenir.” (K-92)

“Oyun oynamak olimpiyatlara hazırlanan sporcunun, antrenmanı gibidir. Çünkü çocuk oyun oynayarak, gelecekteki yaşamının provasını yapar.” (K-13)

Farklı katılımcıların oluşturdukları metaforları incelediğimizde ise oyun oynamanın çocuğa mutluluk kattığına yönelik anlam ifade eden metaforların olduğunu görmekteyiz. Bu anlamı taşıyan metaforlar *mutlu eder* alt teması altında toplanmıştır. Oyun oynamanın verdiği mutluluğu ifade eden yargılara örnek ifadeler şu şekildedir:

“Oyun oynamak bayram sabahına benzer. Çünkü oyun oynarken insanın içinde tarifsiz bir neşe olur.” (K-28)

“Oyun oynamak bahar gibidir. Çünkü içimizde çiçekler açar.” (K-5)

“Oyun oynamak çikolata yemek gibidir çünkü her seferinde mutlu eder.” (K-5)

Sınıf öğretmenlerinin bazıları ise oluşturdukları metaforlarla oyun oynamanın geliştirici yönlerine vurgu yapmışlardır. Bu yanıtlar ise *geliştirir* alt teması altında toplanmıştır. Oyun oynamanın çocuğun gelişimine katkı sağladığına yönelik görüşlerin ifade edildiği örnekler şu şekildedir:

“Oyun oynamak yeme içmeye benzer. Çünkü çocuğun gelişimini, sağlıklı olmasını destekler.” (K-75)

“Oyun oynamak hava ve su gibidir. Çünkü çocuğun gelişmesi için çok önemlidir.” (K-5)

“Oyun oynamak beslenmek gibidir. Çünkü çocuğun çok yönlü gelişimine katkıda bulunur.” (K-91)

Katılımcı sınıf öğretmenlerinin bir grubu ise oyun oynamaya yönelik oluşturdukları metaforlarda anlam olarak oyunun çocuğa sağladığı öğretici yönleri değinmişlerdir. Bu anlamdaki metaforların yer aldığı alt tema ise *öğretir* şeklinde belirlenmiştir. Bu yargılara ilişkin örnek ifadeler şu şekildedir:

“Oyun oynamak okula benzer. Çünkü öğrenciye bir sürü şey öğretir.” (K-115)

“Oyun oynamak eğitime benzer. Çünkü eğitimi (bilgiyi) eğlenceli şekilde öğretir.” (K-85)

“Oyun oynamak telefonu şarj etmek gibidir çünkü önce çocukları oyunla şarj eder sonra o şarjla istekli bir ortamda verimli öğrenmeyi gerçekleştiririz.” (K-118)

Oyunun Yapısı

Sınıf öğretmenlerinin oyun oynamaya yönelik oluşturdukları metaforlar incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin oyun kavramına yapısal yönden yaklaşarak oyunun yapısına yönelik ifadeler yer verdikleri metaforlar belirlenmiştir. Oyun oynamayı, oyunun yapısı yönüyle metaforlaştıran sınıf öğretmenlerinin yanıtları, *oyunun yapısı* teması altında toplanmıştır. Bu tema altında üç tane alt tema yer almaktadır. Bu alt temalar *sevilir*, *önemlidir*, *eğitim aracıdır* şeklinde isimlendirilmiştir. Bu alt temaların ifade ettiği anlam incelendiğinde olumlu anlamlar olduğu görülmektedir. Alt temalarda yer alan metaforlardan *sevilir* alt teması içerisinde yer alan yanıtlardan bazıları şu şekildedir:

“Oyun oynamak lezzetli pasta gibidir. Çünkü çocuklar oynamayı her şeyden çok sever.” (K-304)

“Oyun oynamak masala benzer. Çünkü çocuklar masal dinlemeyi çok sever.” (K-42)

“Oyun oynamak çizgi film izlemek gibidir. Çünkü çocukları bıraksan tüm gün başından ayrılmazlar.” (K-51)

Oyun oynamanın önemine vurgu yapan sınıf öğretmenlerinin metaforlarının yer aldığı alt tema *oyunun yapısı* teması altında yer almış ve *önemlidir* şeklinde isimlendirilmiştir. Bu alt temada yer alan metaforlara örnek ifadeler şu şekildedir:

“Oyun oynamak bir romanın sayfası gibidir. Çünkü eksik olduğunda birşeyler yarım kalır.” (K-83),

“Oyun oynamak kablo gibidir. Çünkü elektrik devresi için kablo ne ise oyun da çocuk için odur.” (K-121),

“Oyun oynamak Anne baba gibidir. Çünkü çocukların bir parçasıdır.” (K-149)

“Oyun oynamak nefes almak gibidir. Çünkü çocuğun en değerli uğraşısıdır.” (K-16)

Oyun oynamanın eğitimde kullanıldığı ve bir araç olduğuna yönelik anlam ifade eden metaforların yer aldığı cevaplar ise *oyunun yapısı* teması altında yer alan *eğitim aracıdır* alt teması altında toplanmıştır. Sınıf öğretmenleri bu anlamda

“Oyun oynamak oyun hamuru gibidir. Çünkü oyunla çocuğu istediğiniz gibi şekil vererek eğitirsiniz.” (K-2)

“Oyun oynamak gezerek para kazanmaya benzer. Çünkü hem eğlenceli zaman geçirir hem de istediğiniz gibi ders yaparak kazancınız olur.” (K-301)

“Oyun oynamak başarının anahtarı gibidir. Çünkü çocuklara oyun oynatarak akademik yönden gelişmelerini sağlayabiliriz.” (K-22)

Oyunun Süreci

Sınıf öğretmenlerinin oyun oynamaya yönelik oluşturdukları metaforlar incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin oyun oynama sürecine yönelik ifadeler yer verdikleri metaforlar belirlenmiştir. Oyun oynamayı, oyun süreci yönüyle metaforlaştıran sınıf öğretmenlerinin yanıtları, *oyunun süreci* teması altında toplanmıştır. Bu tema altında iki tane alt tema yer almaktadır. Bu alt temalar *özgürdür* ve *kurallıdır* şeklinde isimlendirilmiştir. Bu alt temaların ifade ettiği anlam incelendiğinde birbirine zıt anlamlı olduğu dikkat çekmektedir. Sınıf öğretmenlerinin bir kısmı oyun oynamayı kurallı bir süreç olarak görürken başka bir grup sınıf öğretmeni ise özgür bir süreç olarak görmektedir. Bu görüşler birbirine tezat olsa da sınıf öğretmenlerinin bir kısmının oyun oynama sürecini özgür bir ortam olarak görürken diğer bir kısmının ise kurallı bir süreç olarak nitelendirdiği ifade edilebilir.

Sınıf öğretmenlerinin oluşturdukları metaforlar incelendiğinde, oyun oynama sürecinin özgür bir süreç olduğuna yönelik anlam atfeden yanıtlar *özgürdür* alt teması altında toplanmıştır. Bu yanıtlara örnek ifadeler şu şekildedir:

“Oyun oynamak uçmak gibidir. Çünkü oyun oynarken çocuklar kuşlar gibi özgürdür.” (K-232)

“Oyun oynamak özgürlük gibidir. Çünkü öğrenciler oyun sırasında sınırsızdırlar.” (K-108)

“Oyun oynamak rüya görmek gibidir. Çünkü müthiş hayal gücü gerektirir ve kısıtlama yoktur.” (K-87)

Son olarak sınıf öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar arasında oyun sürecinin bir kurallar bütünü olduğuna yönelik yanıtlar yer almaktadır. Sınıf öğretmenlerinin oyun oynamaya yönelik oluşturdukları metaforlar bu anlam üzerinden gruplandığında oyunun süreci teması altında kurallıdır alt teması ismiyle gruplanmıştır. Bu alt temada yer alan örnek ifadeler şu şekildedir:

“Oyun oynamak matematik dersine benzer. Çünkü onun da kuralları, disiplini ve araç gereçleri vardır. Sonunda kazanan da ödülünü alır.” (K-99),

“Oyun oynamak dünyanın en zor işlerine benzer. Çünkü kurallara uymak zorundasın.” (K-444)

“Oyun oynamak askeri eğitime benzer. Çünkü kurallara uymazsan oyun dışında kalırsın.” (K-309)

TARTIŞMA

Araştırma, sınıf öğretmenlerinin oyun oynamaya yönelik algılarını, oluşturdukları metaforlar aracılığıyla ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Ulaşılan sonuçlar, çocuğa sağladığı fayda, oyunun yapısı, oyunun süreci şeklinde temalaştırılmıştır. Bu temalarda belirtilen ifadelerle göre oyun oynamanın sınıf öğretmenleri açısından genel olarak olumlu anlamlar taşıdığı ve çocuklara fayda sağladığı, önemli olduğu, sürecinin sevildiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Alan yazında farklı araştırmalar oyun kavramına yönelik metaforları ortaya koymuştur.

Hazar, Tekkurşun Demir ve Dalkıran (2017), ortaokul öğrencilerinin oyun ve dijital oyun algılarını metaforlar aracılığıyla incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma, Uşak İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı olan Nihat Dülgeroğlu Ortaokulunda 2016-2017 eğitim öğretim döneminde öğrenim gören 150 (5., 6., 7. ve 8. sınıf) öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmada elde edilen verilere geleneksel ve dijital oyunlara yönelik oluşturulan temalar; Duyuşsal imgeler, Olumsuz imgeler, Mücadele imgeleri, Birey imgeleri, Sağlık imgeleri, Motivasyon imgeleri, Doğa imgeleri, Zaman imgeleri, Değer yükleme imgeleri ve Soyut imgeler olarak belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, değer yükleme yönünden anlamlı sonuçlar bulunduğu görülmektedir. Bu yönden araştırmamızı desteliyor olsa da elde edilen olumsuz imgeler teması araştırmamızda bulunan temalar ile çelişmektedir.

Çakaroglu ve Ömür (2020), üniversite öğrencilerinin oyun kavramına ilişkin sahip oldukları algılarını metaforlar aracılığıyla tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın katılımcı grubunu 17 erkek ve 124 kadın üniversite öğrencisi olmak üzere toplam 141 kişi oluşturmuştur. Oyunun özelliklerine yönelik öğrencilerin ürettikleri metaforlara bakıldığında; oyunun yaşamı yansıtıcı özellikte olması, eğitimin bir parçası olması ve ihtiyaç olması metaforları belirgin olarak öne çıkmıştır. Değerlendirme sonucunda; katılımcı grubun oyunla ilgili düşünceleri ve oyuna yükledikleri anlamları; oyunun ihtiyaç olduğu, yaşamı yansıtıcı özellikte olduğu ve mutluluk verici özellikte olduğu olarak belirlenmiştir. Bu çalışmada elde edilen oyunun ihtiyaç olduğu, yaşamı yansıtması ve mutluluk vermesi yönleri, araştırmamızda bulunan temalarla tamamen örtüşmektedir ve birbirini destekler niteliktedir.

Baydar Arıcan (2021), üniversite öğrencilerinin oyun ve fiziksel aktivite kavramlarına yönelik algılarını metafor analizi yoluyla incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklem grubunu 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Gazi Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesinde öğrenim gören 112 öğrenci oluşturmuştur. Verilerin analizi sonucu spor bilimleri fakültesi öğrencilerinden elde edilen “oyun” kavramı metaforlarına ilişkin kategoriler; eğitim-öğretim aracı (17), duygusal alan (15), sağlık kaynağı (11), ihtiyaç (11), rahatlama/gevşeme (9), eğlence (8), sosyal iletişim/etkileşim (5), sanatsal faaliyet (4), dijital (4), teknoloji (4), hareketli/eğitsel (3) kategorileridir. Sonuç olarak, öğrencilerin oyun kavramına yönelik metaforik algıları çoğunlukla eğitim-öğretim aracı kategorisinde toplanmıştır. Burada oyun oynamak değil oyun kavramına yönelik metaforlar toplanmış ve elde edilen ihtiyaç, rahatlama, eğlence gibi yönler araştırmamızda ulaştığımız temaları anlam yönünden desteklemektedir.

Çar (2022), sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi ve oyun dersine ve oyun kavramına yönelik metaforik algılarının incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Balıkesir ili, Bandırma ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmuştur. Sınıf öğretmenleri, oyun kavramına yönelik 41 metafor üretmiştir. Sınıf öğretmenlerinin oyun algılarına yönelik metaforlar incelendiğinde; “eğlence faktörü”, “eğitim-öğretim faktörü”, “hayat/temel yaşam faktörü”, “özgürlük faktörü”, “rahatlık faktörü” ve

“sağlık faktörü” gibi temalar şeklinde kategorilere ayrıldığı görülmüştür. Araştırmada oyun kavramına yönelik elde edilen eğlence, eğitim-öğretim, hayat, özgürlük, rahatlık gibi faktörler incelendiğinde araştırmamızda ulaştığımız tema ve sonuçlarla benzer ve birbirini destekler niteliktedir. Bu araştırmada oyun kavramına yönelik oluşturulan olumlu ifadeler, bizim araştırmamızda oyun oynamaya yönelik de benzer anlamlarla ifade edilmiştir.

Gözel ve Gündoğdu (2021), farklı sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin oyun kavramına yönelik görüşlerini, oluşturdukları metaforlar aracılığıyla incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın katılımcı grubunu ilkökul, ortaokul ve lise son sınıfların 200’er öğrencisi olmak üzere, toplam 600 öğrenci oluşturmuştur. Öğrencilerin oyun kavramına yönelik metaforik algıları incelendiğinde oyun kavramı toplam 246 metafor ile açıklanmıştır. Bu metaforlar; hepsi son sınıf öğrencileri olmak üzere ilkökul 17; ortaokul 19 ve lise 17 olmak üzere toplam 53 kategoride toplanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre; ilkökul son sınıf öğrencileri oyun kavramını en fazla ‘eğlence, arkadaş, kitap ve saklambaç’ metaforlarıyla; ortaokul son sınıf öğrencileri en fazla ‘hayat, eğlence, arkadaş, iyi vakit geçirme’ metaforlarıyla, lise son sınıf öğrencileri ise en fazla ‘hayat, eğlence, çocuk, futbol ve yemek’ metaforlarıyla ifade etmişlerdir. Bu çalışmada oyun kavramına yönelik ortaya koyulan eğlence ve hayat metaforları ile araştırmamızda bulduğumuz hayata hazırlar ve sevilir kategorileri benzerdir.

Alan yazında yer alan araştırmaların sonuçları ile araştırmada elde edilen bulgular karşılaştırıldığında *eğitim, eğlence, içerik, özgürlük, hayat* gibi kavramların yukarıda yer alan çalışmalarda ortaya koyulduğu görülmektedir. Bu yönüyle alan yazındaki sonuçlarla araştırmamızda elde edilen sonuçlar birbirini desteklemektedir. Ayrıca katılımcı sınıf öğretmenlerinin oluşturdukları metaforların *özgürdür* ve *kurallıdır* gibi zıt anlamdaki kavramlarla alt tema olarak ortaya çıkması, sınıf öğretmenlerinin oyun oynamaya yönelik farklı bakış açılarını ortaya koymaktadır. Alan yazında yer alan çalışmalar daha çok farklı katılımcı grupların oyun kavramına yönelik metaforlarını ortaya koymuştur. Oyun ifadesi kavramdır fakat oyun oynamak bir süreçtir. Araştırmamızda elde edilen sonuçlar oyun oynama sürecine yöneliktir. Sınıf öğretmenlerinin oyun oynamaya yönelik metaforik algılarını ortaya koyan araştırmaya rastlanmamıştır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma alan yazında yer alan oyun kavramına yönelik metaforların belirlendiği çalışmalar ile oyun oynamaya yönelik metaforları ortaya koyulması açısından temelde farklıdır. Alan yazında yer alan çalışmalar oyun kavramına yönelik metaforları ele aldığı için daha kısıtlı kalmıştır fakat araştırmamızda oyun oynamaya yönelik metaforlar ile hem oyun hem oyun oynama süreci hem de bunların sağladığı faydalara yönelik anlam içeren sonuçlar elde edilmiştir. Genel anlamda bu araştırmada ortaya koyulan metaforlar ile ilkökuldaki oyun süreçlerinin geliştirilmesine, oyunların çocukların hayatındaki rolünün anlaşılmasına, daha yararlı oyun süreçlerinin yapılandırılmasına yönelik belirlemelere öncülük etmesi amaçlanmıştır. Bundan sonraki araştırmalarda sınıf öğretmenleri dışındaki eğitim paydaşları olan ilkökul öğrencileri, ilkökul yöneticileri, öğrenci velileri ve öğretmen adaylarının oyun oynamaya yönelik metaforik algıları ya da görüşlerinden hareketle düşünceleri açığa çıkarılabilir.

Etik Metin

Bu makalede araştırma ve yayın etiği kuralları takip edilmektedir. Makale ile ilgili her türlü ihlalin sorumluluğu yazar/yazarlara aittir.

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, Ö. (2018). *Eğitimde yaratıcı drama*. Yapı Kredi Yayınları.
- And, M. (1974). *Oyun ve bugün. Türk kültüründe oyun kavramı*. Yapı Kredi Yayınları.
- Aykaç, N., & Çelik, Ö. (2014). Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının eğitim programına ilişkin metaforik algılarının karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 39(173) 328-340.
- Baydar Arıcan, H. Ö. (2021). Üniversite öğrencilerinin oyun ve fiziksel aktivite kavramlarına yönelik metaforik algılarının incelenmesi. *Sportmetre The Journal of Physical Education and Sport Sciences*, 19(4), 170-183.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri*. (Çev. Ed. Mesut Bütün & Selçuk Beşir Demir). Siyasal Kitabevi.
- Çakaroglu, D., & Ömür, E. H. (2020). "Oyun" kavramına ilişkin algının metafor yoluyla belirlenmesi. *Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 155-164.
- Çar, B. (2022). Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersi ve oyun kavramı ile ilgili algılamalarının incelenmesi. *Sportmetre The Journal of Physical Education and Sport Sciences*, 20(3), 105-117.
- Çırak Kurt, S., & Yıldırım, İ. (2020). İlköğretim matematik öğretmenleri ile öğretmen adaylarının çeşitli kavramlara ilişkin metaforik algıları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 174-198.
- Gözel, Ü. & Gündoğdu, K. (2021). Öğrencilerin oyun kavramına yönelik metaforik algıları. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 11(1), 135-158.
- Hazar, Z., Tekkurşun, D. G., & Dalkıran, H. (2017). Ortaokul öğrencilerinin geleneksel oyun ve dijital oyun algılarının incelenmesi: Karşılaştırmalı metafor çalışması. *Sportmetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 15(4), 179-190.
- Karaaslan, E., Çelebi Erol, C., Yıldız Demirtaş, V., & Çubukçu, F. F. (2018). Öğretmen adaylarının sanat eserlerine yönelik metaforik algıları. *İdil Dergisi*, 7(51), 1377-1383.
- Miles, B., & Huberman, M. (2015). *Genişletilmiş bir kaynak kitap: Nitel veri analizi*. (Çev. Ed: Sadegül Akbaba Altun & Ali Ersoy). Pegem Akademi.
- Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973 https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/08144011_KANUN.pdf)
- Patton, M. Q. (2015). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (Çev. Ed. Mesut Bütün & Selçuk Beşir Demir). Pegem Akademi Yayınları.
- Poyraz, H. (2011). *Okul öncesinde oyun ve oyun örnekleri*. Anı Yayıncılık.
- Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55(55), 459-496.
- Say, S., & Akbulut, S. (2021). Investigation of primary-school teachers' attitudes towards educational game according to different variables. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, (Special Issue), 79-84.
- Sel, R. (1984) *Okul öncesi çocuklarına oyunlar-rondlar*. Yapa Yayınları
- Özmen, Ö. (1999). *Çağdaş sporda eğitim üçgeni (2. Baskı)*. Bağırhan Yayın Evi.
- Önder, A. & Arslan Çiftçi, H. (2017). *Erken çocuklukta oyun ve oyun yoluyla öğrenme*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınevi.

EXTENDED ABSTRACT***Determining the Metaphoric Perceptions of Classroom Teachers about Playing***

Play has existed since the beginning of human life. There are studies showing that there are findings of play not only in humans but also in animals (And, 1974). The most basic way to make the school process fun by making children love school is to carry out educational processes through play. At this point, it is very important to contribute to children having a more enjoyable time in educational processes with games and liking educational processes by playing games. Considering the characteristics of primary school children and these aspects of the game, the game process can be used as a means of educational gain by being used in educational processes. Revealing how play is seen by classroom teachers is important in terms of revealing the effects of play on children in terms of skills and achievements and what needs to be improved. Considering this information, it is thought that this study will make an important contribution to the literature in terms of revealing the metaphorical perceptions of classroom teachers towards play. Metaphors can be used as an important data tool in determining perceptions and are frequently used in the field of educational sciences (Çırak Kurt & Yıldırım, 2020). Metaphors enable defining, describing, seeing, and interpreting a concept with a different concept (Karaaslan, Çelebi Erol, Yıldız Demirtaş, & Çubukçu, 2018).

The aim of this study is to reveal the metaphorical perceptions of classroom teachers toward playing games. The sample of the study consists of classroom teachers working in Denizli province in the 2021–2022 academic year. The research was conducted with a qualitative research approach based on research models. Qualitative research is a research approach in which a process is followed to reveal perceptions, situations, and events in their natural environment by examining them in depth (Yıldırım & Şimşek, 2013). The model of the research is the phenomenology model, which is one of the qualitative research approach models. Phenomenology is a research model in which events, situations, experiences, perceptions, and concepts that we often encounter in daily life but do not have detailed information about are examined in detail in their natural environment (Yıldırım & Şimşek, 2013). In the study, data were collected through a metaphorical perception form. The collected data were analyzed using the content analysis method. Content analysis can be expressed as the process of revealing the basic meanings of the content by scanning for recurring words and themes in qualitative texts (Patton, 2015).

In the analysis of the findings, the metaphorical perceptions of classroom teachers were grouped under three themes. These themes were named benefits for children, structure of play, and process of play. Under the theme of benefit to the child, there are sub-themes of prepares for life, makes happy, develops, and teach. Under the theme of the structure of the game, there are sub-themes of It is loved, it is important, and it is an educational tool. Under the theme of process of the game, there are the sub-themes free and rules.

With this research, it was tried to reveal how classroom teachers perceive game playing and how they view game playing. Based on the results obtained, it can be said that classroom teachers have positive thoughts about playing games in general, and they see playing games as important and useful. In general terms, the metaphors revealed in this study are intended to lead to the development of play processes in primary schools, to understand the role of games in children's lives, and to lead to determinations for structuring more useful play processes. In future studies, the metaphorical perceptions or opinions of primary school students, primary

school administrators, student parents, and prospective teachers, who are stakeholders in education other than classroom teachers, can be revealed.



"Journal of Education and New Approaches - JENA" is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi*

Melike DURMUŞ¹ , Fikret ALINCAK^{**2}  & Mehmet AKGÜL³ 

Gönderilme Tarihi: 22 Mayıs 2023 Kabul Tarihi: 22 Haziran 2023
DOI: 10.52974/jena.1302486

Öz:

Toplumda bireyin mevcut pozisyonunu ve gelecekteki pozisyonunu belirleyecek olanlar doğrudan öğretmenlerdir. Bu anlamda öğretmenlerin toplumu çağdaş seviyeye çıkaracak olan kişiler olduğu unutulmamalıdır. Öğretmenlerin bu önemli vazifeyi icra ederken ve rahat bir biçimde işini yaparken zorlukla karşılaşmamaları gerekmektedir. Bu anlamda öğretmenlerin sınıf ortamında rahat olmaları ve sınıf yönetimi açısından etkili becerilere sahip olması gerekmektedir. Bu çalışmanın amacı, beden eğitimi öğretmenlerinin farklı değişkenler açısından sınıf yönetimi becerilerinin incelenmesi amacıyla yapılan bir çalışmadır. Araştırmanın evrenini Gaziantep ilinde görev yapmakta olan beden eğitimi öğretmenleri, örneklem grubunu ise gönüllülük esasına dayalı olarak seçilen 408 (284 erkek, 124 kadın) öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak; Yüksel (2013) tarafından geliştirilen "Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 22.0 programı kullanılmıştır. Normallik ve homojenlik sınavının akabinde iki değişkenli bağımsız gruplarda t testi, ikiden fazla grupların olduğu değişkenlerde ise tek yönlü varyans analizi ve LSD post-hoc test düzeltmesi yapılmıştır. Değerler ortalama ve standart sapma şeklinde sunulmuştur ve 0.05 anlamlılık düzeyinde incelenmiştir. Araştırma sonucunda; ölçeğin öğrenme-öğretme süreci ile iletişim alt boyutlarında kadınlar lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Ayrıca evli katılımcılar lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilirken, yaş grubunda ölçeğin alt boyutlarından sınıfın fiziksel düzeni, öğrenme-öğretme süreci, iletişim ve davranış yönetimi alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Eğitim durumu değişkenine göre herhangi bir anlamlılık görülmezken, görev süresi değişkeni açısından sınıfın fiziksel düzeni, öğrenme-öğretme süreci, davranış yönetimi ve motivasyon alt boyutlarından anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Görev yapılan okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olduğu görülürken, haftalık ders saati değişkeni açısından ise ölçeğin bütün alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Beden eğitimi ve spor, öğretmen, sınıf yönetimi, beceri.

Atf:

Durmuş, M., Alıncak, F., & Akgül, M. (2023). Beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *International Journal of Education and New Approaches*, 6(1), 198-216. <https://doi.org/10.52974/jena.1302486>

¹Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye. Orcid ID: 0000-0002-6351-4346

²Gaziantep Üniversitesi, Türkiye. Orcid ID: 0000-0003-3459-3441

³Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye. Orcid ID: 0009-0001-3600-1254

*Bu çalışma, birinci yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

**Corresponding Author: alincakfikret27@gmail.com

Abstract:

It is directly teachers who will determine the current position and future position in a society. In this sense, it should not be forgotten that teachers are the people who will bring the society to the modern level. Teachers should not encounter any difficulties while performing this important duty and doing their job comfortably. In this sense, teachers need to be comfortable in the classroom environment and have effective skills in terms of managing the classroom. The aim of this study is to examine the classroom management skills of physical education teachers in terms of different variables. The population of the study consists of physical education teachers working in Gaziantep, and the sample group consists of 408 (284 male, 124 female) teachers selected on a voluntary basis. As a data collection tool in the research; "Classroom Management Skills Scale" developed by Yüksel (2013) was used. SPSS 22.0 program was used in the analysis of the data. After testing for normality and homogeneity, t-test for independent groups in paired groups, one-way analysis of variance and LSD post-hoc test correction were performed for variables with more than two groups. Values were presented as mean and standard deviation, and were analyzed at a significance level of 0.05. As a result of the research; It was determined that there was a significant difference in favor of women in the learning-teacher process and communication sub-dimensions of the scale. In addition, it was determined that there was a significant difference in favor of married participants, while there was a significant difference in the physical organization of the class, learning-teaching process, communication and behavior management sub-dimensions of the age group. While no significance was observed according to the educational status variable, it was determined that there was a significant difference in terms of the duration of duty variable from the physical organization of the classroom, learning-teaching process, behavior management and motivation sub-dimensions. While it was seen that there was a significant difference according to the type of school variable, there was a significant difference in all subdimensions of the scale in terms of the weekly course hour variable.

Keywords: Physical education, teacher, classroom management, skill.

GİRİŞ

Bir toplumda içerisinde bulunduğu pozisyonu ve gelecekteki pozisyonunu belirleyecek olanlar doğrudan öğretmenlerdir. Bu anlamda öğretmenlerin toplumu çağdaş seviyeye çıkaracak olan kişilerin olduğu unutulmamalıdır. Öğretmenlerin bu önemli vazifeyi icra ederken ve rahat bir biçimde işini yaparken zorlukla karşılaşmamaları gerekmektedir. Bu güçlüklerin en önemlisi de mutlu olamamaktır. Mutlu olmanın yolu da psikolojik anlamda sağlıklı olmaktan geçmektedir. Geleceğimizin teminatı olan çocukların yetişmesinde nitelikli bir eğitimin yanında, kendi sorumluluğunun farkında olan, güçlü ve etkin öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu anlamda eğitimin tüm alanlarında kaliteyi ve niteliği arttırmak adına gereken özverinin gösterilmesi, öğretmenlerin mesleği ile ilgili her şeye ulaşabilmesi ve kendini mesleğinde geliştirebilmesi sağlanmalıdır.

İnsanı, doğumundan itibaren topluma faydalı birey haline getirmeyi amaçlayan eğitimin en önemli parçası, eğitimin planlı ve programlı yürütüldüğü okul ve sınıflardır (Gümüş, 2016). Öğrenme-öğretme etkinliklerinin gerçekleştiği, öğretmen ve öğrencinin yüz yüze etkileşime girdiği ortam olan sınıfın en önemli öğelerinden biri ise öğretmenlerdir (Kaplan Adıyeke, 2019). Bireylerin topluma ve yaşama uyum sağlamasını kolaylaştırmanın temel amaç olduğu okullarda görev yapan öğretmenler, eğitim sisteminin kendine özgü kuralları ile en küçük sosyal alt birimi olan sınıflarda (Moghtadaie & Hoveida, 2015) hızla gelişen çağın ihtiyaç duyduğu nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde başrol oynamaktadırlar (Ekici, 2018). Etkili bir sınıf yönetiminin, sınıf düzeninin kurallara göre belirlendiği, öğretim sürecinin ve zamanın verimli bir şekilde yönetildiği, çocukların davranışlarını şekillendirerek yapıcı bir sınıf ortamı oluşturulmaya çalışıldığı bir süreç olduğu söylenebilir (Çelik, 2003). Sınıf yönetimi konusunda farklı görüşler olsa da genel olarak sınıf yönetimini ele alış biçimine göre üçe ayırmak mümkündür. Bunlar geleneksel ele alış, çağdaş ele alış ve yapılandırmacı ele alış biçimidir (Ocakcı & Samancı, 2019).

Günümüzde içinde bulunduğumuz toplumda bilgi çok önemli bir yere sahiptir. Bilgi toplumu adlandırması da bilginin ne derece önemli olduğunu ön plana çıkarmaktadır. Bu kadar önemli olan bilginin kazandırılmaya çalışıldığı en önemli kurumların başında okullar gelmektedir. Okullarda ise öğretimin gerçekleştirildiği mekân sınıflar, öğretimi gerçekleştiren kişilerse öğretmenlerdir (Selli Güven, 2020). Sınıflarda öğretmenler tarafından gerçekleştirilen eğitim öğretim etkinliklerinden üst düzeyde verim alabilmek çeşitli etkenlere bağlıdır. Bunlardan bir tanesi ve diğerlerinden daha fazla öneme sahip olan etken ise öğretmenlerin davranışlarıdır (Ekici, 2004).

Richard ve Schmidt (2010), sınıf yönetimini, öğrenmenin gerçekleşmesini sağlamak için öğretmen tarafından (veya bazen öğrencilerin kendileri tarafından) bir ders sırasında öğrenci davranışlarını, hareketlerini, etkileşimlerini vb. en iyi şekilde düzenleme ve kontrol edebilme yolları olarak tanımlar. Coetze ve arkadaşları (2015), ise planlama, örgütlenme, liderlik ve kontrol alanlarına göre sınıf yönetimini olumlu bir atmosfer yaratma, disiplini sürdürme, öğrenci katılımını yönetme olarak kapsamlı bir şekilde tanımlamaktadır.

Sınıflar, eğitim-öğretim sürecinin amaçlarına ulaşabilmesi adına etkinliklerin yapıldığı ortamlardır. Sınıflarda bireysel farklılıklara sahip öğrencilerin aynı şartlar altında öğrenmeleri gerçekleştirilmeye çalışılır (Çelik, 2019). Bu öğrenme faaliyetlerinin yürütülmesini sağlayan kişiler olan öğretmenler, öğrenme durumlarının etkili bir şekilde gerçekleşebilmesi adına uygun ortamların oluşturulmasını sağlamak ve ortaya çıkan problemlerle baş etmek durumundadır. Bu gibi durumlar sınıf yönetimi başlığı altında değerlendirilir (Doğan, 2019). Eğitimde niteliği artırmak için programlar geliştirilse, okul için modern ekipman satın alınsa, öğretim süresi ayarlansa ve fiziki ortam uygun şekle getirilse bile bunlar eğitimin ana unsuru olan öğretmenin sahip olduğu niteliklerin üzerine çıkamaz. Yani öğretmen yeterli donanımlara sahip değilse istenilen hedeflere ve kazanımlara ulaşamaz (Erişen, 2004). Göreve yeni başlamış öğretmenlerin yaşadığı en büyük zorluklardan biri sınıf yönetimidir. Göreve yeni başlamış birçok öğretmen sınıf yönetiminde başarılı olamadığı için bu görevlerinden ayrılmak zorunda kalmaktadır. Bu nedenle eğitim öğretim sürecinde başarılı olabilmek için öğretmenin sınıf yönetimi becerisine sahip olması gerekmektedir (Güven & Cevher, 2005). Yakın zamanda yapılmış araştırmalar öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerinin çocukların bilişsel gelişimlerinin yanında, davranışsal gelişimlerinde de büyük farklılıklar oluşturduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin davranışları, çocukların davranışlarını olumlu veya olumsuz olarak doğrudan etkilemektedir. Öğretmenin sınıf yönetimindeki etkililiği, çocuklardaki davranış değişikliğine de sebep olmaktadır (Sucuoğlu, 2008).

Alan yazın incelendiğinde sınıf yönetimi becerilerinin birçok değişkenle incelendiği görülmüş fakat bilişsel esneklik değişkeni ile motivasyon değişkeninin birlikte incelendiği bir araştırmaya rastlanmamıştır. Sınıf yönetimi becerileri, bilişsel esneklik ve motivasyon ile ilgili kuramsal yapıya bakıldığında üç değişken arasında bir ilişki olabileceği düşünülmüştür. Değişkenlerin arasında ilişki bulunması durumunda öğretmenlerin bilişsel esnekliklerini ve sınıf yönetimi becerilerini geliştirecek çalışmalar ile motivasyonlarını artıracak çalışmalar yapılabilir. Araştırmada kullanılan demografik değişkenlere göre sınıf yönetimi becerileri, bilişsel esneklik ve motivasyon düzeylerinin incelenmesinin amacı ise bu değişkenlerin yapılarının anlamlandırılmasına fayda sağlayacağını düşünülmesidir. Bu araştırmaları göz önüne alındığında beden eğitimi öğretmenlerini sınıfı yönetme biçimlerinin önemli olduğu görülmektedir. Bu sebeple bu araştırmada, beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerini araştırmak amaçlanmıştır. Bu düşünceden hareketle beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin hangi düzeyde olduğunun incelenmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışma, Beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin farklı değişkenler açısından incelemek amacıyla yapılan betimsel tarama modelinde bir çalışmadır. “Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumun, ona etki etmeden olduğu şekli ile betimlenmesinin amaçlandığı bir araştırma modelidir” (Karasar, 2014).

Çalışma Grubu

Çalışma 2021-2022 eğitim öğretim yılında Gaziantep’te görev yapmakta olan beden eğitimi öğretmenleri üzerinde gönüllülük esasına dayalı olarak uygulanmıştır. Çalışmaya 458 beden eğitimi öğretmeni gönüllü olarak katılmıştır. Eksik veya yanlış doldurulan ölçekler çalışma dışı bırakılmış ve toplam 408 öğretmenin (284erkek, 124 kadın) doldurduğu ölçekler çalışma kapsamında değerlendirilmiştir. Araştırma grubunun çalışmada ele alınan değişkenlere ait özelliklerin dağılımı aşağıda verilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma veri toplama aracı olarak Yüksel (2013) tarafından geliştirilen, geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmış olan “Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği”, elektronik posta aracılığıyla ölçeğin geliştiricisinden izin alınarak kullanılmıştır. “Sınıf Yönetimi Öğretmen Anketi” Sınıfın Fiziksel Düzeni, Öğrenme-Öğretme Süreci, Zaman Yönetimi, İletişim, Davranış Yönetimi ve Motivasyon olmak üzere 6 alt boyuttan oluşmuştur. Sınıfın Fiziksel Düzeni alt boyutunda 7 (1.- 7. ifadeler), Öğrenme Öğretme Süreci alt boyutunda 9 (8.- 16. ifadeler), Zaman Yönetimi alt boyutunda 5 (17.- 21. ifadeler, 19. ifade çıkarılmıştır.), İletişim alt boyutunda 10 (22.-31. ifadeler, 40 27. ifade çıkarılmıştır.), Davranış Yönetimi alt boyutunda 8 (32.-39. ifadeler) ve Motivasyon alt boyutunda 7 (40.- 46. ifadeler) olmak üzere sınıf yönetimine ilişkin toplam 44 davranış ifadesi “Sınıf Yönetimi Öğretmen Anketi” nde yer almıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin istatistiksel analizini belirlemek amacıyla SPSS 22 paket programı kullanılmıştır. Yapılan normallik testinde verilerin -1,5+1,5 arasında normal dağılım göstermediği, bu nedenle non-parametric testlerin kullanılması uygun görülmüştür. Birbirinden bağımsız olan iki grup için mann-whitney u testi yapılmış, iki ve daha fazla grup karşılaştırılmasında kruskal wallisanalizi uygulanmıştır. Hangi gruplar arasında farklılık olduğunu belirlemek amacıyla post hoc (tamhane) testi yapılmış anlamlılık derecesi 0,05 olarak belirlenmiştir.

BULGULAR

Tablo 1. Katılımcıların cinsiyet değişkeni açısından ölçekten elde ettikleri puanların Karşılaştırılması (Mann-Whitney U Testi sonuçları)

Faktör	Grup	N	Sıra O.	Sıra T.	U	P
Sınıfın Fiziksel Düzeni	Kadın	124	220,77	27375,00	15591,000	,060
	Erkek	284	197,40	56061,00		
Öğrenme- Öğretme Süreci	Kadın	124	231,24	28674,00	14292,000	,002
	Erkek	284	192,82	54762,00		
Zaman Yönetimi	Kadın	124	217,03	26912,00	16054,000	,145
	Erkek	284	199,03	56524,00		
İletişim	Kadın	124	234,41	29066,50	13899,500	,000
	Erkek	284	191,44	54369,50		
Davranış Yönetimi	Kadın	124	217,58	26979,50	15986,500	,135
	Erkek	284	198,79	56456,50		
Motivasyon	Kadın	124	214,56	26606,00	16360,000	,232
	Erkek	284	200,11	56830,00		

p<0,05

Tablo 1’de katılımcıların cinsiyet değişkeni açısından ölçekten elde ettikleri puanların karşılaştırılması verilmektedir. Buna göre cinsiyet değişkeni açısından, mannwhitney u testi sonuçları incelendiğinde; ölçeğin öğrenme-öğretmen süreci ile iletişim alt boyutlarında kadınlar lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin diğer alt boyutlarında anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir.

Tablo 2. Katılımcıların medeni durum değişkeni açısından ölçekten elde ettikleri puanların karşılaştırılması (Mann-Whitney U Testi sonuçları)

Faktör	Grup	N	Sıra O.	Sıra T.	U	P
Sınıfın Fiziksel Düzeni	Evli	277	210,82	58397,00	16393,000	,108
	Bekâr	131	191,14	25039,00		
Öğrenme- Öğretme Süreci	Evli	277	211,86	58685,50	16104,500	,061
	Bekâr	131	188,94	24750,50		
Zaman Yönetimi	Evli	277	221,43	61337,00	13453,000	,000
	Bekâr	131	168,69	22099,00		
İletişim	Evli	277	213,82	59227,50	15562,500	,015
	Bekâr	131	184,80	24208,50		
Davranış Yönetimi	Evli	277	215,11	59586,50	15203,500	,008
	Bekâr	131	182,06	23849,50		
Motivasyon	Evli	277	214,21	59337,50	15452,500	,011
	Bekâr	131	183,96	24098,50		

p<0,05

Tablo 2’de katılımcıların medeni durum değişkeni açısından ölçekten elde ettikleri puanların karşılaştırılması verilmektedir. Buna göre medeni durum değişkeni açısından mannwhitney u testi sonuçları incelendiğinde; zaman yönetimi, iletişim, davranış yönetimi ve motivasyon alt boyutlarında evli katılımcılar lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin diğer alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Tablo 3. Katılımcıların yaş değişkeni açısından ölçekten elde ettikleri puanların karşılaştırılması (Kruskal Wallis Analizi sonuçları)

Faktör	Yaş	N	\bar{X}	SS	Sıra O.	Kruskal Wallis		Fark (Tamhane)
						X^2	p	
Sınıfın Fiziksel Düzeni	A	20-25	33	3,7186	1,53882	179,15	22,505 ,000	A<C
	B	26-30	126	4,4887	,50511	213,01		B<C
	C	31-35	73	4,7143	,32733	249,08		D<C
	D	36-40	102	4,1765	,71955	169,81		D<B
	E	41-45	63	4,3991	,60455	203,17		E<C
	F	46-50	11	4,4805	,59684	216,55		
Öğrenme-Öğretme Süreci	A	20-25	33	3,7441	1,47366	151,61	37,518 ,000	A<B
	B	26-30	126	4,6517	,46067	223,53		A<C
	C	31-35	73	4,8158	,24998	248,85		A<E
	D	36-40	102	4,3170	,64588	161,34		D<B
	E	41-45	63	4,6067	,57452	218,90		D<E
	F	46-50	11	4,5859	,34816	168,59		
Zaman Yönetimi	A	20-25	33	3,7576	1,53359	181,27	9,887 ,078	
	B	26-30	126	4,4810	,62950	214,86		
	C	31-35	73	4,6411	,45333	230,43		
	D	36-40	102	4,2353	,79822	188,11		
	E	41-45	63	4,4698	,57379	200,05		
	F	46-50	11	4,3455	,52223	160,95		
İletişim	A	20-25	33	4,0424	1,50001	168,11	30,953 ,000	D<B
	B	26-30	126	4,7373	,47392	230,78		D<C
	C	31-35	73	4,7438	,49159	227,73		D<E
	D	36-40	102	4,3735	,73659	167,05		
	E	41-45	63	4,6889	,59327	218,10		
	F	46-50	11	4,6182	,20889	127,95		
Davranış Yönetimi	A	20-25	33	3,9280	1,42317	176,65	20,178 ,001	F<B
	B	26-30	126	4,3651	,59532	193,45		F<C
	C	31-35	73	4,5291	,41953	215,40		F<D
	D	36-40	102	4,4191	,73849	226,60		F<E
	E	41-45	63	4,4921	,53969	214,41		
	F	46-50	11	3,9545	,19584	80,55		
Motivasyon	A	20-25	33	4,0649	1,51316	193,77	7,744 ,171	
	B	26-30	126	4,6304	,51722	207,54		
	C	31-35	73	4,7397	,34449	229,59		
	D	36-40	102	4,3403	,79095	183,32		
	E	41-45	63	4,6100	,57270	208,53		
	F	46-50	11	4,6104	,44763	208,64		

p<0,05

Tablo 3’de yaş değişkeni açısından ölçekten elde ettikleri puanların karşılaştırması verilmektedir. Buna göre yaş değişkeni açısından Kruskal Wallis analizi sonuçları incelendiğinde; ölçeğin alt boyutlarından sınıfın fiziksel düzeni, öğrenme-öğretme süreci, iletişim ve davranış yönetimi alt boyutlarında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla post-hoc (Tamhane) testi yapılmıştır. Sınıfın fiziksel düzeni alt boyutunda 31-35 yaş arasındaki katılımcılar ile 20-25 yaş, 26,30 yaş, 36-40 yaş,41-45 yaş arası katılımcılarda anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmüştür. Öğrenme-öğretme süreci alt boyutunda 20-25 yaş arası katılımcılar ile 26-30 yaş, 31-35 yaş, 41-45 yaş arası katılımcılarda, 36-40 yaş arası katılımcılar ile 26-30 yaş ve 46-50 yaş arası katılımcılarda anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. İletişim alt boyutunda ise 36-40 yaş arası katılımcılar ile 26-30 yaş, 31-35 yaş ve 46-50 yaş arası katılımcılarda anlamlı bir

farklılık tespit edilmiştir. Davranış yönetimi alt boyutunda; 46-50 yaş arası katılımcılar ile 26-30 yaş, 31-35 yaş, 36-40 ve 41-45 yaş arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

Tablo 4. Katılımcıların eğitimi durumu değişkeni açısından ölçekten elde ettikleri puanların karşılaştırılması (Mann-Whitney U Testi sonuçları)

Faktör	Eğitim Dur.	N	Sıra O.	Sıra T.	U	P
Sınıfın Fiziksel Düzeni	Lisans	237	212,29	50313,00	18417,000	,108
	Lisansüstü	171	193,70	33123,00		
Öğrenme- Öğretme Süreci	Lisans	237	209,83	49730,00	19000,000	,272
	Lisansüstü	171	197,11	33706,00		
Zaman Yönetimi	Lisans	237	205,64	48736,50	19993,500	,813
	Lisansüstü	171	202,92	34699,50		
İletişim	Lisans	237	208,16	49333,00	19397,000	,438
	Lisansüstü	171	199,43	34103,00		
Davranış Yönetimi	Lisans	237	203,15	48146,50	19943,500	,783
	Lisansüstü	171	206,37	35289,50		
Motivasyon	Lisans	237	205,29	48654,00	20076,000	,867
	Lisansüstü	171	203,40	34782,00		

p<0,05

Tablo 4’de katılımcıların medeni durum değişkeni açısından ölçekten elde ettikleri puanların karşılaştırılması verilmektedir. Buna göre medeni durum değişkeni açısından mannwhitney u testi sonuçları incelendiğinde ölçeğin hiçbir alt boyutunda anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Tablo 5. Katılımcıların görev süresi değişkeni açısından ölçekten elde ettikleri puanların karşılaştırılması (Kruskal Wallis Analizi sonuçları)

Faktör	Gör. S.	N	\bar{X}	SS	Sıra O.	Kruskal Wallis		Fark (Tamhane)	
						X^2	p		
Sınıfın Fiziksel Düzeni	A	1-5	151	4,2857	,89397	196,64	25,537	,000	A<D
	B	6-10	84	4,5068	,58730	217,52			A<E
	C	11-15	100	4,1714	,71125	168,49			C<B
	D	16-20	46	4,7019	,29788	255,57			C<D
	E	20üstü	27	4,6561	,47589	254,31			C<E
Öğrenme-Öğretme Süreci	A	1-5	151	4,4680	,88384	210,37	29,350	,000	A<D
	B	6-10	84	4,5939	,52697	209,79			B<D
	C	11-15	100	4,3200	,64871	157,81			C<D
	D	16-20	46	4,8261	,24077	260,04			C<B
	E	20üstü	27	4,7284	,31927	233,50			
Zaman Yönetimi	A	1-5	151	4,2742	,94421	196,66	2,122	,713	
	B	6-10	84	4,4905	,62818	213,90			
	C	11-15	100	4,3820	,73201	202,62			
	D	16-20	46	4,4391	,65404	205,42			
	E	20üstü	27	4,5852	,48015	224,48			
İletişim	A	1-5	151	4,5715	,85980	210,09	8,374	,079	
	B	6-10	84	4,6060	,65166	214,05			
	C	11-15	100	4,4870	,67818	179,49			
	D	16-20	46	4,7000	,63034	229,00			
	E	20üstü	27	4,6963	,32520	194,39			
Davranış Yönetimi	A	1-5	151	4,2268	,85262	178,59	14,005	,007	A<B
	B	6-10	84	4,4673	,57237	214,83			A<E
	C	11-15	100	4,4800	,65272	229,67			
	D	16-20	46	4,4837	,61667	222,00			
	E	20üstü	27	4,4352	,45384	194,26			
Motivasyon	A	1-5	151	4,5156	,87333	209,04	10,575	,032	C<E
	B	6-10	84	4,5510	,56804	195,33			
	C	11-15	100	4,4200	,70421	182,61			
	D	16-20	46	4,6087	,66696	229,52			
	E	20üstü	27	4,7884	,33237	246,11			

p<0,05

Tablo 5’de katılımcıların görev süresi değişkeni açısından ölçekten elde ettikleri puanların karşılaştırılması verilmektedir. Buna göre görev süresi değişkeni açısından Kruskal Wallis analizi sonuçları incelendiğinde; ölçeğin sınıfın fiziksel düzeni, öğrenme-öğretme süreci, davranış yönetimi ve motivasyon alt boyutlarından anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla post-hoc (Tamhane) testi yapılmıştır. Sınıfın fiziksel düzeni alt boyutunda 1-5 yıl görev süresi ile 20 yıl ve üstü görev süresi arasında, 11-15 yıl görev süresi ile 6-10 yıl, 16-20 yıl ve 20 yıl üstü arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Öğrenme-öğretme süreci değişkeninde 16-20 yıl görev süresi ile 1-5 yıl, 6-10 ve 11-15 yıl arasında, 11-15 yıl ile 6-10 yıl arasında anlamlı farklılık belirlenmiştir. Davranış yönetimi alt boyutunda 1-5 yıl ile 6-10yıl ve 20 yıl ve üstü arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Motivasyon alt boyutunda ise 11-15 yıl ile 20 yıl ve üstü arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Tablo 6. Katılımcıların görev yaptığı okul türü değişkeni açısından ölçekten elde ettikleri puanların karşılaştırılması (Mann-Whitney U Testi sonuçları)

Faktör	Okul Türü	N	Sıra O.	Sıra T.	U	P
Sınıfın Fiziksel Düzeni	Ortaokul	156	232,25	36231,50	15326,500	,000
	Lise	252	187,32	47204,50		
Öğrenme- Öğretme Süreci	Ortaokul	156	239,54	37369,00	14189,000	,000
	Lise	252	182,81	46067,00		
Zaman Yönetimi	Ortaokul	156	224,51	35023,50	16534,500	,006
	Lise	252	192,11	48412,50		
İletişim	Ortaokul	156	228,06	35577,50	15980,500	,001
	Lise	252	189,91	47858,50		
Davranış Yönetimi	Ortaokul	156	230,88	36017,50	15540,500	,000
	Lise	252	188,17	47418,50		
Motivasyon	Ortaokul	156	234,81	36631,00	14927,000	,000
	Lise	252	185,73	46805,00		

p<0,05

Tablo 6’da katılımcıların görev yaptığı okul türü değişkeni açısından ölçekten elde ettikleri puanların karşılaştırılması verilmektedir. Buna göre okul türü değişkeni açısından mannwhitney u testi sonuçları incelendiğinde; ölçeğin bütün alt boyutlarında ortaokulda görev yapan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir.

Tablo 7. Katılımcıların haftalık ders saati değişkeni açısından ölçekten elde ettikleri puanların karşılaştırılması (Kruskal Wallis Analizi sonuçları)

Faktör	Ders S	N	X̄	SS	Sıra O.	Kruskal Wallis		Fark (Tamhane)	
						X ²	p		
Sınıfın Fiziksel Düzeni	A	15-19	37	3,8919	,86662	136,85	23,350	,000	A<B
	B	20-24	154	4,3785	,50621	189,47			A<C
	C	25-30	217	4,4542	,82238	226,70			
Öğrenme- Öğretme Süresi	A	15-19	37	4,1592	,79243	154,74	11,593	,003	A<B
	B	20-24	154	4,5606	,48943	195,22			A<C
	C	25-30	217	4,5438	,78482	219,57			
Zaman Yönetimi	A	15-19	37	4,2108	,90055	185,74	15,205	,000	A<B
	B	20-24	154	4,3312	,65893	179,83			A<C
	C	25-30	217	4,4516	,83506	225,21			
İletişim	A	15-19	37	4,3405	,66977	130,30	24,257	,000	A<C
	B	20-24	154	4,5604	,64143	194,36			
	C	25-30	217	4,6359	,78262	224,35			
Davranış Yönetimi	A	15-19	37	4,3716	,74331	215,96	6,131	,047	B<C
	B	20-24	154	4,3231	,61764	186,13			
	C	25-30	217	4,4240	,76819	215,58			
Motivasyon	A	15-19	37	4,3977	,80259	196,36	12,425	,002	A<C
	B	20-24	154	4,4712	,62047	181,10			
	C	25-30	217	4,5905	,78313	222,49			

p<0,05

Tablo 7’de katılımcıların haftalık ders saati değişkeni açısından ölçekten elde ettikleri puanların karşılaştırılması verilmektedir. Buna göre haftalık ders saati değişkeni açısından Kruskal Wallis analizi sonuçları incelendiğinde; ölçeğin bütün alt boyutlarında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla post hoc (Tamhane) testi yapılmıştır. Sınıfın fiziksel düzeni, öğrenme öğretme ve zaman yönetimi alt boyutlarında 15-19 ders saati ile 20-24 ders saati ve 25-30 ders saati arasında anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. İletişim ve motivasyon alt boyutlarında 15-19 ders saati ile 25-30 ders

saati arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Davranış yönetimi alt boyutunda ise 20-24 ders saati ile 25-30 ders saati arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Tablo 8. Katılımcıların öğretmenlik mesleğini severek yapma değişkeni açısından ölçekten elde ettikleri puanların karşılaştırılması (Mann-Whitney U Testi sonuçları)

Faktör	Meslek Sev.	N	Sıra O.	Sıra T.	U	P
Sınıfın Fiziksel Düzeni	Evet	397	203,19	80667,50	1664,500	,169
	Hayır	11	251,68	2768,50		
Öğrenme-Öğretme Süreci	Evet	397	202,30	80314,00	1311,000	,021
	Hayır	11	283,82	3122,00		
Zaman Yönetimi	Evet	397	205,39	81540,50	1829,500	,345
	Hayır	11	172,32	1895,50		
İletişim	Evet	397	204,19	81064,00	2061,000	,738
	Hayır	11	215,64	2372,00		
Davranış Yönetimi	Evet	397	205,02	81394,00	1976,000	,587
	Hayır	11	185,64	2042,00		
Motivasyon	Evet	397	204,99	81380,50	1989,500	,598
	Hayır	11	186,86	2055,50		

p<0,05

Tablo 8’de katılımcıların öğretmenlik mesleğini severek yapma değişkeni açısından ölçekten elde ettikleri puanların karşılaştırılması verilmektedir. Buna göre öğretmenlik mesleğini severek yapma değişkeni açısından mannwhitney u testi sonuçları incelendiğinde; ölçeğin öğrenme-öğretme süreci alt boyutunda öğretmenlik mesleğini severek yapmayan katılımcılar lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir.

Tablo 9. Katılımcıların çalıştığı ortamdan memnun olma durumu değişkeni açısından ölçekten elde ettikleri puanların karşılaştırılması (Mann-Whitney U Testi sonuçları)

Faktör	Ortam Sev.	N	Sıra O.	Sıra T.	U	P
Sınıfın Fiziksel Düzeni	Evet	355	210,49	74723,00	7282,000	,007
	Hayır	53	164,40	8713,00		
Öğrenme-Öğretme Süreci	Evet	355	208,69	74085,50	7919,500	,057
	Hayır	53	176,42	9350,50		
Zaman Yönetimi	Evet	355	212,67	75497,50	6507,500	,000
	Hayır	53	149,78	7938,50		
İletişim	Evet	355	206,82	73421,50	8583,500	,279
	Hayır	53	188,95	10014,50		
Davranış Yönetimi	Evet	355	213,93	75946,00	6059,000	,000
	Hayır	53	141,32	7490,00		
Motivasyon	Evet	355	212,84	75556,50	6448,500	,000
	Hayır	53	148,67	7879,50		

<0,05

Tablo 9’da katılımcıların çalıştığı ortamdan memnun olma durumu değişkeni açısından ölçekten elde ettikleri puanların karşılaştırılması verilmektedir. Buna göre çalıştığı ortamdan memnun olma durumu değişkeni açısından mannwhitney u testi sonuçları incelendiğinde; ölçeğin sınıfın fiziksel düzeni, zaman yönetimi, davranış yönetimi ve motivasyon alt boyutlarında çalıştığı ortamdan memnun olan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Katılımcıların cinsiyet değişkeni açısından sınıf yönetimi becerilerinin karşılaştırmasına baktığımızda; öğrenme-öğretmen süreci ile iletişim alt boyutlarında kadınlar lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Ölçeğin diğer alt boyutlarında anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir. Buna göre kadınların erkeklere oranla anlamlı bir şekilde daha yüksek puan elde ettikleri belirlenmiştir.

Ünlü ve Aydos (2010), çalışmasında beden eğitimi öğretmenlerinin cinsiyet durumu ile sınıf yönetimi davranışları arasında anlamlı farklılık olduğunu belirtmiştir. Aynı zamanda; kadınların erkeklere göre sınıf yönetimi davranışlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşırken, kadın beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin olarak daha fazla tutum içerisinde olduklarını ifade etmiştir. Güven (2004), sınıf yönetimine ilişkin yürüttüğü çalışmada, beden eğitimi öğretmenlerinin cinsiyet durumu açısından anlamlı yönde farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçların çalışmamızı desteklediğini söyleyebiliriz.

Benzer çalışmalarda kadın öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin erkek öğretmenlere oranla yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (Özgan, vd., 2011; Yalçınkaya & Tombul, 2002). Yine Ayar ve Arslan (2008) çalışmasında erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre sınıf yönetimi performanslarının düşük olduğunu tespit etmiştir. Yüksel (2013), ele aldığı çalışmada kadın öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin erkeklere göre daha yüksek olmasını onların sınıf ortamında öğrenciye yönelik daha sevecen ve pozitif yaklaşımlarına bağlamaktadır. Yapılan farklı çalışmada sınıf yönetimi becerilerini uygulamada kadın öğretmenlerin kendilerini daha olumlu ve istekli buldukları ön plana çıkmıştır (Özdemir & Sivrikaya, 2017). Buna karşın yürütülen bir çalışmada ise, erkek öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin; esnek davranma, sınıf liderliğini öğrenciye devretme konularında bayan öğretmenlere göre daha üst düzey nitelikte olduğu ön plana çıkmıştır (Yeşilyurt & Çankaya, 2008).

Katılımcıların medeni durum değişkeni açısından sınıf yönetimi becerilerinin karşılaştırmasına baktığımızda; öğrenme-öğretme süreci, zaman yönetimi, iletişim, davranış yönetimi ve motivasyon alt boyutlarında evli katılımcılar lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin diğer alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Buna göre evlilerin bekârlardan daha yüksek puan elde ettikleri tespit edilmiştir. İlgar (2007)'nin sınıf öğretmenleri üzerinde yaptığı araştırmasında evli olmanın ve diğer medeni durumları da sınıf yönetimi üzerinde anlamlı bir farkın olduğunu, bu öğretmenlerin bekâr öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu söylemektedir. Medeni durumun öğretmelerin sınıf yönetimi üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Farklı araştırmalarda da öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin medeni durum değişkeni açısından farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Durgun, 2010; Ekici, vd., 2017).

Katılımcıların yaş değişkeni açısından sınıf yönetimi becerilerinin karşılaştırmasına baktığımızda; ölçeğin alt boyutlarından sınıfın fiziksel düzeni, öğrenme-öğretme süreci, iletişim ve davranış yönetimi alt boyutlarında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Sınıfın fiziksel düzeni alt boyutunda 31-35 yaş arasındaki katılımcılar ile 20-25 yaş, 26,30 yaş, 36-40 yaş,41-45 yaş arası katılımcılarda anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmüştür. Öğrenme-öğretme süreci alt boyutunda 20-25 yaş arası katılımcılar ile 26-30 yaş, 31-35 yaş, 41-45 yaş arası katılımcılarda, 36-40 yaş arası katılımcılar ile 26-30 yaş ve 46-50 yaş arası katılımcılarda anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. İletişim alt boyutunda ise 36-40 yaş arası katılımcılar ile 26-30 yaş, 31-35 yaş ve 46-50 yaş arası katılımcılarda anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Davranış yönetimi alt boyutunda; 46-50 yaş arası katılımcılar ile 26-30 yaş, 31-35 yaş, 36-40 ve 41-45 yaş arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Aküzüm ve Gültekin (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışma sonucunda öğretmenlerin yaşları ile sınıf içi düzenleme alt boyutu arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Dinçer ve Akgün (2015) araştırmasında sınıf yönetimi becerilerinin yaş değişkenine göre anlamlı biçimde farklılık olduğunu, fakat 20-24 yaşında olan öğretmenlerin sınıf yönetimi ölçeğinde elde ettikleri puanlarının diğer yaş grubundakilere göre daha düşük çıktığını ortaya koymuştur. Durmaz (2020), yaptığı çalışmada sınıf yönetimi becerilerinin yaşa göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmış ve genç ve yaşlı öğretmenlerin birbirine sunduğu destekleri bunun nedeni olarak ileri sürmüştür. Ekici, Günhan ve Anılan (2017) 300 okul öncesi öğretmeni ile yaptıkları çalışmada, sınıf yönetimi becerisinin öğretmenin yaşına göre farklılık göstermediğini tespit etmişlerdir.

Katılımcıların eğitim durumu değişkeni açısından sınıf yönetimi becerilerinin karşılaştırmasına baktığımızda; ölçeğin tüm alt boyutlarında da anlamlı bir farklılığın görülmediği tespit edilmiştir. Farklı bir çalışmada öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileriyle eğitim düzeyi arasında bir ilişki bulunmadığını (Dinçer & Akgün, 2015). Bu sonuçların çalışmamızla benzerlik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Sucuoğlu, Ünsal ve Özokçu (2004) çalışmalarında öğretmenlerin sınıf yönetimi ölçeğinde elde ettikleri puanların öğrenim düzeyi açısından farklılaşma olmadığını ve lisans mezunu olmanın sınıf yönetimi üzerinde herhangi bir olumlu etkisinin olmadığını belirtmişlerdir.

Buna karşın, Denizel Güven ve Cevher (2005), çalışmada sınıf yönetimi becerileri ile eğitim durumu arasında anlamlı farklılık olduğunu belirtmişlerdir. Sönmez (2014), ise ilk ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerisinin “plan program ve fiziksel düzen” alt boyutlarının öğrenim düzeyi açısından farklılık olduğunu belirtmiştir.

Katılımcıların görev süresi değişkeni açısından sınıf yönetimi becerilerinin karşılaştırmasına baktığımızda; sınıfın fiziksel düzeni, öğrenme-öğretme süreci, davranış yönetimi ve motivasyon alt boyutlarından anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Sınıfın fiziksel düzeni alt boyutunda 1-5 yıl görev süresi ile 20 yıl ve üstü görev süresi arasında, 11-15 yıl görev süresi ile 6-10 yıl, 16-20 yıl ve 20 yıl üstü arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Öğrenme-öğretme süreci değişkeninde 16-20 yıl görev süresi ile 1-5 yıl, 6-10 ve 11-15 yıl arasında, 11-15 yıl ile 6-10 yıl arasında anlamlı farklılık belirlenmiştir. Davranış yönetimi alt boyutunda 1-5 yıl ile 6-10 yıl ve 20 yıl ve üstü arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Motivasyon alt boyutunda ise 11-15 yıl ile 20 yıl ve üstü arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Yapılan bazı çalışmalarda öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeylerinin deneyim lehine farklılaştığı (hizmet yılının artmasıyla öğretmenlerin sınıfta daha yeterli hissetmelerini sağladığı bildirilmiştir (Drang, 2011; Gökçe, 2022; Perren vd., 2017). Yüksel (2013) ele aldığı çalışmada meslekteki kıdem ile motivasyon alt boyutu arasında sınıf yönetimi becerileri düzeyinde bir ilişki bulunduğunu tespit etmiştir. Bu bulgunun çalışmamızdaki sonucu desteklediğini söyleyebiliriz. Raba (2016) çalışmada göreve yeni başlayan öğretmenlerin eski olan öğretmenlere göre sınıf yönetimi becerilerinin daha düşük olduğunu ortaya koymuştur.

Katılımcıların görev yaptığı okul türü değişkeni açısından sınıf yönetimi becerilerinin karşılaştırmasına baktığımızda; ölçeğin bütün alt boyutlarında ortaokulda görev yapan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Aynı şekilde beden eğitimi öğretmenlerinin görev yaptıkları okul düzeyi değişkeni açısından sınıf yönetimi davranışları ölçeğinden elde ettiği puanlar arasında bir farklılık olmadığı görülmüştür (Ünlü & Aydos,

2010). Özçakır (2007), çalışmasında beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışlarının okul düzeyi değişkeni açısından değişiklik olmadığını ifade etmiştir. Saraç Yılmaz ve ark. (2005), beden eğitimi öğretmenlerinin görev yaptıkları okul düzeyinin; sınıf yönetimi ve zaman yönetimi boyutunda herhangi bir farklılığın olmadığını ifade etmişlerdir.

Katılımcıların haftalık ders saati değişkeni açısından sınıf yönetimi becerilerinin karşılaştırmasına baktığımızda; ölçeğin bütün alt boyutlarında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Sınıfın fiziksel düzeni, öğrenme-öğretme ve zaman yönetimi alt boyutlarında 15-19 ders saati ile 20-24 ders saati ve 25-30 ders saati arasında anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. İletişim ve motivasyon alt boyutlarında 15-19 ders saati ile 25-30 ders saati arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Davranış yönetimi alt boyutunda ise 20-24 ders saati ile 25-30 ders saati arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Katılımcıların öğretmenlik mesleğini severek yapma değişkeni açısından sınıf yönetimi becerilerinin karşılaştırmasına baktığımızda; ölçeğin öğrenme-öğretme süreci alt boyutunda öğretmenlik mesleğini severek yapmayan katılımcılar lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Tunca (2010), yaptığı araştırmasında ilköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin mesleklerini kendi tercihleri doğrultusunda seçmelerine göre anlamlı farklılaştığı, mesleği isteyerek seçen öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeylerinin mesleği başkalarının etkisiyle seçen veya mesleği istemeyerek seçenlere oranla yüksek çıktığı bilgisine ulaşmıştır. Araştırmada bulunan sonuç da araştırmamızda bulunan sonuçla paralel bir sonuç göstermektedir. Adıgüzel (2016), araştırmasının sonucunda mesleğini kendi istekleri doğrultusunda tercih edenlerin sınıf yönetimi becerilerinin, mesleği istemeyerek tercih edenlere oranla oldukça üst düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Katılımcıların çalıştığı ortamdan memnun olma durumu değişkeni açısından sınıf yönetimi becerilerinin karşılaştırmasına baktığımızda; ölçeğin sınıfın fiziksel düzeni, zaman yönetimi, davranış yönetimi ve motivasyon alt boyutlarında çalıştığı ortamdan memnun olan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Sonuç olarak ölçeğin öğrenme-öğretme süreci ile iletişim alt boyutlarında kadınlar lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Ayrıca evli katılımcılar lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilirken, yaş grubunda ölçeğin alt boyutlarından sınıfın fiziksel düzeni, öğrenme-öğretme süreci, iletişim ve davranış yönetimi alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Eğitim durumu değişkenine göre herhangi bir anlamlılık görülmezken, görev süresi değişkeni açısından sınıfın fiziksel düzeni, öğrenme-öğretme süreci, davranış yönetimi ve motivasyon alt boyutlarından anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Görev yapılan okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olduğu görülürken, haftalık ders saati değişkeni açısından ise ölçeğin bütün alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

Öneriler;

- Öncelikle, araştırma farklı illerde görev yapan Beden eğitimi öğretmenlerine uygulanabilir.
- Farklı branş öğretmenlerine uygulanarak karşılaştırmalar yapılabilir.
- Göreve yeni atanan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini geliştirmeye yönelik faaliyetler yapılabilir.

- Bu çalışma nicel yöntemle gerçekleştirilmiştir. Aynı konu nitel yöntemlerle desteklenerek araştırılabilir.
- Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini geliştirebilme açısından belirli dönem aralıklarında hizmetiçi eğitimler verilebilir.
- Öğretmenlerin lisans eğitiminde aldıkları sınıf yönetimi dersi daha etkili ve uygulamaya yönelik bir ders haline getirilebilir.
- Göreve yeni başlayan öğretmenlere, daha kıdemli öğretmenler deneyimleriyle yol gösterebilirler. Bu anlamda belli zamanlarda bir araya gelen genç ve kıdemli öğretmenler karşılaşılan sınıf yönetimi sorunları ve çözümleri üzerine paylaşımda bulunabilirler.

Etik Metin

Bu makalede araştırma ve yayın etiği kuralları takip edilmektedir. Makale ile ilgili her türlü ihlalin sorumluluğu yazar/yazarlara aittir.

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, İ. (2016). *Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki*, [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize, Türkiye.
- Aküzüm, C., & Gültekin, S. Ö. (2017). Sınıf öğretmenlerinin iletişim becerileri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(12), 88-107.
- Ayar, A. R., & Arslan, R. (2008). İlköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi performansının araştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(2), 335-344.
- Coetzee, S., Niekerk, E.V., & Wydeman, J. (2015). *An educator's guide to effective classroom management*. Van Schaik Publishers.
- Çelik, V. (2003). *Sınıf Yönetimi* (2. Baskı). Nobel.
- Çelik, O. (2019). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerin öz yeterlikleri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*, [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Denizel Güven, E., & Cevher, N. (2005). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(18), 71-92.
- Dinçer, Ç., & Akgün, E. (2015). Developing a classroom management skills inventory for pre school teachers and the correlation of preschool teachers' classroom management skills with different variables. *Education and Science*, 40(177), 187-201.
- Doğan, Ö. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin değerlendirilmesi (İstanbul ili Sultanbeyli Örneği)*, [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Drang, D.M. (2011). *Pre school teachers' beliefs, knowledge, and practices related to classroom management*, [Unpublished doctoral candidate thesis]. University of Maryland, Maryland, USA.
- Durgun, B. (2010). *Sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin, sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Sancaktepe İlçesi Örneği)*, [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Yeditepe Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Durmaz, C. (2020). *Öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeyleri ile okul iklimine ilişkin alguları ve sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*, [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Düzce Üniversitesi, Düzce, Türkiye.
- Ekici, F.Y., Günhan, G., & Anılan, Ş. (2017). Okul öncesi öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 48-58.
- Ekici, G. (2004). İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin sınıf yönetimi profillerinin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 29(131), 50-60.

- Ekici, C. (2018). *Öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) ile sınıf yönetimi, becerileri arasındaki ilişki (Çanakkale ili örneği)*. [Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale, Türkiye.
- Erişen, Y. (2004). Sınıfta öğretim liderliği. İçinde (Ed. Ş. Erçetin, Ç. Özdemir), *Sınıf yönetimi*, (s. 33-71), Asil Yayın.
- Gökçe, Z. (2022). *Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeylerinin belirli değişkenler açısından incelenmesi (Denizli ili örneği)*, [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi, Denizli, Türkiye.
- Gümüş, E. (2016). *Türkçe öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları problemler ve çözüm önerileri*, [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Güven, E.D., & Cevher, N. (2005). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(18), 71-92.
- Güven, S. (2008). Sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim ders programlarının uygulanmasına ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 177, 224-236.
- İlgar, L. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri üzerine bir araştırma*, [Yayınlanmamış doktora tezi]. İstanbul Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Kaplan-Adıyeke, Ş. (2019). *İlkokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi konusunda düşünceleri*, [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Moghtadaie, L., & Hoveida, R. (2015). Relation ship between academic optimism and classroom management styles of teachers-casestudy: Elementary school teachers in Isfahan International. *Education Publis hedby Canadian Center of Science and Education Studies*, 8(11), 1913-1920.
- Ocakcı, E., & Samancı, O. (2019). Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlilikleri ve sınıf yönetimi ile ilgili görüşlerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 604-620.
- Özçakır, S. (2007). *Beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetimi anlayışları Düzce ili örneği*, [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Düzce Üniversitesi, Düzce, Türkiye.
- Özdemir, S., & Sivrikaya, K. (2017). Ortaokullarda çalışan öğretmenlerin sınıf yönetim beceri düzeylerinin incelenmesi. *International Multilingual Journal of Science and Technology*, 2(5), 221-230.
- Özgan, H., Yiğit, C., Aydın, Z., & Küllük, M.C. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin algılarının incelenmesi ve karşılaştırılması. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 617-635.
- Perren, S., Herrmann, S., Iljuschin, I., Frei, D., Körner, C., & Sticca, F. (2017). Child center ededucation al practice in differente arly education settings: associations with professionals' attitudes, self-efficacy and preoffessional back round. *Early Child Hood Research Quarterly*, 38(2), 137-148.
- Raba, A. A. (2016). The challenge of classroom leadership and management facing newly appointed teachers, *American Journal of Educational Research*, 4(2), 0-0.
- Richards, J.C., & Schmidt, R.W. (2010). Longman dictionary of languaneteaching and applied linguistics. *Pearson Education Limited*.
- Saraç Yılmaz, L., İnce, L.M., Kirazcı, S., & Çiçek, Ş. (2015). Beden eğitimi öğretmenlerinin ders zaman yönetimi davranışları ve kullandıkları öğretim yöntemleri. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 10(2), 3-10.
- Selli - Güven, E. (2020). *Ortaokul öğretmenlerinin sınıfta karşılaştığı disiplin sorunları ve bunlara çözüm bulma stratejileri*, [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Uludağ Üniversitesi, Bursa, Türkiye.
- Sönmez, E. (2014). *İlk ve orta okullardaki öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile performansları arasındaki ilişki*, [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu, Türkiye.
- Sucuoğlu, B. (2008). Okul öncesi sınıflarda kaynaştırma ve sınıf yönetimi. *Çoluk Çocuk Dergisi*, 0, 40-45.

- Sucuoğlu, B., Ünsal, P., & Özokçu, O. (2004), Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin önleyici sınıf yönetimi becerilerinin incelenmesi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 51-64.
- Tunca, Ö. (2010). *Duyusal zeka düzeylerinin sınıf yönetimi becerilerine etkisi ve bir araştırma*, [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Ünlü, H., & Aydos, L. (2010). Beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışları. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 15(1), 45-56.
- Yalçinkaya, M., & Tombul, Y. (2002). İlköğretim okulu sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algı ve gözlemler. *Ege Eğitim Dergisi*, 1(2), 1-10.
- Yeşilyurt, E., & Çankaya, İ. (2008). Sınıf yönetimi açısından öğretmen niteliklerinin belirlenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(23), 274-295.
- Yüksel, A. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin değerlendirilmesi (Afyonkarahisar İli Örneği)*, [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

EXTENDED ABSTRACT

Examination of Physical Education Teachers' Classroom Management Skills in Terms of Different Variables

The most important part of education, which aims to make people useful to the society from birth, is the school and classroom where education is carried out in a planned and programmed manner (Gümüş, 2016). One of the most important elements of the classroom, which is the environment where learning-teaching activities take place and teacher and student interact face to face, are teachers (Kaplan Adıyeke, 2019). Teachers, who work in schools where the main purpose is to facilitate the adaptation of individuals to society and life, play a leading role in raising the qualified manpower needed by the rapidly developing age in the classrooms (Moghtadaie & Hoveida, 2015), which is the smallest social sub-unit of the education system with its unique rules (Ekici, 2018). It can be said that an effective classroom management is a process in which the classroom order is determined according to the rules, the teaching process and time are managed efficiently, and a constructive classroom environment is tried to be created by shaping the behaviors of children (Çelik, 2003). Although there are different opinions about classroom management, it is possible to divide classroom management into three types in general. These are traditional approach, contemporary approach and constructivist approach (Ocakı & Samancı, 2019). Information has a very important place in the society we live in today. The naming of information society also highlights the importance of information. Schools are one of the most important institutions where knowledge is tried to be gained, which is so important. In schools, classrooms are the place where teaching is carried out, and teachers are the people who teach (Selli Güven, 2020). Achieving a high level of efficiency from the educational activities carried out by the teachers in the classrooms depends on various factors. One of them and the factor that is more important than the others is the behavior of teachers (Ekici, 2004). Richard and Schmidt (2010) describe classroom management by the teacher (or sometimes by the students themselves) of student behaviors, movements, interactions, etc., during a lesson to ensure that learning takes place. defines them as ways of organizing and controlling in the best way. Coetze et al. (2015), on the other hand, define classroom management comprehensively as creating a positive atmosphere, maintaining discipline, and managing student participation according to the areas of planning, organization, leadership and control.

When the literature was examined, it was seen that classroom management skills were examined with many variables, but no study was found in which the cognitive flexibility variable and the motivation variable were examined together. Considering the theoretical structure related to classroom management skills, cognitive flexibility and motivation, it was thought that there might be a relationship between the three variables. If there is a relationship between the variables, studies that will improve teachers' cognitive flexibility and classroom management skills and studies that will increase their motivation can be carried out. The purpose of examining classroom management skills, cognitive flexibility and motivation levels according to the demographic variables used in the research is to think that these variables will help to make sense of their structures. Considering these studies, it is seen that the way physical education teachers manage the classroom is important. For this reason, in this study, it was aimed to investigate the classroom management skills of physical education teachers. Based on this idea, it is aimed to examine the level of classroom management skills of physical education teachers. When we look at the comparison of the participants' classroom management skills in terms of gender variable; It was observed that there was a significant difference in favor of

women in the learning-teacher process and communication sub-dimensions. No significant differentiation was observed in the other sub-dimensions of the scale. Accordingly, it was determined that women achieved significantly higher scores than men.

Ünlü and Aydos (2010) stated in their study that there is a significant difference between the gender status of physical education teachers and their classroom management behaviors. At the same time; While reaching the conclusion that the classroom management behaviors of women are higher than that of men, she stated that female physical education teachers have more attitudes towards classroom management. Güven (2004), in his study on classroom management, concluded that there is a significant difference in terms of gender status of physical education teachers. We can say that these results support our study. When we look at the comparison of the classroom management skills of the participants in terms of the marital status variable; It has been determined that there is a significant difference in favor of married participants in the learning-teaching process, time management, communication, behavior management and motivation sub-dimensions. It was observed that there was no significant difference in the other sub-dimensions of the scale. According to this, it has been determined that married people have higher scores than singles. In the study of İlgar (2007) on classroom teachers, it is stated that being married and other marital statuses also have a significant difference on classroom management, and that these teachers are higher than single teachers.

When we look at the comparison of the classroom management skills of the participants in terms of the age variable; A significant difference was found in the physical order of the classroom, learning-teaching process, communication and behavior management sub-dimensions of the scale. As a result of the study carried out by Aküzüm and Gültekin (2017), it was determined that there was a significant difference between the ages of the teachers and the in-class arrangement sub-dimension. When we look at the comparison of the classroom management skills of the participants in terms of the educational status variable; It was determined that there was no significant difference in all sub-dimensions of the scale.

When we look at the comparison of the classroom management skills of the participants in terms of the tenure variable; It has been determined that there is a significant difference in the physical organization of the classroom, learning-teaching process, behavior management and motivation sub-dimensions. In some studies, it has been reported that classroom management skill levels of teachers differ in favor of experience (with the increase in years of service, teachers feel more competent in the classroom (Gökçe, 2022; Perren et al., 2017; Drang, 2011). When we look at the comparison of classroom management skills in terms of the school type variable of the participants; It was observed that there was a significant difference in favor of teachers working in secondary schools in all sub-dimensions of the scale. Likewise, it has been observed that there is no difference between the scores obtained from the classroom management behaviors scale in terms of the school level variable in which the physical education teachers work (Ünlü & Aydos, 2010).

When we look at the comparison of the classroom management skills of the participants in terms of the weekly course hour variable; A significant difference was found in all sub-dimensions of the scale. A significant difference was determined between 15-19 lesson hours, 20-24 lesson hours and 25-30 lesson hours in the physical organization of the classroom, learning teaching and time management sub-dimensions. It was observed that there was a significant difference between 15-19 lesson hours and 25-30 lesson hours in communication and motivation sub-dimensions. In the behavior management sub-dimension, a significant

difference was found between 20-24 lesson hours and 25-30 lesson hours. When we look at the comparison of the classroom management skills of the participants in terms of the variable of enjoying the teaching profession; In the learning-teaching process sub-dimension of the scale, it was determined that there was a significant difference in favor of the participants who did not love the teaching profession. Tunca (2010), in his research, found that the classroom management skills of primary school teachers differ significantly according to their choice of profession, and that the classroom management skill levels of the teachers who choose the profession voluntarily are higher than those who choose the profession under the influence of others or choose the profession unwillingly. The result found in the study also shows a parallel result with the result found in our research. When we look at the comparison of classroom management skills in terms of the variable of participants' satisfaction with the working environment; A significant difference was found in favor of teachers who were satisfied with the working environment in the physical organization of the classroom, time management, behavior management and motivation sub-dimensions of the scale.

As a result, it was determined that there was a significant difference in favor of women in the learning-teacher process and communication sub-dimensions of the scale. In addition, it was determined that there was a significant difference in favor of married participants, while there was a significant difference in the age group in the physical organization of the classroom, learning-teaching process, communication and behavior management sub-dimensions of the scale. While no significance was observed according to the educational status variable, it was determined that there was a significant difference in terms of the duration of duty variable from the physical order of the class, learning-teaching process, behavior management and motivation sub-dimensions. While it was seen that there was a significant difference according to the type of school variable, there was a significant difference in all sub-dimensions of the scale in terms of the weekly course hour variable.

